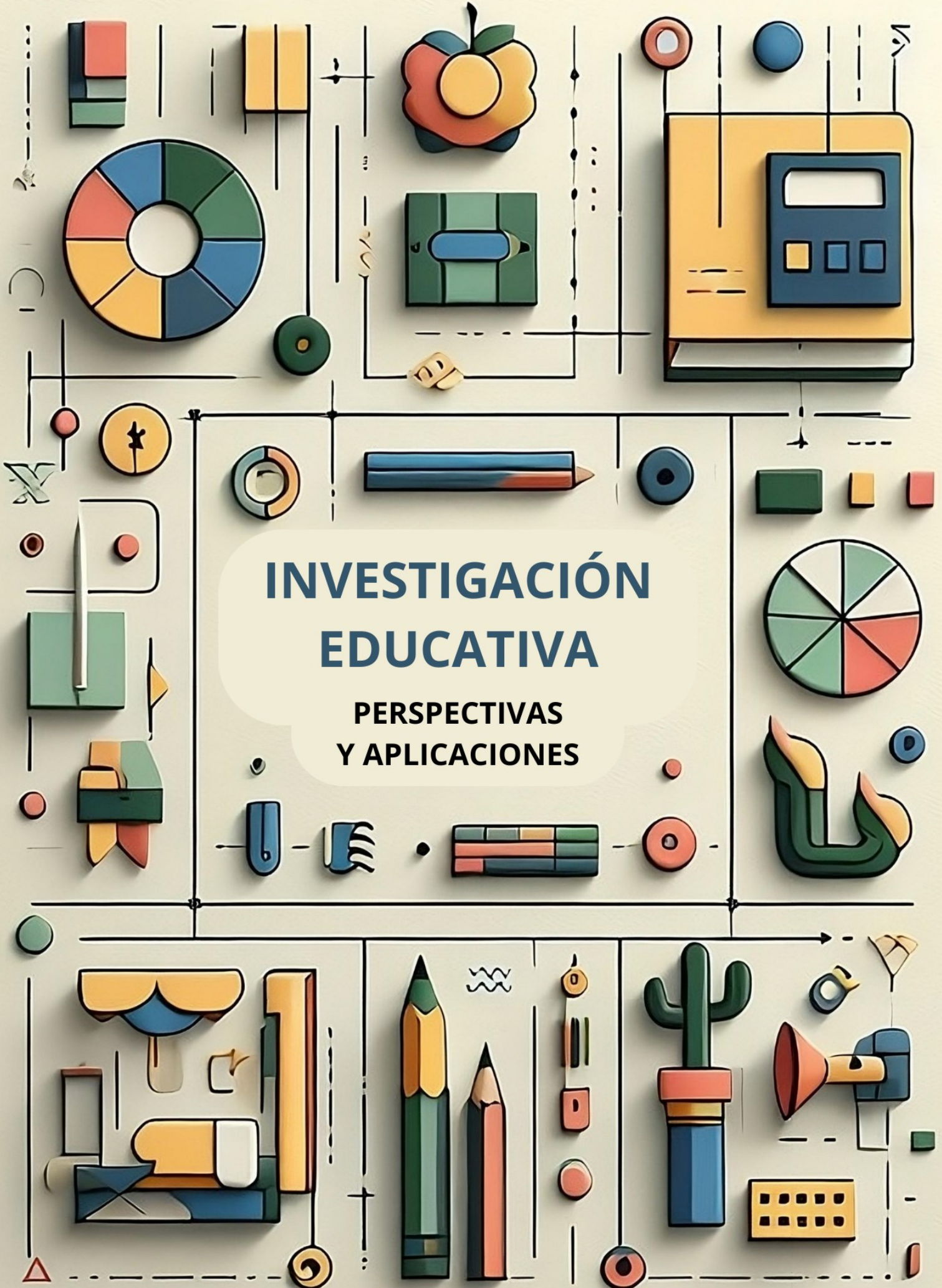


INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PERSPECTIVAS
Y APLICACIONES



Este libro es producto de ejercicios investigativos de los autores que aparecen al pie de la firma de cada capítulo; las investigaciones de donde se derivaron se declaran en cada uno de ellos. Este libro resultado de investigación fue sometido a evaluación externa con base en criterios de calidad determinados por Minciencias .

Corporación Universitaria Adventista. Dirección de Investigación

Investigación educativa: perspectivas y aplicaciones / Dirección de Investigación; Prólogo.
- 1 edición. - Medellín: Editorial SEDUNAC Corporación Universitaria Adventista; 2023.
401 páginas.

ISBN: 978-628-95453-9-5 (versión electrónica)

1. Educación. 2. Enseñanza. 3. Aprendizaje.

370

C822

Corporación Universitaria Adventista ©

Sello Editorial SedUnac ©

ISBN: 978-628-95453-9-5

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

Rector

PhD. JUAN CHOQUE FERNÁNDEZ

Vicerrectora Académico

PhD. MÓNICA CASTAÑO MEJÍA

Director Investigación

PhD. EDGARDO JAVIER RAMOS

Editor

Mg. HECTOR FABIAN PALACIOS

Compilador

Mg. HÉCTOR FABIAN PALACIOS

Sello Editorial SedUnac

editorialinvestigacion@unac.edu.co

Corrección de texto: Dr. ENOC IGLESIAS

Diagramación y carátula: Esp. PABLO ANDRÉS MARTÍNES

1a edición: Diciembre de 2023

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin haber citado la fuente. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Adventista.

Contenido

PROLOGO | 7

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO

Por Sonia Lucía Vargas Amézquita, Shirley Jineth Copete Villegas

10

APLICACIONES GRATUITAS MÓVILES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN MEDIA REFERENCIADAS EN LOS DBA

*Por Jennifer Lissethe Arias Muñoz, Elsa Carvajal Méndez, Hayder Oswaldo Ruiz Salinas**

41

EL MAESTRO Y SU RELIGIOSIDAD: UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO

Por Helmer Benigno Quintero Núñez, Gerver Pérez Pulido, Fredy Giovanni Fernández Gómez, Consuelo Godoy Jaimes, Martha Solange Thuirán Lopera

85

PENSAMIENTO CRÍTICO, DIMENSIONES Y ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO

Por Sarai Ana Ortega Pineda, Enoc Iglesias Ortega, Adolfo Enrique Díaz, Lorena Quitian Zarate, Yuver Steve Villamil Rico

118

PERCEPCIÓN DE LA IDENTIDAD ADVENTISTA EN LOS DOCENTES DEL COLEGIO ADVENTISTA BETHEL DE ARAUQUITA Y DEL INSTITUTO ADVENTISTA DE CÚCUTA: UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO

Por Jhon Jairo Mena Barco, John Fernando Martínez Murillo, Samuel Sánchez Londoño

134

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA INTEGRANDO LA FE, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Por Gustavo Adolfo Pherez Gómez, Jeniffer Ximena Vega Fajardo, Ivonne Rocío Orrego Poveda, María Victoria Meneses Martínez*

164

PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA EN EL ACOMPAÑAMIENTO PARENTAL ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE CARÁCTER CONFESIONAL

Por Edgardo Javier Ramos Caballero, Blanca Lidia Peña Zárate, Leidy Paola Monsalve Ramírez

203

DISEÑO CURRICULAR INTEGRAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN INSTITUCIONES ADVENTISTAS

Por Jhon Jairo Mena Barco, Miguel Ángel Bueno García, Nany Yamile Castañeda Hernández

233

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Eulices Córdoba Zúñiga, Enoc Iglesias Ortega, Adrián Ulises Hernández Delgado, Valentina María Rivera Saldarriaga

291

HÁBITOS ALIMENTARIOS DE ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN QUIBDÓ, COLOMBIA

Edgardo Ramos Caballero, Eulices Córdoba Zúñiga, Claudia Patricia Rivas Murillo, Bárbara Mosquera Domínguez

333

DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESCRITAS, ORALES Y PRÁCTICAS MEDIANTE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Milton Andrés Jara Ramírez, Héctor Fabián Palacios Vanegas

370

Prólogo

La Corporación Universitaria Adventista (UNAC) se erige como un referente de excelencia en la formación de educadores, consolidando una reputación sólida en el ámbito de la educación superior. Su programa de Maestría en Educación ha sido meticulosamente diseñado para forjar profesionales capacitados, destinados a contribuir significativamente al perfeccionamiento de la calidad educativa en Colombia.

El presente compendio, titulado **Investigación educativa: perspectivas y aplicaciones**, compila los resultados de investigaciones llevadas a cabo por destacados estudiantes de la Maestría en Educación de la UNAC. Cada capítulo aborda una extensa variedad de temas educativos, desde la influencia de la música en el desarrollo cognitivo infantil hasta el diseño curricular para la enseñanza de la filosofía en instituciones adventistas.

Los autores de esta obra son profesionales altamente calificados, imbuidos de una vocación profunda por la educación. Sus investigaciones, fundamentadas en la teoría y la práctica, aportan contribuciones invaluable al ámbito educativo.

En el Capítulo 1, se examina cómo la música impacta el desarrollo cognitivo infantil. Los autores respaldan la idea de que la música puede potenciar el aprendizaje, la memoria, la atención y la resolución de problemas mediante evidencia sustancial.

En el Capítulo 2, se realiza una revisión exhaustiva de aplicaciones móviles gratuitas para enseñar matemáticas en educación media, analizando

meticulosamente sus características y potencial para respaldar el aprendizaje matemático, con referencia a los DBA.

En el Capítulo 3, se aborda la relación entre la religiosidad del maestro y su pedagogía, destacando que la religiosidad puede influir significativamente en la visión del mundo, valores y creencias del educador en relación con la educación.

En el Capítulo 4, se realiza un análisis profundo del pensamiento crítico, abordando dimensiones y estrategias para su desarrollo. Los autores ofrecen una visión completa del pensamiento crítico y sus aplicaciones en el ámbito educativo.

En el Capítulo 5, se investiga la percepción de la identidad adventista en docentes de dos instituciones en Colombia. Los autores evidencian que la identidad adventista juega un papel crucial en la motivación y práctica pedagógica de los educadores.

En el Capítulo 6, se proponen estrategias didácticas que integran la fe, enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión lectora. Los autores abogan por un enfoque holístico en la enseñanza de esta competencia fundamental.

En el Capítulo 7, se presenta una estrategia detallada para el acompañamiento parental académico en una institución educativa privada de carácter confesional. Los autores proponen un modelo que fusiona la fe y la educación en esta faceta fundamental.

En el Capítulo 8, se expone un modelo curricular integral para enseñar filosofía en instituciones adventistas, fusionando la filosofía adventista con la clásica para ofrecer un enfoque completo. Los autores presentan una propuesta innovadora en este ámbito educativo.

En el Capítulo 9, se realiza una breve revisión bibliográfica sobre la importancia de la creatividad e innovación en la enseñanza del inglés. Los autores presentan evidencia de que estos elementos son esenciales para un aprendizaje efectivo del idioma.

En el Capítulo 10, se aborda un estudio sobre los hábitos alimenticios de estudiantes de primer grado en Quibdó, Colombia. Los autores evidencian de manera concluyente la presencia de hábitos poco saludables entre los estudiantes.

En el Capítulo 11, se presenta un enfoque para desarrollar competencias escritas, orales y prácticas mediante técnicas de evaluación formativa. Los autores proponen un modelo integral que aborda estas tres competencias cruciales.

Este libro representa una contribución sumamente valiosa al ámbito educativo. Las investigaciones presentadas ofrecen percepciones valiosas que indudablemente impulsarán la mejora continua de la calidad educativa en Colombia.

La influencia de la música en el desarrollo cognitivo del niño

Por Sonia Lucía Vargas Amézquita,
Shirley Jineth Copete Villegas***

Resumen

Desde la antigüedad se sabe del valor e importancia que la música representa en diferentes ámbitos de la vida del ser humano. Aunque se ha hablado mucho de esto, no se le ha dado su verdadero valor e importancia en los beneficios innegables que trae. Hablando en términos generales que luego entraremos a profundizar, podemos afirmar, con base en los hallazgos sobre la música y el desarrollo cognitivo del niño, que la música influye en el desarrollo cognitivo humano, creando un estímulo en la inteligencia e incluso para la salud.

Debido a ello, este estudio pretende profundizar las relaciones que existen entre la música y el desarrollo cognitivo en la infancia. Pantev et al. (1998) encontraron un mayor desarrollo del córtex auditivo de personas relacionadas con la música comparado con el de los que no estuvieron relacionados, mostrando una mayor propensión a ello cuanto más temprana

*Mg. en Neuropsicología Educativa. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: scopete@unac.edu.co

es la edad de comienzo en los estudios musicales de las personas; otras investigaciones han demostrado su gran valor e importancia.

Por tal motivo, apoyados en diferentes teóricos e investigaciones anteriores, en esta investigación se realizó una entrevista cerrada a los personajes involucrados, la cual arrojó datos importantes, lo que llevó a su culminación en un manual de actividades de estrategias musicales para ser usadas por el docente dentro y fuera del aula, como apoyo en los procesos de desarrollo cognitivo.

Palabras clave: Música, desarrollo cognitivo, primera infancia, cerebro.

Abstract

Since ancient times it has been known of the value and importance that music represents in different areas of human life. Although much has been said about this, it has not been given its true value and importance in the undeniable benefits it brings. Speaking in general terms, which we will go into more detail later, we can affirm, based on the findings on music and the cognitive development of the child, that music influences human cognitive development, creating a stimulus for intelligence and even for health.

Because of this, this study aims to deepen the relationships that exist between music and cognitive development in childhood. Pantev et al. (1998) found a greater development of the auditory cortex of people related to music compared to those who were not related to it, showing a greater propensity to it the earlier the age of beginning in the musical studies of people; other investigations have demonstrated its great value and importance.

For this reason, supported by different theorists and previous research, in this research a closed interview was conducted with the people involved,

which yielded important data, which led to its culmination in an activity manual of musical strategies to be used by the teacher inside and outside the classroom, as a support in the processes of cognitive development.

Key words: Music, cognitive development, early childhood, brain.

Introducción

+La música es una forma de arte universal que ha existido desde tiempos antiguos y ha sido apreciada por personas de todas las edades y culturas. Sin embargo, la música también ha demostrado tener beneficios significativos para el desarrollo cognitivo de los niños. En este artículo, discutiremos la relación entre la música y el desarrollo cognitivo en los niños.

Entendiendo que la música es un factor importante en el desarrollo cognitivo del niño, afirma Caro (2015) que

La educación musical es una faceta importante al igual que otras áreas de enseñanza, como el lenguaje o las matemáticas, aunque a menudo no se le otorga la misma importancia. En la etapa de educación infantil, lamentablemente, el área musical no recibe la misma atención que en la educación primaria. Esta situación puede tener consecuencias negativas significativas para los alumnos, ya que se reconoce que la etapa de educación infantil es el periodo de mayor plasticidad cerebral para la integración de conocimientos y habilidades. Un retraso en la enseñanza musical durante esta etapa puede resultar difícil de recuperar en etapas posteriores (p. 7).

Durante la infancia, el cerebro se desarrolla y se aprende, y es en este proceso donde se observa el desarrollo cognitivo del niño. Por lo tanto, se reconoce el gran valor de la educación musical, como se señala en un artículo (Faros, 2017). Este artículo destaca algunas de las ventajas cognitivas que la educación musical puede ofrecer, como el aumento de la capacidad mnemotécnica, la atención y la concentración. Además, facilita la resolución de problemas matemáticos y el análisis lógico mental complejo. También promueve nuevas formas de expresión y, por ende, conduce de las emociones. Al combinarse con el baile u otras actividades físicas, la educación musical favorece el desarrollo muscular, el control del equilibrio y la estimulación de múltiples sentidos simultáneamente, entre otros beneficios.

Es una fuente inagotable para la estimulación de la creatividad. Fomenta una mejor autoestima. Facilita los vínculos personales y el desarrollo de habilidades sociales. Contribuye a agilizar la rapidez con la que el cerebro es capaz de procesar el habla y, por lo tanto, ayuda a que el sistema auditivo del niño sea más eficiente.

Por todo lo mencionado anteriormente, la música es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo del niño facilitando una educación integral desde la temprana edad.

Desarrollo

Diversas investigaciones han destacado la relevancia de la música en la vida de niños y adultos, demostrando que esta desempeña un papel crucial en varios aspectos del desarrollo cognitivo. Gómez, Posado y Ramírez (2005), citados por Fernández et al. (2015), afirmaron que

La música favorece la capacidad de responder de manera adecuada y rápida a estímulos sonoros, acelera y perfecciona el desarrollo del lenguaje articulado, estimula la coordinación de movimientos, fomenta el desarrollo armónico del cuerpo y brinda al niño una vía para liberar energía (p. 23)

En el ritmo vivaz de la música, se descubre un poderoso impulso que estimula los sentidos y enriquece el espíritu del niño. A medida que escucha las melodías, su capacidad para hablar se afina, su cuerpo se mueve con gracia y su mente se llena de una energía creativa desbordante.

Entre los diversos aspectos en los que la música demuestra su valía, uno de los más destacados es su poder como herramienta beneficiosa para el desarrollo cognitivo de los niños en el entorno educativo. Numerosas investigaciones han mostrado la importancia de la música en la vida tanto de los más jóvenes como de los adultos, demostrando que aquella desempeña un papel crucial en varios aspectos del desarrollo cognitivo.

Al revisar investigaciones en áreas relacionadas con el desarrollo cognitivo, como la que se enfoca en la región cerebral asociada a la lectura, se identificó en el estudio de Bohórquez (2016), el planteamiento de invertir y mejorar la comprensión lectora. La investigación buscó estudiar, analizar y teorizar sobre el tema de la lectura, específicamente en relación con las dificultades que enfrentan los estudiantes de un colegio público en la localidad de Kennedy, en Bogotá, D.C., Colombia. El propósito central fue utilizar la canción como una estrategia didáctica para abordar y fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo II.

Es esencial registrar la relevancia de la música como una herramienta fundamental en el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños desde una

edad temprana. Amaya (2016) explora la aplicación de la realidad aumentada como una herramienta práctica en la creación de material didáctico musical. El objetivo principal es promover la autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante. A través del uso de la realidad aumentada, se busca proporcionar una experiencia interactiva y enriquecedora que facilite el aprendizaje de la música. Esta tecnología permite la incorporación de elementos virtuales en el entorno real, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de participar de manera activa y autónoma en su proceso de aprendizaje musical.

Antecedentes

A continuación, se mencionan algunos trabajos de investigación que anteceden este proyecto.

A nivel local, se encontró una investigación de la Corporación Universitaria Adventista, de Medellín, realizada por Berrío, en 2020, titulada *La música y el Desarrollo Cognitivo*. Llegó a la conclusión de que la música es una componente tan esencial que no debe pasarse por alto. Durante los primeros años de vida, los niños atraviesan un período crítico que influye significativamente en su futuro como individuos.

En esta investigación se encontró que la música está relacionada con el rendimiento escolar de los niños, ya que el estímulo que genera la música crea un mayor desarrollo cognitivo en los niños; también, que la música tiene un vínculo estrecho con el desarrollo integral del niño, que abarca las áreas cognitivas, social, emocional, afectiva, motriz, del lenguaje, así como la capacidad de lectura y escritura.

Es importante que se promueva un enfoque integral en la educación y el cuidado de los niños, brindando oportunidades para su desarrollo en todas

estas áreas mencionadas. Esto permitirá que los niños desarrollen todo su potencial y adquieran las habilidades necesarias para tener un crecimiento equilibrado y exitoso en su vida.

En otra investigación a nivel local (Castrillón et al., 2019), se encontraron considerables aportes en el campo de la psicología relacionada con la influencia de la música, ya que desde el punto de vista cognitivo, conductual y de funcionamiento general de la actividad cerebral, se demostró el efecto positivo que se tiene de la exposición a la música y los instrumentos involucrados en la misma sobre las funciones que afectan el desarrollo de la función cerebral, haciendo mayor puntualidad en el desarrollo cognitivo.

Cabe destacar que en esta investigación entre los resultados obtenidos se pudo evidenciar que la música tiene un impacto positivo en el rendimiento cognitivo, ya que beneficia la memoria, la atención, el lenguaje y, en general, las habilidades auditivas. Escuchar música y participar activamente en actividades musicales puede fortalecer estas capacidades cognitivas. La música estimula el cerebro de diversas formas, lo que a su vez contribuye a un mejor desempeño en aspectos como recordar información, concentrarse en tareas, comunicarse verbalmente y tener una mayor sensibilidad auditiva. En resumen, la música ofrece una vía poderosa para mejorar y potenciar las habilidades cognitivas relacionadas con la memoria, la atención, el lenguaje y las capacidades auditivas en general.

Finalmente, se encontró que la exposición a la música sinfónica favorece en mayor medida el desarrollo del cerebro, aumentando el desempeño del funcionamiento neuropsicológico; de forma específica, la parte cognitiva del ser humano.

Al mismo tiempo, en otra investigación a nivel nacional (Díaz, 2020), es evidente en esta revisión bibliográfica que Colombia es uno de los países

donde más se aborda el tema de la música en relación con el desarrollo cognitivo. Por otro lado, se marcó la necesidad de subrayar la función importante que tiene la música en el aprendizaje; también se concluyó que la utilización de la música en la educación favorece el proceso de aprendizaje, y no que por el contrario dispersa su atención.

Por otra parte, Figueroa (2020) menciona que, al utilizar la música como recurso educativo, se crea un entorno en el que los estudiantes pueden involucrarse de manera activa y estimulante. La música tiene el poder de captar la atención de los estudiantes, lo que les ayuda a concentrarse y enfocarse en las actividades de aprendizaje. Además, la música fomenta la comprensión de conceptos y la capacidad de elaborar ideas y pensamientos de manera más profunda.

En respuesta a la pregunta de investigación planteada sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo, la música mostró su capacidad para fomentar y ejercitar habilidades en procesos mentales. Además, se observaron resultados positivos en cuanto a la generación de sentimientos de alegría y satisfacción, lo que refuerza la utilización de la música en el contexto del desarrollo intelectual. A raíz de estos hallazgos, los investigadores reconocieron la importancia de incorporar actividades lúdicas relacionadas con la música que estimulen estas habilidades mentales, con el propósito de promover un aprendizaje más efectivo.

A nivel internacional, Custodio y Cano (2017) destacaron que existen varios cuestionamientos importantes. La música desempeña un papel fundamental al potenciar no solo algunas habilidades cognitivas, sino también otras capacidades emocionales, sociales y académicas en niños y adultos. Se ha demostrado claramente que el entrenamiento musical produce cambios cerebrales tanto temporales, en aquellos que se involucran con la música

durante períodos específicos, como persistentes, en aquellos que crecen en un entorno musical, lo cual se correlaciona con la mejora de ciertas habilidades cognitivas. Además, existe evidencia de los efectos de la música en la mejora de la inteligencia.

Fonseca et al. (2016) afirmaron que los maestros y expertos en educación infantil coincidieron en la importancia de la música para el desarrollo motor y cognitivo de los niños. Como resultado, la mayoría de los profesores consideran beneficioso incluir la asignatura de música en el currículo de los centros infantiles. Además, se observó que los niños tienen actitudes positivas cuando interactúan con la música, ya que participan activamente en diversas actividades guiadas por el docente. Se destaca que la música tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los niños, facilitando una mejor integración en la sociedad y un aprendizaje más efectivo. Se concluyó que la música estimula y beneficia el desarrollo integral de los niños en términos cognitivos, sociales y emocionales.

MARCO DE REFERENCIA

En esta sección de la investigación se encuentran los conceptos de estudios relacionados con la música y el desarrollo cognitivo del niño.

Música.

La música. *Mousikē* es un concepto griego que significa el arte de las musas. De allí deriva la palabra *música*, que define al arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios. Para este fin, se emplean los principios básicos de la melodía, la armonía y el ritmo (Arce, 2010).

Sigue mencionando Arce (2010) que el sonido cuenta con cuatro parámetros fundamentales: existen diversas actividades que se pueden realizar para promover el gusto por la música, mientras que para ello existen varios métodos enfocados a la enseñanza de las habilidades para cantar, tocar, escritura musical, moverse con la música, etc., y hay métodos similares que tienen el propósito de que los estudiantes aprecien la música.

Para un gran número de personas, la música es concebida como un arte que se puede expresar por medio del empleo de diferentes instrumentos que al unirse forman ritmos y melodías agradables al oído del ser humano. La música se encuentra al alcance de todos los que desean escucharla. La música puede generar diferentes tipos de sentimientos como el amor y la tranquilidad, todo dependerá del estado de ánimo por el que se esté pasando al escuchar la melodía.

Algunos científicos han usado la música en distintos proyectos científicos para demostrar su importancia en los diferentes aspectos que componen la vida del ser humano. Otro autor mencionó previamente:

Definitivamente la música forma parte de la vida, desde casi los mismos orígenes de nuestra especie, y nos acompañará para siempre, incluso desde antes de nacer. Diversos estudios se han dedicado a abordar la influencia que ejerce la música en el vientre materno, partiendo de que el feto es capaz de escuchar sonidos desde una determinada fase de su desarrollo (se estima que es entre las semanas 8-12 cuando reacciona a sonidos y vibraciones) (Déu, 2017, p. 212).

La música y los niños.

En relación a la música y la infancia, se puede ver que este estímulo permite las potencialidades perceptivas y receptoras del niño y la niña; por lo tanto, se considera que la música es una herramienta necesaria en la educación y el desarrollo cognitivo de los infantes. “Los ritmos nos relaja [sic], nos destiende [sic], nos causa [sic], placer, nos puede [sic], perturbar, ensordecen, motivar, evitar [sic], satisfacer, desmotivar, nos puede [sic], traer hechos, permitirnos hacer memorizaciones, añorar sucesos, enfadarnos, etc.” (González, citado por Vides, 2014, p. 14).

Los ritmos facilitan la relajación e inducen a la calma de toda persona, convirtiendo un maravilloso equilibrio emocional y cognitivo; además, mejoran la concentración y rendimiento escolar en los niños.

Es indudable que una adecuada activación musical permite la evolución de la expresión fraterna y precisa; puede aumentar el número de integraciones neuronales en el cerebro, motivando por lo tanto sus capacidades verbales. A través del lenguaje los niños organizan el pensamiento, expresan ideas, sentimientos y reciben los de los demás. Los ritmos motivan a que la expresión evolucione de manera más nutrida e íntegra (p. 50).

Farfán (2019) explica que “esto sucede porque los ritmos para niños transmiten afectividad, permiten la relajación y motivan la imaginación de un neonato, de ahí su importancia para la evolución de la expresión y su formación” (p. 3). La autora menciona además la influencia de la música sobre el lenguaje, debido a que se la considera un estímulo directo para el cerebro en el desarrollo cognitivo del niño.

Beneficios de la música.

Sarget, citado por Guerrero (2018), explica que la música para el niño es una fuente de posibilidades para descubrir movimientos y sonidos de su propio cuerpo, ya que le ofrece la oportunidad de emplear su cuerpo como un instrumento. El autor explica que, por medio de la música, y de manera progresiva el niño toma "conciencia de su esquema corporal y le ayuda a forjarse una imagen más ajustada de sí mismo. Además, desarrolla el sentido del ritmo, del espacio, del tiempo y su posición respecto a los demás" (p.17).

Además, Guerrero argumenta que la música aumenta en los niños la capacidad de memoria, así como la atención y concentración. El autor agrega que la música es una manera de expresarse, ya que "estimula la fantasía; al mezclarse con la danza, motiva los órganos, el equilibrio y la evolución muscular; otorga la posibilidad para que participen entre sí y con los mayores; etc." (p. 19).

Piaget y la música.

Según Zimmerman (2019), una de las teorías más ampliamente aceptadas en la educación musical es la de Jean Piaget, la cual se basa en la premisa de que los niños perciben las cosas de manera diferente de los adultos, lo que implica que poseen una comprensión de la realidad única. Esta concepción de la realidad evoluciona a lo largo de las distintas etapas de desarrollo intelectual en las que el niño se involucra.

Zimmerman explica que el desarrollo cognitivo de un individuo debe pasar por distintas etapas, a la vez que se van transformando, y que van desde la etapa sensomotriz hasta la del pensamiento operativo. Por tanto, el

aprendizaje musical se iniciaría con una percepción, que puede incluir la discriminación auditiva, entonación o escucha de diferentes formas musicales. Asegura que la secuencia evolutiva de Piaget “es la mejor trayectoria de crecimiento elaborada en toda la psicología evolutiva” (p. 2).

Todo esto de acuerdo con la teoría de Piaget; la fuente donde el niño adquiere el conocimiento musical, desarrollando la creatividad sobre un ambiente sonoro debe ser el colegio. En esta instancia, se espera que el niño desarrolle su inteligencia musical a medida que se familiariza con la música. Debe interpretarse entonces, que todas las experiencias musicales vividas por el niño en la escuela, incluso desde edades tempranas, causarán que exista un crecimiento musical que pasará de la percepción a la imitación e improvisación.

Desarrollo cognitivo.

El desarrollo cognitivo se refiere al proceso de adquisición y mejora de las habilidades mentales y cognitivas a lo largo de la vida. Es un campo de estudio amplio y complejo que ha sido investigado por numerosos investigadores y teóricos a lo largo de los años.

Teoría del desarrollo cognitivo según Piaget.

Lissauer y Clayden, citados por Montalván (2017) explican que

Relacionando la Teoría de Piaget con el desarrollo musical del niño/a, es evidente la vinculación que existe entre el juego y la actividad musical, teniendo en cuenta que la actividad del niño/a a estas edades se basa en el juego y la acción motriz.

Es por ello por lo que “la experiencia musical y su elaboración en forma de juego, es una característica que no se debe perder de vista, y cualquier actividad del niño relacionada con la música, deberá reunir las connotaciones propias del juego tales como espontaneidad, proporcionar placer, tener un fin en sí mismo” (p. 36).

Piaget (1968), citado por Regader (2018), menciona que el desarrollo cognitivo se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos. Es la base de una de las cinco perspectivas del desarrollo humano aceptadas mayoritariamente (las otras cuatro son la perspectiva psicoanalítica, la perspectiva del aprendizaje, la perspectiva evolutiva/socio biológica y la perspectiva contextual).

Por otra parte, apoyando las ideas anteriores, menciona Piaget (1986), citado por Morales (2013), cuatro estadios del desarrollo intelectual por los que pasan todos los niños/as (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). Asimismo, afirma Sarget (2003), citado por García (2017), “la música potencia las capacidades cognitivas pues contribuye a desarrollar los sentidos, los cuales son los receptores de la información” (p. 79).

Etapas del desarrollo cognitivo según Jean Piaget.

Los aportes de Jean Piaget, citado por Londoño (2018), en *Estudio de la infancia*, además de su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia, lo posicionaron como una de las figuras más importantes en el mundo de la teoría pedagógica. Uno de sus principales estudios fue el de la teoría cognoscitiva, a partir de la cual planteó que el desarrollo cognitivo es una construcción continua del ser humano, marcada por varias etapas,

necesidades y acciones. Piaget divide esas etapas en periodos de tiempo y define el momento y el tipo de habilidad intelectual que un niño desarrolla según la fase cognitiva en la que se encuentra. Estas etapas son: la sensorio motriz (cero a dos años), la preoperacional (dos a siete años), la etapa de operaciones concretas (siete a 12 años) y la de operaciones formales (12 años en adelante).

En términos sencillos, lo que planteó Piaget es que tal como lo hace el cuerpo, en los primeros años de vida, las capacidades mentales también evolucionan en fases que son cualitativamente diferentes entre sí y van acordes sobre todo a la edad cronológica de cada niño. Es clave entender que estas etapas de desarrollo, para Piaget, no son acumulativas, sino que cada una de estas va reconfigurando la siguiente, es decir, aporta a la siguiente etapa de desarrollo, lo que permite una expansión hacia varios ámbitos del conocimiento. A continuación, se hace una breve explicación de las etapas del desarrollo concerniente a esta investigación:

1. *Etapas preoperacional (dos a siete años)*

En esta etapa, los niños empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y por esta razón, son capaces de actuar y hacer juegos de rol. A pesar de este cambio, el egocentrismo sigue de alguna manera presente y por esto, hay dificultades a la hora de acceder a pensamiento o reflexiones más abstractas. En esta etapa, los niños aún no pueden realizar operaciones mentales complejas, tal como lo hace un adulto; por eso, Piaget también habla de lo que se conoce como "pensamiento mágico", que surge de asociaciones simples y arbitrarias que el niño hace cuando intenta entender cómo funciona el mundo.

2. *Etapa de operaciones concretas (siete a 12 años)*

En esta etapa, los niños empiezan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, pero para lograrlo necesitan situaciones concretas y no abstractas. También pueden categorizar aspectos de la realidad de una forma mucho más compleja. Otro punto esencial es que el pensamiento deja de ser tan egocéntrico. Una señal clara de esta etapa es cuando los niños pueden darse cuenta, por ejemplo, de que la cantidad de líquido en un recipiente no depende de la forma que adquiere, pues esta conserva su volumen.

Relación del desarrollo cognitivo con el desarrollo musical.

Se realiza una mención de las etapas del desarrollo que estén vinculadas en la presente investigación.

Etapa preoperacional (dos a siete años)

En esta etapa, el niño comienza a desarrollar una sensibilidad musical que se manifiesta de diversas maneras. Es capaz de imitar modelos no presentes, diferenciar sonidos y ruidos, intensidad, tonos, etc., expresar corporalmente la música, cantar canciones con las que se identifica y expresar lo musical a través del dibujo.

Etapa de las operaciones concretas (siete-11 años)

A medida que el niño desarrolla un esquema conceptual ordenado y estable de la música, se da cuenta de que puede representar corporalmente esta expresión artística. Esto le permite crear ritmos, melodías y otros elementos musicales. Además, el niño es capaz de utilizar la escritura musical para registrar sus creaciones y organizar los movimientos en danzas.

La música y el cerebro.

En la relación entre la música y el cerebro se encontró que

La música comienza a ser estudiada a finales del siglo XIX, y es Knoblauch, científico alemán, quien presenta el primer modelo de cognición musical, que incluía una clasificación de desórdenes de percepción y producción musical, como la «amusia» o sordera tonal, y propone procedimientos para evaluar destrezas musicales, desde entonces se han realizado múltiples estudios acerca del efecto que tienen la experiencia y la percepción musical en la capacidad de moldear la anatomía, fisonomía y funciones del cerebro (Jäncke, 2009, p. 114).

Por otra parte, se pueden ver investigadores como Schlaug (2008), citado por Hallam (2019). Estas investigaciones han realizado importantes contribuciones a las teorías sobre la plasticidad cerebral. La música se considera una función autónoma e innata, que se origina a través de diversos módulos interconectados de manera mínima con otras funciones cerebrales. El estudio de cómo el cerebro procesa la música resulta fascinante para neurólogos, lingüistas y, en particular, musicoterapeutas, ya que permite comprender cómo se relaciona con otras funciones cerebrales. Los avances tecnológicos han facilitado la investigación en este campo, y en la actualidad existen numerosos estudios que utilizan técnicas como el electroencefalograma y la resonancia magnética para observar el efecto de la música en el cerebro.

Numerosos resultados en el campo de la neurociencia relacionada con la música han demostrado que la práctica musical tiene consecuencias sobre la organización anatómica funcional del cerebro. Asimismo, los hallazgos con relación al tema indicarían que se encuentran diferencias tanto en la estructura como en el funcionamiento de los cerebros de adultos y de niños debido al entrenamiento musical, y que esto tiene más relevancia que las propiedades innatas de los sujetos.

La formación musical en la infancia tiene efectos positivos en el desarrollo de destrezas visuales, espaciales y verbales. Según Norton y otros (2021), aprender a tocar un instrumento musical en la niñez estimula el desarrollo cognitivo y conduce a la mejora de las habilidades en una variedad de áreas extra-musicales, hecho que se conoce comúnmente como transferencia. Diversas investigaciones han concluido que existe transferencia de aprendizaje entre la formación musical instrumental y áreas verbales y espaciales, el pensamiento lógico-matemático y el rendimiento del coeficiente intelectual.

Importancia del desarrollo cognitivo en la música.

Como menciona Herci (2017), la forma en que trabaja la mente de una persona, sus pensamientos y las soluciones que produce, cambian gradualmente con el tiempo, lo cual nos lleva a adquirir lo que llamamos experiencia. Este proceso, conocido con el nombre de desarrollo cognitivo, también es modelado sustancialmente por el desarrollo de las habilidades, las cuales influirán no solo en la inteligencia del niño, sino que estimularán también su capacidad de aprendizaje. El desarrollo cognitivo es el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en su mundo, se inicia con una capacidad innata de adaptación al ambiente; consta de una serie de

etapas que representan el desarrollo del niño. En cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar, este desarrollo gradual sucede por medio de tres principios interrelacionados: la organización, la adaptación y el equilibrio, lo cual da lugar a la maduración del niño.

Se hace evidente dentro del desarrollo cognitivo que la música juega un papel fundamental en el desarrollo integral del niño en todas las etapas de su desarrollo, y para que se puedan evidenciar los grandes aportes que esta puede lograr en diferentes áreas.

Los Docentes y el Uso de Estrategias Musicales en el Aula con Niños de Siete y Ocho Años de Edad

En el contexto educativo, el rol del docente es fundamental para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes. Para lograrlo, los docentes deben utilizar estrategias didácticas efectivas que se adapten a las necesidades y características de los niños de siete y ocho años. Este desarrollo de concepto tiene como objetivo analizar la literatura existente sobre el uso de estrategias didácticas por parte de los docentes en el aula de clase con niños de siete y ocho años.

1. Importancia de las estrategias didácticas en la educación primaria

Las estrategias didácticas son fundamentales para crear entornos de aprendizaje efectivos. Según Hattie (2012), el uso de estrategias didácticas apropiadas tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, autores como Marzano y Pickering (2017) destacan que las estrategias didácticas activas y participativas fomentan la retención de información, la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños.

2. Características de los niños de siete y ocho años: comprender las características de los niños de siete y ocho años es fundamental para seleccionar estrategias didácticas adecuadas. Según Vygotsky (1978), a esta edad, los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, lo que implica que tienen una mayor capacidad para resolver problemas y pensar de manera lógica. Además, autores como Wood (2018), resaltan que los niños de esta edad son activos, sociales y tienen una creciente autonomía.
3. Estrategias didácticas efectivas para niños de siete y ocho años.
 - a. Aprendizaje basado en proyectos: el aprendizaje basado en proyectos involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales y la creación de productos tangibles. Según Krajcik et al. (2014), esta estrategia promueve el pensamiento crítico, la colaboración y la transferencia de conocimientos en los niños de siete y ocho años.
 - b. Aprendizaje cooperativo estructurado: el aprendizaje cooperativo estructurado consiste en organizar a los estudiantes en grupos heterogéneos para trabajar juntos hacia una meta común. Según Johnson et al. (2014), esta estrategia mejora la participación, el trabajo en equipo y el logro académico de los niños en el aula de clase.
 - c. Uso de tecnología educativa: la integración de la tecnología educativa, como aplicaciones interactivas y plataformas en línea, puede enriquecer las experiencias de aprendizaje de los niños de siete y ocho años. Según Herro y Mishra (2018), el uso de la tecnología puede aumentar la motivación, la participación y la adquisición de habilidades digitales en los estudiantes.

El uso de estrategias didácticas adecuadas por parte de los docentes en el aula de clase con niños de siete y ocho años es esencial para promover un aprendizaje significativo. A través de estrategias como el aprendizaje activo y participativo, el uso de recursos visuales y el aprendizaje cooperativo, los docentes pueden estimular el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Es importante que los docentes se mantengan actualizados en cuanto a las mejores prácticas y enfoques pedagógicos para adaptar las estrategias a las necesidades individuales de cada estudiante.

METODOLOGÍA

Esta investigación es cualitativa, ya que según Hernández y cols. (2014), la investigación cualitativa se basa en una perspectiva interpretativa que se centra en comprender el significado de las acciones de los seres vivos, especialmente de los seres humanos y sus instituciones.

Además, mencionan que en los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, ya que estas se generan en el proceso y se van perfeccionando gracias a la recolección de más datos, y en sí son un resultado del estudio. Por otro lado, en este tipo de investigación se tienen en cuenta los puntos de vista de los participantes, lo que tiene que ver con sus emociones, prioridades, experiencias; quiere decir que son aspectos subjetivos.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se propone el diseño de una investigación-acción que, de acuerdo con Vidal y Rivera (2007), permitirá vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales en la población objeto de estudio.

Por otra parte, esta investigación acoge el diseño narrativo. Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos. Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios.

El diseño de investigación constará de los siguientes pasos:

- Selección de participantes: se reclutaron participantes de diversas edades, géneros y orígenes culturales que tengan experiencias significativas con la música. La muestra que se seleccionó fueron 25 estudiantes entre los siete y ocho años, y 10 maestros de un colegio privado de tipo confesional, del municipio de Cimitarra, Santander, Colombia.
- Recopilación de datos: se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con los participantes para recopilar relatos personales sobre cómo la música ha influido en sus vidas y en la sociedad en general.

De acuerdo con Bernal (2017), la muestra es “la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio” (p. 35).

- Análisis de datos: los relatos se analizarán cualitativamente para identificar patrones y temas emergentes relacionados con la influencia de la música en la sociedad contemporánea.

Este marco metodológico con diseño narrativo proporciona un enfoque cualitativo sólido para investigar la influencia de la música en el objeto de

estudio, utilizando la narrativa como medio para capturar experiencias significativas que aporten validez a la investigación.

RESULTADOS

La música puede tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los niños. La exposición temprana a la música y la participación en actividades musicales pueden mejorar la capacidad de los niños para el lenguaje, las matemáticas y la memoria. Como resultado, es importante para los padres y educadores alentar a los niños a explorar la música y participar en actividades musicales desde una edad temprana.

1. Resultados positivos:

Los resultados obtenidos en este proyecto de investigación indican una serie de efectos positivos de la música en el desarrollo cognitivo. Estos hallazgos respaldan la hipótesis inicial y muestran que la música puede tener un impacto significativo en varias áreas cognitivas. Los resultados positivos encontrados son los siguientes:

- Mejora de las habilidades de procesamiento auditivo: se observó una mejora en las habilidades de procesamiento auditivo en los participantes expuestos a la música regularmente. Estos participantes mostraron una mayor capacidad para discriminar y reconocer diferentes patrones de sonido.
- Desarrollo de habilidades lingüísticas: los sujetos expuestos a la música durante el estudio mostraron un mejor desempeño en las habilidades lingüísticas, como la pronunciación, la fluidez verbal y la

comprensión auditiva. Estos hallazgos sugieren que la música puede facilitar la adquisición y el procesamiento del lenguaje.

- Incremento de la memoria y la atención: se encontró que la participación en actividades musicales mejora la memoria de trabajo y la capacidad de atención. Los participantes que recibieron entrenamiento musical mostraron una mayor capacidad para retener y recuperar información, así como una mayor concentración en tareas cognitivas complejas.

2. Resultados negativos:

A pesar de los efectos positivos observados, también se identificaron algunos resultados negativos en relación con la música y el desarrollo cognitivo. Estos hallazgos sugieren que la música puede tener algunas limitaciones o efectos no deseados en ciertos aspectos cognitivos. Los resultados negativos encontrados son los siguientes:

- Efectos perjudiciales en la concentración: en algunos casos, se observó que la exposición a ciertos tipos de música con ritmos rápidos y letras disruptivas puede afectar negativamente la concentración y el enfoque de los individuos. Esto puede ser especialmente relevante en entornos de estudio o trabajo que requieren atención sostenida.
- Influencia en las emociones: se encontró que la música puede tener un impacto en las emociones de las personas, lo que a su vez puede afectar la cognición. En ciertos casos, se observó que ciertos géneros musicales provocaron respuestas emocionales negativas, como ansiedad o tristeza, lo que puede influir en el rendimiento cognitivo.

- Influencia en la preferencia de actividades: algunos participantes mostraron una preferencia desproporcionada por actividades musicales en lugar de otras tareas cognitivas. Esto sugiere que la exposición a la música puede influir en las preferencias y elecciones de actividades, lo que podría tener implicaciones en la diversidad de experiencias cognitivas.

DISCUSIÓN

En primer lugar, la música puede influir en las habilidades espaciales en los niños. Según Hetland et al. (2000), la música puede desarrollar las habilidades espaciales al requerir que los niños visualicen y manipulen objetos en el espacio. Además, el estudio de Schellenberg (2004) indicó que la exposición a la música puede mejorar la capacidad de procesamiento espacial y la memoria visual-espacial en los niños.

En segundo lugar, la música también puede influir en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños. Según Patel et al. (2008), la música puede mejorar la percepción auditiva y la discriminación fonética, lo que se traduce en una mejora en la comprensión del lenguaje. Además, el estudio demuestra que los niños que tienen experiencia musical tienen una mayor capacidad para interpretar y producir textos escritos.

En tercer lugar, la música también puede influir en el desarrollo de las habilidades motoras en los niños. Según Bugos et al. (2007), la práctica de un instrumento musical puede mejorar la coordinación motora y la precisión en los movimientos finos, lo que se traduce en una mejora en las habilidades motoras generales.

Es importante anotar que estos resultados no son concluyentes y hay estudios que sugieren que el impacto de la música en el desarrollo cognitivo puede ser más limitado. Por ejemplo, el estudio de Rauscher et al. (1997) sugiere que la exposición a la música clásica no mejora la inteligencia general, sino que puede tener un efecto limitado en las habilidades espaciales.

CONCLUSIONES

La música puede tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los niños. La exposición temprana a la música y la participación en actividades musicales pueden mejorar la capacidad de los niños para el lenguaje, las matemáticas y la memoria. Como resultado, es importante para los padres y educadores alentar a los niños a explorar la música y participar en actividades musicales desde una edad temprana.

Se hace evidente la falta de conocimiento de estrategias por parte del docente en el aula de clases; los maestros encuestados están de acuerdo con la importancia de la música dentro del desarrollo cognitivo en el aula de clase. Se hace necesario que los maestros tengan a su alcance una guía o manual de estrategias que puedan usar en el aula de clase.

Esta investigación y sus resultados obtenidos hasta el momento abren las puertas para la creación de un manual con estrategias para ser usado por los docentes. Los maestros son la principal fuente de investigación para la creación de estrategias pedagógicas para ser usadas en el aula. La mayor parte de los docentes no cuentan con apoyo profesional especializado en estrategias musicales.

Tras la implementación de los instrumentos, los profesores expresaron la necesidad de contar con estrategias y actividades más efectivas que ayuden a

sus estudiantes en la progresión del desarrollo cognitivo a través de la música. Las estrategias actuales no han resultado eficaces para satisfacer esta necesidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaya Cote, L. y Santoyo Diaz, J. (2017). Evaluación del uso de la realidad aumentada en la educación musical. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 12(1), 143-157. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-1.ura>
- Luna Arce, F. H. y Falcones Reinoso, E. E. (2010). *Inteligencia musical para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de educación básica* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/1577>
- Bernal, J. (2017). Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro. Implicaciones de la música en el currículum de Educación Infantil. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 5, 1-16.
- Berrío Grandas, N. J. (2011). La música y el desarrollo cognitivo. *UNACIENCIA*, 4 (7), 14-23. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/6>
- Bohórquez, J. C. (2016). *La canción como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en el Ciclo II*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S. y Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging & Mental Health*, 11(4), 464-471.
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista De Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 60. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Caro, M. (2015). *El juego musical como recurso didáctico para la Educación Musical en la etapa infantil* (Tesis de grado). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1347>

- Castrillón, V., Jiménez, P., Porras, L. y Ríos J. (2019). Cerebro y procesos cognitivos bajo la influencia de la música de orquesta sinfónica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(1), 6-22.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Cuello Marzola, A. M. (2015). *La apreciación musical y las estrategias lúdico-musicales como incentivo para el desarrollo de los valores humanos de los niños del grado 3° primaria del Colegio Los Nogales*. Fundación Universitaria los Libertadores.
- Déu, S. J. (2014). El poder de la música en el desarrollo emocional y cognitivo del niño. Faros. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/poder-musica-desarrollo-emocional-cognitivo-nin>
- Díaz, A. M. (2020). *Revisión bibliográfica en la lengua española, Sobre la música como herramienta de fortalecimiento en los procesos cognitivos de estudiantes, desde el año 2010 al 2020* (Tesis de grado). Universidad Antonio Nariño.
- Farfán, M. (2019). La música desarrolla el lenguaje en bebés. <https://armoniaec.net/blog/musica-desarrolla-lenguaje-bebes>
- Faros (2017). *¿Cómo influencia la música en el desarrollo cognitivo?* Sant Joan de Déu Barcelona. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/como-influencia-musica-desarrollo-cognitiv>
- Fernández, A., Fonseca, J., Gualotuña, K., Mora, L., Rivadeneira, K. y Sanguano, K. (2015). *Influencia de la música en el desarrollo cognitivo y motriz en niños de 3- 5 años* (20)212. <https://www.efdeportes.com/efd212/la-musica-en-el-desarrollo-cognitivo-y-motriz.htm>
- Figuroa, J. (2020). *La música como estrategia didáctica para el mejoramiento significativo en habilidades cognitivas atención, comprensión y elaboración en estudiantes del grado 303*. Instituto Promoción Social. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/1170>
- Fonseca J., Gualatuña K., Lorenzo A., Mora L., Rivadeneira K. (2016). *Influencia de la música en el desarrollo cognitivo y motriz en niños de 3-5 años*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Galeano, M. (2019). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

- García, T. (2017). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa infantil* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica de Argentina. rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf
- Gonzalez, P. (2014). *La música como alternativa metodológica en el aula*. Universidad Autónoma de Chihuahua. <https://www.cvh.edu.mx/memcongreso/doctos/Patricia%20Gonzalez-La%20musica%20como%20alternativa.pdf>
- Guerrero, M. (2018). *La investigación cualitativa*. *INNOVA Research Journal* (1)2, 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016>.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Herci, P. H. (24 de marzo de 2017). La importancia del desarrollo cognitivo en la educación. La bitácora del psicólogo. <https://labitacoradelpsicologo.com/2017/03/24/la-importancia-del-desarrollo-cognitivo-en-la-educación>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 3 ed. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. McGraw-Hill.
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herro, D. y Mishra, P. (2018). Technology integration in K-12 classrooms: New obstacles and continuing challenges. *Computers & Education*, 123, 12-22.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. y Sheridan, K. M. (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts. Education Policy Review*, 102(5), 3-6.
- Jäncke, L. (2009). *Music drives brain plasticity*. *F1000 Biology Reports*, 1(78), 1-7. Doi: 10.3410/B1-78
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2014). *Cooperative learning in the classroom*. Interaction Book Company.
- Londoño, C. (2018). *Según Jean Piaget, estas son las 4 etapas del desarrollo cognitivo*. Elige educar. <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/segun-jean-piaget-estas-son-las-4-etapas-del-desarrollo-cognitivo>
- Marzano J., R. y Pickering J., D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Iteso.
- Montalván, S. (2017). *Psicomotricidad y desarrollo cognitivo en niños de inicial de la I.E. No 2031 Virgen de Fátima-San Martín de Porres-2017* (Tesis de

maestría). Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14110/Montalván_ES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Morales, T. y Ramos, D. (2013). *Factores de riesgo perinatal, signos neurológicos blandos y lenguaje en edad preescolar. Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3). 128-133.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., y Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59(2), 124-134. <https://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.009>
- Pantev, C., Oostenveld, R., Engelien, A., Ross, B., Roberts, L.E., Hoke, M. (1998). Increased auditory cortical representation. *Nature*, 392, 811-813.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Madrid: Pearson.
- Patel, A. D., Foxton, J. M. y Griffiths, T. D. (2008). Musically tone-deaf individuals have difficulty discriminating speech prosody. *Journal of Neuroscience*, 28 (10), 2648-2655.
- Piaget, J. (1988). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. y Ky, K. N. (1997). Music and spatial task performance. *Nature*, 386(6627), 132.
- Sarget, M. A. (2003). La música en educación infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete* 18, 197-209. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=103232>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), 511-514.
- Schlaug, G. (2008). *Music, musicians, and brain plasticity*. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0018>
- Vidal, M., Rivera, M. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21 (4), 0-0. recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412007000400012&script=sci_arttex
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D. (2018). *The young child: Development from prebirth through age eight*. Pearson.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica. Investigación acción*. 3 ed. Argentina: Barajas.

Zimmerman, M. (2019). *Jean Piaget en la educación musical*. Club ensayos.
<https://www.clubensayos.com/Biografías/Jean-Piaget-En-La-Educacion-Musical/585715.htm>

Aplicaciones gratuitas móviles para la enseñanza de las matemáticas en educación media referenciadas en los DBA

Por Jennifer Lissethe Arias Muñoz,
Elsa Carvajal Méndez**, Hayder Oswaldo Ruiz Salinas***

Resumen

Se identificó en la Institución Educativa Betania la problemática con el aprendizaje de las ciencias matemáticas, siendo muy conocido que no es una de las áreas preferidas por la mayoría de los educandos. Es por ello por lo que se decidió caracterizar aplicaciones gratuitas para la enseñanza de las funciones matemáticas en la educación media de los educandos de la Institución Educativa en mención, logrando la apropiación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, en adelante), por medio de un método cualitativo y tipo de enfoque investigación-acción, encontrando que las aplicaciones móviles son convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los DBA en relación a las funciones matemáticas y concluyendo que se pueden conseguir mejores resultados académicos con base en la motivación que se logre en los estudiantes en el aula de clases.

*Mg. en Enseñanza de las Matemáticas. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: hrui@unac.edu.co

Palabras clave: Aplicación informática, aprendizaje, educación, enseñanza, matemáticas, TIC.

Abstract

It was identified in the Betania Educational Institution the problem with the learning of mathematical sciences, being well known that it is not one of the areas preferred by most of the students. That is why it was decided to characterize free applications for the teaching of mathematical functions in secondary education of the students of the Educational Institution in question, achieving the appropriation of the Basic Learning Rights (DBA, hereinafter), by means of a qualitative method and type of action-research approach, finding that mobile applications are convenient for the teaching-learning process of DBA in relation to mathematical functions and concluding that better academic results can be achieved based on the motivation achieved in students in the classroom.

Key words: Computer application, learning, education, teaching, mathematics, TIC.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1990 ha existido la discusión en diferentes países con sus variados organelos como ministerios, secretarías, entre otros, sobre si un estudiante debe o no debe llevar su dispositivo móvil a la institución educativa, ya que esto ha traído mucha distracción y problemas modernos al aula de clase y a los diferentes hogares de los educandos.

De igual manera, es muy conocido que las matemáticas no son una de las áreas preferidas por la mayoría de los educandos debido a sus distintos

procesos y símbolos que hacen difícil su aplicación, ya que esta se realiza de forma continua y a largo plazo para obtener resultados positivos, lo que hace que se compliquen y se obstaculicen las matemáticas para muchos de los estudiantes a niveles de básica y media.

La Institución Educativa Betania es un centro educativo rural que tiene experiencia en educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Está ubicada en el municipio de La Argentina, departamento del Huila - al suroccidente del mismo- y uno de sus límites es con el departamento del Cauca, en Colombia. La Institución pertenece al departamento (ente territorial Huila) y, como suele suceder con muchos colegios del gobierno, no hay los suficientes recursos para mantener a flote a las sedes y los respectivos colegios principales a los que pertenecen esas sedes educativas. Es por ello por lo que los docentes recurrimos muchas veces al trabajo con las uñas, a saber, ser muy emprendedor y visionario -recursivo- sobre lo que se desea para cumplir con los DBA recomendados para cada grado.

En la enseñanza de las matemáticas, el docente debe promover experiencias que permitan articular los contenidos, los cuales deben favorecer la interdisciplinariedad y el pensamiento creativo. Se hace necesario que el docente ofrezca nuevas orientaciones en su quehacer pedagógico, debe incorporar en su enseñanza nuevas herramientas de trabajo, por ejemplo, las llamadas herramientas de la informática y la comunicación (TIC) (Muñoz Cuartas, 2012, p. 27).

Acudiendo al pensamiento anterior, se hace necesario abordar estrategias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza aprendizaje.

En el constante compromiso de mejorar los resultados de las pruebas SABER, con un enfoque particular en las evaluaciones de undécimo grado, se han implementado medidas continuamente, conocidas como Planes de Mejoramiento. En este sentido, el Comité del Área de Matemáticas ha colaborado en la definición de parámetros para optimizar el tiempo en clase y aumentar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aspecto que ha llamado la atención es la presencia de dispositivos móviles por parte de los estudiantes en el aula, lo cual ha generado ciertos obstáculos para los docentes en general. Por ello, se han creado normas dispuestas en el Manual de Convivencia sobre el aparato móvil de cada uno. Por lo tanto, a partir de un problema que implica llevar dispositivos móviles a la IEB y causar interrupciones en las clases, surge la idea de aprovechar los recursos de cada estudiante. Esto se debe a que los dispositivos electrónicos en el establecimiento educativo utilizan tecnologías obsoletas y no existe la posibilidad de actualizarlos sin incurrir en costos adicionales.

El fin de la enseñanza de las matemáticas no es sólo capacitar a los alumnos a resolver los problemas cuya solución ya conocemos, sino prepararlos para resolver problemas que aún no hemos sido capaces de solucionar. Para ello, hemos de acostumbrarles a un trabajo matemático auténtico, que no sólo incluye la solución de problemas, sino la utilización de los conocimientos previos en la solución de los mismos (Godino, Botanero y Font, 2003, p. 68).

Muchos de los alumnos en educación básica secundaria y en educación media se han preguntado sobre el para qué les servirá lo que aprenden en el colegio y de manera especial las matemáticas que se les imparten. Si bien, se

les aclara la realidad de la abstracción de las mismas, toman forma cuando llega un problema real y se visualizan mejor con herramientas que les ayudarán a resolver esos problemas. Según Zaldívar, Medina y Kakes (2017), actualmente se cuestiona la utilidad de la integración de tecnologías en las clases. Y es que no es por sus posibles buenos resultados, sino que son los mismos docentes quienes han sido en muchos casos apáticos en la actualización de sus propias vidas hacia la modernidad. Hay otros que no conocen de las ventajas que existe al enseñar con el apoyo de la tecnología en pro del proceso enseñanza-aprendizaje y es por ello por lo que se desperdician muchas oportunidades en diferentes aulas de clases. A esto se ha de sumar la dura situación educativa en el sector público en colegios rurales, que son muy desconocidos para el mismo Estado; se intenta realizar una búsqueda y enumerar aquellos programas de aplicaciones útiles para la educación básica secundaria y educación media para el apoyo docente en el área de matemáticas, además de disponer de una breve descripción de la utilidad de los mismos para que los docentes del sector rural se basen en años posteriores y puedan apalancarse de las tecnologías presentes en manos de los académicos.

De esta manera, un *check list* manual facilitará el acceso rápido al programa y al contenido específico que cada profesor de matemáticas necesite. Al mismo tiempo, resolverá un problema genuino tanto en la IEB como en otros colegios del municipio de La Argentina, Huila.

Con todo esto, se busca que cada estudiante entienda que las matemáticas poseen una genuina relevancia para la humanidad en su conjunto. Gracias a ellas, se han fomentado el progreso científico y el bienestar social, siendo el fundamento de disciplinas de gran envergadura como la informática, que ha automatizado la mayoría de las tareas que en

tiempos pasados requerían un esfuerzo considerable por parte de las personas (García y Izquierdo, 2017).

En consecuencia con lo manifestado anteriormente, se pretende en la Institución Educativa Betania caracterizar aplicaciones gratuitas para la enseñanza de las funciones matemáticas en la educación media de los educandos de la I.E. Betania, logrando la apropiación de los DBA. Este objetivo se logra mediante la acción de seleccionar tres aplicaciones adecuadas para la enseñanza de los DBA relacionados con funciones matemáticas, elaborando un banco de aplicaciones, las cuales sean didácticas, de fácil uso e interpretación para los estudiantes. Además, implementar aplicaciones en el aula de clase con aquellos estudiantes que cuenten con un dispositivo móvil y por último, comparar el rendimiento académico de los estudiantes de los dos grados evaluados, los que tienen y los que no tienen dispositivo electrónico, con relación a las temáticas seleccionadas.

Por ello, en la presente investigación se decide trabajar con aplicaciones informáticas móviles que ayuden a dar solución a los bajos resultados obtenidos en pruebas externas a nivel de educación media, donde el Estado por medio de los DBA ha realizado un resumen de las competencias ideales por tener en cuenta en las Pruebas Nacionales (Saber) para mejorar también, en los resultados en pruebas internacionales (como PISA). Pero, ¿en qué radica la importancia de los DBA? Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los DBA propuestos por cada grupo de grados (Carreño, s.f.).

Antecedentes

La historia de la enseñanza de las matemáticas se relaciona directamente con el contexto social y cultural de cada época, país y conocimiento alcanzado hasta esa época. Es así como el conocimiento matemático realmente se convierte en una reflexión educativa que nace en los estudios realizados a través de la historia de las matemáticas, por lo que se dice que las matemáticas son una construcción humana, ya que se extraen conocimientos alcanzados previamente y son llevados a otras culturas que terminan de cimentar el concepto logrado hasta ese momento (como sucede con las ciencias). Un ejemplo de esto no muy sencillo y que ha recorrido siglos hasta lograr su solución, es la famosa conjetura de Goldbach (1742), quien la enunció de la siguiente manera: "Todo número par mayor que 2 puede escribirse como suma de dos números primos". Se dice que Descartes, ya había intentado resolver este problema, pero fue Robert Shield quien, al observar la pizarra donde trabaja Christian Goldbach, resuelve este enigma en cuestión de minutos (en "El Enigma de Goldbach", "Tierra Quebrada", 2013, párr. 3). Realmente este no es el único caso para asimilar.

Uno más, es el de la matemática nacida en Alemania, Emmy Noether (1882- 1935). Esta dama no es tan reconocida, como sí lo es la persona que explotó los conocimientos acumulados que la alemana aportó y fue, precisamente un conciudadano suyo, Albert Einstein quien, gracias a su género - ya que las damas en esa época no eran bien vistas como científicas, pues no se les permitía asistir a universidades - y a otros atributos más, logró que se formalizaran los conceptos de la teoría de la relatividad (1905).

Cuando se habla del aprendizaje de las matemáticas, inherentemente se asume la posibilidad de que existan ciertos retrasos o impedimentos procedimentales por vacíos teóricos o conceptuales para alcanzar el

conocimiento completo. Por ello, a través de los tiempos se ha hecho necesaria la utilización de técnicas y mecánicas - diversas ellas - para llegar a la adquisición de saberes, no solamente para el desarrollo de trabajos académicos, sino también para la apropiación de las teorías que desarrollan personas ya profesionales con lenguaje técnico de ciertas ocupaciones que, en la mayoría de trabajos aplica para la ingeniería y es acá donde las innovaciones son realmente constantes.

Por eso, se ha recurrido hasta a los juegos como didáctica para alcanzar a la apropiación de ciertos conceptos propios de la matemática y/o ingeniería. De allí, Alsina (2004), en la descripción principal de su trabajo que habla sobre el desarrollo de competencias matemáticas, aporta que

La manipulación es un paso indispensable para la adquisición de competencias matemáticas. Pero no es la manipulación lo más importante sino la acción mental que ésta estimula cuando los niños tienen la posibilidad de tener los objetos y los distintos materiales en sus manos y utilizan el juego como recurso de aprendizaje (p. 6).

La definición anterior, es relevante puesto que dice que la teoría solamente no ingresa al individuo tan fácilmente a su consciente como sí lo hace al operar algunas herramientas, objetos o dispositivos que le ayudarán de forma práctica en su aprendizaje mientras se divierte.

Desde algunas décadas recientes, se ha conocido sobre la aplicación de las TIC y su efectividad para alcanzar ciertos niveles de apropiación de múltiples ramas académicas - no solamente de matemáticas - y esto ha hecho que las instituciones de enseñanza estén también en constante aprendizaje.

Núñez (2021) aporta que la incorporación de la ciencia aplicada en la tecnología ha permitido la incorporación de teorías como el *aprendizaje móvil* y las plataformas virtuales, que asisten la modernización de conceptos.

De la misma manera, Pizarro (2009) afirma que

Son muchas las investigaciones que estudian las diferentes formas de enseñar Matemática y cómo se produce el aprendizaje de los alumnos. En esta búsqueda de nuevas metodologías, la inclusión de tecnologías y el aporte que estas realizan a la visualización de diferentes conceptos es muy amplia (p. 30).

Por tal razón, este estudio se focaliza en el aprendizaje móvil, el cual busca facilitar el proceso de la enseñanza y así, ser más eficaz en la apropiación de los conceptos, procesos y otros tan necesarios para cumplir en claustros académicos.

Respecto del aprendizaje con móviles, Rodríguez y Martínez (2022) concluyen en su trabajo de investigación afirmando que

Con el uso de aplicaciones móviles los estudiantes van explorando, aprendiendo, descubriendo a través de lo que están realizando de manera interactiva, gracias a los recursos con que cuenta cada una de las aplicaciones, siendo estas quienes [sic].impulsen la educación y apoyen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero también pueden apoyar a la capacitación de los profesores de tal forma que pueda mejorar e innovar en su aula de clase (p. 55).

Al acercarse cada vez más hacia las aplicaciones propias de la enseñanza en la comprensión de las matemáticas, Rodríguez-Cubillo et al. (2021) aportan en el resumen de su documento que “el uso de aplicaciones móviles educativas en las aulas se proyecta como una herramienta para mejorar el rendimiento en matemáticas” (p. 17).

Casares (2021) presenta clasificadamente una estadística relevante sobre seis verbos dados a casi 40 aplicaciones de móvil en matemáticas que ayudan a los educandos y educadores para mejorar procesos de aprendizaje. Con ello, se observa que las aplicaciones sirven para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esto, se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de aplicaciones con su verbo distintivo

Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Mathematics Dictionary	Yhomework	BMath	Círculo Unitario Trigonométrico	Chart Maker Pro	GeoGebra
El Rey de las Matemáticas	Arloon Geometry	CalcTape	Graspable Math	EZ Charts	Desmos
IXL Learning	GeoGebra AR	Matemáticas 1º ESO	Trucos de Matemáticas		
Tutoriales de Mates	Integral Step by Step Calc	HandyCalc	Moravec		
Mathematics		Cymat			
King of Multiplication		Symbolab			
Maestro de Matemáticas		MathWay			

Khan Academy	WolframAlfa
Oxford Mathematics	Ejercicios de Matemáticas
Fórmulas Free	Microsoft MathSolver
	PhotoMath
	MathLab
	HandyMal Calculator
	HiEdu
	Socratic
	Mathematics
	MyScript

Fuente: Elaboración propia de los autores.

De la Tabla 1, se analizan las grandes posibilidades para dejar impregnadas las mentes de los docentes y estudiantes de una manera más didáctica y fluida y en algunos casos por medio de juegos (*gaming-gamificación*).

Ahora, ¿por qué con aplicaciones en celulares? Puesto que “las aplicaciones móviles son una tendencia para las generaciones digitales pues estas se han popularizado porque funcionan como herramientas para realizar tareas de todo tipo y así facilitar las actividades de quienes las usan” (Cárdenas García y Cáceres Mesa, 2019, p. 4). Entonces, se han de utilizar como una herramienta más tal como lo son otras sobre el escritorio, como un útil escolar del común que los estudiantes pueden llegar a explotar si las utilizan sabiamente.

Debido a que la tendencia es que los jóvenes tengan un dispositivo móvil cerca de sus 14 años - tal como señala la BBC -, se observa lo siguiente: “A los 12 años, más de dos tercios lo tienen, y a los 14, los adolescentes tienen la misma probabilidad que los adultos de tener un teléfono inteligente” (Aladé,

2019, párr. 2), y se podría argumentar que para las adolescentes niñas en el sector rural este aparato llega a sus manos para cuando cumplan 15 años, y los adolescentes varones, lo compran por sus propios medios, ya que laboran en jornada complementaria a sus estudios también cerca de esa edad. Por ello es popular verlos en el colegio estrenando su medio de comunicación - o de distracción para muchos de ellos - y los docentes buscan alternativas para sacar provecho a esta tendencia modal. Por esto, surge la necesidad de realizar el presente proyecto investigativo y así dar a conocer a los educandos una posición más adecuada del uso que se les debe dar a los dispositivos electrónicos.

Hay otros informes similares a este, a saber, investigaciones de posgrados, que tienen un punto de vista ampliado sobre la importancia de las aplicaciones en el aprendizaje de las matemáticas y que, por su grado de complejidad, da margen para que algunos autores generalicen el asunto. Una de ellas es de Hernández et al. (2021) quienes, de su investigación desarrollaron una aplicación móvil que servía, inclusive, a aquellas personas con escolaridad inconclusa. El aporte es el siguiente:

El aprendizaje de la matemática presenta cierto grado de dificultad, por sus conceptos y procedimientos, requieren de práctica y desarrollo de ejercicios de manera permanente, las nuevas tecnologías de la información brindan la opción de aprendizajes interactivos a través de herramientas tecnológicas novedosas (Hernández Paredes y Valencia, 2021, p. 6).

Con relación a las inteligencias múltiples, concepto que es muy sonado en el ámbito educativo, también se encuentra relación a las aplicaciones móviles para hallar un mejor desempeño de los educandos para conseguir

una comprensión mucho mejor de cada término o proceso empleado en la educación de los estudiantes. Hay diferentes estudios sobre el uso de dispositivos móviles en el deber educativo y que estos “pueden mejorar sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza y especialmente si estos están directamente relacionados con teorías que expliquen el aprendizaje” (Campión, Amo y Díez, 2014, p. 8).

Por otro lado, se percibe la iniciativa del gobierno nacional con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), de Colombia, que da realce a la organización educativa de llevar progresivamente a los educandos hacia la adopción de la mayor cantidad de contenidos temáticos. El MEN utiliza la estrategia de los DBA para conseguir las metas. Pero, ¿qué son los DBA? Son una estrategia que el MEN implementó en la educación a consecuencia de los malos resultados obtenidos en las pruebas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en Colombia. Teniendo en cuenta que las competencias y estándares curriculares son muchos para poder abarcarlos completamente durante las 40 semanas reglamentadas durante el año lectivo, donde se debe abarcar toda la temática propuesta en el proceso de la enseñanza- aprendizaje en las instituciones educativas y así mejorar la adquisición de competencias en Colombia.

También los DBA se han implementado como estrategia para poder subir los resultados a nivel mundial de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la cual mide en 79 países del mundo, la calidad, equidad y eficiencia en los diferentes sistemas escolares. Siendo Colombia uno de los países con menor puntaje en Latinoamérica, a consecuencia de estos malos resultados se implantan los DBA con el objetivo de responder en calidad, equidad y eficiencia ante la sociedad educativa a niveles nacional y mundial.

De acuerdo con el MEN (2004):

los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales [sic] sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

También conviene conocer cómo los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Respecto de los DBA, su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los DBA propuestos por cada grupo de grados (Carreño, s.f.).

El uso de las TIC en las aulas se ha ido implementando paulatinamente y en la actualidad constituyen herramientas con habitual presencia en la enseñanza. Así pues, dentro de la Maestría de formación del profesorado de secundaria, bachillerato, FP y enseñanza de idiomas, esta asignatura tiene como objeto fomentar el debate sobre el uso de dichas tecnologías en el aula, en especial atendiendo a su papel dentro del modelo pedagógico que se plantee, así como servir de espacio de adquisición de las competencias básicas en el manejo (Castro, 2013). Se trata de alcanzar esos DBA con ayuda de las aplicaciones móviles.

Además, Castro (2013) también evidencia los grandes objetivos de esta Maestría, que son:

1. Plantear y debatir la utilidad de las TIC en la enseñanza: el papel de las TIC en la enseñanza, su vinculación a un modelo pedagógico, los condicionantes existentes a la hora de su uso y otros tópicos dentro y fuera del aula.
2. Presentar genéricamente diferentes herramientas existentes: esto, en función de la disponibilidad en las instalaciones de la universidad.

El numeral dos sobre lo que mencionó Castro (2013), es relevante en esta investigación, puesto que comparte lo que se pretende en el presente documento de investigación, pero utilizando aplicaciones en dispositivos móviles en lugar de pesados *softwares* que se implementan en ciertas plataformas universitarias (Moodle, Educativa, Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas, Chamilo, Schoology, etc.).

METODOLOGÍA

El presente trabajo investigativo se realiza con el enfoque cualitativo, ya que se enfoca hacia las características de ciertas aplicaciones y sus bondades para trabajar las competencias matemáticas en educación media. Este método es inductivo, lo que implica que “utiliza recolección de datos para finar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 7).

El tipo de investigación del presente proyecto se encauza hacia la investigación-acción, ya que esta permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. El concepto tradicional del modelo *Lewin* trabaja sobre tres etapas del cambio social:

descongelamiento, movimiento, re-congelamiento (Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007).

En esta investigación, se propende por un cambio hacia los educandos para que vean sus dispositivos electrónicos como la oportunidad de mejorar su aprendizaje de una forma didáctica y práctica. Con ello, se desea un cambio social al menos en la comunidad educativa de la I.E. Betania pensando en tener una cobertura mucho más amplia.

La población de estudio son los estudiantes de educación media (décimo y undécimo grados) de la I.E. Betania, de la ciudad de La Argentina, en el departamento del Huila. El centro educativo en mención es del sector oficial - zona rural- y pertenece al departamento en mención. A la fecha, el grado noveno tiene veinticinco del académico, y el décimo grado, veinte graduandos, para un total de 48 alumnos. Se ha dispuesto la cantidad de los educandos de noveno y décimo, sabiendo que son ellos quienes estarán en décimo y undécimo grados, respectivamente, para el momento cuando se ejecuten los instrumentos de investigación en 2023.

Fase 1: Creación de Cronograma

Fases por Seguir

Se organizó el cronograma o plan de trabajo, el cual será un indicador importante para el desarrollo de la investigación, quedando estipulado de la siguiente manera:

Tabla 2.

Cronograma o plan de trabajo.

FASE (ítem)	FECHA (dd/mm/aa)	ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
1	8/11/22	Crear cronograma (fases).	Microsoft Word (tabla).	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
2	9/11/22	Selección de DBA (barrido, rastreo).	Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA), PDF, Microsoft Word (listado).	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
3	16/11/22	Búsqueda de aplicaciones matemáticas.	Tabla de revisión bibliográfica sobre App móviles.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
	23/11/22	Filtro de App de acuerdo a los DBA elegidos.	Internet (Google), Microsoft Word (tabla).	Hayder Ruiz.	Ejecutado
4	23/11/22	Creación de rúbrica para evaluar aplicaciones.	Internet (Google), Microsoft Word (tabla).	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
5	30/11/22	Aplicación de rúbrica sobre las aplicaciones.	Internet (Google), Rúbrica.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
6	7/12/22	Diseño de la actividad didáctica.	Internet (Google), Microsoft, Word, PDF.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
7	14/12/22	Diseño de los instrumentos de evaluación.	Internet (Google), Microsoft Word, Expertos.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
8	13/03/23	Actividad de manejo y enseñanza de aplicaciones.	TV inteligente, Auditorio, Celulares, Internet, Bitácora, Observación.	Hayder Ruiz.	Ejecutado
9	15/03/23	Diseño, validación y aplicación de los instrumentos de evaluación.	Fotocopias, Bases de datos, Instrumentos de evaluación, Entrevista, Observación.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz. Experto.	Ejecutado
10	7/03/23	Comparación de resultados (ATLAS TI).	Calculadora, Microsoft Word, Microsoft Excel, Lápiz, Papel, Boletines estudiantes.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz. Microsic.	Ejecutado
11	14/04/23	Redacción de resultados, conclusiones y demás.	Internet (Google), Microsoft Word, Microsoft Excel, Normas APA (PDF).	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado
12	21/04/23	Ajustes del documento final.	Internet (Google), Microsoft Word.	Elsa Carvajal. Hayder Ruiz.	Ejecutado

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Fase 2: Selección de los Derechos Básicos de Aprendizaje

Se seleccionan DBA apropiados para la presente investigación. Se adjudica el parámetro que el tema principal en los grados de media (décimo y undécimo) es dado a las funciones y por lo que se da relevancia a los DBA que apuntan a esta temática. A continuación, la disgregación apropiada para llegar a los dos únicos DBA que se trabajan (uno por cada grado):

Selección de los DBA

De los DBA en funciones que se encontraron acordes a esta investigación se seleccionaron 23 y de estos 23 se seleccionaron 12 DBA en funciones; de los 12, se seleccionaron 6 DBA; de los 6 DBA, se seleccionaron tres y de los tres DBA finalmente queda uno por cada grado.

DBA Seleccionados

- DÉCIMO GRADO: Seleccionados 1 de 3.

Reconoce características generales de las gráficas de las funciones polinómicas observando regularidades.

- UNDÉCIMO GRADO: Seleccionados 1 de 3.

Reconoce las propiedades básicas que diferencian las familias de funciones exponenciales, lineales, logarítmicas, polinómicas, etc., e identifica cuáles puede utilizar para modelar situaciones específicas.

Creación de rúbrica para evaluar aplicaciones.

Para la evaluación de las aplicaciones móviles se ha elegido la siguiente rúbrica, considerando la necesidad que tienen los estudiantes para el uso de Apps, ya que estas son fundamentales en el desarrollo didáctico del conocimiento en diferentes áreas del saber. Según Kamijo (2023), hay cerca de

3,8 millones de Apps en Google Play y más de dos millones en el App Store y, debido a esa cantidad de herramientas tecnológicas, los estudiantes, docentes e investigadores deben saber elegir las muy bien para encontrar los resultados satisfactorios o deseados.

Esta rúbrica nos permite realizar un análisis real de la App que se desea evaluar porque en ella podemos conocer su pertinencia, facilidad de uso, personalización, retroalimentación, autenticidad, habilidades de pensamiento, trabajo colaborativo y motivación, teniendo en cuenta cuatro valores numéricos que permitirán alcanzar algunos puntajes, considerando que el número más alto (cuatro - 4) es Excelente, y el número más bajo (uno - 1) es Deficiente. De esta manera, se puede identificar la asertividad de la aplicación en estudio. La rúbrica seleccionada hace parte de Net-Learning (soluciones para e-learning), que creó de otras matrices ya existentes para orientar a docentes y formadores.

Tabla 3
Rúbrica para evaluar aplicaciones

Nombre de la aplicación móvil: _____.

Descriptor / Valoración	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
	4	3	2	1
Pertinencia	La App está estrechamente relacionada con la temática de funciones y es adecuada para el estudiante.	La App está relacionada con el propósito para el cual fue creada y es, en gran parte adecuada para el estudiante.	La App está poco relacionada con el propósito para el cual fue creada y puede no ser adecuada para el estudiante.	La App no está relacionada con el propósito para el cual fue creada ni tampoco es adecuada para el estudiante.

Facilidad de uso	Los gráficos y enlaces son muy adecuados y la navegación es muy fácil. El uso de la App es muy intuitivo.	Los gráficos y enlaces son adecuados y la navegación es fácil, aunque aprender a usar la App puede demandar cierto tiempo.	Los gráficos y enlaces son adecuados y la navegación no es difícil, aunque aprender a usar la App puede demandar bastante tiempo.	Los gráficos y enlaces son pobre y la navegación es difícil. Aprender a usar la App puede demandar mucho tiempo.
Personalización	La App es completamente personalizable. El estudiante puede modificar la configuración y las preferencias para ajustarla a sus necesidades.	La App es personalizable. El estudiante puede modificar varios aspectos de la configuración y de las preferencias para ajustarla a sus necesidades.	La App es parcialmente personalizable. El estudiante puede modificar muy pocos aspectos de la configuración y de las preferencias para ajustarla a sus necesidades.	La App no es personalizable. El estudiante está imposibilitado de modificar la configuración y las preferencias.
Realimentación	La App brinda al estudiante realimentación específica y personalizada.	La App brinda al estudiante realimentación general.	La App brinda al estudiante realimentación limitada.	La App no brinda al estudiante ningún tipo de realimentación.
Autenticidad	La App permite desarrollar habilidades a través de actividades de la vida real en entornos auténticos y basados en el contexto del estudiante.	Algunos aspectos de la App representan un entorno de aprendizaje auténtico y basado en el entorno del estudiante.	La App ofrece actividades y entornos de aprendizaje que se desarrollan a modo de juegos o simulaciones.	No hay actividades realistas y el entorno de aprendizaje es artificial y no está relacionado con la vida real.
Habilidades de pensamiento	La App promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: creación, evaluación y análisis.	La App permite desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Evaluación, análisis y aplicación.	La App permite el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior: comprensión y memorización.	La App es limitada en el desarrollo de habilidades de orden inferior: comprensión y memorización.

Trabajo colaborativo	La App fomenta la comunicación entre los estudiantes, la creación/modificación del contenido de forma colaborativa y facilita el compartir dicho contenido on-line.	La App facilita la comunicación entre los estudiantes, permite crear, modificar el contenido de forma colaborativa y facilita compartir dicho contenido on-line.	La App permite la comunicación y la colaboración on-line de forma limitada.	La App no permite ningún tipo de comunicación ni colaboración entre los estudiantes.
Motivación	El estudiante se siente muy motivado para usar la App y la elige como primera opción entre otras App similares.	El estudiante utiliza la aplicación según las indicaciones del docente.	El estudiante utiliza la App de manera forzada y la considera como una tarea escolar más. A menudo se distrae al utilizarla.	El estudiante evita el uso de la App o expresa su descontento cuando el docente le pide que la utilice.

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Aplicación de rúbrica sobre las aplicaciones y resultados

De acuerdo con los DBA seleccionados, se escogieron 11 aplicaciones y por último, se seleccionaron solo tres, encontrando los siguientes resultados:

Tabla 4.

Resultados finales de acuerdo a la rúbrica.

Resultados			
Ítem	App	Puntuación alcanzada	Finalistas
1	GeoGebra	29	X
2	PhotoMath	25	X
3	HandyCal	18	
4	Desmos	21	
5	MathWay	21	

6	MathLab	27	X
7	Mathematics	20	
8	CUT	21	
9	MalMath	17	
10	OSS	N/A	
11	Algeo	23	

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Caracterización de aplicaciones móviles educativas

Se realizó una caracterización de las aplicaciones móviles encontradas por medio de un cuadro que permite conocer su esencia y función, para obtener y dar continuidad a la caracterización y selección de las aplicaciones que permiten trabajar con funciones.

Después de haber realizado una búsqueda de 25 aplicaciones que permiten trabajar con las matemáticas, como Geogebra, PhotoMath, HandyCal Calculator, Desmos Calculadora Graficadora, MathWay, MyScript Calculator, Mathematics, MathStep, Fórmulas Matemáticas, Integral Step-by-Step Calc, Visual Vector Math, iMathematics, Círculo unitario trigonométrico, El Rey de las Mates, Aequalis, Matemáticas Zen, Círculo unitario trigonométrico, Math Tricks, MalMat, Buzzmat, OneSecondSolver, Algeo Graphing Calculator, Simulador Lógico, Retomate, Materiales didácticos del Proyecto Gauss para Secundari y Primari y Amo las mate, se realiza caracterización de cada una de ellas haciendo una búsqueda minuciosa de las funciones que cumplen para el desarrollo de las funciones matemáticas y que apoyen los DBA en funciones, las cuales se encontraron en Artacho (2022), aplicaciones

matemáticas para Android, Matemáticas Cercanas y el blog titulado “Las mejores App de matemáticas para Android” (López, J. M., 2016).

Fase 5: Instrumentos de Evaluación

Para obtener los resultados de la investigación utilizamos los siguientes instrumentos:

- Instrumento de evaluación para décimo y undécimo.
- Entrevista escrita semi estructurada para décimo y undécimo.
- Observación.
- Bitácora.

Fase 6: Diseño de la Actividad Didáctica

En horas de clase de matemáticas, se trabaja enseñando a los estudiantes de décimo y undécimo grados de la I. E. Betania sobre las App seleccionadas (GeoGebra, MathLab y PhotoMath). Se les indica cómo descargarlas e instalarlas en sus dispositivos móviles y a configurarlas. Posteriormente, se hace uso de un TV-pizarra inteligente (Smart TV) para enseñar lo básico de las App. Luego, se educa con la temática de funciones dando ejemplos similares a lo que van a realizar al momento de aplicar el instrumento de evaluación. Es acá donde se formulan muchas preguntas por parte de los educandos hacia el docente y a su vez, el docente da respuesta a las mismas. Finalmente, se registra en una bitácora lo realizado en cada una de las tres sesiones por cada grado.

Tabla 5.

Bitácora de actividades ejecutadas en la IE Betani

FECHA	ACTIVIDAD / ACCIÓN / TAREA	DETALLES RELEVANTES
Lunes, 20 de febrero de 2023	Se planean las actividades y el paso a paso por enseñar y proyectar a los educandos.	En sala de profesores y en agenda, se hace un bosquejo de las funciones por tomar como ejemplos.
Lunes, 27 de febrero de 2023	Se dialoga y descarga App con estudiantes en sus dispositivos móviles.	En aula de clases (undécimo grado).
Jueves, 2 de marzo de 2023	Se proyectan con aplicación EShare a un TV inteligente las distintas aplicaciones (GeoGebra, MathLab y PhotoMath), donde se enseña lo básico de ellas con ejemplos sencillos.	En auditorio (undécimo grado).
Lunes, 6 de marzo de 2023	Se realizan ejemplos más específicos de acuerdo con lo que se pregunta en el instrumento de evaluación.	En auditorio (undécimo grado).
Miércoles, 8 de marzo de 2023	Se dialoga y descarga App con estudiantes en sus dispositivos móviles.	En aula de clases (décimo grado).
Jueves, 9 de marzo de 2023	Se proyectan con aplicación EShare a un TV inteligente las distintas aplicaciones (GeoGebra, MathLab y PhotoMath), donde se enseña lo básico de ellas con ejemplos sencillos.	En auditorio (décimo grado).
Martes, 14 de marzo de 2023	Los estudiantes de undécimo grado tienen la dicha de aplicar el instrumento de evaluación siendo las 1:30 PM.	En aula de clases (undécimo grado).
Miércoles, 15 de marzo de 2023	Se realizan ejemplos más específicos de acuerdo con lo que se pregunta en el instrumento de evaluación.	En auditorio (décimo grado).
Miércoles, 15 de marzo de 2023	Los estudiantes de décimo grado tienen la dicha de aplicar el instrumento de evaluación siendo las 9 AM.	En aula de clases (décimo grado).

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Fase 7: Diseño de los Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos de evaluación se diseñan teniendo en cuenta la disposición y aceptación de los directivos de la I. E. Betania, a saber, los estudiantes de los dos grados de media responden a cinco problemas. Esto,

debido a los múltiples compromisos de los estudiantes de media, ya que el colegio tiene un cronograma de actividades apuntando hacia el mejoramiento en pruebas SABER. Por esta razón, los instrumentos de evaluación se reformulan a manera de simulacro tipo prueba SABER para unificar criterios internos y favorecer los procesos, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. A continuación, las respuestas - resultados - de cada test (ver los *Instrumentos de evaluación* en Anexos 1 y 2).

Tabla 6.

Resumen de resultados a Instrumento de Evaluación de décimo grado.

ÍTEM	RESPUESTA CORRECTA	TEMA
1	B	Relaciones y funciones
2	A	Dominio y rango de funciones (con gráfica y expresión algebraica)
3	B	Dominio y rango de funciones (con expresión algebraica)
4	A	Sistema de ecuaciones lineales
5	D	Despeje, remplazo y propiedades

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Tabla 6.

Resumen de resultados a Instrumento de Evaluación de undécimo grado.

ÍTEM	RESPUESTA CORRECTA	TEMA
1	B	Propiedades de las funciones
2	A - B - C - D	Gráficas de las funciones trigonométricas
3	C	Análisis de gráficas
4	D	Función cuadrática
5	C	Periodicidad de una función

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Fase 8: Actividad de Manejo y Enseñanza de Aplicaciones.

Durante un tiempo de cuatro semanas, aproximadamente, se dan instrucciones para el conocimiento de las tres aplicaciones (GeoGebra, MathLab y PhotoMath) por parte del docente hacia los estudiantes (ver bitácora en fase 6). Esto se realiza en un primer momento, en el aula de clase, luego y en dos momentos posteriores, en un auditorio con ayudas didácticas se ejecuta la fase actual.



Foto 1. Capacitación al estudiantado acerca de las Apps seleccionadas (GeoGebra, MathLab y PhotoMath) en auditorio secundario de la I. E. Betania

Fase 9: Diseño, Validación y Aplicación de los Instrumentos

Para la fase 9, se da la actividad de diseñar, validar y aplicar instrumentos para luego hacer la parte de recolectar lo manifestado por los estudiantes. En los Anexos 3 y 4 se encuentran estos instrumentos. Los mismos, se clasificaron en dos grupos, a saber, uno para aquellos alumnos que no tenían celular y otro para aquellos que sí utilizaron las aplicaciones para resolver los problemas creados en la fase 7. Entiéndanse en esta fase no solamente los

test o exámenes (instrumentos de evaluación) de los Anexo 1 y 2, sino también lo pertinente a la entrevista por medio de un cuestionario. Tener presente que también ingresa en este apartado la validación del mismo por un experto (ver Anexo 5).



Foto 2. Estudiantes de undécimo grado que presentaron la actividad el día determinado junto con los docentes evaluadores

RESULTADOS

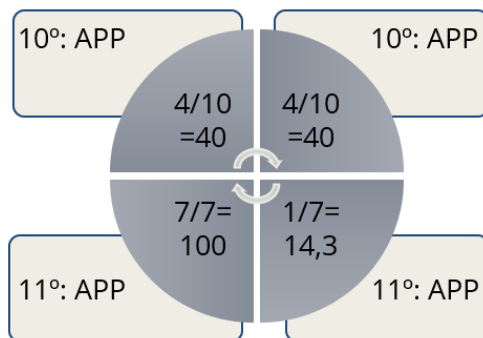
Fase 10

Después de aplicar la entrevista semi estructurada a los estudiantes de media de la I. E. Betania se hallan los siguientes resultados:

- Del grado décimo se presentaron 20 estudiantes (muestra), de los cuales 10 utilizaron celular con App y otros 10 no utilizaron celulares (aunque se les permitió utilizar la calculadora científica si la requerían). La población fue de 23 estudiantes.
- El grado undécimo se hizo presente con 14 estudiantes (muestra), de los cuales 7 utilizaron celulares con sus respectivas App y otros 7 no utilizaron celulares (también se les permitió utilizar la calculadora científica si la necesitaban). La población era de 16 estudiantes.

Figura 1.

Distribución de resultados por grados y por utilización de aplicaciones- Cuatro grupos estudiados



Fuente: Elaboración propia de los autores.

Tabla 7.

Distribución de resultados por grados y utilización de apps.

Grado /Situación	Aprobaron	No aprobaron	Totales
10mo	8/20=40%	12/20=60%	20/20=100%
11mo	8/14=57,1%	6/14=42,9%	14/14=100%
Totales:	16/34=47,1%	18/34=52,9%	34/34=100%

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Grado Décimo sin App-Primer Grupo Evaluado

A continuación, se relacionan los resultados de los estudiantes que presentaron el instrumento evaluativo sin App:

- El déficit de atención que presentó el grado décimo por la indisciplina que tiene, impidió que los estudiantes obtuvieran mejores resultados.

- La totalidad de los estudiantes que trabajaron sin tecnología manifestaron que les gustaría tener esas ayudas adicionales para obtener mejores resultados (100% de los estudiantes de este grupo).
- La suma de todos los estudiantes manifestó que sí les hacía falta profundizar en la temática de funciones (100% del grupo).
- Normalmente, los estudiantes piensan que los pares que utilizan aplicaciones alcanzan mejores resultados (80% de los evaluados de grupo).
- A menudo los estudiantes creen que al utilizar aplicaciones obtienen mejores resultados (60% de los académicos de este grupo).
- Normalmente, estos estudiantes no usaron calculadora científica para llegar a los resultados del instrumento de evaluación (90% de los mismos).
- Aunque solamente cuatro estudiantes ganaron la actividad en décimo grado sin utilizar ayuda tecnológica -Apps-, se dio la situación de que un 60% de ellos aprobaron que la calificación se tuviera en cuenta.

Figura 2.

Distribución de resultados cualitativos mostrados en un mapa del árbol de décimo grado sin usar aplicaciones.



Fuente: Elaboración propia de los autores.

Grado Décimo con App-Segundo Grupo Evaluado

A continuación, se relacionan los resultados de los estudiantes que presentaron el instrumento evaluativo con Apps, extraídos con ayuda del *software* Atlas.ti:

- Todos los estudiantes manifestaron que les hace falta profundizar en la temática de funciones (100% de estudiantes de este grupo).
- Normalmente, los estudiantes que trabajaron con aplicaciones, recomendaron a sus pares trabajar con ellas (90% de ellos).

- Los estudiantes que trabajaron con aplicaciones a menudo no utilizan técnicas manuales -fórmulas sobre el papel- para llegar a resultados exactos (60% de los académicos de este grupo).
- Aunque solamente cuatro estudiantes ganaron la actividad en décimo grado utilizando ayuda tecnológica -Apps-, se dio la situación de que un 60% de ellos aprobaron que la calificación se tuviera en cuenta.
- Para ellos, la aplicación que más les ayudó para resolver sus dudas fue GeoGebra (50%).
- Sin embargo, consideran que MathLab es más fácil para utilizarla (39%, lo que equivale a 18 puntos -mayoría- de 46).
- Por otro lado, ellos piensan que PhotoMath es el programa que otorga resultados más exactos (37,5%, lo que equivale a 24 puntos -mayoría- de 64).
- También consideran que PhotoMath es el programa que brinda mayor facilidad para interpretar resultados (36%, lo que equivale a 22 puntos -mayoría- de 61).

Figura 3.

Distribución de resultados cualitativos mostrados en un mapa del árbol de décimo grado usando aplicaciones.



Fuente: Elaboración propia de los autores.

Grado Undécimo sin App-Tercer Grupo Evaluado

Seguidamente, se relacionan los resultados de los estudiantes que presentaron el instrumento evaluativo sin Apps, del grado undécimo extraídos con ayuda del *software* Atlas.ti:

- Se advierte que los estudiantes de undécimo grado, estuvieron motivados al momento de realizar la actividad, desde el principio de la misma hasta el momento de la aplicación de la entrevista.

- Estos estudiantes siempre piensan que el grupo que usó aplicaciones matemáticas iba a obtener mejores resultados en el instrumento de evaluación (100% de ellos).
- Así mismo, este grupo siempre piensa que si ellos mismos hubieran utilizado herramientas tecnológicas resultarían con mejores respuestas en el test (100% de los mismos de este grupo).
- El grupo de siete estudiantes que no utilizó aplicaciones, usualmente piensa que en algún momento de sus vidas académicas les gustaría tener herramientas tecnológicas (digitales) para la realización de sus trabajos (85,7% de ellos).
- Normalmente, estos estudiantes piensan que igualmente, les falta profundizar en temáticas que se relacionen con las funciones matemáticas (85,7% de los mismos).
- A veces, este grupo de estudiantes no quisiera que se valga la calificación para una nota real (71,4% de ellos).

Figura 4.

Distribución de resultados cualitativos mostrados en un mapa del árbol de undécimo grado sin usar aplicaciones



Fuente: Elaboración propia de los autores.

Grado Undécimo con App-Cuarto Grupo Evaluado

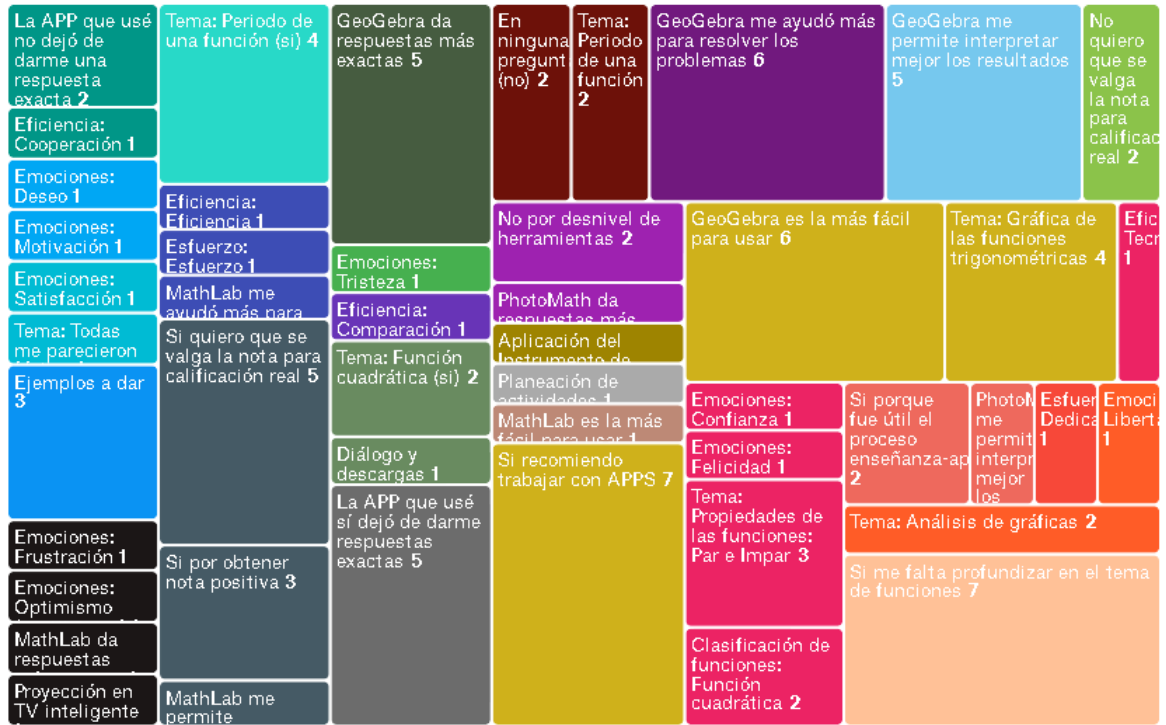
Seguidamente, se relacionan los resultados de los estudiantes que presentaron el instrumento evaluativo con ayuda de aplicaciones, del grado undécimo extraídos con ayuda del *software* Atlas.ti:

- Este grupo se caracterizó por su esfuerzo, dedicación, seguridad, buenas prácticas educativas y rendimiento académico en esta actividad.

- Estos estudiantes siempre recomiendan a otros apoyarse con herramientas tecnológicas para desarrollar trabajos académicos (100% de los mismos).
- De todas maneras, la totalidad de miembros del presente grupo piensa que les falta profundizar en estos temas de funciones (100% de ellos).
- Este grupo a menudo piensa que se debería valer esta calificación como nota real (71,4% de los estudiantes).
- Algunas veces, las aplicaciones que manejaron les dejaron de dar resultados exactos en sus problemas (71,4% de los mismos).
- Para ellos, la aplicación que más les ayudó para resolver sus dudas fue GeoGebra (85,7%, equivalentes a seis de siete académicos).
- Así mismo, consideran que GeoGebra es la aplicación más fácil para utilizar (85,7%, equivalentes a seis de siete estudiantes).
- También, ellos piensan que la misma GeoGebra es el programa que otorga resultados más exactos (71,4%, equivalentes a cinco de siete alumnos).
- También consideran que GeoGebra es el programa que brinda mayor facilidad para interpretar resultados (71,4%, equivalentes a cinco de siete evaluados).

Figura 5.

Distribución de resultados cualitativos mostrados en un mapa del árbol de undécimo grado usando aplicaciones.



Fuente: Elaboración propia de los autores.

DISCUSIÓN

El periodo de confinamiento debido a la pandemia ha contribuido significativamente a la capacitación de los docentes (González Fernández, 2021; Breña Sánchez, 2022). Se evidencia que los docentes tienen la capacidad de utilizar las nuevas TIC para enseñar, al mismo tiempo que capacitan a los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos a través de aplicaciones móviles, con el propósito de mejorar sus resultados académicos (Unicef, 2020). A partir de estas nuevas ideas, el docente emplea estrategias que le han permitido incorporar el uso de la tecnología en sus guías de aprendizaje. Al hacerlo, es plenamente consciente de su responsabilidad de

guiar a sus alumnos en el camino del conocimiento, tal como lo destacan Flores y Dullius (2022): “La estrategia de mentorías pueda influir en el desarrollo profesional de los docentes de matemáticas en relación a la planificación de sus clases con la integración de tecnologías” (p. 3), y así se realizó un trabajo eficaz y efectivo con los estudiantes de los grado décimo y undécimo de la I. E. Betania, donde los estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles, pero no de la forma tradicional, sino con objetividad para el desarrollo de las funciones matemáticas con aplicaciones móviles como GeoGebra, MathLab y PhotoMath. Los aportes de Rodríguez-Cubillo et al. (2021) son convenientes:

Los dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes o tabletas, ofrecen oportunidades didácticas ya que disponen de características que los convierten en herramientas útiles dentro y fuera del aula, como la interactividad, calidad en la imagen y sonido, interconexión e innovación, además de ofrecer autonomía a los estudiantes, hecho que puede facilitar un aprendizaje eficaz (p. 2).

Es indiscutible que las aplicaciones ofrecieron un *plus* a aquellos estudiantes que decidieron trabajar con sus dispositivos móviles, situación que es relevante para la finalidad de esta investigación. Aunque fueron tres las aplicaciones que finalmente se les enseñó a manejar a los estudiantes, de seguro lo hubieran hecho muy bien con las otras que fueron descartadas. Con relación a la aplicación más escalafonada por los dos grupos que hicieron uso de esta tecnología GeoGebra, para Effandi y Lo (como se citó en Avecilla et al., 2015), no solamente los estudiantes se motivan para el aprendizaje en sus obligaciones académicas, sino que también los profesores tienen juicios

efectivos y reales del uso de esta herramienta tecnológica, y muchos sugieren como una opción válida para educar verazmente.

CONCLUSIONES

Al realizar búsqueda de los diferentes DBA en el tema de funciones matemáticas, otorgados por el MEN en educación media, se seleccionó uno por cada grado para que las aplicaciones móviles pudieran cumplir su objetivo educativo.

Las aplicaciones que mostraron ser más efectivas para el desarrollo de los DBA fueron GeoGebra, MathLab y PhotoMath debido a que obtuvieron mayor puntuación en descriptores como la pertinencia, facilidad de uso, personalización, realimentación, autenticidad, habilidades de pensamiento, trabajo colaborativo y motivación.

Se implementaron las tres aplicaciones móviles seleccionadas en los grados décimo y undécimo -educación media- de la I. E. Betania, con los estudiantes que tenían dispositivos móviles, en donde se observaron distintas cualidades en función del uso del tiempo, responsabilidad, atención, motivación, entre otros.

Al comparar los resultados académicos de los dos grados evaluados encontramos que los estudiantes de undécimo obtuvieron mejores resultados, ya que recibieron inducción por más tiempo en la temática de los DBA en funciones matemáticas desde 2022 y en el manejo de las aplicaciones móviles seleccionadas, a diferencia de los estudiantes del grado décimo, quienes no obtuvieron las mismas ventajas y por ende, su rendimiento académico fue igual al de los que no tenían App.

De los dos grados por evaluar se notó que el grado undécimo contaba con madurez y responsabilidad, tal vez, porque están en su último año escolar, lo que hizo que los que no utilizaron aplicaciones desearan tenerlas para lograr mejores resultados; a diferencia del grado décimo, en donde se encontró desinterés al momento en que el docente estaba explicando el manejo de las App en funciones matemáticas. Tanto es así que, en el momento de aplicar el instrumento de evaluación, una estudiante de décimo grado intentó hacer copia preguntando a otro compañero por medio del chat de otra aplicación de redes sociales, sin interesarle que ya se le había advertido que el ejercicio no se iba a evaluar; por ende, si se desea conocer si la investigación fue efectiva al trabajar con aplicaciones en relación a las funciones en las matemáticas, se debe recurrir a lo hallado en los resultados del grado undécimo.

De las tres aplicaciones seleccionadas, GeoGebra fue la más adecuada para el trabajo en funciones, por su pertinencia, fácil manejo, exactitud en sus resultados y practicidad en interpretación de gráficas y demás resultados. Asimismo, esta aplicación no requería continuamente de internet para lograr resultados, como sí sucedía con una de sus pares evaluadas también: PhotoMath.

Se recomienda implementar esta investigación en los grados de básica secundaria, con el fin de mejorar el rendimiento académico en los estudiantes de la IEB para que en cinco años se puedan observar mejores resultados en las pruebas SABER.

Agradecimientos

En el presente trabajo de investigación se desea agradecer primeramente a Dios, quien dio la fuerzas y la sabiduría para terminar esta

exploración; a las amadas familias de los investigadores, que soportaron con amor la ausencia que produce el trabajo arduo y responsable, especialmente a Henry Muñoz Trujillo y Ana Yivi Montealegre Bolaños, esposo y esposa de los estudiantes investigadores; a nuestra apreciada Corporación Universitaria Adventista, por permitirnos culminar este proceso académico para nuestro crecimiento profesional; a los asesores Jennifer Arias Muñoz y Rafael Reyes, quienes dispusieron de su tiempo y dedicación para orientar este proyecto; al maestro, el Dr. Luis Fernando Garcés, por su apoyo incondicional y acompañamiento permanente y desinteresado; así como a los demás docentes que, de una u otra forma colocaron su *granito de arena* para que las cosas fluyeran de una mejor manera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artacho, A. (s.f.). Aplicaciones matemáticas para Android. *Matemáticas cercanas*. <https://matematicascercanas.com/aplicaciones-matematicas-para-android>
- Avecilla, F. B., Cárdenas, O. B., Barahona, B. V. y Ponce, B. H. (2015). GeoGebra para la enseñanza de la matemática y su incidencia en el rendimiento académico estudiantil. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 28(5).
<http://www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/view/429/29>
- Breña Sánchez, J. (2022). *Capacitación docente en tiempos de pandemia*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/capacitacion-docente-en-tiempos-de-pandemia>
- Bruce, K. S. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 218-225.
- Campión, R. S., Amo Filvà, D. y Díez Ochoa, A. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, a269-a269. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.6>

- Campuzano-López, J., Pazmiño-Campuzano, M. y San Andrés-Laz, E. (2021). Dispositivos móviles y su influencia en el aprendizaje de la Matemática. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 663-684. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.166>
- Cárdenas García, I. y Cáceres Mesa, M. L. (2019). Las generaciones digitales y las aplicaciones móviles como refuerzo educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 25-31.
- Carreño, A. (s.f.). *Derechos básicos de aprendizaje | Colombia Aprende*. <https://colombiaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 11(2), 171-194.
- Castro, R. (2013). *Guía Docente de Innovación y TICs en Economía y Empresa*. [Archivo PDF]. https://issuu.com/silvanaboggio/docs/gd_economia_tic_2012-1
- Consejo Estadounidense de Profesores de Matemáticas. (2003). *El principio de la tecnología para matemáticas escolares*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/PrincipiosMath>
- Cotic, N. (2014). GeoGebra como puente para aprender matemáticas. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación : Buenos Aires, Argentina 12, 13 y 14 de noviembre de 2014 : [las TIC y la educación]. <https://1library.co/document/qv71vr0q-geogebra-como-puente-para-aprender-matem%C3%A1tica.htm>
- Enríquez, J. G. y Casas, S. I. (2014). Usabilidad en aplicaciones móviles. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 5(2), 25-47. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v5i2.1>
- Flores, S. y Dullius, M. (2022). Mentoring in the professional development of teachers related to the planning of their classes, integrating technologies. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.394>
- García, J. G. J. y Izquierdo, S. J. (2017). GeoGebra, una propuesta para innovar el proceso enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), Article 7. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/654>
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. *Web del Maestro CMF*.

<https://webdelmaestrocmf.com/portal/fundamentos-la-ensenanza-aprendizaje-las-matematica-maestros/>

- González Fernández, M^a. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.61>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *El portal de la tesis*. Faltan datos. <https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion.ph>
- Hernández Paredes, T. C. y Valencia, E. (2021). *Aplicaciones móviles y recursos educativos digitales para el aprendizaje matemático en estudiantes de bachillerato intensivo*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3380>
- Iranzo, N. y Fortuny, J. M. (2009). La Influencia conjunta del uso de GeoGebra y lápiz y papel en la adquisición de competencias del alumnado. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 27 (3), 433-446. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.365>
- Jaramillo Domínguez, D. C. y Tene Pucha, J. E. (2022). Explorando el uso de la tecnología educativa en la educación básica. *Podium*, 41, 91-104.
- Jiménez Daza, D. A. (2019). *Especialización en Multimedia para la Docencia* (Trabajo de grado). Universidad Cooperativa de Colombia. Ciudad, País. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/1111>
- Kamijo, M. (2023). Guía para evaluar las apps móviles educativas. Extraído de: <https://www.net-learning.com.ar/blog/guia-para-evaluar-la-calidad-de-las-apps-moviles-educativas.htm>
- López, J. M. (2016). Las mejores App de matemáticas para Android. Telefónica-Think Big. <https://blogthinkbig.com/las-mejores-apps-de-matematicas-para-android>
- Márquez Díaz, J. E. y Morales Espinosa, L. A. (2020). Realidad aumentada como herramienta de apoyo al aprendizaje de las funciones algebraicas y trascendentes. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(29), 34-41. <https://doi.org/10.26507/rei.v15n29.103>
- Márquez, J. E. (2020). Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371573>.
- Ministerio de Educación Nacional. (abril-mayo 2004). Tecnologías de información y comunicaciones (TIC) Una llave maestra. *AlTablero*, (29), 4. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87401.htm>

- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/competencias-tic>
- Mora, C. D. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 181-272. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200002&lng=es&tlng=e.
- Muñoz Cuartas, O. (2012). *Diseñar e implementar una estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de la función lineal modelando situaciones problema a través de las TIC: estudio de caso en el grado noveno de la Institución Educativa La Salle de Campoamor*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11654>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal* (pp. 41-67).
- Núñez, M. G., Salón, J., Romero, G. y Rosales, V. (2009). Inteligencia emocional e intuición como plataforma en el manejo del conflicto y negociación. *Multiciencias*, 9(3), 259-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9041232500>
- Ortiz Puentes, L. A. y Romero Molina, M. N. (2015). *La implementación de las TIC en el aula de matemáticas: una mirada sobre su concepción en el siglo XXI*. [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/618>
- Odeh, H., Kaddumi, E. G., Salameh, M. A. y Al Khader, A. (2022). Interactive online practical histology using the Poll Everywhere Audience Response System : An experience during the COVID-19 lockdown. *Int. J. Morphol.*, 40(1), 102-106. http://www.intjmorphol.com/es/resumen/?art_id=8459
- Peñas, C. A. (2016). Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnicas curriculares. *Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa)*, 7(1), 2019.
- Quispe, A. M. Q., Bernal, C. y Salazar, G. A. S. (2018). Uso de aplicaciones móviles educativas para niños con dificultades de aprendizaje. *Revista Campus*, 22(23), Article 23. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rc/article/view/1152>
- Reverte, J. M. (2015). *¿Usamos el móvil en clase de matemáticas?* [Contribución a Actas de Congreso]. Sociedad de Educación Matemática de la Región de Murcia, SEMRM. <http://jaem.es>

- Rodríguez-Cubillo, M., Del Castillo Fernández, H. y Arteaga Martínez, B. (2021). El uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de las matemáticas: una revisión sistemática. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 17-34.
- Unicef (2020). Preparados para volver a la escuela: Paquete de Capacitación para Docentes y Personal Educativo. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unicef.org/lac/media/21126/file>
- Vidal Ledo, M. y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=e.
- Zaldívar, J., Medina, G. y Kakes, A. (2017). Modelación y tecnología en la enseñanza de las matemáticas a nivel bachillerato: algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 2, 202-214.

El maestro y su religiosidad: un acercamiento fenomenológico

Por Helmer Benigno Quintero Núñez,
Gelver Pérez Pulido**, Fredy Giovanni Fernández Gómez**
Consuelo Godoy Jaimes***, Martha Solange Thuirán Lopera****

Resumen

La presente investigación pretende caracterizar la religiosidad del maestro de educación religiosa escolar desde un acercamiento fenomenológico con el fin de comprender su rol desde su contexto religioso y formativo. El enfoque de la presente investigación es cualitativo y se aborda desde el método fenomenológico. La población que se ha seleccionado está compuesta por los profesores de educación religiosa, mientras que la muestra está conformada por los docentes de religión de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.

El desarrollo metodológico se da en tres fases: Nómeno: se identifican las categorías de la religiosidad tales como historia de la religión, filosofía de la religión, sociología de la religión, antropología de la religión y psicología de la religión y desde allí la construcción del marco de referencia. Reducción

*PhD. en Filosofía. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista. Docente Investigador

***Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: consuelo.godoyj@unac.edu.co

eidética: los investigadores declaran su propia comprensión de lo religioso, definiendo prejuicios sobre el objeto de estudio para poder captar las esencias. Por último, la experiencia fenoménica: se realiza en primera instancia la intervención de campo, se aplica la observación libre como técnica de recolección de datos. Luego se diseñan y aplican entrevistas con las categorías previamente definidas.

Se concluye que la religiosidad del maestro de religión es apenas una expresión de su espiritualidad y creencia, de la comunión y cercanía con su Dios. Las prácticas religiosas son entonces el punto de encuentro individual y colectivo ideal para diferenciarse, afirmar y construir identidad. Esa religiosidad permea todo el ser, se exterioriza en todas sus dimensiones, incluyendo su rol como maestro, posibilitando el aprendizaje y la enseñanza con más fuerza y significado.

Palabras clave: Religiosidad, educación religiosa escolar, maestro de religión.

Abstract

The present research aims to characterize the religiosity of the school religious education teacher from a phenomenological approach in order to understand his role from his religious and formative context. The approach of the present research is qualitative and is approached from the phenomenological method. The selected population are the religious education teachers and the sample are the religion teachers of the Educational Institution Rafael Uribe Uribe.

The methodological development is given in three phases: Nóumeno: the categories of religiosity such as history of religion, philosophy of religion,

sociology of religion, anthropology of religion and psychology of religion are identified and from there the construction of the frame of reference. Eidetic reduction: researchers declare their own understanding of religion, defining prejudices about the object of study in order to capture the essences. And finally, the phenomenal experience: first of all, the field intervention is carried out, and free observation is applied as a data collection technique.

Then interviews are designed and applied with the previously defined categories. It is concluded that the religiosity of the religion teacher is only an expression of his spirituality and belief, of the communion and closeness with his God. Religious practices are then the ideal individual and collective meeting point to differentiate, affirm and build identity. This religiosity permeates the whole being, is externalized in all its dimensions, including its role as a teacher, enabling learning and teaching with more strength and meaning.

Key words: Religiosity, school religious education, religious education, religion teacher.

INTRODUCCIÓN

La diversidad de credos, el pluriculturalismo y la marcada necesidad de aprender a convivir en medio de las diferencias, están cambiando la esencia de educación religiosa escolar y por ende, el papel del maestro de religión, asumiendo de esta manera retos transcendentales para sí mismo y para los demás.

Ahora bien, surge la pregunta: ¿Cómo vivencia la religiosidad el maestro de educación religiosa escolar en los procesos de enseñanza de la cátedra de religión en la sección de primaria de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe? En la actualidad, la educación religiosa escolar tanto en el ámbito

internacional como nacional ha recobrado un valor transcendental en la formación integral del individuo, puesto que transversaliza todas las dimensiones del ser, formando valores que permiten la auto reflexión y una mejor convivencia con el otro; y se hace imperativo indagar y conocer la religiosidad del docente de educación religiosa escolar de la sección de primaria de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, con el propósito de caracterizarla desde una perspectiva fenomenológica. La Institución está ubicada en la Comuna 12 de Medellín con una historia destacada en la educación local. Al ser una institución pública, las actividades religiosas están determinadas por la religión católica, teniendo en cuenta que los docentes y estudiantes son libres de profesar una religión protestante. De esta manera, su inclusión en la muestra de investigación se debe a las características particulares relevantes para el estudio.

Por lo tanto, de manera específica se espera observar las manifestaciones religiosas del maestro de religión en su contexto educativo, indagar sobre su historia y herencia religiosa, identificar las creencias y las prácticas religiosas de quien enseña religión, descubrir las aportaciones y beneficios de la religión en su accionar moral y ético. Y por último, describir la influencia de la religiosidad del maestro de religión dentro del aula de clase.

Desarrollo

En lo que respecta a la religiosidad, resulta intrigante observar numerosas investigaciones que destacan el marcado interés por la religiosidad de los estudiantes y las estrategias didácticas que deben aplicarse en el aula; en este aspecto, Garzón (2017), en su proyecto de grado *Estrategias didácticas dirigidas a fortalecer la religiosidad, el respeto al otro y la tolerancia frente a la diversidad religiosa en el área de Educación Religiosa Escolar*, en los

estudiantes de los grados octavo a décimo de la IE Jesús María Aguirre Charry, jornada de la tarde, del municipio de Aipe, Huila, Colombia, formula algunas estrategias didácticas para la clase de religión desde el valor del respeto y la tolerancia.

Dentro de la revisión de la literatura con respecto a la religiosidad del maestro de educación religiosa se evidencia una preocupación generalizada no solo en los colegios confesionales católicos, sino en otras instituciones confesionales, como las instituciones adventistas de Perú, donde ven la necesidad de medir la religiosidad del personal a través de una escala llamada "Buen maestro".

En su investigación, Amable Lima (2022) propone una escala basada en el libro *La educación cristiana*, de Elena G. de White, analizando tres dimensiones como la práctica de principios bíblicos, la integración de la fe y enseñanza, y el estudio bíblico.

Por otra parte, el tema de la religiosidad del maestro de educación religiosa se da en el contexto educativo y pedagógico; por ello no se pueden dejar de lado antecedentes relacionados con el área educación religiosa escolar como tal. Campeón Díaz (2018), en su investigación *La Educación Religiosa de las estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Colegio Adoratrices de Pereira*, en el proyecto de vida en sus dimensiones cognitiva y trascendente; se investiga la incidencia que tiene la educación religiosa escolar en el planteamiento del proyecto de vida en las dimensiones cognitiva y trascendental de las estudiantes del colegio, tomando como referentes teóricos los lineamientos de la Conferencia Episcopal Colombiana, los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, entre otros autores de gran relevancia para la construcción de una propuesta al plan de estudios que impacte la vida de las estudiantes.

López Altamar (2014) resalta en “La educación religiosa escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante”, la necesidad de una educación religiosa que siga los lineamientos establecidos para el diseño curricular y que sean relevantes para construir una sociedad en valores humanos y que da espacio para la diversidad y la multiculturalidad, promoviendo un proceso pluralista y humanizante. Frente a los antecedentes estudiados que tienen relación con la temática trazada en la presente investigación, Bernal (2012), en su artículo *El docente de educación religiosa escolar: una espiritualidad en el ambiente corazonista*, asume que debe existir relación entre la espiritualidad del docente y el ámbito religioso que lo rodea. Por ello, desarrolla su temática desde el significado de la espiritualidad, desde la identidad del maestro corazonista y el sentido de pertenencia de espiritualidad corazonista. Este antecedente está vinculado a la creencia católica, donde el autor manifiesta la importancia de la coherencia entre la filosofía de la institución con el estilo de vida y filosofía del maestro de educación religiosa, puesto que tienen bajo su responsabilidad los procesos de enseñanza de la formación del ser.

MARCO REFERENCIAL

Teniendo en cuenta que se analizará la religiosidad del maestro de educación religiosa escolar desde el contexto educativo, es necesario visualizar el fenómeno desde las percepciones que se tienen para América latina. Evidentemente, surge como abanderada la religión católica desde la colonización; más adelante emergen diversas creencias y hasta el día de hoy una mixtura de creencias propias de la modernidad y la posmodernidad. Por su puesto, la religiosidad contemporánea llega rompiendo esquemas y con ella imponiendo retos, especialmente para los agentes orientadores en el

ámbito educativo. En este caso reposa sobre el maestro de educación religiosa escolar la pesada carga de materializar los propósitos de los gobiernos con respecto a las propuestas de recuperar el tejido humano desde la reflexión y la construcción de comunidad alrededor de lo ético, lo moral y lo religioso.

Desde hace un par de décadas los países se han unido en torno de un bien común para dar respuestas globales en donde el tema de la educación permea y transversaliza como elemento fundamental para alcanzar las metas de una sociedad dinámica y cambiante.

Juárez (2020) afirma que

En un continente mayoritariamente abierto a la experiencia religiosa, la educación religiosa escolar no puede perder la oportunidad de cimentar cognitivamente una base que ya de por sí es efectiva y volitivamente cercana al elemento trascendente. Los retos principales en este escenario son dos: propiciar que la persona adquiera los elementos básicos que le permitan dar razón de aquello que cree y practica; a la vez, capacitar para que discierna y personalice sus opciones de fe en relación con lo trascendente sin que pierda su relación con la comunidad con la que comparte una base común de convicciones religiosas.

Evidentemente, el tema de lo religioso ha convocado y llamado la atención de líderes y del sector político administrativo de los países y de manera más específica de los países latinoamericanos. Se han creado organizaciones y comisiones encargadas de direccionar la educación religiosa escolar con el fin de mantener un equilibrio entre lo que se enseña y el

derecho de cada estudiante. Cecchetti y Méndez (2018) describen el interés y las iniciativas orientadas al tema de la educación religiosa en distintos contextos latinoamericanos y caribeños, en donde se destaca el trabajo que viene realizando FONAPER de Brasil, el cual propone al Estado una educación religiosa abordada desde una perspectiva científica con el fin de asegurar el respeto a la libertad de conciencia y creencia. En Chile, la Red Interreligiosa Latinoamericana de Educación para la Paz (RILEP) propone cambios en la estructura educativa que hasta ahora se limita a ofrecer clases de religión católica o evangélica. En Costa Rica, la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional (EECR/UNA), y la Asociación Foro de Educación Religiosa (ASOFER) promueven el debate tendiente a repensar interculturalmente la educación religiosa en las escuelas públicas costarricenses. Desde este panorama, no solo las instituciones están encaminadas a asumir retos, sino que el sistema y, por ende, el maestro, deben entrar en la dinámica de transformación del hecho religioso desde la escuela.

Aunque el tema en cuestión es la religiosidad del maestro de educación religiosa escolar, se hace necesario abordar el escenario natural, en este caso la escuela y el área de educación religiosa como contexto en donde de alguna manera se evidencian las manifestaciones de fe y doctrina de quien enseña.

Meza (2011), citado por López (2014) afirma lo siguiente:

La educación religiosa es un área escolar que busca construir un saber cuyo punto de partida es histórico-social, por lo que se vincula de manera directa a la formación del ser humano. Ello, al brindarle las herramientas necesarias para la asimilación crítica de la cultura en la que se mueve, y de manera especial,

fortalecer su capacidad para analizar lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte. Así, en cada persona se propicia la formación de su experiencia de fe, para que pueda dar sentido a su respuesta de creer en un ser trascendente, o negarlo y considerarse ateo. Como área de conocimiento da fundamento a la realidad espiritual de las personas, que permite determinar el sentido de las cosas y la trascendencia de las mismas (p. 74).

En la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, surgen interrogantes acerca del propósito o finalidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE), su pertinencia, el currículo y las formas de acercar esta enseñanza a los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los actores involucrados coinciden en que, cuando se aborda de manera adecuada, esta enseñanza aporta beneficios que enriquecen tanto al individuo como a la sociedad. Para Infante y Miranda (2017), "En la actualidad se define el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso integral, desarrollador de la personalidad, que se expresa en la unidad entre instrucción, enseñanza, aprendizaje, educación y desarrollo" (p. 371).

Es importante señalar que el maestro de ERE antes de asumir su rol, es un ser humano permeado de situaciones propias, las cuales lo caracterizan para asumir las realidades de su experiencia docente. Según Us (2009), el término "realidad del docente" hace referencia al conjunto de circunstancias y eventos en los cuales el docente lleva a cabo su labor.

Al analizar el fenómeno de la religiosidad emergen dos condiciones: la religiosidad intrínseca y la extrínseca. La primera hace referencia a la espiritualidad con manifestaciones o conductas individuales como la oración, la meditación, el estudio personal y el ayuno, entre otras, mientras que la

segunda está orientada a prácticas más sociales como congregarse, ayudar a otros y cumplimiento de doctrinas propias de la institución que represente.

En el contexto social, Meléndez (2019) señala que

El imaginario que la sociedad tiene acerca de lo que debe ser un maestro surge de las percepciones de los individuos que componen dicha sociedad. Esta percepción se basa en modelos ideales del docente que han sido moldeados por las experiencias previas de las personas, experiencias que han dejado huella en la historia y han influido en la evolución o retroceso de la figura del maestro a lo largo del tiempo (p. 9).

Dado que el tema central en cuestión en la presente investigación es claramente la religiosidad, cabe mencionar que la religión se ha permitido interactuar y relacionarse con otras ciencias para buscar la comprensión del fenómeno religioso, como lo son la historia, la filosofía, la sociología, la antropología y la psicología.

A través de la historia, la religión se ha manifestado de manera progresiva y en diferentes momentos antes de ser llamada religión. Dicha práctica se ha convertido en un fenómeno social e histórico, generando aportaciones para algunos significativas y formativas, mientras que, para otros, castra la libertad de ideas y pensamiento, negándole al ser humano la posibilidad de experimentar a sus anchas y sin reservas, puesto que se introduce el concepto de lo bueno y lo malo en las prácticas religiosas. Para Whitehead (2002), "La idea religiosa emergió gradualmente, al principio casi indistinguible del resto de intereses humanos. Los factores aparecieron en sentido contrario a su importancia: primero el ritual, luego la emoción, luego la creencia y por último la racionalización" (p. 2)

Por otra parte, se encuentra el diálogo entre la razón y la fe, algo aparentemente imposible, pero que da paso a lo que se ha denominado filosofía de la religión, y así acercarse a un intento de comprender el fenómeno religioso de manera equilibrada. Según Torres (2000), “la filosofía de la religión nació propiamente de un abrupto y profundo cambio cultural que conmovió los cimientos de la cultura occidental” (p. 18). El término surge de las reflexiones y críticas individuales y colectivas sobre la esencia y la razón de la existencia humana que buscaban dar respuesta a cuestionamientos profundos sobre el origen y sentido de la vida. La filosofía de la religión se preocupa entonces por los fenómenos religiosos en sus múltiples manifestaciones”.

METODOLOGÍA

Partiendo del propósito de caracterizar la religiosidad del maestro de ERE desde la perspectiva fenomenológica y evidentemente desde el enfoque cualitativo, es importante tener presente que en este tipo de investigación se presentarán múltiples verdades por el nivel de profundización y las características holísticas y subjetivas del objeto de estudio.

Habiendo analizado las posturas filosóficas de Husserl y Heidegger como los mayores exponentes de este movimiento, se elige a este último como fundamento del diseño metodológico. Para Soto y Vargas (2017), Heidegger desarrolla una filosofía existencial, permitiendo captar aquello estable o permanente desde lo cambiante en el mundo, centrándose en el ser, utilizando la hermenéutica, interpretado desde una mirada ontológica para descubrirlo de verdad y sin prejuicios. Por ello, el investigador debe atravesar por tres momentos; el primero, la destrucción, la cual consiste en hacer conscientes los prejuicios; en segundo lugar, una reducción en donde se

percibe la esencia oculta; y por último, la construcción fenomenológica, la cual permite la comprensión del fenómeno donado.

Población y muestra

En cuanto a la población, Reyes (2019) dice que es la totalidad de individuos, objetos o medidas que comparten ciertas características observables en un lugar y momento específicos. Para la presente investigación, la población son los maestros de educación religiosa escolar.

Teniendo en cuenta que la muestra hace parte de un sub grupo de un colectivo sobre la cual se espera tomar información o datos y que de alguna manera representa dicha población, en la presente investigación la muestra serán los maestros de educación religiosa escolar de la sección de primaria de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, con el cual la Corporación Universitaria Adventista posee convenios de practica pedagógica. En este aspecto, Navarrete (2000) menciona que la muestra cualitativa constituye una fracción seleccionada de una población o colectivo, elegida mediante criterios de representación socioestructural. Esta se somete a investigación científica social con el objetivo de obtener resultados válidos que puedan extrapolarse al conjunto total.

La técnica e instrumento

De manera inicial, la técnica que se aborda es la observación libre, en donde se pretende adentrarse sin intermediarios en el campo y contexto del objeto o sujeto de estudio, utilizando los sentidos como medio de captación de los comportamientos o situaciones que manifiesta naturalmente el hecho de estudio. Piza et al. (2019, p. 457) expresan que la observación “Suele

utilizarse cuando se quiere explorar contextos, culturas o aspectos de la vida social en general, describir las actividades que se desarrollan en las distintas sociedades, comprender procesos, vínculos entre las personas, identificar problemas; así como la generación de posibles hipótesis para estudios futuros. La observación puede ser simple o directa, no regulada o participante”.

Otra técnica de recolección de datos que se utiliza es la entrevista abierta semi estructurada, la cual permite una interacción intencionada entre el investigador y el entrevistado. Teniendo en cuenta los tipos de entrevista sugeridos por Gay L. et al. (2012), afirmando que existen entrevistas estructuradas con preguntas predefinidas, no estructuradas donde las preguntas surgen naturalmente, y las semiestructuradas que combinan ambos enfoques. Las entrevistas semiestructuradas utilizan preguntas iniciales, pero permiten flexibilidad para explorar temas adicionales. Este enfoque busca recopilar datos narrativos y visuales descriptivos para comprender mejor los fenómenos de interés. La guía de preguntas diseñadas para la entrevista y el diario de campo serán el instrumento para recolectar la información necesaria.

El proceso metodológico de la investigación se da en las siguientes fases:

- Noúmeno: en esta fase se identificarán las categorías de la religiosidad, tales como historia de las religiones, filosofía de la religión, sociología de la religión, antropología de la religión y psicología de la religión, y desde allí la construcción del marco de referencia.

- Reducción eidética: en esta fase los investigadores expondrán o declararán su propia comprensión de lo religioso, definir prejuicios o ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio para poder captar las esencias.
- La experiencia fenoménica: en esta fase se realiza en primera instancia la intervención de campo en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, se aplica la observación libre como técnica de recolección de datos o información, en este caso sobre la religiosidad del maestro de educación religiosa escolar. Luego se diseñan y aplican entrevistas con las categorías previamente definidas.

Recolección de la información

Para la presente investigación, el investigador mismo es quien hace el proceso de recolección de datos a través de la entrevista semi estructurada y la observación directa o libre, en donde se analiza el lenguaje escrito, verbal y no verbal, en este caso del maestro de educación religiosa; para ello se debe someter a un proceso consciente de liberación de prejuicios y poder mimetizarse en el ambiente del aula.

Diseño y validación del instrumento

Con el propósito de indagar sobre la religiosidad del maestro de educación religiosa, se diseña una guía de 30 preguntas, repartidas en las cinco categorías previamente definidas.

También se diseñaron las preguntas de identificación en el encabezado de la entrevista; se tuvieron en cuenta el nombre la institución, el curso o grado escolar en el cual enseña, el sexo y la edad.

Para la categoría de la historia de la religión se construyeron seis preguntas, las cuales permiten ubicar en el tiempo la experiencia religiosa, el origen de las religiones y las prácticas propias de la religiosidad. En esta sección de preguntas se da cuenta del tiempo que lleva el maestro practicando su religión y la identificación de la misma. En la categoría de la sociología de la religión se elaboraron ocho preguntas enfocadas en identificar la apreciación del maestro de educación religiosa, frente al aporte de la religión, a la estructura y a la organización de la misma dentro la sociedad. En la categoría sobre la antropología de la religión se diseñaron siete preguntas direccionadas a identificar las manifestaciones y prácticas sociales propias de su religiosidad. Para la categoría de la psicología de la religión se diseñaron cinco preguntas encaminadas a valorar el aporte de esta a la dimensión emocional del ser, frente a situaciones adversas de culpa y pérdidas.

Por último, en la categoría de la filosofía de la religión se presentan cuatro preguntas enfocadas en conocer el punto de vista del maestro sobre la religión y sobre la satisfacción de su experiencia religiosa.

Como prueba piloto se aplicaron las primeras dos entrevistas; en ellas se hizo el análisis de pertinencia de las preguntas, su estructura, medición del tiempo empleado, si las preguntas daban cuenta de la información que se pretende recoger, cuáles se omitieron y cuáles se agregaron. En este proceso se pudo identificar que existe una categoría que, aunque no está definida si transversaliza la indagación sobre la religiosidad, como lo es el contexto educativo y pedagógico en donde el maestro dé cuenta de la influencia de su religiosidad frente al desarrollo de la clase.

Aplicación del instrumento

La religiosidad del maestro se analiza desde su contexto natural, como lo es su quehacer pedagógico, aquellas manifestaciones y expresiones en su cotidianidad, los valores que se expresan en las relaciones con los estudiantes y demás compañeros, sus creencias, ideas y pensamientos que son propios e íntimos. En este caso se aborda el fenómeno de la religiosidad de quien enseña la materia de religión en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Medellín.

Después de establecer los horarios de observación al maestro de educación religiosa en la cátedra de religión, se procede a fungir como observadores. En primera medida, se utiliza la observación directa. En la etapa de inmersión inicial, la observación tiene un carácter más genérico; se observan el lugar, su ubicación, sus condiciones físicas; se identifican el personal administrativo y el personal docente, los salones y cursos correspondientes, en sí; se hace un recorrido visual de todo el contexto institucional. El formato de observación en este caso ha sido la libreta de apuntes, en donde se registran interpretaciones y descripciones generales iniciales del primer encuentro.

En la etapa central del proceso de observación se hace una inmersión total al salón de clase y de manera específica a la clase de religión. Se observaron seis cursos en un periodo de tiempo programado entre los maestros y el coordinador de la Institución. En este momento se hace uso del diario de campo o bitácora como instrumento de recolección de información relevante para la investigación.

Para la aplicación de la entrevista se tienen en cuenta algunas unidades de análisis, como lo son su rol y las prácticas religiosas del maestro de educación religiosa dentro del contexto educativo. En este proceso, el ambiente fue propicio para que los entrevistados se revelen tal como son. La entrevista consta de 30 preguntas guías, todas relacionadas con el tema en cuestión de la investigación, la religiosidad del maestro de educación religiosa. La entrevista contiene preguntas de opinión personal, de conocimiento, de antecedentes y sensitivas. De manera inicial se le informa al entrevistado el tema y el propósito de la entrevista. Adicionalmente, es posible identificar respuestas corporales y emocionales mientras el entrevistado responde a las preguntas. El diálogo entre el entrevistador y el entrevistado es espontáneo y abierto, fomentando la expresión de la experiencia religiosa. Se evidenció apertura y empatía frente al tema de la experiencia religiosa. No obstante, el factor tiempo constituyó una limitación al momento de proporcionar respuestas.

RESULTADOS

Para exponer los resultados del proceso investigativo sobre la religiosidad del maestro de educación religiosa, específicamente en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, el reporte se hace desde la narrativa teniendo en cuenta el proceso de observación por parte del investigador y de la información recolectada en las entrevistas a los maestros de religión de la Institución Educativa anteriormente mencionada. De acuerdo con la información de las categorías establecidas para la presente investigación, se derivan los siguientes resultados:

En primera medida, el proceso de observación evidencia como resultado que la religiosidad del maestro no está sujeta simplemente a su afiliación

religiosa, sino a su relación personal con ese Ser en el que cree y a su percepción del hecho religioso como tal. Las manifestaciones y expresiones observadas en el maestro dan cuenta de su creencia. Algunos con formas y ritos más marcados que otros. Unos más religiosos y otros menos atados a las prácticas religiosas. En este aspecto se observó que algunos maestros comenzaban su clase con una oración, con la señal de la cruz o con una lectura bíblica; otros daban inicio a sus clases sin ninguna expresión o ritual religioso. Un aspecto generalizado en los maestros observados es el profundo respeto por lo religioso aun cuando no se consideran tan fervientes.

En las observaciones realizadas al maestro de religión en las aulas de clase se pudo visibilizar dicha religiosidad en aspectos más simples, pero evidentes, como lo es la decoración del salón. Algunos tenían bustos o cuadros de la virgen, ángeles y la imagen de Jesús. En otros salones reposaban en la pared cuadros de oraciones o mensajes de valores, mientras que en otros solo tenían un reloj de pared, el horario y el listado de los estudiantes encargados del aseo diario.

Desde la interacción entre el maestro y el estudiante, se pudo observar que en la gran mayoría de los profesores se evidenciaba coherencia entre lo que profesan y vivencian. Los estudiantes se muestran receptivos y empáticos con respecto a la experiencia religiosa vivida en clase.

En cuanto a lo pedagógico se pudo observar que los maestros tienen autonomía en relación con los contenidos y el método de enseñanza de la materia de religión. Algunos se acogen a la aplicación de una guía de religión llamada "Emociones para la vida", mientras que otros abordan temáticas desde su experiencia religiosa, pero aclaran que no buscan adoctrinar.

Los observadores pudieron notar que el maestro no se despoja de su creencia para enseñar, su creencia religiosa se manifiesta en la manera como

soluciona ciertos conflictos en el grupo, en la manera como trata a los estudiantes y en aquellas palabras esperanzadoras y motivadoras que constantemente expresa a sus estudiantes. La gran mayoría de los maestros se refiere a ese Dios dentro del aula, con expresiones de amor y respeto.

En cuanto a la entrevista, se presentarán los resultados más relevantes en las cinco categorías establecidas.

Los ítems diseñados para la categoría historia de la religión son seis y dan cuenta del tiempo que lleva el maestro enseñando religión; si es licenciado o no de educación religiosa, especifica cuál es su religión o fe y desde hace cuánto tiempo la profesa; expresa cuán religioso se considera, comparte experiencias religiosas que le han marcado y su apreciación sobre la evolución de lo religioso a través del tiempo. En esta categoría se presentan varias coincidencias. Uno de los resultados con mayor coincidencia es el relacionado con el ítem 2 de la categoría de historia de la religión, el cual indaga sobre si es o no licenciado en educación religiosa. Todos de maneja determinante manifestaron que no son licenciados en educación religiosa, son maestros de otras áreas; sin embargo, enseñan esta materia porque se la asignan. El ítem 3 evidencia que la religión predominante es la católica, solo un entrevistado pertenece a otra denominación.

En el ítem 4 se evidencian esas experiencias religiosas llamadas milagro, que han marcado significativamente la vida del maestro. Durante la narrativa de su experiencia se evidenciaron emociones y lágrimas. Este momento fue bastante emotivo tanto para el entrevistado como para el entrevistador.

En el ítem 5 se muestra una marcada diferencia entre las respuestas de los participantes. Solo una maestra respondió que sí se consideraba religiosa, mientras que los demás tenían percepciones distintas. Hablaban de una

experiencia más espiritual y no de tantas formas ni rituales. Hacen reflexiones que cuentan más de la fe, la gracia y el significado de la vida.

Teniendo en cuenta que la sociología de la religión estudia ese fenómeno religioso palpable dentro de la sociedad, los ítems diseñados para dicha categoría son ocho y dan cuenta de las manifestaciones y prácticas religiosas en las que participa dentro de su comunidad, de aquello en quien o que cree y profesa. Las dos primeras preguntas de esta sección muestran el conocimiento que posee el maestro de la organización y estructura de su iglesia y de la institucionalidad de la religión en el marco administrativo del gobierno nacional. También expresa en qué eventos religiosos participa, si apoya de manera personal o no las marchas y protestas, si su iglesia participa o no en dichos eventos. Y por supuesto, evidencia su postura frente a si cree o no en el aporte de la religión a la sociedad.

En cuanto al ítem 8 es interesante ver coincidencia en la respuesta. Todos poseen un conocimiento básico de la organización o estructura de su iglesia, especialmente de la iglesia católica.

Siendo que en esta categoría se relacionan el aspecto religioso y el social, la experiencia religiosa del maestro se refleja en esas tradiciones familiares y culturales propias de su contexto religioso. Por tal motivo, el ítem 9 evidencia las prácticas y ritos en los que participa de manera individual y grupal.

Para los maestros de religión de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, el aporte de la religión a la sociedad es muy positivo. Algunos manifiestan que se debe evitar caer en el error de generar divisiones; consideran que los cristianos y los no cristianos deben habitar en paz y en armonía, puesto que la religión aporta valores de convivencia y mejora el estilo de vida.

Para la categoría de antropología de la religión se han seleccionado siete ítems, los cuales responden a la cosmovisión e interpretación del origen y el sentido de la vida a nivel personal y dentro del colectivo, donde emergen aquellas prácticas y experiencia religiosa que definen una fe individual, pero que se evidencia en el contexto social. En el ítem 15 de la entrevista, el cual introduce la categoría en mención, se evidencia que todas las respuestas de los participantes son diferentes. Responden a lo que les llama la atención de la religión, a ese interés y beneficio personal que provee el pertenecer a una comunidad religiosa y al hecho de creer en un ser todopoderoso. Los entrevistados afirman que les llama la atención la religión, porque permite la generosidad, vivir en koinonía, ayuda al crecimiento integral del ser, hace más sensibles a los líderes religiosos frente a las necesidades de los demás, permite la reflexión sobre la vida y acerca al ser humano a su creador y sustentador.

El ítem 16 muestra aquellas prácticas que hacen parte de su religiosidad, aquellos eventos en donde se expresan la devoción y la fe a través de ritos y manifestaciones en un contexto social. Se evidencia relación en las respuestas de los participantes. La gran mayoría participan de las mismas prácticas como misa, cultos, eucaristía, Semana Mayor (Semana Santa), imposición de ceniza, comunión, oración, procesiones, Navidad, novenas, ayunos, retiros espirituales y cadenas de oración. En el ítem 19 los entrevistados expresan su concepción sobre los atributos de ese ser divino en el que creen, de lo sagrado y la relación que se establece con esa divinidad. La gran mayoría expresan que Dios es un ser todopoderoso, supremo, omnipresente, omnisciente, misericordioso, paciente y amoroso.

En el ítem 21 se reconoce el entrevistado como un ser religioso, sin embargo, aclara que sus prácticas son meramente participativas dentro de los

ritos de su iglesia; reconoce que no es tan entregado a una vida de servicio dentro del templo, pero sí en su comunidad. Se congrega como parte de una práctica social, pero su espiritualidad lo convoca a evidenciar su creencia en la relación con el otro, en actos de bondad y de servicio.

La psicología de la religión en la actualidad abarca los aspectos relacionados con el bienestar que generan las prácticas religiosas en la persona, expresadas en aquellas manifestaciones psicológicas, en donde encuentra paz y sentido a su vida. En la categoría de la psicología de la religión se diseñaron cinco ítems orientados a develar los beneficios y aportes que el entrevistado cree que ofrece la religión al individuo. Categóricamente, los entrevistados respondieron en los ítems 22, 23 y 24 que la religión ha sido un elemento fundamental en sus vidas para poder superar las dificultades. Viven con más esperanza, se levantan con más facilidad de los problemas, los ayuda a autorregularse y tener una actitud más positiva, le da sentido a la vida y lo ayuda a ser mejor persona a través de los valores. Además, alivia la angustia y el dolor, provee calma y seguridad.

En el ítem 26, independientemente de su creencia, respondieron que la religión sí aporta a la salud mental de las personas. Manifestaron que al creer en un ser supremo y depositar en él su confianza, son liberados de estrés, de ansiedad y angustia. Para los entrevistados, los pensamientos son más positivos, la fe se convierte en medicina y se vive más seguro.

En la última categoría, filosofía de la religión, se permite esa reflexión sobre la esencia de la creencia, de cómo se entiende esa interacción de la naturaleza divina con la humana y la trascendencia de lo religioso y espiritual en la existencia del ser. En los ítems 27 y 28 el entrevistado expresa sus convicciones sobre la religión y los aportes al ser humano en cuanto a lo ético y moral. Sus posturas críticas frente a la religión denotan complacencia con su

existencia en la humanidad. Los participantes son conscientes de la diversidad de religiones y credos; sin embargo, afirman que le hace bien a la persona, provee estilo de vida saludable, les da identidad y les permite pertenecer a una comunidad y familia espiritual. Afirman que la religión hace consciente a la persona de lo bueno y de lo malo, permitiendo la reflexión y la toma de buenas decisiones. Provee al ser humano de valores y principios para la convivencia y la interacción con el prójimo en medio de la diferencia.

En el ítem 29 el entrevistado manifiesta cuánto afecta esa creencia personal en el desempeño de su práctica docente. Todos afirman que es difícil despojarse de su creencia para enseñar, creen que su fe está presente en sus modos y en sus prácticas como expresiones naturales en la interacción educativa. Creen que pueden aportar con su buena influencia y ejemplo sin llegar al adoctrinamiento, permitiendo libertad en medio de la diversidad de credos que confluyen en el aula de clase.

Por último, en el ítem número 30, de manera unánime expresaron sentirse satisfechos con su religiosidad. Expresan plenitud y gozo en lo que creen por los beneficios que ha traído creer en un Dios poderoso y misericordioso, el cual les ha dado sentido a sus vidas.

En este sentido, los hallazgos en cuanto a las cinco categorías establecidas, en gran medida dan cuenta de la religiosidad del maestro de religión. Se encuentra en la mayoría de los ítems coincidencia en las prácticas religiosas, creen en el beneficio de la religión en el ser humano y en que le hace bien a la sociedad a través de los valores. Se puede deducir que la religión predominante es la católica.

DISCUSIÓN

Aunque cada investigación denota un tema específico de interés, en todos están presentes el contexto de la educación religiosa escolar, y la religiosidad del maestro y del estudiante; también se evidencia el respaldo legal en Colombia a la enseñanza de la educación religiosa escolar y la idoneidad de quien la enseña. Habiendo contrastado la información obtenida, se presenta la siguiente discusión con relación a algunos autores citados en el marco de referencia, los cuales tocan los aspectos más relevantes del tema como lo son la religiosidad, la enseñanza-aprendizaje de la educación religiosa y el papel del maestro de religión. En cuanto al contexto religioso para América Latina, se muestra un aumento acelerado en la diversidad de credos. La religión ya no es una imposición, por lo tanto, el individuo asume desde su libertad la elección de una religión como estilo de vida, se asume desde la intimidad, desde su filosofía de vida. Por decirlo de alguna manera, se vive una revolución silenciosa en torno a lo religioso, los sujetos se manifiestan más abiertos a un acercamiento espiritual y religioso desde sus convicciones, herencias y necesidades, pero sin la atadura colectiva. Por ello, las instituciones educativas desde el área de religión pretenden afianzar la fe y los principios que independientemente del credo deben regir a todo ser humano para vivir en armonía. Siendo consecuente con lo anterior Juárez (2020) afirma que:

En un continente mayoritariamente abierto a la experiencia religiosa, la educación religiosa escolar no puede perder la oportunidad de cimentar cognitivamente una base que ya de por sí es efectiva y volitivamente cercana al elemento transcendente. Los retos principales

en este escenario son dos: propiciar que la persona adquiera los elementos básicos que le permitan dar razón de aquello que cree y practica; a la vez, capacitarla para que discierna y personalice sus opciones de fe en relación con lo trascendente sin que pierda su relación con la comunidad con la que comparte una base común de convicciones religiosas.

En este sentido se confirma que el propósito de la educación religiosa no es adoctrinar; por el contrario, supone un interés más reflexivo, crítico y activo en el desarrollo integral del educando.

En la comunidad internacional, especialmente en Latinoamérica, lo religioso ha convocado y llamado la atención de líderes y del sector político administrativo de los países y de manera más específica de los países latinoamericanos. Se han creado organizaciones y comisiones encargadas de direccionar la educación religiosa escolar con el fin de mantener un equilibrio entre lo que se enseña y el derecho de cada estudiante; en este aspecto, Cecchetti y Méndez (2018) describen el interés y las iniciativas orientadas al tema de la educación religiosa en distintos contextos latinoamericanos y caribeños, en donde se destaca el trabajo que viene realizando FONAPER de Brasil, el cual propone al Estado una educación religiosa abordada desde una perspectiva científica, con el fin de asegurar el respeto a la libertad de conciencia y creencia.

En Chile, la Red Interreligiosa Latinoamericana de Educación para la Paz (RILEP) propone cambios en la estructura educativa que hasta ahora se limita a ofrecer clases de religión católica o evangélica. En Costa Rica, la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión, de la Universidad Nacional (EECR/UNA), y la Asociación Foro de Educación Religiosa (ASOFER) promueven el debate

tendiente a repensar interculturalmente la educación religiosa en las escuelas públicas costarricenses. Desde este panorama no solo las instituciones están encaminadas a asumir restos, sino que el sistema y por ende, el maestro, deben entrar en la dinámica de transformación del hecho religioso desde la escuela.

Los datos obtenidos inicialmente como marco de referencia y de antecedentes para la presente investigación permiten un panorama descriptivo de la religiosidad como objeto de interés y de estudio desde diversas perspectivas, como son, la coherencia que debe existir entre la religiosidad del maestro de religión y su proceder dentro de una comunidad, el diseño de estrategias para fortalecer la religiosidad de los estudiantes, la creación y aplicación de escalas para medir y analizar la religiosidad de los maestros adventistas en una institución en Perú, y la incidencia de la educación religiosa en el proyecto de vida de estudiantes.

Al estudiar el fenómeno de la religiosidad del maestro de religión, se hace relevante conocer el concepto de la misma para una mayor comprensión. En este caso, Salgado (2014) afirma que la religiosidad se manifiesta a través del comportamiento en consonancia con el sistema de creencias, doctrina y rituales organizados de una religión. Ahora bien, estos aspectos no son estáticos, dichas expresiones religiosas han evolucionado tal y como lo afirma Gustavo (2017), que las transformaciones de la modernidad en América Latina, a nivel social y personal, han impactado no solo las tradiciones y estructuras de las organizaciones religiosas, sino también la manera en que las personas practican y viven su religiosidad. En este aspecto queda claro el concepto de religiosidad y lo que este implica, pero al mismo tiempo supone que dichas manifestaciones y expresiones religiosas sufren

transformaciones impulsadas por los cambios generacionales y los avances propios del desarrollo de la sociedad.

Teniendo en cuenta que la presente investigación sobre la religiosidad de quien enseña religión, se desarrolla en un contexto educativo y en el área de educación religiosa escolar, cabe retomar lo expresado por Infante y Miranda (2017), sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje, en donde refieren que es un procedimiento completo y formativo para el desarrollo de la personalidad, manifestándose en la integración de la instrucción, enseñanza, aprendizaje, educación y desarrollo tanto en el ámbito profesional como académico. En este sentido, Abreu et. al. (2018) se refieren al proceso de enseñanza aprendizaje en cómo el alumno ocupa un papel central, siendo el protagonista principal, mientras que el profesor desempeña el rol de facilitador de los procesos de aprendizaje.

Es fundamental entonces que quien enseñe la materia de religión en la escuela, sea coherente para poder presentar el hecho religioso como un estilo de vida que integre los contenidos sugeridos a la vida práctica. El maestro se convierte entonces en el vínculo entre lo pedagógico y lo religioso, aportándole significado e importancia. Se debe entender el propósito de la educación religiosa escolar desde esa necesidad de acercar al ser humano a lo ético y moral desde la diversidad de credos para una convivencia y estilo de vida que permitan la interacción con respeto y tolerancia. Por ello, es el maestro de religión quien facilita dicha comprensión e interacción. Es el maestro quien hace creíble ese diálogo.

Indiscutiblemente, en esta investigación la figura del maestro es de suma importancia, puesto que es su religiosidad la que se pretende caracterizar. Mientras que algunos autores como Castellanos y Yaya (2013), sostienen que

Muchos de los profesionales desarrollan un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano, a través de un proceso de reflexión en la acción, en el cual se integran conocimientos proposicionales y los saberes que surgen en la acción.

Dicho esto, es en su quehacer en donde puede evidenciar su experiencia religiosa, su ética y su moral.

En este aspecto, Pérez (1998), citado por Meléndez (2019), manifiesta que “se debe identificar al individuo social transformador y constructor de una nueva sociedad a través de la interacción comunicativa es esencial. Este individuo, al desempeñarse como docente, aprende el trabajo educativo mediante procesos de socialización, que institucionalizan la cultura del profesor. Esta cultura se desarrolla a través de la acción, abarcando dimensiones personales, interpersonales, institucionales, sociales, didácticas y axiológicas”.

Se entiende entonces que es en aquella experiencia docente donde se gesta la habilidad para identificar los criterios que permitirán el desempeño docente con intención y objetividad. Por su puesto, las primeras reflexiones en cuanto a la importancia de lo pedagógico y lo religioso debe partir de quien enseña, de quien está inmerso en la dinámica y de quien construye sociedad. Los maestros son vistos como guías y orientadores no sólo de materias y contenidos, sino que se cree que los maestros aportan a la formación del ser de manera integral. Ahora bien ¿qué se puede esperar del maestro de religión? En el imaginario social existe más responsabilidad para quien enseña religión.

CONCLUSIONES

El aspecto religioso es apenas una forma de esa expresión de fe y creencia en un ser divino. La religiosidad entonces se evidencia en aquellas prácticas propias de quien cree en algo o en alguien, en sistemas o instituciones con doctrinas de fe. La observación en el aula fue reveladora y pertinente. Se pudo observar de manera natural y espontánea la actitud del maestro al enseñar la materia de religión. Las creencias del maestro se reflejan en los modos, las formas y las expresiones. Para la mayoría de maestros observados la enseñanza de esta materia es tema de suma importancia, mientras que para otros es una materia más.

En la entrevista se pudo evidenciar que ninguno de los maestros es licenciado de educación religiosa; la denominación predominante dentro del grupo de maestros observados y entrevistados en la institución educativa, es la religión católica, y hay un número reducido de otra denominación. Todos coinciden en que la religión ofrece un aporte significativo a la sociedad. Concluyen que el Dios en el que creen es un Dios de amor que se manifiesta de maneras prodigiosas en la existencia humana. Manifiestan que la experiencia religiosa ha sido grata y reconfortante; hacen remembranzas de la religiosidad vivida en su niñez, con tal emoción, que se nota en las lágrimas y los gestos corporales. Para algunos, los recuerdos de su religiosidad no les traen ningún significado, saben que desde la religión se pueden fortalecer valores sociales y esto les parece suficiente. De manera permanente el ser humano vive en la constante búsqueda de respuestas a la existencia y al sentido de la vida, encontrando en el hecho religioso soporte para los aspectos complejos de la existencia humana.

Por último, se concluye que la religiosidad del maestro de religión de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, es apenas una expresión de su espiritualidad y creencia, de la comunión y cercanía con su Dios. Ese nivel de comunión se ve reflejado en su práctica religiosa, su devoción y la interacción con su entorno. Se puede comprender entonces que la religiosidad de quien enseña religión evidencia esa búsqueda interior de ser mejor, de ayudar a sus estudiantes a ser mejor a través de la fe y la práctica de los valores que heredan cuando se cree en un Dios todopoderoso, un Dios que transforma vidas y que saca lo mejor de cada ser humano. Los maestros tienen la esperanza de un mundo mejor si se cree en Dios, independientemente de la denominación.

Creen que desde la reflexión puede haber armonía y equilibrio en medio de tanta diversidad de credos y pensamientos; pueden converger los unos con los otros desde el respeto y la tolerancia. Las prácticas religiosas son entonces el punto de encuentro individual y colectivo ideal para diferenciarse, afirmar y construir identidad. Esa religiosidad permea todo el ser, se exterioriza en todas sus dimensiones, incluyendo su rol como maestro, posibilitando el aprendizaje y la enseñanza con más fuerza y significado.

Agradecimientos

Gratitud infinita a nuestro Dios, por la oportunidad de crecer, por las habilidades y capacidades provistas para alcanzar este logro. A nuestra familia expresamos gratitud por la motivación, la paciencia y el apoyo brindado. Un agradecimiento especial a los maestros, asesores y compañeros que hicieron parte de esta aventura investigativa. A nuestra Institución, gracias por generar los espacios y las oportunidades de crecimiento

intelectual y profesional. A todos los que aportan a la culminación de esta maravillosa etapa, GRACIAS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amable Lima, Y. (2022). *Diseño y validación de la escala de religiosidad personal "Buen maestro" en docentes de instituciones educativas adventistas del Perú*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional - Universidad Peruana Unión.
- Bernal, Y. A. (2012). *El docente de educación religiosa escolar: una espiritualidad en el ambiente corazonista*. *Reflexiones Teológicas*, (10), 37-52.
- Campeón Díaz, M. Y. (2018). *La Educación Religiosa de las estudiantes de grado cuarto de básica primaria del Colegio Adoratrices de Pereira, en el proyecto de vida en sus dimensiones cognitiva y trascendente*. [Proyecto de grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional - Universidad Católica de Pereira
- Cecchetti, E. y Méndez, J. M. M. (2018). Educación Religiosa en Latinoamérica. *Revista Pedagógica*, 20(44), 7-11. <https://doi.org/10.22196/rp.v20i44.452>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Gay L. R, Mills G. E., y Airasian, P. W. (2012). *Educational research*. Pearson College Division.
- Hernández Infante, R. C. y Infante Miranda, M. E. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *Uniandes Episteme*, 4(3), 365-375. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/642>
- Ley 133 de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=33
- López Altamar, J. C. (2014). *La educación religiosa escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante*. [Tesis de Maestría,

- Universidad de Antioquia] http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7069/1/JulioCesarLopez_2014_educacionreligiosa.pdf
- Meléndez, J. C. (2019). *Estrategias educativas e imaginarios de los docentes de educación religiosa escolar en Llorente, Nariño*. <http://hdl.handle.net/10554/51281>
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo-Editorial Javeriana.
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Nieto Garzón, L. C. (2017). *Estrategias didácticas dirigidas a fortalecer la religiosidad, el respeto al otro y la tolerancia frente a la diversidad religiosa en el área de Educación Religiosa Escolar, en los estudiantes de los grados octavo a décimo de la IE Jesús María Aguirre Charry, jornada de la tarde, del municipio de Aipe-Huila*. [Proyecto de Grado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/1028>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Juárez Ramírez, B. E. (2020). La educación religiosa escolar en el siglo XXI: una respuesta formativa ante los nuevos escenarios. *Revista de Educación Religiosa*, 1(11), 9-39. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.44>
- Reyes Galarza, L. (2019). Gestión de marca y su influencia en el posicionamiento del Centro Recreativo " Hacienda Reyes" de Cajabamba, Trujillo 2019. [Trabajo de Investigación, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/2781>
- Soto Núñez, C.A., y Vargas Celis, I.E. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados*, 21(48). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Torres Queiruga, Andrés. (2000). *La constitución moderna de la razón religiosa*. Editorial Verbo Divino.
- Us Soc, P. (2009). *Conocer la realidad para transformar el futuro: la investigación como herramienta para mejorar la calidad de la labor docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana-CECC/SICA..

Whitehead, A. N. (2002). La religión en la historia. *Athenea digital*, 1(1). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.26>

Pensamiento crítico, dimensiones y estrategias para su desarrollo

Por Sarai Ana Ortega Pineda, Enoc Iglesias Ortega**,
Adolfo Enrique Diaz***, Lorena Quitian Zarate***, Yuver Steve Villamil Rico****

Resumen

La presente investigación titulada “Pensamiento crítico, dimensiones y estrategias para su desarrollo”, tiene como objetivo determinar el concepto teórico del pensamiento crítico, sus dimensiones y las estrategias para su desarrollo. La metodología utilizada fue de revisión documental o bibliográfica. Se analizaron aportes de diversos autores e investigaciones referidas al tema, se consideraron aportes de la literatura pertinente, y se encontró que el pensamiento crítico ha sido estudiado, aplicado y analizado desde diferentes niveles educativos. Se concluye que tanto la definición y sus dimensiones juegan un papel importante; sin embargo, las estrategias deben ser contextualizadas, diversificadas y adecuadas a la población a quien se aplica.

Palabras clave: Pensamiento crítico, dimensiones, estrategias de pensamiento crítico.

*PhD. en Educación. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**PhD. en Educación Administrativa. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

***Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: loquitian@unac.edu.co

Abstract

The present investigation entitled "Critical thinking, dimensions and strategies for its development", aims to determine the theoretical concept of critical thinking, its dimensions and the strategies for its development. The methodology used was documentary or bibliographic review. Contributions from various authors and research related to the subject were analyzed, contributions from the relevant literature were considered, and it was found that critical thinking has been studied, applied and analyzed from different educational levels. It is concluded that both the definition and its dimensions play an important role; however, the strategies must be contextualized, diversified and appropriate to the population to which they are applied.

Key words: Critical thinking, dimensions, critical thinking strategies.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico ocupa un lugar relevante en los estudios educativos y pedagógicos, dadas sus repercusiones en la formación de los estudiantes. A este importante aporte sobre la educación en el fomento del pensamiento crítico se han sumado las contribuciones de otros autores que han explorado sus distintas dimensiones y las estrategias para su desarrollo. Según Tobón (citado por Moreno y Velázquez, 2017), en su artículo "Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico", es la escuela la que debe proveer al estudiante las herramientas para que pueda criticar la realidad por medio de la observación, la reflexión, el diálogo y la valoración, entre otros procesos, ya que estos le ayudarán al estudiante a transformar contextos,

debido a que ha incursionado en una concepción problematizadora y como resultado su nivel de pensamiento crítico aumentará.

Además, se destaca que otros autores también han contribuido a este campo, explorando las diferentes dimensiones del pensamiento crítico y las estrategias para fomentarlo. Algunos elementos teóricos y conceptuales del pensamiento crítico son presentados a continuación:

Morales (2012) señala que el pensamiento crítico es importante e indispensable como una herramienta necesaria, que debe ser estimulado desde la educación y aplicado en la vida. Por otro lado, Lopez Aymes (2012) y Diaz et al. (2019), señalan que son los procesos y representaciones mentales que el individuo usa para soluciones problemáticas, toma de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos, con un carácter racional y reflexivo, interesado en decidir qué hacer o qué creer. Por otro lado, Cangalaya Sevillano (2020), citando a Facione (2005), afirma que el pensamiento crítico está directamente relacionado con el análisis, la inferencia, la interpretación de la información y la evaluación; y Chrobak (2017) sostiene que es una habilidad fundamental en la resolución de problemas, interpretación de información, análisis de situaciones, argumentación y toma de decisiones. Estas consideraciones permiten reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento crítico, ya que posibilita desarrollar habilidades mentales esenciales que facilitan a las personas evaluar y analizar la información de manera objetiva y racional; además, permite la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

MARCO REFERENCIAL

Los orígenes del pensamiento crítico nos ubican en Sócrates, Platón y Aristóteles. Arenas (2007) afirma que a Sócrates se le considera como el pionero en el uso del pensamiento crítico, ya que “desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época y creó su método de raciocinio y análisis” (p. 15); consistía en la mayéutica. Platón, discípulo de Sócrates, utilizó el diálogo y la argumentación para formular y responder preguntas que tenían que ver también con la verdad, la justicia y la moralidad. Por su parte, Estrada Zapata (2019), al referirse a Platón, considera que él se inclinaba al desarrollo de la mente y del espíritu del estudiante, promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico.

Otro importante pensador y filósofo que aportó al desarrollo del pensamiento crítico fue Aristóteles. De acuerdo con Tulchin (1987), interpretaba el conocimiento como producto del pensamiento. Este mismo autor afirma que “para Aristóteles, el pensar no era independiente de la virtud o de la maldad, pues cada actividad de la mente involucraba ciertos valores y normas de buena conducta” (p. 4), queriendo decir que era imposible ser un hombre sabio sin tener una sabiduría práctica. En otras palabras, la razón debía estar en armonía con las acciones.

Ya hacia el siglo XVII, René Descartes desarrolló un método de pensamiento crítico que se basó en el principio de la duda sistemática, a la que Arenas (2007) llamó las “Reglas para la dirección de la mente” (p. 17), que consistía en poner a prueba todas las creencias y conocimientos para determinar cuáles eran verdaderos o falsos; lo que hoy por hoy hace parte de una de las dimensiones del pensamiento crítico determinado por el análisis e interpretación de la información.

Más adelante, en la década de los 1980, el filósofo, pedagogo y psicólogo John Dewey creía que la educación debía centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico. Definió el pensamiento crítico en la forma siguiente: “La consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (Flórez, 2015, p. 165).

En el presente siglo, diferentes autores definen el pensamiento crítico como una habilidad fundamental que permite analizar, evaluar y comprender la información que se recibe de manera objetiva y racional para llegar a conclusiones bien fundamentadas y tomar decisiones informadas. Se trata de un proceso activo de reflexión y evaluación que implica identificar, analizar y cuestionar supuestos, prejuicios, información y argumentos; interpretar, evaluar, autoevaluar, tomar decisiones, creatividad, entre otras acciones, para encontrar soluciones novedosas a problemas complejos.

Según Facione (2017), el pensamiento crítico es un proceso cognitivo que involucra habilidades analíticas, evaluativas y creativas, con el objetivo de identificar, analizar y evaluar información de manera rigurosa y sistemática.

La posición de Halpern (2018) apunta hacia el pensamiento crítico como un proceso reflexivo y evaluativo que implica identificar y analizar argumentos, evaluar evidencia y considerar múltiples perspectivas para formar un juicio razonado. Implica una variedad de habilidades, incluidos el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la comunicación.

La línea de pensamiento de Ennis (2017), nos muestra que “el pensamiento crítico es un proceso reflexivo y evaluativo que implica identificar y analizar argumentos, evaluar evidencia y considerar múltiples perspectivas para formar un juicio razonado. Implica una variedad de habilidades, incluido el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la comunicación. El

pensamiento crítico es esencial para el éxito en el ámbito académico y profesional, así como para la toma de decisiones personales” (p. 11).

Por otro lado, el pensamiento crítico cuenta con dimensiones y estrategias para su aplicación. Para poder evaluar la adquisición de las competencias del pensamiento crítico se hace necesario realizar un análisis del aporte de los especialistas en cuanto a las características o dimensiones que componen el pensamiento crítico, que se mencionan a continuación:

Para De la Portilla-Maya et al. (2019), las dimensiones del pensamiento crítico son las siguientes: la dimensión lógica (claridad de conceptos). Haciendo referencia a la dimensión lógica, Moreno y Velázquez (2017) consideran a esta dimensión como con el acto de juzgar; la dimensión sustantiva (depuración de la información), la dimensión contextual (reconoce el contexto para interpretar), la dimensión pragmática (tiene en cuenta las actitudes humanas) y la dimensión dialógica (capacidad de examinarse).

Desde otro ángulo, Chávez de la Rosa et al. (2020) consideran la dimensión interpretación (dimensión contextual) y análisis de la información como elementales en el aprendizaje, puesto que va más allá de la memorización de conceptos, requiriendo comprender sus significados, simplificarlos y transferirlos a otros contextos. Por su parte, el análisis requiere comparar argumentos, conceptos y descripciones bajo un marco de referencia determinado.

Otras de las dimensiones es el juicio de una situación con datos objetivos y subjetivos; implica un proceso en el que se puede juzgar la importancia de los argumentos u opiniones, evaluando las propuestas mediante técnicas inductivas y deductivas.

Finalmente, el mismo autor señala la dimensión de inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado, que promueve conclusiones razonables al considerar todo el contexto, y establecer nuevas alternativas, decisiones o planes de acción que busquen desarrollar una mejora continua, para la que se recomiendan el autoanálisis y reflexión de procesos metodológicos y cognitivos.

Otra clasificación de las dimensiones la hace Pomaquiza (2021), citando a Watson Glaser (1925), y señala lo siguiente: 1) Inferencia (conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible elabora un conocimiento nuevo no explícito), 2) suposición (distinguir supuestos implícitos o que se dan por hecho), 3) deducción (es la habilidad para determinar la relación o conexión lógica entre las premisas y las conclusiones), 4) interpretación (capacidad para valorar y discriminar las evidencias, así como juzgar si el concepto al que se llega es congruente con las evidencias), 5) evaluación de argumentos (es la capacidad de diferenciar los argumentos según su nivel de importancia).

Finalmente, de acuerdo con la American Psychological Association (APA) (1990), las seis dimensiones del pensamiento crítico son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. En este campo, se complementan las habilidades del pensamiento con las características que disponen a un individuo para convertirse en un pensador crítico (Olivares y López, 2017).

Presentamos a continuación definiciones específicas de algunas señaladas por los autores antes citados.

Para Leitão (citado por Larraín, Freire y Olivos, 2014), la unidad argumentativa se basa en una relación triple: el conjunto de una posición

justificada, otra posición opuesta justificada (contraargumento) y una tercera posición o respuesta.

A partir de lo expuesto, un argumento se fundamenta en una razón que permita sustentar y respaldar la conclusión. Siguiendo esta lógica, pueden existir varias razones y, por ende, varias conclusiones, dependiendo del contexto y la forma como se aborde el tema en cuestión. En general, lo que busca la argumentación es que los interlocutores que forman parte de la discusión argumentativa expongan sus puntos de vista a partir de una situación específica. A partir de entonces, se deberá defender la postura que se expone a través de argumentos con el objetivo de persuadir al otro, siempre manteniendo una coherencia de pensamiento.

Por otro lado, el análisis se puede entender como una habilidad intrínseca del pensamiento que se tiene para extraer las partes de un todo, de tal manera que se determine su incidencia en cierto fenómeno. De acuerdo con este punto de vista, el análisis permite explicar un fenómeno en cada una de sus partes y características, de tal manera que se puedan establecer con claridad las relaciones causa-efecto entre los mismos. Esto posibilita un conocimiento más profundo sobre el fenómeno y servirá para sentar las bases de una comprensión en niveles más complejos (Cangalaya Sevillano, 2020).

Vásquez (2012), citado por Lara et al. (2017a), plantea que el pensamiento crítico reflexivo no solo involucra la dimensión cognitiva como normalmente se propone, sino que existe una interacción entre diferentes dimensiones, como la racional-cognitiva, la emocional-afectiva y la espiritual-trascendental, las cuales surgen del asombro, la admiración y la curiosidad.

Es necesario aclarar que la deducción e inducción, con sus diferentes modos, no son otra cosa que formas particulares de razonamiento. El razonar o explicar siempre consiste en establecer una conclusión a partir de unas

razones. La diferencia descansa en el modo de lograrlo. Usar analogías o relaciones de contingencia exige mecanismos de pensamiento lo suficientemente distintos como para dar sentido a conceptos tales como razonamiento analógico o causal. Pero el propósito general es el mismo en ambos. Esta interdependencia entre los diferentes mecanismos de pensamiento hace que sean algo difíciles de entender los resultados multidimensionales de nuestra validación (Rivas y Sánchez, 2012).

Un antecedente investigativo es el expuesto por Zuluaga y Osorio (2018), en su investigación “El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira-Risaralda”. Los autores plantean la siguiente pregunta: “¿Cómo los estudiantes del semillero de investigación desarrollan pensamiento crítico en ciencias naturales a través de las actividades planteadas como estrategia didáctica?”. Los resultados obtenidos en las pruebas SABER presentadas en 2014 ubicaron a los estudiantes de grado undécimo en un nivel superior; sin embargo, los investigadores se cuestionaron acerca de los resultados y si realmente los estudiantes estaban desarrollando un pensamiento crítico, dado que estas pruebas estandarizadas están más orientadas a la memorización de conocimientos; algunos de los resultados obtenidos de esta investigación evidencian aprendizajes que si bien aportan a las pruebas estandarizadas SABER, descubren que el componente semántico que es fundamental para la comprensión, interpretación y toma de decisiones, no logra el nivel esperado y por lo tanto, lleva a la necesidad de crear estrategias que fortalezcan estas habilidades en los estudiantes, conduciéndolos a un aprendizaje profundamente y propositivo.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada es la revisión bibliográfica, pues para el desarrollo de esta investigación se identificaron y consultaron fuentes de información como libros, artículos académicos, tesis, informes técnicos y otros documentos relacionados con el tema; se procedió a comparar y contrastar las ideas, enfoques y resultados encontrados para identificar patrones y tendencias de los resultados de investigaciones relacionadas con la conceptualización del pensamiento crítico desde la perspectiva de diferentes autores, las estrategias que desarrollan el pensamiento crítico y las dimensiones que lo conforman y, finalmente, se redactó la información citando todas las fuentes utilizadas.

RESULTADOS

Desde el análisis teórico se encontró que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva que involucra diferentes procesos mentales. Para Morales (2012) el pensamiento es una herramienta necesaria que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida. Para Ennis (2015), citado por Deroncele-Acosta et al., (2020), el pensamiento crítico constituye “un proceso cognitivo de alta complejidad en la que predomina la razón y el acto reflexivo cuyo propósito es reconocer lo que es justo y verdadero” (p. 15).

Para desarrollar el pensamiento crítico, se deben tener en cuenta las dimensiones que lo componen y aunque algunos autores las identifican con diferentes nombres; se resaltan las mencionadas por la De la Portilla-Maya et al. (2019), quienes las clasifican en lógica, sustantiva, contextual, pragmática y dialógica, mientras que para la American Psychological Association (1990) estas dimensiones deben clasificarse en: Interpretación,

análisis, evaluación Inferencia, explicación y autorregulación, y estas dimensiones deben ser trabajadas por medio de las estrategias pedagógicas que se ajusten al contexto social y cultural de los estudiantes.

Por otro lado, se encontró en esta investigación, que una de las formas más efectivas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes es establecer estrategias didácticas y adaptarlas a las condiciones sociales y culturales de los mismos, pues para Tobón (citado por Moreno y Velázquez, 2017), los docentes son los que deben proveer esas herramientas necesarias para que el estudiante critique la realidad de su entorno. Para Jara (2021), son las estrategias las que permiten sentar las bases para el aprendizaje, y para (Chong-Baque y Marcillo-García, 2020), estas estrategias tienen como objetivo lograr en el estudiante un despliegue de habilidades.

Entre las estrategias más utilizadas para el propósito anteriormente descrito se encuentran: la lectura crítica, aprendizaje basado en problemas, análisis de anuncios publicitarios, juego de roles, utilización de las TIC, preguntas abiertas, debates, análisis de casos, trabajo colaborativo, lectura inferencial, entre otras.

DISCUSIÓN

El desarrollo del concepto de pensamiento crítico es muy antiguo y ha estado evolucionando al transcurrir el tiempo. Se presentan algunos conceptos a continuación.

Para Paul y Elder (2003), es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento, y este pensamiento crítico es autodirigido, auto disciplinado y auto corregido. Para Butler (2012), el pensamiento crítico va un poco más allá, y menciona que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento elaborado,

es decir, es un proceso cognitivo que implica evaluación y reflexión, en donde no solo es tener un mejoramiento de calidad de pensamiento, sino que permite la construcción de un conocimiento nuevo y el uso de estrategias para la solución de problemas de la vida diaria. Esto hace decir que el pensamiento crítico está inmerso en todas las áreas de la vida, como familiares, laborales, sociales y académicas, ya que en cada una de ellas se presentan dificultades que necesitan análisis y reflexión para tomar las decisiones correspondientes. Esto nos da un horizonte cada vez más amplio donde el pensamiento crítico seguirá avanzando y evolucionando, permitiendo así adquirir nuevos conocimientos.

Para desarrollar el pensamiento crítico, han surgido diferentes estrategias que permiten que este aumente. Algunos creen que ciertas estrategias son más eficientes que otras; por ejemplo: Maya y Gómez (2008) enumeran estrategias específicas que para ellos son las más relevantes, como el análisis de textos y noticias, los medios de comunicación, la profundización de culturas y grupos sociales, y el análisis y solución de problemas; estas estrategias permiten el desarrollo del pensamiento crítico de manera efectiva. En cambio, para Morales (2018), la estrategia más valiosa es el aprendizaje basado en problemas y proyectos, porque, menciona, es un aprendizaje activo, multi metodológico y multi didáctico, y busca potencializar en los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permiten resolver problemas a partir de un análisis de una situación real, posibilitando de este modo plantear soluciones. Y existen otros autores que piensan que hay otras estrategias ideales para el desarrollo del pensamiento crítico; se considera que seguirán surgiendo muchas más estrategias en el futuro, que aportarán a este desarrollo del conocimiento.

CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos abordado el tema del pensamiento crítico, sus dimensiones y las estrategias asociadas a su desarrollo, como parte de las habilidades importantes que caracterizan a la sociedad actual, donde se recibe gran cantidad de información, se analiza y se toman decisiones informadas en diferentes aspectos.

Las dimensiones nos brindan una estructura conceptual que nos permite un marco sólido para trabajar diferentes estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico. Estas dimensiones no actúan de forma aislada, sino que se convierten en un complemento una de la otra.

Las estrategias enfocadas en inferencias no necesariamente desarrollan de forma efectiva el pensamiento crítico, como lo pueden llegar a desarrollar las estrategias de aprendizaje en resolución de problemas y proyectos, ya que estos últimos llevan al estudiante a analizar la situación y tomar una decisión o buscar una solución, mientras que las inferencias pueden ser muy subjetivas.

El desarrollo del pensamiento crítico es cada vez un reto mayor, pues el uso de internet y redes sociales al que se exponen diariamente los estudiantes está generando un desinterés en el desarrollo de un pensamiento propio.

Las estrategias "YULOAD" pueden ser empleadas para fortalecer la capacidad de pensamiento crítico. Al utilizar estas estrategias de manera sistemática y consistente, se pueden adquirir habilidades necesarias en la toma de decisiones y resolución de problemas; por ello, se recomienda al Colegio Adventista del Sur, aplicar estas estrategias por un periodo de tiempo prolongado con una mayor intensidad horaria para conocer la relación entre los resultados y la variable del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramendi Jauregui, P., Bujan Vidales, K., Garín Casares, S. y Vega Fuente, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 1-17. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/115826>
- Beltrán Castillo, M. J. y Torres Merchán, N. Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (11), 66-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219986a> través del test HCTAES - Dialnet (unirioja.es)
- Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Blanco-López, Á., España-Ramos, E. y Franco-Mariscal, A. J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 107-115. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>
- Chong-Baque, P. G. y Marcillo-García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 56-57. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr8292>
- de la Portilla Maya, S. R., Dussan-Lubert, C., Landínez-Martínez, D. A. y Montoya Londoño, D. M. (2019). Diferencias en los perfiles de pensamiento crítico en estudiantes de un programa de medicina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.3>
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M. y Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546.
- Díaz-Larenas, C. H., Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Martín, L. S., Gromiria, N. y Boudon Araneda, J. I. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia*, 27, 275-296. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.0>
- Ennis, R. H. (2017). Critical thinking: Reflection and perspective. *International Journal of Educational Research*, 26(1), 4-18.

- Garrido, J. M. M. y Vélez, S. C. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>
- Guerrero Cuentas, H. R., Polo Mercado, S. S., Martínez Royert, J. C. y Ariza Colpas, P. P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Opción*, 86, 959-986. <http://hdl.handle.net/11323/2262>
- Gutiérrez-Allcaco, K. F., y Medina-Zuta, P. (2020). El pensamiento crítico reflexivo: competencia esencial en la formación del arquitecto. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 199-216. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/532>
- Jara Conohuilla, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1209>
- Lobo, L. P. C. (2020). La lectura inferencial como estrategia para fortalecer el pensamiento crítico. *Revista Neuronum*, 6(3), 187-194.
- López Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. https://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_20
- López, S., Veit, E. A., y Araujo, I. S. (2014). La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20, 117-132. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014001000>
- Maya, J. I. M. y Gómez, J. C. M. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25, 7-26.
- Molina-Patlán, C., Morales-Martínez, G. P. y Valenzuela-González, J. R. (2016). Crosscurricular competency of critical thinking: Its characterization in students of one Mexico high school. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.1>
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>

- Oliveras, B. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico | Lector mejorado de Elsevier*. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30058-2](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30058-2)
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pomaquiza, R. D. P. (2021). *Estudio comparativo del pensamiento crítico de los estudiantes de la carrera de Psicología Educativa y Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Chimborazo*. [Trabajo investigativo de la carrera de Psicología Educativa], Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.
- Lara Quintero, V. Avila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar y Educativa*, 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>
- Ramírez Ramírez, E. del R. y Rojas Burbano, R. F. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 16(1), 89-101. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001>
- Romero Ariza, M., y Quesada Armenteros, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(1), 101-115. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.433>
- Scagnoli, N. I. (2005). *Estrategias para motivar el Aprendizaje Colaborativo en cursos a distancia*. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA <https://hdl.handle.net/2142/10681>
- Zambrano-Sánchez, M. N., y Gallego-Macías, M. R. (2021). Estrategias didácticas que incluyen las TICS para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 5(9), 63-79. <https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespdic.013>
- Zelaieta Anta, E., y Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 197-214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>

Capítulo 5

Percepción de la identidad adventista en los docentes del Colegio Adventista Bethel de Arauquita y del Instituto Adventista de Cúcuta: un estudio fenomenológico

*Por Jhon Jairo Mena Barco**

*John Fernando Martínez Murillo**, Samuel Sánchez Londoño***

Resumen

Comprender el alcance de la identidad docente con fundamentos bíblicos cristianos adquiere un valor absoluto para los maestros del sistema educativo adventista y es crucial para el cumplimiento del propósito misional. En esta investigación, se exploraron las percepciones y experiencias de la identidad adventista entre los docentes del Colegio Adventista Bethel de Arauquita y el Instituto Adventista de Cúcuta, con el propósito de lograr su fortalecimiento. Se utilizó una metodología de enfoque cualitativo y de tipo fenomenológico, respaldada por rastreo bibliográfico, entrevistas semiestructuradas y observación directa, para la recolección, sistematización y triangulación de la información obtenida de la muestra. El estudio reveló que no existe una estructura definida para la inducción del personal, lo que trae como consecuencia deficiencias en la apropiación de la filosofía adventista. Como resultado, la identidad docente adventista necesita ser mejor

*PhD. en Letras. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: johnf.martinezm@unac.edu.co

comprendida y vivenciada. Además, se identificaron dificultades en la implementación de procesos de inducción formales con información de la filosofía adventista. El personal docente tiene una percepción limitada de la identidad y filosofía adventista. Por lo tanto, se sugiere fortalecer los protocolos y prácticas para consolidar la identidad docente adventista desde los diversos procesos institucionales.

Palabras clave: Identidad docente, saberes pedagógicos, educación adventista, filosofía adventista, formación docente.

Abstract

Understanding the scope of teacher identity with Christian biblical foundations holds absolute value for teachers in the Adventist educational system and is crucial for fulfilling the mission. In this research, the perceptions and experiences of the Adventist identity among the teachers of the Bethel Adventist College of Arauquita and the Adventist Institute of Cúcuta were explored with the purpose of achieving their strengthening. A qualitative and phenomenological approach was used, supported by bibliographic tracing, semi-structured interviews, and direct observation, for the collection, systematization, and triangulation of information obtained from the sample. The study revealed that there is no defined structure for the induction of personnel, which results in deficiencies in the appropriation of the Adventist philosophy. As a result, Adventist teacher identity needs to be better understood and experienced. In addition, difficulties were identified in the implementation of formal induction processes with information from the Adventist philosophy. The teaching staff has a limited perception of Adventist identity and philosophy. Therefore, the need for a guiding document that

presents protocols and practices to consolidate the Adventist teaching identity from the various institutional processes is suggested.

Key words: Teacher identity, pedagogical knowledge, adventist education, adventist philosophy, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca en la identidad docente en el contexto del Sistema Educativo Adventista (SEA). Las instituciones educativas pertenecientes al SEA, se caracterizan por la formación integral según la filosofía adventista de la educación, cuyo anclaje reside en los principios bíblicos sobre la labor del maestro y su influencia en la vida de sus discípulos. Si bien, el SEA (con sus maestros) se mantiene, ha sido permeado por el posmodernismo de manera individual y/o institucional, provocando una pérdida de identidad tanto en docentes como en estudiantes. Se entiende por pérdida de identidad la ausencia de la filosofía o cosmovisión del sistema educativo en el quehacer docente y, por lo tanto, en la institución educativa y sus actores.

Se aborda esta problemática social con el ánimo de comprender la percepción existente en los docentes del Colegio Adventista Bethel de Arauquita (Arauca, Colombia) y el Instituto Adventista de Cúcuta (Norte de Santander, Colombia) sobre la identidad docente desde el fundamento bíblico cristiano, considerando que el docente en la praxis influye enormemente sobre el alumno, sobre el contexto escolar, y ambos construyen a partir de su relación una identidad para cumplir con el propósito misional. Esta investigación busca consolidar la identidad del maestro adventista en su entorno.

El estudio de enfoque cualitativo y tipo fenomenológico, realizó un rastreo bibliográfico sobre identidad docente en el contexto educativo adventista, aplicó una entrevista semiestructurada a docentes y directivos de las instituciones educativas involucradas, y tomó registro de la observación en un diario de campo para su posterior análisis. Las preguntas de la entrevista se dividieron en tres secciones: contratación e inducción, filosofía adventista e identidad docente. La muestra poblacional incluyó docentes y directivos elegidos aleatoriamente. Durante la investigación de campo, se evidenció vaguedad en las respuestas de los entrevistados. La información obtenida fue analizada mediante triangulación y contrastación. Se usó la aplicación Microsoft Excel para obtener porcentajes, elaborar tablas y figuras, y un cuadro comparativo con las respuestas de la entrevista aplicada como parte del análisis de la información; el complemento del análisis se realizó manualmente.

La investigación plantea en primera instancia la ausencia de la identidad docente en el contexto educativo adventista global y local. En segundo lugar, presenta los referentes teóricos que cimientan la investigación y proyectan una visión más amplia del tema en cuestión. En la tercera sección se determinan la metodología usada, el enfoque, el tipo de investigación, la población y la muestra, los objetivos, las actividades y los instrumentos de recolección de información, entre otros. En la cuarta parte se presentan el análisis de resultados y discusión. Por último, se encuentran las conclusiones y recomendaciones.

MARCO REFERENCIAL

En el rastreo bibliográfico realizado se encontraron varios referentes sobre la identidad docente, de los cuales se toman cuatro trabajos de grado que abordan el tema y aportan al objetivo del presente estudio.

Como primer referente se presenta la investigación “Motivación e identidad de los docentes, en una asociación educativa del oriente peruano” (Vásquez y cols., 2022). El trabajo procura comprender la relación entre la identidad docente y la motivación (intrínseca y extrínseca), en docentes de instituciones educativas adventistas en una asociación del oriente peruano, en 2021. Participaron 117 maestros, seis investigadores y tres universidades. La investigación tiene un enfoque cuantitativo básico, descriptivo, correlacional y transversal. Se usaron dos cuestionarios para medir motivación e identidad docente. El resultado correlacional muestra una relación directa entre las variables, es decir, si hay alto grado de motivación, habrá alto grado de identidad docente.

Los resultados indicaron que la motivación intrínseca de los docentes (es decir, la motivación que surge de la satisfacción de la tarea en sí misma) está positivamente relacionada con su identidad docente. También se encontró que la identidad docente está mediada por la motivación interna, lo que significa que los docentes que tienen una fuerte motivación intrínseca son más propensos a desarrollar una identidad docente positiva. La investigación sugiere que la identidad docente es un factor importante en la motivación y el compromiso de los docentes, y que la promoción de una identidad docente positiva podría tener un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, los resultados destacan la importancia de las políticas y prácticas educativas que fomenten la motivación intrínseca de los docentes,

ya que esto podría mejorar su identidad docente y, por lo tanto, su compromiso y rendimiento.

En resumen, la investigación señala la importancia de la identidad docente y su relación con la motivación de los docentes, lo que puede tener implicaciones importantes para la formación del profesorado y el desarrollo de políticas educativas.

Así mismo, se toma como referente la investigación “Epistemología, identidad e ideario en las universidades adventistas” (Falconier y Smith, 2010), una investigación de corte reflexivo, la cual plantea la necesidad de bases académicas epistemológicas desde la cosmovisión bíblica en el contexto académico/científico, y relacionado con el rol de los docentes cristianos y su identidad en el marco de las instituciones universitarias adventistas.

El estudio exploró la relación entre la epistemología, la identidad y el ideario en universidades adventistas. Los autores utilizaron entrevistas y encuestas para investigar las creencias y valores de los profesores en estas instituciones. Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación en lo que respecta a la identidad docente es que reveló la estrecha conexión entre la identidad de los profesores y su perspectiva epistemológica. En otras palabras, las creencias y valores de los profesores sobre la naturaleza del conocimiento y cómo se adquiere influencia en su identidad como docentes.

Los autores también identificaron que la identidad docente de los maestros adventistas se veía influida por la misión de la institución y la perspectiva adventista del mundo. Esto plantea la idea de que la identidad docente no se limita únicamente a un fenómeno individual, sino que también está moldeada por las características más amplias de la institución y la cultura.

En resumen, la investigación señala la importancia de comprender la relación entre la epistemología, la identidad y el ideario en las universidades adventistas, y cómo estas influencias se relacionan con la identidad de los educadores. Estas determinaciones pueden ser útiles para comprender la identidad docente en otras instituciones educativas y culturales.

Del mismo modo, se encontró como referente, la investigación adelantada en la Universidad Adventista de Chile bajo el título “La formación moral en el sistema educativo adventista: de un análisis de sus documentos curriculares básicos a una verificación de su identidad cristiana” (Cerdea Fuentes y Santorsa Riveros, 2021). Esta investigación se enfoca en contrastar los fundamentos del Ministerio de Educación de Chile y el Modelo Educativo Institucional del Sistema Educativo Adventista de Chile con la Biblia, con el fin de confirmar un modelo de formación cristiana y analizar cómo este influye en la identidad cristiana en el ámbito educativo. La investigación es de índole documental y está delimitada al territorio chileno.

En la investigación, los autores encontraron que los documentos curriculares básicos del Sistema Educativo Adventista enfatizan la formación moral y espiritual de los estudiantes, además de ofrecer una educación académica de calidad. Asimismo, los documentos curriculares reflejan la identidad cristiana de la institución y su compromiso con los valores adventistas. En relación con la identidad docente, los autores resaltaron la importancia de que los docentes del sistema educativo adventista estén comprometidos con la formación moral y espiritual de los estudiantes, y que sean capaces de transmitir y vivir los valores adventistas en su labor educativa. Los autores sugieren que la identidad docente debe ser coherente con la identidad cristiana de la institución para lograr una formación integral de los estudiantes.

En términos generales, la investigación de Cerda y Santorsa menciona la importancia de la formación moral y espiritual en el sistema educativo adventista, así como la necesidad de que la identidad docente sea coherente con la identidad cristiana de la institución para lograr una formación integral de los estudiantes.

El cuarto trabajo de investigación consultado es “Configuración del modelo pedagógico desde la pedagogía comprensiva-restauradora: propuesta para el sistema educativo adventista de la Unión Colombiana del Norte”. Sus autores, Luz Doris Chaparro y Gerver Pérez (2022), plantean que la pedagogía comprensiva-restauradora está ligada a la reflexión y a la acción, edificación y desde luego, a la renovación. Este modelo pedagógico hace de los procesos de enseñanza-aprendizaje un espacio para la reflexión y para el desarrollo del pensamiento crítico, a la vez que estimula el desarrollo del saber pedagógico de los maestros para que se validen teorías, se replanteen conceptos y se reevalúen sus prácticas hasta el punto de transformar todo el ser del maestro. En este sentido, se puede decir que la importancia de este modelo radica en su capacidad para fomentar una educación más integral y transformadora, que no solo se centre en el conocimiento sino también en el desarrollo personal y espiritual de los estudiantes (Chaparro y Pérez, 2022). Además, este modelo busca promover una educación más participativa y flexible que permita adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante.

Se puede afirmar con base en los anteriores estudios que:

1. La identidad docente está influenciada por factores como la motivación y la cultura institucional. Se destaca la importancia de la motivación en la formación de la identidad docente, especialmente en instituciones educativas con una cultura institucional sólida y coherente. Los docentes pueden sentirse más motivados a trabajar

en estas instituciones y pueden desarrollar una identidad docente más clara y coherente.

2. La identidad docente puede estar intrínsecamente vinculada tanto a la epistemología como al ideario institucional. En este sentido, los docentes pueden verse influenciados por la epistemología y los principios fundamentales de la institución en la que ejercen su labor educativa. Esta influencia puede llevar a los docentes a adoptar las creencias y valores de la institución, lo que a su vez contribuye al desarrollo de una identidad docente más coherente y consistente con dichos valores.
3. La formación moral y la identidad cristiana pueden ser elementos centrales en la identidad docente en instituciones adventistas. Los docentes de instituciones adventistas están llamados a ser modelos de conducta cristiana, a promover valores y principios bíblicos en sus estudiantes. Por lo tanto, la identidad docente en este contexto se caracteriza por su compromiso con la formación moral y espiritual de los estudiantes. Los estudios sugieren que la identidad docente puede estar fuertemente influenciada por los valores y principios que se promueven en una institución educativa, en este caso, los valores cristianos y la identidad adventista.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es cualitativo, caracterizado por percibir fenómenos, desde el punto de vista de los miembros de un contexto, permitiendo la exploración de diversos aspectos del medio natural en que se desenvuelven los individuos (Hernández Sampieri y cols., 2014), ya que la investigación pretende la comprensión subjetiva de los docentes en relación

con la construcción de la identidad del docente adventista y que luego se transmite en su despliegue laboral. Hernández, Fernández y Baptista (2014) también afirman que el enfoque cualitativo en una investigación permite examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Es así como esta investigación al ser cualitativa examinará la percepción que tienen los docentes sobre el tema abordado desde la praxis en su lugar de trabajo.

La investigación es de tipo fenomenológico, el cual es definido como un enfoque que está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. La fenomenología por su naturaleza se enfoca en las vivencias y destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, es decir, la experiencia que somos. La fenomenología es sensible a la problemática desatada en torno al mundo de la vida (Fuster Guillen, 2019). De esta manera, a partir de la fenomenología se describen esas vivencias y experiencias que se observan y encuentran en el campo de acción investigado, lo cual aporta información importante sobre la cual reflexionar y analizar para sacar conclusiones vitales para la investigación.

Fuster Guillen también afirma que la fenomenología en su etapa descriptiva permite la obtención de datos de la experiencia vivida desde numerosas fuentes, tales como relatos de la experiencia personal, protocolos de la experiencia de algunos docentes, entrevistas, relatos autobiográficos y observación-descripción de un documental. Se otorga apertura a la investigación con la escritura de anécdotas. Es decir, la fenomenología es multifuente, ya que no se limita a una sola fuente para recolectar los datos, sino que se apoya de diversas fuentes que le permiten obtener datos

descriptivos y cualitativos de vital importancia para la investigación. De este modo, en la presente investigación, la fenomenología se evidencia en el uso de recursos como la entrevista semiestructurada y la observación *in situ*, las cuales permitieron obtener datos sobre la experiencia personal de los entrevistados y las prácticas espirituales que realizan los docentes en el ejercicio de su labor en el aula y en la institución.

De acuerdo con López, la población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación (López, 2004). El grupo poblacional para la actual investigación está compuesto por todos los docentes del Instituto Adventista de Cúcuta - INAC y del Colegio Adventista Bethel de Arauquita - COAB. El personal docente del COAB está compuesto por 5 personas; 2 hombres y 3 mujeres, todos adventistas, distribuidos así: 3 docentes de aula, 2 docentes con carga administrativa. Por edad, el personal se ubica entre los 21 y 33 años. De 21 a 30 años hay 2 docentes y de 31 a 33 años hay 3 docentes. Todos los docentes son colombianos residentes locales del municipio de Arauquita. Los títulos académicos (pregrado y posgrado) fueron obtenidos entre 2016 y 2021. Uno de los docentes tiene título de especialización, una docente es licenciada y 3 docentes son normalistas superiores.

En cuanto a la experiencia laboral, todos tienen entre 1 y 6 años de experiencia. Por su parte, en el INAC laboran 23 personas; 7 hombres y 16 mujeres, distribuidos así: 17 docentes, 3 administrativos y 3 directivos docentes. Por edad, el grupo de profesionales se ubica entre 25 y 60 años. De 25 a 40 años hay 9 docentes; de 41 a 50 años hay 6 docentes, y de 51 a 60 años, 5 docentes. Del total de docentes, 2 son de origen extranjero (Venezuela) y 18 son de origen nacional, correspondientes por regiones a Norte 1, Oriente 12, Centro 5, Occidente 2. Los títulos académicos (pregrado y

posgrado) fueron obtenidos entre 2000 y 2022. La cantidad de docentes con pregrado es de 16; los docentes con estudios de posgrado son 5 (2 en especialización, 3 en maestría). Doce (12) docentes tienen entre 0 y 10 años de experiencia; entre 11 y 20 años se encuentran 8 docentes, y 3 de ellos entre 21 y 30 años de experiencia.

Según Fuentelsaz Gallego, la muestra es el grupo de individuos que realmente se estudiarán, es un subconjunto de la población (Fuentelsaz Gallego, 2004). La muestra poblacional para la actual investigación se circunscribe a 18 docentes y directivos docentes con títulos de pregrado, posgrado y/o normalistas, distribuidos así: 12 docentes y 2 directivos docentes con asignación académica del Instituto Adventista de Cúcuta, y 3 docentes y un directivo docente con asignación académica del Colegio Adventista Bethel de Arauquita que enseñan en los niveles de educación preescolar, básica y media.

De acuerdo con Sabino (1996), un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información (Camacaro, 2006). Los instrumentos que se utilizarán para recolectar la información en esta investigación son: el rastreo bibliográfico, la entrevista semiestructurada y la observación. Según Escobar Arteaga (2014), el rastreo bibliográfico o conceptual es una estrategia que consiste en una lectura investigativa, la cual se realiza con el objetivo de rastrear en el texto o la web algunos de los conceptos requeridos por el lector. En el presente proyecto, el rastreo bibliográfico jugará un papel importante al proporcionar la información conceptual relacionada con las temáticas requeridas para construir la base teórica de la investigación. El rastreo bibliográfico será fundamental para

conocer los aspectos que se pretende estudiar y posteriormente abordar en los demás instrumentos de recolección de la información.

Por otra parte, se definen las entrevistas semiestructuradas como “las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz-Bravo y cols., 2013, p. 163). La entrevista semiestructurada estuvo constituida por un encabezado de preguntas demográficas y un cuerpo o contenido de 20 preguntas, las cuales están divididas en tres secciones, a partir de las cuales se recogerán datos importantes para la investigación y la construcción del producto final del proyecto. La entrevista semiestructurada fue aplicada a 12 docentes y 2 directivos docentes con asignación académica del Instituto Adventista de Cúcuta, y 3 docentes y un directivo docente con asignación académica del Colegio Adventista Bethel de Arauquita, la cual contribuirá a recolectar la información que proveerán los entrevistados.

La observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica (Campos y Lule, 2012). En la presente investigación, la observación juega un papel importante para recolectar información relacionada con los protocolos que realizan los docentes para iniciar y desarrollar sus clases, participar en actividades espirituales, relacionarse con los estudiantes y con sus compañeros de trabajo, así como la actitud que manifestaron al responder la entrevista y participar en la investigación. El flujo de información obtenida en cada instancia y a través de la entrevista semiestructurada y la observación *in situ*, fue triangulado, lo cual consiste en contrastar, comparar, analizar,

verificar, revisar las anécdotas de los docentes y recabar para reducir sesgos, dar rigor, profundidad, consistencia y esclarecer el fenómeno en estudio (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

Finalmente, luego de haber sistematizado y triangulado la información obtenida a través de los instrumentos, se indaga por los protocolos y prácticas que propusieron los docentes entrevistados, y que conlleva a sugerir recursos que ayuden a consolidar la identidad docente adventista, como producto final de esta investigación. Dichos protocolos comprenden procesos y actividades que involucran al personal docente, tales como la selección y contratación, inducción, actividades espirituales, actividades de formación y actividades recreativas.

Las actividades desarrolladas para alcanzar los objetivos específicos fueron distribuidas de la siguiente manera:

Objetivo específico No. 1.

Actividad: Se realizó un rastreo bibliográfico sobre identidad docente en el contexto educativo adventista.

Objetivo específico No. 2.

Actividad: Se recolectó la información de la población objeto de estudio a través de la entrevista semiestructurada y la observación directa de las actividades institucionales.

Objetivo específico No. 3.

Actividad: Se realizó sistematización de experiencias de la muestra poblacional.

Objetivo específico No. 4.

Actividad: Se sugirieron algunos protocolos para la consolidación de la identidad docente adventista como producto de la indagación de recursos, acciones y prácticas.

RESULTADOS

Producto de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes y la observación realizada a las actividades en las que participan los docentes dentro de las dos instituciones educativas, se encontró que:

En la Sección 1: Contratación e inducción, se indagó por aspectos relacionados con el proceso de inducción del personal docente y se encontró que los procesos de inducción no tienen una estructura definida, un personal determinado y unos tiempos establecidos para su realización y, por lo tanto, no hay uniformidad en el proceso. Realizar la inducción antes de iniciar las actividades académicas, con un orden temático determinado, un personal definido para cada módulo de la inducción y unos tiempos establecidos daría posiblemente mejores resultados.

En la Sección 2: Filosofía adventista, se indagó por prácticas que hacen parte de la filosofía adventista dentro de las instituciones que pertenecen a su sistema educativo y se encontró que la mayoría de los docentes entrevistados tiene una percepción limitada debido a las pocas fuentes consultadas, a una lectura superficial de las fuentes disponibles o quizá, a poco interés, sugerido en la respuesta de uno de los entrevistados al referirse a las fuentes consultadas sobre el tema: "de internet pero no recuerdo". La atención se centra en los escritos de Elena G. White y especialmente en el libro *La educación*. Si bien, White es fundamental, pues establece una plataforma

derivada de la Biblia, existen otros autores y estudios sobre filosofía adventista, los cuales no han sido leídos o valorados, como es el caso de George Knight, prolífico autor adventista con varias obras sobre filosofía, educación e identidad en el contexto adventista.

De otro lado, participar en los programas de educación continua ofrecidos por el Departamento de Educación en alianza con las universidades del sistema educativo adventista, permite el avance, la actualización y la apropiación de los conceptos filosóficos adventistas; sin embargo, los entrevistados consideran, en su totalidad, que lo recibido hasta el momento de la entrevista, no es suficiente y que se debe continuar con estos programas de formación.

De alguna manera, la inducción, la formación constante, entre otras actividades, animan al docente a vivenciar los principios de la filosofía adventista, teniendo presente que un buen número de entrevistados no define los principios de manera específica, aunque sí mencionan algunas actividades en las que estos principios están presentes. Entre tales actividades se encuentran los devocionales con los docentes, con los estudiantes, en la reunión de capilla semanal con la comunidad escolar, las semanas de oración y demás actividades de orden espiritual, las cuales tienen como componentes cuatro elementos básicos: alabanza, oración, lectura de la Biblia y testificación; este último componente implícito en la actividad misma.

En la Sección 3: Identidad docente, se indagó por el conocimiento y apropiación que tienen los docentes de la identidad docente y la identidad docente adventista, y se encontró que la mayoría de los docentes entrevistados tiene un consenso sobre lo que es la identidad docente, pero la confunden con elementos que puede vivenciar cualquier persona en cualquier profesión. Así mismo ocurre con la identidad docente adventista; la mayoría

tiene un consenso sobre lo que consideran que es su definición, pero realmente divagan entre elementos tanto de identidad como de filosofía adventista.

También, se encontraron discrepancias al hablar de determinar una identidad docente adventista, así como de la vivencia en la práctica pedagógica de la identidad adventista por parte de los docentes de ambas instituciones. Esta situación ocurre probablemente debido a que es una cuestión de percepción, que se basa en la manera de comprender el entorno y a las personas, así como las motivaciones personales que cada individuo tiene. Lo que para unos parece correcto y pertinente para otros no lo es y, por el contrario, genera algún rechazo o negación.

Por último, se evidenció que aún hay mucho por hacer en estas instituciones educativas para vivenciar de manera concreta la identidad adventista en los docentes que allí laboran. Las sugerencias dadas por los docentes entrevistados están principalmente orientadas hacia actividades espirituales que además de integrar al personal docente, le permita vivificar esa experiencia con Dios y con sus principios, de tal forma que gradualmente esa identidad sea compartida entre todos y la percepción que se tenga al respecto sea positiva.

DISCUSIÓN

El tema de la identidad docente es de gran interés para la investigación educativa, y se ha abordado en diferentes estudios en el contexto de la educación adventista en América Latina y España. En este sentido, es importante discutir los postulados de los diferentes autores y estudios, para determinar las similitudes y diferencias entre ellos, y construir una perspectiva más amplia sobre la temática.

En primera instancia, se presenta el QUÉ de la identidad docente. Se parte de la importancia de una identidad o imagen que tiene el individuo de sí mismo (Balderas Gutiérrez, 2013); imagen que es única puesto que la percepción de los demás dista en algún aspecto de la propia y la hace diferente, única e irrepetible en relación con el resto (Navarrete-Cazales, 2015), pero no lo aísla, sino contradictoriamente, lo une, lo vincula a aquello que es de su agrado, de su interés; a aquello que considera que debe pertenecer, debe incluirse y/o estrechar lazos, aunque tal pertenencia lo termina alejando de lo demás y por lo tanto, de los intereses de otros (Anzaldúa Arce, 2004). Es decir, que ser parte de lo uno, pertenecer e identificarse con ello, retrasa, limita e/o imposibilita al individuo para vincularse con lo otro; implica decisiones conscientes, determinaciones a voluntad, a través de las cuales se anula o erradica algo del individuo (Fuentes Reza y cols., 2020), al tiempo que se suceden etapas de construcción, reestructuración, reparación o reconfiguración únicas, siendo que cada persona es un universo en sí misma, e intransferibles, porque la experiencia de un individuo no puede ser asumida o vivenciada por otro (Gajardo-Asbún, 2019). Elena White (1975) señala la importancia de los hábitos y principios en un maestro; también afirma que el docente debe manifestar unos valores o virtudes, todos estos elementos identifican y diferencian, aportan al docente para definir una identidad (White, 2019).

En segundo lugar, es necesario abordar el CÓMO de la identidad en los maestros. La construcción de una identidad docente requiere socialización en un entorno profesional con pares académicos (Alonso Sáez y cols., 2015); sin embargo, también se precisa que esté permeada por las experiencias individuales y las vivencias colectivas desde la educación inicial (Jarauta Borrasca, 2017). Pareciera que es influenciada por el contexto y las relaciones

con las que se crece, pero que, específicamente, se define en el ámbito profesional, donde construye significantes (Prados Gallardo, 2014) y asume como propios los ideales de otros para pertenecer e identificarse.

Como tercer elemento, se suma el POR QUÉ de la identidad docente y específicamente adventista. Porque permite diferenciar, distinguir y aún contrastar - el ser humano siempre comparará - las identidades (Navarrete-Cazales, 2015), además de visualizar límites y quizá, horizontes. Propicia la integración con el entorno, con el contexto, con la sociedad o grupo social al que se decide pertenecer (Anzaldúa Arce, 2004), mediante la adaptación, puesto que se hace necesario ajustarse a lo nuevo, encajar en un orden posiblemente desconocido pero atrayente, novedoso y motivante (Balderas Gutiérrez, 2013), proyectando el autoconocimiento y autocontrol como individuo. De otro lado, facilita apropiarse de normas, reglas y valores del grupo perteneciente dado que, sin estos, no existe cohesión ni adherencia (Alonso Sáez y cols., 2015).

El cuarto nivel responde al PARA QUÉ de la identidad adventista en los profesores. Se infiere de Balderas Gutiérrez (2013) la influencia del docente hacia su entorno como motivante para formar una identidad y establecer un campo de acción (Anzaldúa Arce, 2004) interno y externo, a través del cual se fortalezcan las características y las relaciones del grupo al cual se asocia (Prados Gallardo, 2014). White (1954) plantea que el docente es visto por los estudiantes como un modelo al cual imitar; y un constructor de la sociedad, de la siguiente generación, mediante la comprensión y la restauración de la imagen de Dios en el hombre (White, 2000).

CONCLUSIONES

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada y los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada y la observación, se pudo concluir que:

Las dos instituciones en las cuales se realizó la investigación presentan dificultades en cuanto a la ejecución de un proceso de inducción concreto y bien definido, el cual carece de una metodología para su realización, conocimiento sobre las personas o cargos involucrados y los tiempos para desarrollarlo, así como también de la información que en él se comparte, principalmente información relacionada con la filosofía adventista y el estilo de vida del docente adventista. De esta manera, se insiste en la importancia de ejecutar un proceso de inducción pertinente con los profesores, que permita orientar y enmarcar el quehacer docente en la ruta que la institución educativa y su filosofía le plantean.

También se observan algunos vacíos en la apropiación de la filosofía adventista por parte del personal docente entrevistado, así como una percepción limitada sobre lo que esta implica en su práctica personal y pedagógica. Estas limitaciones son motivadas por la institución al ofrecer y promover información parcial mediante los defectuosos procesos de inducción y la escasa inclusión del personal docente en programas de formación continua sobre dicho tópico. De este modo, se menciona la importancia de vincular a los docentes en programas de educación continua que reaviven, fortalezcan y promuevan la práctica de la filosofía adventista, así como el estilo de vida que esta plantea.

El personal docente entrevistado muestra un consenso en torno a lo que podrían ser la identidad docente y la identidad docente adventista. Sin

embargo, tienden a divagar entre elementos que abarcan tanto la identidad como la filosofía adventista, lo cual obstaculiza una clara definición y visión del asunto y de sus implicaciones dentro de la práctica pedagógica y la experiencia de vida. Así mismo, queda gran trabajo por realizar en estas instituciones educativas para que la identidad adventista sea vivenciada con más intensidad, ya sea por medio de actividades como retiros espirituales, semanas de oración, recepciones de sábado, rincones de oración, visitas a iglesias, campamentos, sendas sagradas, entre otras, sugeridas por los docentes entrevistados.

En consecuencia, surge la necesidad de plantear un documento orientador con parámetros y protocolos que ayuden a consolidar la identidad docente adventista desde los diversos procesos que involucran de manera directa a los docentes y directivos de las instituciones educativas, tales como la selección y contratación, inducción, actividades espirituales institucionales, actividades formativas y actividades recreativas, entre otras, de modo que el personal docente evidencie y viva de manera constante y recurrente, elementos y prácticas que les aporten a su crecimiento espiritual y a su identidad como docentes del sistema educativo adventista.

A continuación, se presenta a través de imágenes la portada de cada uno de los protocolos sugeridos en el documento orientador:

Figura 1.

Portada del documento Protocolos para el fomento de la identidad docente adventista en instituciones educativas adventistas.

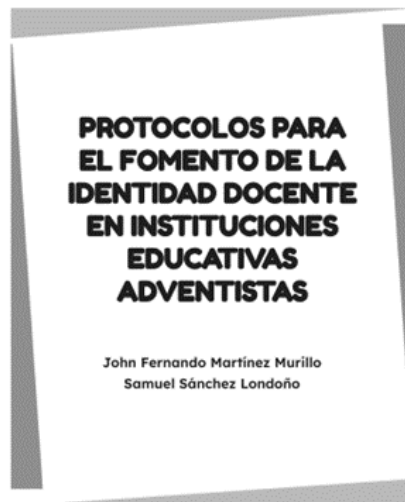


Figura 2.

Portada del protocolo para la selección y contratación del personal docente en instituciones educativas adventistas.



Figura 3.

Portada del protocolo para la inducción del personal docente en instituciones educativas adventistas.

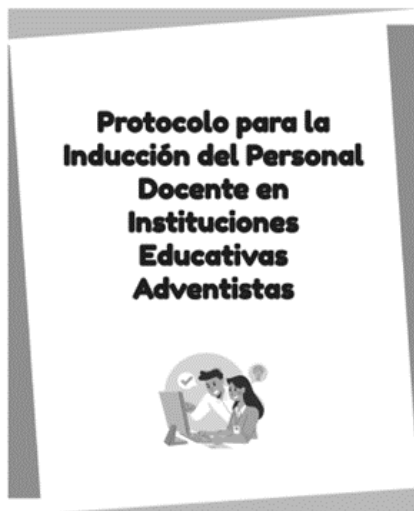


Figura 4.

Portada del protocolo para el seguimiento y evaluación del personal docente en instituciones educativas adventistas.

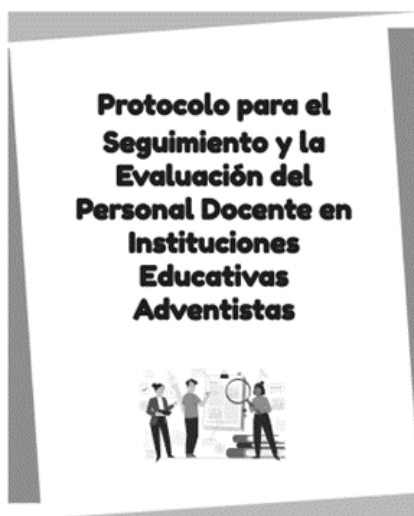


Figura 5.

Portada del protocolo para la realización de los Oasis, encuentros o espacios de iglesia con los estudiantes.

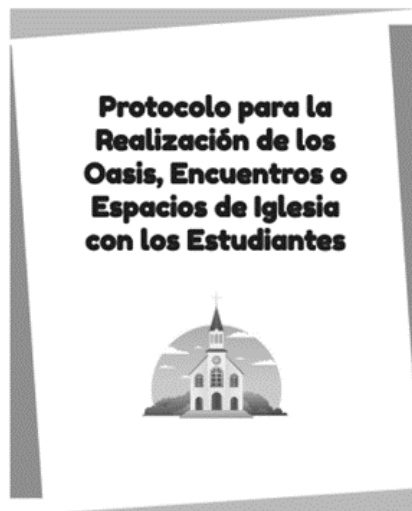


Figura 6.

Portada del protocolo para la realización de las semanas de oración institucionales.



Figura 7.

Portada del protocolo para la realización del devocional con el personal docente.



Figura 8.

Portada del protocolo para la realización de reuniones con el personal docente.

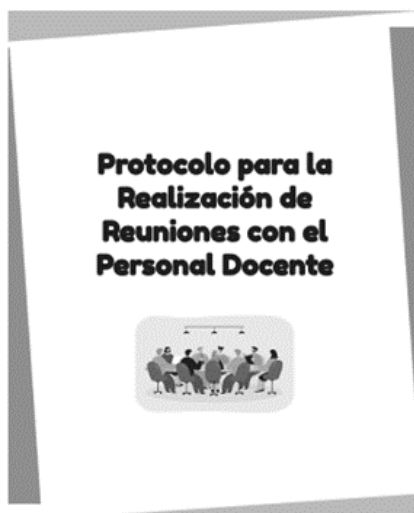


Figura 9.

Portada del protocolo para la realización de retiros espirituales con el personal docente.

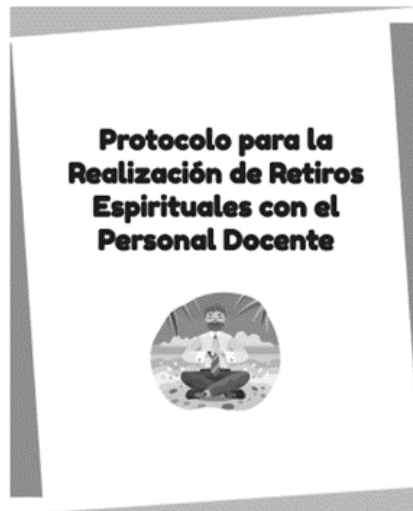


Figura 10.

Portada del protocolo para la realización de actividades recreativas con el personal docente.

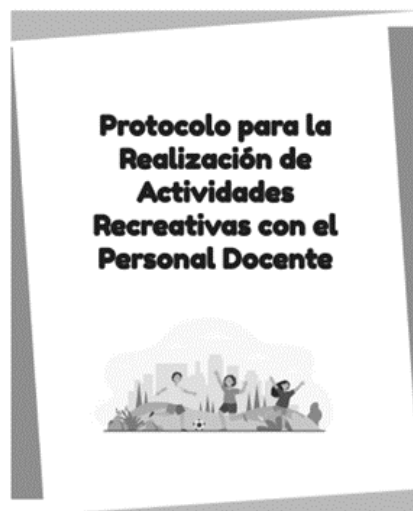


Figura 11.

Portada del protocolo para las capacitaciones del personal docente.



Agradecimiento

Todo el trabajo realizado fue posible gracias a Dios, en primer lugar; al apoyo del PhD. Jhon Jairo Mena Barco como asesor de este proyecto, y del PhD. Luis Fernando Garcés Giraldo como profesor de la asignatura Investigación Aplicada, quienes aportaron su conocimiento y experiencia para que esta investigación fuera desarrollada. De igual manera, se agradece a los directivos de las dos instituciones en las cuales se implementó la investigación, así como a los docentes que amablemente consintieron en participar viabilizando este trabajo académico. Por último, pero no menos importante, la gratitud para nuestras familias, quienes apoyaron este proceso de una y mil maneras, sin reclamar por la "ausencia" frecuente, a pesar de estar presentes físicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C., y Arandia Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Revista Opción*, 31(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570004>
- Anzaldúa Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/3106>
- Balderas Gutiérrez, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social-ReLMIS*, 3(6), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923>
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005, marzo). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es
- Camacaro, P. R. (2006). *Aproximación a la calidad de vida en el trabajo en la Organización Castrense Venezolana*. (Caso: aviación militar venezolana) [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez]. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/prc/INSTRUMENTOS%20DE%20RECOLECCION%20DE%20DATOS.htm>
- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cerda Fuentes, H. B., y Santorsa Riveros, A. S. G. (2021, junio 30). *La formación moral en el sistema educativo adventista: de un análisis de sus documentos curriculares básicos a una verificación de su identidad cristiana*. Repositorio Digital Universidad Adventista de Chile. <https://catalogobiblioteca.unach.cl/Record/2367086>
- Chaparro Salazar, L. D., Pérez Pulido, G. y Quintero Nuñez, H. B. (2022). *Configuración del modelo pedagógico desde la pedagogía comprensiva-restauradora: propuesta para el sistema educativo adventista de la Unión Colombiana del Norte*. Editorial Sedunac. <http://hdl.handle.net/11254/1204>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en*

Educación Médica, 2(7), 162-167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

- Escobar Arteaga, N. (2014). *El rastreo conceptual como estrategia para la producción textual*. Universidad Tecnológica de Pereira. <http://ascun-redlees.org/2014>
- Falconier, M. y Smith, R. (2010). Epistemología, identidad e ideario en las universidades adventistas. *Revista Internacional de Estudios en Educación-RIEE*, 10(2), 89-106. <https://doi.org/10.37354/riee.2010.104>
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M., y González Ortiz, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*. 11(e-727), 1-20. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727
- Fuentelsaz Gallego, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 5-13. https://matronasprofesion.es/investigacion/calculo_del_tamano_de_la_muestr
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. Retrieved Agosto 16, 2022, from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658238006>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Jarauta Borrasca, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-

479. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007

Prados Gallardo, M. (2014). Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 95-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791010>

Vásquez Villanueva, S., Alarcón Senepo, M. C., Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, C. A., Vásquez Villanueva, L., y del Águila González de Castillo, M. (2022). Motivación e identidad de los docentes, en una asociación educativa del oriente peruano. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 367-380. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1136>

White, E. G. (1975). *La educación cristiana*. Publicaciones Interamericanas. <https://egwwritings.org/book/b1703>

White, E. G. (2009). *La educación*. Asociación Publicadora Interamericana. <https://m.egwwritings.org/es/book/1702.45#65>

White, E. G. (2019). *Fundamentos de la educación cristiana*. Inter-American Division Publishing Association.

Capítulo 6

Estrategias didácticas para la comprensión lectora integrando la fe, enseñanza y aprendizaje

*Por Gustavo Adolfo Pherez Gómez**

*Jeniffer Ximena Vega Fajardo***

*Ivonne Rocío Orrego Poveda***, María Victoria Meneses Martínez****

Resumen

Las estrategias didácticas asumen un papel valioso en la educación. Son las encargadas de que el aprendizaje sea eficaz. Utilizadas de manera correcta, favorecen la comprensión lectora de los estudiantes y permiten integrar la fe, la enseñanza y el aprendizaje. Con el fin de brindar una herramienta que beneficie a los docentes del Colegio Adventista Libertad Norte, del Área de Humanidades, Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria, se diseñó un folleto guía de estrategias didácticas que favorezca la comprensión lectora y, a su vez, integre la fe, la enseñanza y el aprendizaje. Para el diseño del folleto, fue necesario identificar las estrategias didácticas propuestas a través de diferentes teorías y metodologías. La metodología de la investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, de tipo investigación

*PhD. en Educación. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en educación con mención en Psicología Educativa. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

***Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: mayitoo56@hotmail.com

acción. La muestra fue de tres docentes. Luego se diseñaron y aplicaron dos instrumentos (observación y entrevista). Se tuvo en cuenta cada una de las categorías que abarca la investigación. Los resultados mostraron que no hay coherencia entre lo expresado por los profesores en la entrevista y lo observado en las clases. Se concluyó entonces que las estrategias didácticas encontradas en la literatura no son implementadas en la escuela, lo que debilita los procesos de comprensión lectora de los alumnos.

Palabras clave: Estrategia, didáctica, comprensión, integración, fe.

Abstract

Didactic strategies assumed a valuable role in education. They are responsible for effective learning. Used correctly, they favor students' reading comprehension and allow the integration of faith, teaching and learning. In order to provide a tool that benefits the teachers of the Colegio Adventista Libertad Norte, in the Area of Humanities, Spanish Language of Basic Primary Education, a guide booklet of didactic strategies was prepared that favors reading comprehension and, at its time, integrate faith, teaching and learning. For the design of the brochure, it was necessary to identify the didactic strategies proposed through different theories and methodologies. The research methodology began under the qualitative approach, action research type. The sample was three teachers. Two instruments (observation and interview) were then designed and applied. Each of the categories covered by the investigation was considered. The results showed that there is no coherence between what the teachers expressed in the interview with what was observed in the classes. It was then concluded that the didactic strategies found in the literature are not implemented at school, which weakens the reading comprehension processes of the students.

Key words: Strategy, didactics, understanding, integration, faith.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el proceso de aprendizaje. Por medio de ella, se puede lograr el éxito académico y comprender el mundo que los rodea. En los niños, la comprensión lectora es importante, ya que fomenta el pensamiento crítico y el razonamiento; además, permite adquirir nuevos conocimientos y un mejor rendimiento escolar. Para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, es necesario el acompañamiento y el apoyo de toda la comunidad educativa. El papel que desempeña el docente en esta tarea es fundamental, ya que comprender no solo requiere que los estudiantes lean, sino que, además se requiere una ejecución sistemática en el aula sobre las acciones que desarrolla el docente para favorecer este proceso y las que generan dificultades de comprensión.

Ciertamente, la comprensión lectora es una de las competencias de mayor importancia que se deben fomentar; ella permite que el estudiante desarrolle la imaginación, brindando la capacidad de adquirir nuevos conocimientos.

En muchas ocasiones las estrategias utilizadas en las aulas de clase por los docentes, pueden llevar a que los estudiantes estén animados o desanimados en el proceso lector. Desde la educación inicial, se recomienda generar estrategias didácticas que motiven en los niños el amor a la lectura, sembrando en ellos las bases para la comprensión: este proceso debe continuar en los diversos niveles educativos donde se fundamentan y adquieren competencias básicas que permiten la formación de diferentes habilidades en la comprensión lectora, tales como un extenso vocabulario,

una mayor fluidez, mejor capacidad cognitiva, creatividad, fortalecimiento de la capacidad analítica e inclusive crea personas autodidactas. Ahora bien, dentro de este proceso educativo es importante conocer las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, que propician una mejor comprensión lectora. Teniendo en cuenta lo anterior, se genera el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en el Área Humanidades Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria?

Es importante entonces que el docente desarrolle competencias empleando diversas estrategias que, implementadas de manera correcta, se logrará la comprensión lectora en sus estudiantes. Para esto se propone diseñar un folleto guía de estrategias didácticas que favorezca la comprensión lectora, realizando un estudio de la literatura con el propósito de lograr identificar las estrategias de aprendizaje propuestas a través de diferentes teorías y metodologías, que faciliten integrar la fe, la enseñanza y el aprendizaje dentro de la comprensión lectora y finalmente poder comparar las encontradas en la literatura, con las utilizadas en el colegio, mediante la información recopilada en el contexto.

Todo esto se llevará a cabo en el Área de Humanidades, Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria del Colegio Adventista Libertad Norte de la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

Los procesos de lectura son fundamentales para facilitar el aprendizaje; debido a su transversalidad al ser utilizados en todas las asignaturas en cualquier nivel educativo, posibilitan además implementar la integración de la fe, la enseñanza y el aprendizaje, y de esa manera contribuir al desarrollo de la comprensión lectora.

Leer no es solo la decodificación de grafías y la pronunciación correcta de sonidos; es comprender el texto, es dar significado, lo cual incluye procesos intelectuales de gran complejidad.

La comprensión lectora es indispensable y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del mundo actual; leer y comprender son retos a los que se enfrentan los estudiantes y docentes en el día a día. Los Estándares Básicos de Competencia, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y las pruebas externas, dan muestra de la importancia de ella. La reflexión, el análisis y el estudio de estas prácticas, deben conducir y trazar la ruta para la transformación de estas prácticas y así beneficiar los procesos de comprensión. La presente investigación busca dar a conocer cómo la implementación y el uso de estrategias didácticas favorecen la lectura comprensiva.

MARCO REFERENCIAL

En este apartado se encontrará un conjunto de referencias y conceptos en los que se sustenta la presente investigación. Es necesario entonces, conocer las bases teóricas, planteamientos y puntos de vista que se han construido en relación con este tema.

Comprensión Lectora.

De acuerdo con la UNESCO (2009), se puede observar una anomalía relacionada con la lectura y la escritura, que es motivo de reflexión, ya que una proporción significativa de jóvenes en América Latina y el Caribe, no logran alcanzar los niveles suficientes de capacidad lectora para el momento en que finalizan su educación secundaria. Convirtiéndose así, en un dato

alarmante que da cuenta de la existencia de una deficiencia en los sistemas educativos en referencia a la comprensión lectora.

Es fundamental que se fomenten la lectura y escritura en la sociedad en general, tanto en el hogar como en los colegios. La promoción de hábitos de lectura puede ayudar a mejorar las habilidades y la comprensión.

La educación se establece como uno de los ejes del desarrollo de todas las dimensiones del ser humano; por lo tanto, el progreso en la comprensión lectora de los niños y adolescentes se constituye en uno de los factores primordiales e importantes para el crecimiento académico de la Educación. La Ley General de Educación 115 de 1994, tiene como objetivo en cada uno de los niveles el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, aprender a leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Por lo tanto, leer y comprender es trascendental para el aprendizaje efectivo. Cuando se comprende lo que se lee, se retiene más y mejor la información, y se les da un mayor significado a las palabras que forman un texto.

Suárez et al. (2020) afirman que la lectura puede ser considerada como un procedimiento en el que se generan y confirman anticipaciones que conducen al lector a desarrollar su propia comprensión. De acuerdo con este concepto, se puede manifestar que el proceso de lectura es la elaboración y cimentación de la interpretación personal de un texto.

Se entiende que la comprensión lectora es la capacidad que el individuo tiene para reconocer el texto leído. Por lo cual, de acuerdo con Klimenko et al. (2019), la habilidad de comprensión lectora se va desarrollando a lo largo de la vida, y su fundamento radica en la evolución de los significados y conceptos

del lenguaje. El contexto sociocultural en el que se encuentra la persona puede impulsar su desarrollo, especialmente cuando se proporciona una enseñanza estructurada y enfocada en la zona de desarrollo próximo del niño. De este modo, se pueden apreciar mejoras en la capacidad de pensamiento verbal y en el desempeño en la comprensión de lectura del niño.

Ramírez (2017) afirma que la habilidad de comprensión lectora implica la aptitud para comprender lo que se lee, tanto en términos del significado de las palabras que componen un texto, como en relación con la comprensión general del propio texto. Es decir, la comprensión lectora tiene que ver con poder identificar el significado de las palabras que conforman un texto para así lograr entenderlo.

La UNESCO (2016) determina tres niveles de interpretación textual, los cuales plantea de la siguiente manera: literal, inferencial y crítico.

En el nivel literal, el estudiante reconoce y recuerda los elementos explícitos del texto, identificando y localizando información específica y seleccionando respuestas que emplean las mismas expresiones o sinónimos del texto original. Para lograr esto, se utiliza principalmente la habilidad de reconocer.

En el nivel inferencial, el estudiante interactúa con el texto, completando los significados implícitos, relacionando ideas y construyendo el sentido global del texto. Para esto, se utiliza la habilidad de inferir, y se realizan acciones como ilustrar, clasificar, resumir las ideas principales y extraer conclusiones lógicas a partir de la información presentada en el texto.

En el nivel crítico, el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo compara con otros puntos de vista y con su propio conocimiento. La habilidad utilizada en este nivel es la evaluación, que implica juzgar y

reflexionar sobre el contenido, la forma y la estructura del texto en función de criterios establecidos. Por ejemplo, evaluar un texto en función de su contenido o estructura.

Podemos afirmar que, en los niveles de interpretación textual, cada uno de ellos lleva consigo implícitos unos procesos cognitivos, que permitirán al estudiante una mayor comprensión y análisis de la información presentada. Estos procesos cognitivos incluyen la identificación de conceptos clave, la inferencia de significados, la conexión de ideas, y la síntesis de la información, contribuyendo así al desarrollo de habilidades críticas y analíticas en el proceso de lectura.

Comprensión de los textos.

Se considera necesario mencionar otras perspectivas de investigaciones de años anteriores, que conservan su vigencia en la actualidad y que aportan un concepto importante para el avance de esta investigación.

Pinzás (2006) considera que la comprensión de un texto implica la acción de interpretarlo, es decir, darle un sentido y un significado. En relación con lo anterior se puede decir que al leer un texto el lector puede darle significado de acuerdo con su nivel de comprensión.

En los dos primeros grados escolares, se imparten enseñanzas sobre cómo descifrar palabras y comprender textos adecuados para su edad. Esto implica que, al llegar al tercer grado, la mayoría de los estudiantes ya cuenta con una amplia experiencia en la interpretación de imágenes, mensajes verbales y textos escritos. Han adquirido una idea básica de lo que implica leer un texto y de que al hacerlo pueden comprenderlo, reflexionar sobre él y formular sus propias conclusiones.

La adquisición del hábito de la lectura y la comprensión de lo que se lee son dos objetivos importantes de la educación primaria. Estos objetivos requieren la utilización de los procesos cognitivos que Pinzás (2006) ha descrito como necesarios para lograrlos.

Estrategias Didácticas.

En la educación se cuenta con estrategias para el debido proceso de enseñanza- aprendizaje. Estas estrategias se desarrollan de acuerdo con el nivel en el que se encuentren los estudiantes, y deben estar organizadas de una manera sistemática y pertinentes, de tal manera que permita al docente poder alcanzar cada uno de los objetivos establecidos.

De acuerdo con Fonseca y Mateus (2013), las estrategias son para el docente una guía de acción, lo que quiere decir que la estrategia permite orientar y sistematizar las acciones que se quiere alcanzar; por lo tanto, las estrategias son fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

Por lo anterior se puede decir que las estrategias son un conductor u orientador que permite al docente alcanzar sus objetivos en la enseñanza, si son empleadas de la manera correcta.

Viveros y Sánchez (2018) declaran que las estrategias educativas y metodologías que fomentan el aprendizaje de manera divertida, participativa, constructiva y productiva estimulan la participación activa de los estudiantes. A través de estas estrategias, los estudiantes desarrollan su creatividad, capacidad de reflexión e ingenio.

Las estrategias didácticas son fundamentales en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que de acuerdo con lo anterior permiten la

participación activa, desarrollando la creatividad y el ingenio de los estudiantes.

Es indispensable que los profesores realicen una planificación adecuada de sus clases, ya que, de esta manera, al presentar a los estudiantes un texto para ser leído y analizado, los docentes podrán asegurarse de que existe un interés genuino por explorar lo que el texto ofrece. Además, una planificación adecuada permite un mayor control del entorno escolar y facilita la resolución de cualquier problema que pueda surgir durante la lectura, evitando que distracciones innecesarias desvíen la atención de los estudiantes.

Domel (2021) concluye que

El empleo de estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento creativo en la educación es fundamental y deben ser consideradas como herramientas imprescindibles en el proceso de enseñanza aprendizaje, los mismos que dependen de la capacidad cognitiva y didáctica del docente para lograr aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo integral del individuo permitiéndole pensar más allá de lo convencional (p. 129).

Se puede inferir que las estrategias didácticas son el conjunto de técnicas diseñadas y desarrolladas por los docentes a través de diversas actividades ,con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es importante mencionar que la facilidad del aprendizaje también está influenciada por factores como la disposición y la motivación.

En la comprensión lectora, las estrategias didácticas son métodos o técnicas que los docentes pueden utilizar para motivar a los estudiantes a mejorar su destreza para comprender lo que leen.

Otro de los postulados que se abordan es de Chiqui (2022), quien afirma que, para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, es necesario emplear diversas estrategias didácticas que les permitan interactuar con diferentes tipos de materiales, como cuentos, pictogramas, fábulas, noticias, reportajes y otros textos interesantes. El objetivo de estas estrategias es ayudar a los estudiantes a comprender las diferencias entre estos textos, comprender las lecturas realizadas, y promover la interiorización y la comprensión lectora en general.

Es decir, las estrategias didácticas son importantes e inciden en el desarrollo de la comprensión lectora; por ello deben ser creativas y que permitan captar el interés de los estudiantes.

A continuación, se realizará una breve descripción de algunas estrategias didácticas que podrían permitir el buen desarrollo de la comprensión lectora.

Método de Proyectos

La implementación del método de proyectos como estrategia didáctica para la comprensión lectora es importante debido a que permite el enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes, relacionar los diferentes significados con conocimientos anteriores y la construcción de saberes incorporando nuevas experiencias y conocimientos (Garzón, 2018, p. 12).

El aprendizaje basado en proyectos surge a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, en donde se crean una serie de actividades que buscan que ellos adquieran nuevos conocimientos y resuelvan dudas acerca del tema seleccionado. Este método permite que, a través de diversas actividades promovidas por el proyecto, se desarrolle la comprensión lectora.

Hacer Preguntas

Algunos autores plantean lo siguiente haciendo referencia a la estrategia de formular preguntas:

Martínez (2022), en referencia a hacer preguntas, manifiesta que estas actividades se materializan en habilidades muy atractivas para los estudiantes, ya que brindan la oportunidad de formular y revisar sus propias preguntas basadas en la lectura de un texto, para que luego sus compañeros las respondan. Se promueve que los estudiantes integren información de diversas secciones del texto, dominen y comprendan su contenido, y así sean capaces de elaborar preguntas. Esto permitirá fortalecer su comprensión de la información.

En otras palabras, hacer preguntas propiciará en los estudiantes la comprensión de la información y, por lo tanto, del texto mismo; además, fomenta el espíritu crítico, debido a que los estudiantes deberán combinar información de los diversos segmentos del texto para elaborar preguntas.

Loeza (2016) afirma que realizar preguntas durante la lectura es una estrategia fundamental. Es esencial practicar la habilidad de formular preguntas más complejas mientras se lee. Estas preguntas complejas contribuyen a una mejor comprensión de un texto informativo. En esta estrategia se incluye indagar el motivo por el cual un hecho o una sección del

texto tiene sentido. Esto ayuda a explicar y ampliar la información presente en el texto, además de facilitar la memorización de dicha información.

Las preguntas como estrategia didáctica son primordiales para la comprensión lectora, ya que permiten al estudiante comprender con mayor claridad el texto leído y extraer la información.

Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo en el colegio es una herramienta valiosa que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales, promover el aprendizaje activo y mejorar el rendimiento académico.

El siguiente postulado amplía el concepto así:

Heras y Del Villar (2018) dicen que el trabajo en colaboración promueve de manera significativa el aprendizaje colaborativo, lo cual a su vez proporciona los elementos necesarios para desarrollar de manera efectiva la comprensión lectora en los estudiantes.

Teniendo en cuenta esto, se considera que la estrategia de trabajo colaborativo es útil para la enseñanza de la comprensión lectora, ya que permite aumentar los beneficios de este aprendizaje dentro de un grupo de trabajo, en donde cada estudiante pueda intervenir, dar su punto de vista, sus ideas, conclusiones o conocimientos con el objetivo de poder lograr una meta en común.

Mapas Gráficos y Organizadores

Medina (2018) confirma que los recursos visuales para la organización de ideas, como los mapas conceptuales, mapas semánticos y mapas mentales, tienen un impacto positivo en la comprensión lectora.

Los mapas gráficos y organizadores como estrategia didáctica favorecen para que el estudiante alcance un mayor nivel de comprensión lectora.

Otros autores establecen lo siguiente:

Landa (2019): la utilización de organizadores gráficos como estrategias prácticas, adecuadas y eficientes, permite que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. Estos organizadores gráficos incluyen tanto palabras como representaciones visuales, lo que los hace efectivos para diferentes tipos de estudiantes, desde aquellos con habilidades destacadas hasta aquellos que enfrentan dificultades de aprendizaje. El uso de estos organizadores gráficos permite que los estudiantes adquieran estrategias que les ayudarán a construir su propio aprendizaje y a apropiarse de la lectura.

En otras palabras, los organizadores gráficos se convierten en una estrategia didáctica efectiva para que los estudiantes construyan su aprendizaje y se apropien de la lectura, además de convertirse en una oportunidad para los estudiantes con dificultades.

Escobar (2018): desde una perspectiva didáctica, los organizadores gráficos son herramientas prácticas que ayudan y posibilitan a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo mediante esquemas que representan información de manera organizada, ordenada y jerarquizada. Estos recursos contribuyen a la asimilación y comprensión de conocimientos.

Munayco (2018) declara que la mayoría de las personas han estado expuestas a diferentes imágenes y gráficos en algún momento de sus vidas, y esto ha capturado su atención e interés. Se cree que estas imágenes tienen un impacto en la comprensión, ya sea en la lectura reflexiva, inferencial o crítica. La sociedad actual se caracteriza por la interacción constante con diferentes medios visuales, como programas de televisión, películas, videos en YouTube, revistas, diagramas, señales, publicidad con imágenes, internet, entre otros, lo que lleva a una familiaridad con los organizadores gráficos.

Por tanto, los organizadores gráficos son de gran importancia para la comprensión lectora, ya que proporcionan al estudiante la facilidad de asimilar el aprendizaje. Los gráficos e imágenes que pueden ser visibilizados por los estudiantes permiten una mayor comprensión lectora.

Resumen

Alzás (2016) manifiesta que el uso del resumen es una estrategia altamente efectiva para mejorar la comprensión lectora, ya que después de identificar las ideas principales y secundarias, seleccionar y omitir información basándose en su comprensión, los estudiantes pueden construir un nuevo texto basado en el original sin perder su esencia, pero incorporando sus propios criterios al mismo tiempo.

El resumen como estrategia didáctica permite que el estudiante logre conocer la importancia del texto que se está leyendo y de esa manera lo pueda escribir utilizando sus propias palabras. Esta estrategia puede ayudar al estudiante a identificar la idea principal del texto, enlazar las ideas, descartar información irrelevante y recordar lo leído.

Lectura en Voz Alta

De acuerdo con Teberosky y Sepúlveda (2018), la práctica de la lectura en voz alta no solo beneficia a los niños en sus actividades escolares, sino que también contribuye a su desarrollo general del lenguaje.

La lectura en voz alta permite que estudiante pueda escucharse a sí mismo y de esa manera reflexionar para así mejorar diferentes aspectos, como lo es la pronunciación que lo pueda llevar a tener una adecuada comprensión lectora del texto. Es importante tener en cuenta que se debe elegir un texto apropiado y de interés para el estudiante. La respiración profunda hace parte fundamental en el momento de iniciar la lectura, el tono de voz debe ser fuerte y audible de acuerdo con el entorno, y se debe leer de manera pausada que permita la adecuada escucha.

Teberosky y Sepúlveda (2018) comentan que “el objetivo general de la lectura en voz alta es el aprendizaje, incluso aunque los niños no sean lectores autónomos. Desde el comienzo, el fin de la lectura es aprender” (p. 80).

Dentro de las conclusiones que dan Jacinto et al. (2018), se resalta que la utilización de la lectura en voz alta como estrategia metodológica tuvo un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes en el nivel literal. Esta práctica permitió que los estudiantes pudieran identificar a los personajes, comprender la idea principal del texto y entender el significado de las palabras.

Integración de la Fe, la Enseñanza y el Aprendizaje.

Para el Sistema Educativo Adventista (SEAD), es de gran importancia hacer relación entre el currículo y la integración de la fe, la enseñanza y el aprendizaje, ya que se tiene la convicción que, debido a esta integración, el

estudiante puede llegar a tener una relación más íntima con Dios y una sólida formación en valores.

Debe comprenderse que la integración de la fe esté inmersa en cada uno de los temas, incluyendo la comprensión lectora, consiguiendo así que se cumpla el propósito de la educación adventista, de acuerdo con su filosofía, y dando cumplimiento a las Escrituras, las cuales invitan a que todo lo que se haga debe ser para la gloria de Dios, tal como se manifiesta en el versículo de 1 Corintios 10:31 (R60): “Si, pues, coméis o bebéis, o hacéis otra cosa, hacedlo todo para la gloria de Dios”.

Para Taylor (2009), la verdadera integración ocurre cuando la fe, la enseñanza y el aprendizaje se encuentran y se agrupan, unificándose para ser la fuerza penetrante, impulsora de la educación cristiana. Esto implica que en cualquier momento en que ocurre el aprendizaje, la fe debe ejercerse en un esfuerzo por percibir la plenitud de la vida desde la perspectiva divina. Además, la fe misma implica un compromiso para crecer en conocimiento.

Se puede decir que la integración de la fe en la enseñanza, debe ser fusionada para que de esta manera pueda conducir a cada estudiante a tener un conocimiento cognitivo y una verdadera relación con Dios.

Komiejczuk (2009) dice que la integración de la fe, la enseñanza y el aprendizaje, pretende el énfasis de la verdad como total y posible, y se determina por tener como centro a la verdad. La perspectiva del mundo se basa en la interpretación bíblica de la naturaleza, el ser humano y la historia. La enseñanza es una manifestación más de la voluntad de Dios. Los profesores y estudiantes analizan en conjunto la relevancia del material de lectura, las ideas compartidas en clase y las ideologías predominantes, y las someten a evaluación mediante los principios bíblicos para determinar si son coherentes con el cristianismo y pueden ser adoptadas.

La verdad es universal, y el concepto de verdad abarca todas las áreas y disciplinas. Para un docente cristiano, resulta imposible ocultarla, ya que esta influye en todas las acciones y pensamientos que se llevan a cabo, tanto dentro como fuera del aula.

La totalidad de la verdad es divina y no hay separación entre lo sagrado y lo profano. Los maestros cristianos entienden la verdad como una perspectiva integral de la vida y la presentan a sus alumnos en todas las áreas del conocimiento. La Biblia se integra en el plan de estudios como una visión cohesiva.

La meta de la educación es enseñar a los estudiantes a pensar de manera cristiana en cuanto a la ciencia, el arte y la sociedad humana. A pesar de que Dios tiene una visión unificada de la realidad, los seres humanos, con nuestra limitada capacidad, no siempre la comprendemos. Incluso, nuestros métodos teológicos y hermenéuticos están sujetos a las limitaciones y distorsiones propias de la interpretación humana.

La verdad vista desde las Escrituras, considera a Jesucristo como única verdad. Jesús dijo: "Yo soy el camino, y la verdad, y la vida; nadie viene al Padre, sino por mí" (Juan 14: 6, R60).

Conforme con Komiejczuk (2005), es importante aclarar que "no todos utilizan el término integración de fe y aprendizaje. Algunos hablan de 'cosmovisiones', otros prefieren hablar de la 'mente cristiana', de 'misión', y un tercer grupo acepta el uso de 'integración fe-enseñanza o fe-aprendizaje'" (p. 25). Se utilizan términos diferentes, pero todos conllevan a un mismo fin.

Para ampliar el concepto de la Integración de la Fe, la Enseñanza y el Aprendizaje, se hace necesario mencionar otras perspectivas, que conservan

su vigencia y aportan un concepto de alto significado para el adelanto de esta investigación.

White (2013) señala que “La educación abarca todo el ser y toda la vida del ser humano. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo” (p.13).

Puede inferirse que la integración de la fe en la enseñanza y en el aprendizaje en la educación, no solo debe orientarse en la religiosidad de los individuos; la educación debe conllevar a que el docente, desde su área del conocimiento, desarrolle en el estudiante de modo integrado y armónico, lo físico, lo mental y lo espiritual, de tal manera que lo prepare con principios y valores que le permitan servir en la sociedad.

De acuerdo con Casimiro y Taylor (2022), los objetivos planteados en las asignaturas por los docentes, deben ser escritos de tal manera que se tenga en mente un propósito, es decir, que el docente conozca de manera concreta lo que espera que sus estudiantes alcancen y sean capaces de hacer y ser, teniendo en cuenta sus actitudes, disposiciones y valores. Con una misión especial, se debe asegurar que los resultados del aprendizaje estén alineados con la misión de la institución. Estos objetivos de la asignatura llegan a ser el fundamento de los objetivos específicos del aprendizaje.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, en cuanto se quiere comprender o explicar el comportamiento de un grupo objetivo y buscar solución a una problemática. Algunos de los planteamientos

teóricos aquí presentados justifican la implementación de este enfoque en la investigación.

Sánchez (2019) afirma que el enfoque cualitativo se basa en la recopilación de evidencias que se centran en una descripción detallada del fenómeno con el objetivo de comprenderlo y explicarlo. Esto se logra mediante la aplicación de métodos y técnicas derivadas de concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo.

Es decir, que desde este enfoque se describe la problemática para lograr su comprensión y explicación, implementando los métodos y técnicas propios del mismo, centrándose en las experiencias y la recolección de datos sin generar mediciones numéricas.

Al ser una investigación con un enfoque cualitativo, el tipo de investigación es investigación-acción, la cual se encarga del estudio de un problema social específico que demanda solución y que afecta a un grupo de personas de una determinada comunidad. Esta metodología identifica la problemática y contribuye a mejorar la situación.

Saltos et al. (2018) afirman que la investigación-acción se refiere a un conjunto de estrategias metodológicas utilizadas para mejorar tanto el sistema educativo como el sistema social, al pasar de un enfoque exclusivamente social a uno que integra aspectos educativos.

Es decir, la investigación-acción en la educación tiene la finalidad de comprender y mejorar las problemáticas que puedan surgir en un contexto educativo, logrando así la participación y la cooperación de todos los miembros de la comunidad para la transformación de la realidad, y mejorar o cambiar procesos académicos.

La investigación-acción en el campo educativo, permite al docente examinar de forma crítica su práctica pedagógica no solo desde su óptica, sino desde la visión de un experto externo en busca de mejorar su accionar.

Población

López, y Fachelli (2015) afirman que universo y población son términos intercambiables que se utilizan para describir el conjunto completo de elementos que conforman el ámbito de interés analítico y sobre el cual se desea realizar inferencias.

En consecuencia, en el presente proyecto se toma como población a los docentes de la educación básica primaria pertenecientes al Colegio Adventista Libertad Norte, ubicado en la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

El tamaño de la población serán los docentes de la educación básica primaria; y la muestra de la investigación, tres docentes del área de Humanidades Lengua Castellana de Educación Básica Primaria del Colegio Adventista Libertad Norte.

Recolección de información

En este apartado se encontrará la metodología por utilizar en la investigación teniendo en cuenta el enfoque, diseño, tipo de investigación e instrumentos.

Para recolectar la información se emplearán técnicas afines con el enfoque cualitativo, la observación y la entrevista. La observación es una técnica que le permite al investigador observar detenidamente un fenómeno, realizar un registro de la información obtenida, para luego realizar un análisis de la misma.

En referencia a la observación como técnica de recolección, Villalba y Holguín (2019) afirman que la observación se destaca como uno de los instrumentos más relevantes para recopilar información, ya que permite al docente investigador participar activamente en el proceso y obtener una visión directa. Mediante la observación es posible identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, evaluar su progreso y reflexionar sobre los resultados obtenidos a partir de las actividades aplicadas.

A partir de este concepto, al utilizar la observación se involucra de manera directa al investigador en el proceso y a través de ella puede ejercer juicios de valor frente al proceso y a los resultados.

La entrevista en el campo investigativo es una técnica de recolección de datos, en donde se establece un diálogo entre una o más personas, pero con un fin determinado, obtener información útil para la investigación.

Troncoso y Amaya (2017), en referencia a la entrevista, afirman que, dentro del enfoque cualitativo, la entrevista se considera una herramienta efectiva para explorar y comprender las significaciones que los sujetos han construido a través de sus discursos, relatos y experiencias. De esta manera, la entrevista permite abordar al sujeto en su individualidad y privacidad, facilitando la comprensión de su mundo interno.

La entrevista se convierte en una técnica de recolección de datos indispensable cuando hablamos de investigaciones de tipo cualitativo, ya que nos brinda información eficaz y nos permite llegar a entender las concepciones de los participantes en la investigación desde sus discursos y la oralidad.

A continuación, se presentan detalles de la recolección de información que serán utilizados en esta investigación:

Entrevista: este instrumento fue aplicado a los docentes del Área de Humanidades Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria para establecer las metodologías y estrategias didácticas utilizadas desde su práctica pedagógica en la comprensión lectora y cómo se realiza la Integración de la Fe, la Enseñanza y el Aprendizaje. La técnica aplicada será un cuestionario.

La observación: desarrollada en el aula de clase, en donde los docentes del Área de Humanidades Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria serán observados realizando un registro de los hechos relevantes para la investigación. La observación se realizó por los investigadores a través de una lista de cotejo que tiene en cuenta las categorías de la investigación.

Para la recolección de la información de la investigación se realizaron una entrevista y tres observaciones a las docentes del Área de Humanidades Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria del Colegio Adventista Libertad Norte.

En la recolección de la información, los resultados obtenidos de la entrevista y de las observaciones, para proteger la privacidad y garantizar la confidencialidad de los sujetos involucrados, los nombres de las docentes serán omitidos; por tal motivo, para su identificación serán llamadas como docente 1, docente 2 y docente 3.

La validez y la confiabilidad de los instrumentos son términos empleados en investigación para determinar si una técnica o método logran medir algo de manera cierta.

Sánchez (2017) asevera que la validez se define como el nivel en el que un instrumento de medición efectivamente evalúa lo que se espera que evalúe. Es claro entonces, que para que un instrumento sea validado debe

medir con exactitud lo que se busca medir, de manera efectiva y con precisión.

Sánchez (2017) manifiesta que la confiabilidad se refiere al nivel en el que la repetición de la aplicación de un instrumento a un mismo sujeto produce resultados consistentes y similares. Se puede inferir que un instrumento logra su confiabilidad si al aplicarlo repetidamente al mismo sujeto o situación produce iguales resultados.

La validez y la confiabilidad de los instrumentos son utilizadas para garantizar que dichos instrumentos de recolección de datos y de la información sean veraces, puntuales y exactos. Esto dará crédito y calidad a la investigación.

Luego de evaluados los instrumentos por cinco expertos, quienes los analizaron bajo sus criterios y experiencia, dieron su apreciación, donde concuerdan en que son apropiados debido a que armonizan con los objetivos de la investigación y con la formulación del problema. No obstante, se realizan algunas correcciones de orden idiomático, puesto que, fue una de las observaciones más frecuentemente planteadas.

En cuanto a la triangulación, se consideran varios aportes. Para Torres (2021), la utilización y combinación de diversas metodologías de investigación en el estudio de un mismo tema añaden solidez, riqueza y complejidad a las investigaciones, ya que permite abordar la realidad de manera más completa. Esto se debe a la imposibilidad de capturar completamente la realidad objetiva y la necesidad de utilizar enfoques múltiples para obtener una comprensión más profunda.

Aguilar y Barroso (2015), en referencia a la triangulación como metodología de la investigación, la determinan como el "procedimiento que

nos va a permitir obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados" (p. 73). En otras palabras, la triangulación va a ofrecer una inspección eficaz a los resultados incrementando la calidad de la investigación.

Torres (2021) asevera que la triangulación implica utilizar diversas estrategias para investigar un mismo problema, lo cual se manifiesta a través de la aplicación de diferentes técnicas de recopilación de datos, la participación de múltiples investigadores en el análisis, el uso de diversas fuentes de información y la consideración de diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno. El objetivo de esta aproximación es fortalecer el conocimiento y verificar la validez de los resultados obtenidos.

Existen diversas clases de triangulación. Aguilar y Barroso (2015) presentan las siguientes: "Triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple" (p. 74).

Esta investigación desde su enfoque cualitativo implementará la triangulación metodológica. En referencia a esta clase de triangulación, es definida de esta forma por Aguilar y Barroso (2015): consiste en utilizar diferentes métodos dentro de una misma investigación con el fin de recopilar información, comparar los resultados y analizar las similitudes y diferencias. Su base radica en la noción de que los métodos son herramientas para investigar un problema y facilitar su comprensión.

Es decir, la triangulación metodológica busca recopilar información a través de diversos métodos para luego compararla y establecer un análisis de los mismos en busca de igualdades y desigualdades, logrando así la comprensión del fenómeno investigado.

Alzás et al. (2016) lo establecen de la siguiente manera: la triangulación dentro de un método, consiste en analizar los datos utilizando un solo método, pero seleccionando diversas técnicas de recogida de información enmarcadas dentro de la línea estratégica de dicho método. Es claro entonces que en la triangulación de método se analizan datos, eligiendo diversas técnicas.

Alzás et al. (2016) en sus postulados especifican que es necesario destacar que los métodos y técnicas de recolección de datos diseñados están enfocados hacia el mismo objetivo de estudio y, por lo tanto, tienen como finalidad medir la misma variable. En el ámbito de la metodología cualitativa, es común utilizar la observación y la entrevista abierta, y son numerosas las investigaciones que recurren a esta estrategia.

RESULTADOS

En esta sección de la investigación se especifica el resultado del análisis de datos recolectados a través de los instrumentos de recolección de información. Para lograr los resultados del análisis de la información se tienen en cuenta los hallazgos centrales del estudio, obtenidos a partir de las técnicas utilizadas (entrevista y observación).

La información se analiza de acuerdo con el objetivo general, y los resultados se presentan objetivamente en una secuencia lógica y ordenada sin interpretación por parte de los autores, los cuales buscan proporcionar respuestas al planteamiento del problema.

Mediante la observación no se pudo constatar la implementación de las estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, aunque durante la entrevista, las docentes afirmaron que las estaban llevando a cabo. En cuanto

a la lectura en voz alta, se notó que los estudiantes escuchan las lecturas realizadas por las docentes, pero se practica muy poco la lectura en voz alta y silenciosa por parte de los estudiantes.

A través de la entrevista, la docente 3 mencionó utilizar la lluvia de ideas como estrategia para mejorar la comprensión lectora mediante la organización de la información. Sin embargo, durante la observación en el aula, se pudo comprobar que ninguna de las docentes empleaba técnicas de organización de la información, incluyendo la lluvia de ideas. Además, durante las actividades en clase, se enfocan en el trabajo individual, sin utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo o aprendizaje por proyectos.

Por medio de la observación del proceso de comprensión lectora, se pudo verificar que las docentes omiten aspectos fundamentales, como la comprensión, velocidad lectora, exactitud y entonación. Las respuestas proporcionadas por ellas durante la entrevista no concuerdan con las observaciones realizadas en el desarrollo de las clases. Se reflejó que, en su práctica pedagógica, las docentes no enfatizan suficientemente en estos aspectos claves del proceso lector.

En las clases observadas, la docente 2 se enfocó en ejercicios de lectura de palabras y atención, mediante videos, con el objetivo de mejorar la capacidad de atención durante la lectura, sin desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes.

Se refleja el conocimiento de los lineamientos curriculares relacionados con la comprensión lectora a través de la planeación de sus clases, mas no en la práctica pedagógica.

Durante la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes, en relación con la lectura de un texto, se pudo observar que la docente 3 se enfoca en esta actividad, mientras que las docentes 1 y 2 la omiten.

En la entrevista, la docente 3 declaró utilizar preguntas de tipo literal e inferencial; en la observación se comprobó que utiliza este tipo de preguntas, además de preguntas de tipo crítico, mientras que la docente 1 utiliza preguntas de tipo literal, y la docente 2, en la generalidad de las clases no utilizó ningún tipo de preguntas.

En la entrevista, las docentes expresaron integrar la fe, la enseñanza y el aprendizaje en la comprensión lectora, a través diferentes recursos como dibujos, videos, historias bíblicas e imágenes; además, la ejemplificación de las historias bíblicas en el contexto real. En el curso de la observación se verificó que las docentes sí ponen en práctica la integración de la fe, la enseñanza el aprendizaje, por medio de preguntas reflexivas, utilizando vivencias de la cotidianidad, creando espacios de confrontación y análisis; así mismo, utilizan las historias bíblicas como modelo para generar la integración.

El uso del libro texto se hizo notorio como estrategia didáctica en la comprensión lectora para la implementación de la fe, la enseñanza y el aprendizaje, debido a que los libros de texto han sido diseñados editorialmente con la intención didáctica de favorecer la integración. Este texto es utilizado por cada estudiante y a través de él, obtienen lecturas con exhortaciones, cuyo objetivo es fomentar una comprensión profunda y significativa. Estos libros son basados en principios y valores religiosos que rigen y profesa la institución.

DISCUSIÓN

Al examinar los resultados obtenidos de la investigación, se realizan una interpretación y deducción de los mismos, contrastándolos con los aportes teóricos y conceptuales. A través de la discusión, se espera determinar en qué medida estos aportes apoyan o contradicen la teoría, la pregunta problema y los objetivos de la investigación. Teniendo como finalidad identificar las estrategias didácticas propuestas a través de diferentes teorías y metodologías para el Área de Humanidades, Lengua Castellana que promuevan la comprensión lectora, los resultados reflejaron que las estrategias didácticas no se hicieron tan evidentes, ya que se genera poca práctica de lectura en voz alta y silenciosa.

Cabe destacar que la lectura en voz alta favorece la comprensión lectora; como señalan las conclusiones de la investigación de Jacinto et al. (2018), la utilización de la lectura en voz alta como estrategia metodológica tuvo un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes en el nivel literal. Esta práctica permitió que los estudiantes pudieran identificar a los personajes, comprender la idea principal del texto y entender el significado de palabras.

La utilización de técnicas de organización de la información, tales como mapas gráficos y organizadores, no se hizo notoria en las observaciones realizadas, convirtiéndose en una barrera para el desarrollo de la comprensión lectora, de acuerdo con lo establecido por Escobar (2018); desde una perspectiva didáctica, los organizadores gráficos son herramientas prácticas que ayudan y posibilitan a los estudiantes lograr un aprendizaje significativo mediante esquemas que representan información de manera

organizada, ordenada y jerarquizada. Estos recursos contribuyen a la asimilación y comprensión de conocimientos.

Esto nos señala que es pertinente utilizar los mapas gráficos y organizadores como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que favorece el aprendizaje significativo y permite al estudiante apropiarse del texto leído.

En cuanto a las actividades en clase, se desarrollan de manera individual, sin que se utilice el aprendizaje colaborativo o el método por proyectos. Estas estrategias fomentan el desarrollo de habilidades críticas, el análisis y la síntesis en la lectura. Respecto al método por proyectos, cabe resaltar que

La implementación del método de proyectos como estrategia didáctica para la comprensión lectora es importante debido a que permite el enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes, relacionar los diferentes significados con conocimientos anteriores y la construcción de saberes incorporando nuevas experiencias y conocimientos (Garzón, 2018, p. 12).

En conformidad con lo mencionado, el aprendizaje por proyectos permite al estudiante la adquisición de nuevos significados y el enriquecimiento de su vocabulario a través de experiencias significativas, proporcionando una experiencia de aprendizaje más auténtica y relevante para los estudiantes, lo que puede aumentar su interés y conexión emocional con el tema en cuestión.

Acerca del trabajo colaborativo, Heras y Del Villar (2018) dicen: "Se establece que el trabajo colaborativo propicia indudablemente al aprendizaje colaborativo el cual a su vez generan elementos para desarrollar con eficiencia

una comprensión lectora por parte del estudiante” (p. 49). Esto quiere decir que el trabajo colaborativo proporciona oportunidades para que los estudiantes trabajen en equipo y desarrollen habilidades que fomenten la participación activa. La colaboración en el proceso de aprendizaje a su vez aumenta su motivación y compromiso.

Por lo tanto, las estrategias didácticas para la comprensión lectora no están siendo implementadas un 100% en la práctica pedagógica de las docentes en el área de Humanidades, Lengua Castellana. Estos resultados pueden ser confrontados con lo planteado por Monteza (2021), quien declara que

El empleo de estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento creativo en la educación es fundamental y deben ser consideradas como herramientas imprescindibles en el proceso de enseñanza aprendizaje, los mismos que dependen de la capacidad cognitiva y didáctica del docente para lograr aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo integral del individuo permitiéndole pensar más allá de lo convencional (p. 129).

En tal sentido, bajo lo referido, las estrategias didácticas son fundamentales y necesarias para el buen desarrollo de la comprensión lectora y no deben ser exceptuadas de la práctica pedagógica, ya que son herramientas esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con el objetivo de integrar la fe, la enseñanza y el aprendizaje, como estrategias didácticas para la comprensión lectora en el Área de Humanidades, Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria, los resultados de la entrevista y observación demostraron que las docentes la

involucran en la comprensión lectora a través de diversas estrategias. Entre ellas se encuentran las preguntas reflexivas, las experiencias de la vida real, y la creación de espacios de confrontación y análisis. Asimismo, utilizan las historias bíblicas como modelo para asumir un estilo de vida con principios y valores, generando así una integración entre la fe, la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de comprensión lectora, en el Área de Humanidades, Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria.

Como se ha señalado con anterioridad, es necesario recordar que, para Taylor (2009), la verdadera integración ocurre cuando la fe, la enseñanza y el aprendizaje se encuentran y se agrupan, unificándose para ser la fuerza penetrante, impulsora de la educación cristiana. Esto implica que en cualquier momento en que ocurre el aprendizaje, la fe debe ejercerse en un esfuerzo por percibir la plenitud de la vida desde la perspectiva divina.

La integración, como lo manifiesta Taylor, se evidencia en las estrategias desarrolladas por las docentes al realizar preguntas de tipo reflexivo sobre un tema. También se hace evidente cuando en sus clases utilizan las historias bíblicas y las llevan a una aplicación de la vida real. Es allí donde se lleva a cabo la integración de la fe, permitiendo que los niños adquieran conocimiento académico y al mismo tiempo obtengan conocimiento de la perspectiva divina. Quiere decir entonces que a través del aprendizaje que busca una formación académica, se puede abrir una gama de posibilidades que permiten la integración de la fe, fortaleciendo el desarrollo integral del estudiante, quien adquiere un compromiso para crecer en conocimiento y, a su vez, en su ser espiritual. Otra estrategia para integrar la fe, la enseñanza y el aprendizaje, puesta en práctica por las docentes, es la utilización del mencionado libro texto, diseñado especialmente para las instituciones educativas cristianas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día; este libro se

utiliza como parte de una política organizacional con el propósito de fusionar la fe, la enseñanza y el aprendizaje. El uso del libro permite el desarrollo de la comprensión lectora en principios y valores, por lo que resulta una herramienta valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Casimiro y Taylor (2022), los objetivos planteados en las asignaturas por los docentes, deben que ser escritos de tal manera que se tenga en mente un propósito, es decir, que el docente conozca de manera concreta lo que espera que sus estudiantes alcancen y sean capaces de hacer y ser, teniendo en cuenta sus actitudes, disposiciones y valores. El libro utilizado para la integración de la fe, la enseñanza y el aprendizaje, se convierte en una herramienta valiosa que permite el alcance de los objetivos planteados. Además, la lectura y la comprensión, resultan fundamentales para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes.

Con el objetivo de comparar las estrategias didácticas encontradas en la literatura, con las utilizadas en el Colegio Adventista Libertad Norte, mediante la información recopilada en el contexto, se encontró que son pocas las estrategias didácticas implementadas por las docentes para la comprensión lectora, y que las utilizadas no priorizan la participación del estudiante, conllevando a que estos no desarrollen procesos de comprensión. Las estrategias utilizadas son: la lectura en voz alta y la utilización de un libro de lectura; algunas docentes realizan preguntas alusivas al texto, pero son preguntas de tipo literal, en donde el estudiante no tiene la oportunidad de expresar sus pensamientos, de reflexionar o hacer una crítica al texto. No se emplean estrategias para organizar la información como el resumen, mapas gráficos u organizadores, tampoco trabajo en grupos o colaborativos, ni por proyectos.

Esto quiere decir que la falta de estrategias didácticas por parte de las docentes, sumada a las frágiles estrategias implementadas, no es significativa ni productiva en cuanto a la lectura de comprensión y por lo tanto, los estudiantes no desarrollan la comprensión lectora.

Esto resulta lamentable, dada la importancia de las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora. Y se tomando los postulados de Viveros y Sánchez (2018), quienes en relación a las estrategias didácticas nos dicen que “las estrategias pedagógicas y didácticas que generan aprendizajes en forma lúdica, activa, constructiva y productiva; motivan la participación activa de los estudiantes, en función de los cuales estos desarrollan su creatividad, capacidad reflexiva e ingeniosa” (p. 4); es decir, las estrategias didácticas son un elemento motivador que favorece la participación del estudiante, permitiendo que desarrolle procesos como el análisis reflexivo y la interpretación, que favorecerán la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

En esta sección se resumen las ideas claves derivadas de los conocimientos adquiridos durante el estudio, poniendo especial énfasis en los descubrimientos o resultados más relevantes. Se enfatizan el logro de los objetivos, los resultados obtenidos y las implicaciones o efectos que dichos resultados tienen en el ámbito educativo.

Como resultado de la investigación realizada, es posible concluir lo siguiente:

Las estrategias didácticas, tales como hacer preguntas, el método de proyectos, el trabajo colaborativo, los mapas gráficos y los organizadores, la lectura en voz alta y el resumen, expuestas en la teoría que respalda esta

investigación, buscan mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. Si se aplican de manera adecuada, pueden producir resultados satisfactorios.

El área de Humanidades Lengua Castellana favorece la integración de la fe, la enseñanza y el aprendizaje, y contribuye al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, al mismo tiempo que propicia la formación en principios y valores.

En el Colegio Adventista Libertad Norte no se implementan las estrategias didácticas encontradas en la literatura, lo cual debilita los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). *La triangulación de datos como Estrategia en Investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.* 47, 73-88. DOI: 10.12795/PIXEL BIT.2015.I47.05
- Alzás García, T., Casa García, L. M., Luengo González, R., Torres Carvalho, J. L. y Verissimo Catarreira, S. (12-14 de julio de 2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. V Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa. Universidad de Lusófona de Oporto, Portugal.
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: para la Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales.* Ciudad de México: Pearson Educación.
- Casimiro, L. y Taylor J. (2020). Cómo robustecer la fe mediante la enseñanza en línea. Primera parte: Planificación de la integración de la fe. *Revista de Educación Adventista*, 82, 3. <https://jae.adventist.org/es/2020.82.3>.
- Chiqui Llangari , J. D. (2023). Importancia de la enseñanza de la comprensión lectora en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13239-13247. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4325.

- Congreso de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1994.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. (8 ed.). Wolters Kluwer España.
- Escobar Gutiérrez, M. C. (2018). *Los organizadores gráficos. Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.109>
- Garzón Castillo, L. D. (2018). *Comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Gonzalo Rivera Laguado, Cúcuta, Norte de Santander*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2543>
- Heras Llanos, J. C. y del Villar de la Hoz, M. (2018). *Efectos del trabajo colaborativo en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la IED San Antonio, Magdalena*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/10>
- Instituto de Estadística de la UNESCO UIS. (2017). *Ficha informativa No. 46 septiembre 2017*. UIS/FS/2017/ED/46. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>.
- Jacinto Roca, L. E., Landa Galarza, R. R. y López Rodríguez, C. R. (2018). *La lectura en voz alta como estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 3º grado educación primaria de la IE José Olaya Balandra 6090-Chorrillos*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1928>
- Jiménez Chaves, V. E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, (14), 76-81. <https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276>
- Klimenko, O., Ochoa García, V. y Correa-Pérez, L. F. (2019). Aproximación neuropsicopedagógica al concepto de comprensión lectora. *Psicoespacios*, 13(23), 71-103. <https://doi.org/10.25057/21452776.129>
- Komiejczuk, R. (2009). *Hacia un modelo de integración fe-enseñanza-aprendizaje*. Universidad Adventista del Plata.
- Landa Siancas., J. J. (2016). *Aplicación de organizadores gráficos para la mejora de la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E "Sagrado Corazón de Jesús", Paita, 2016*. [Tesis de grado, Universidad Católica los Ángeles Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/1446>

- Loeza, P. (2016). *Manual de Buenas Prácticas para el Desarrollo de la Lectoescritura Funcional con Jóvenes*. USAID leer y aprender. Guatemala.
- López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Solivella: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Martínez, B. (2022). *Implementación de estrategias para mejorar la comprensión lectora de las y los estudiantes en el nivel elemental y media de la Escuela de Educación General Básica "María Auxiliadora" año lectivo 2020-2021* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional - Universidad Politécnica Salesiana
- Monteza Huamán, D. (2021). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1), 120-134. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.00>
- Munayco Medina, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 9(1), 5-13. <https://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/23>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Aportes para la enseñanza de la Lectura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000024487>.
- Pasella Bolaño, M. L., Polo Guette, B. E. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las estrategias didácticas mediadas por las tic*. [Tesis de Maestría, Universidad De La Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/463>
- Ramírez Mazariegos, L. G. (2017). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros*. Monterrey, México: Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestro>
- Piña Reyes, R. (2017). *La Universidad Latinoamericana, Un Réquiem por la Metacognición. IV Jornada Nacional y II Jornada Internacional de Investigación*. Uba 2017 03 y 04 de noviembre de 2017, 40.
- Rivera-Anchundia, M. C. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio De Las Ciencias*, 1(1), 47-61. <https://doi.org/10.23857/dc.v1i1.41>
- Saltos-Rodríguez, L., Loor-Salmon, L. y Palma-Villavicencio, M. (2018). La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre

lo académico y social. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 149-159. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v3i12.82>

- Sanabria, D. A., Cárdenas Pabón, M. A. y Moreno Gómez, M. A. (2017). *Estrategias pedagógicas para el aprestamiento de la lectoescritura a partir de los lenguajes artísticos en niños en edad preescolar*. [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/959>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A. y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115–134. <https://doi.org/10.22430/22565337.731>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, G. (2017). *Validez y confiabilidad del Cuestionario de Calidad de Vida SF-36 en Mujeres con LUPUS*. Puebla, Puebla, México: Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Suárez, N., Pérez, I., Rodríguez, A. y Sevilla, S. (2020). Lectura crítica en el desarrollo de habilidades de investigación en profesores de postgrado. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(Número especial 2), 328-339.
- Taylor, J. (2009). *Estrategias para integrar la fe en la enseñanza y el aprendizaje*
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencia, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE. <https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/V9N10A7.pdf>
- Torres Ruiz, A. E. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Cientific*, 6(20), 275-295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Teberosky, A., y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 7(2), 73-90. <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>
- Viveros Andrade, S. M. y Sánchez Arce, C. L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del

docente. *Universidad Y Sociedad*, 10(5), 424-433. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1082>

Wehbe García, S. (2018). El resumen como estrategia para la comprensión lectora aplicado a los estudiantes de la asignatura derecho de los contratos. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 12(24), 44-51. <https://doi.org/10.29197/cpu.v12i24.304>

White, E. (2013). *La educación*. Asociación Publicadora Interamericana-Gema Editores

Propuesta de una estrategia en el acompañamiento parental académico de los estudiantes de una institución educativa privada de carácter confesional

Por Edgardo Javier Ramos Caballero
Blanca Lidia Peña Zárate** Leidy Paola Monsalve Ramírez***

Resumen

La influencia de la familia en el aprendizaje de los estudiantes es crucial, ya que actúa como el primer agente educativo. Por lo tanto, se busca determinar el nivel de acompañamiento parental (bajo, medio y alto) por parte de los padres o representantes en una institución educativa confesional. El estudio se basa en un enfoque cuantitativo, con una muestra de 107 padres o representantes de estudiantes de diferentes niveles escolares.

Los resultados revelan un nivel medio de acompañamiento parental, identificando factores determinantes. En cuanto a las características sociodemográficas, la mayoría de los participantes se encuentran en la franja de edad de 35 a 44 años, lo cual se considera una etapa de estabilidad laboral y madurez para brindar un buen apoyo parental. Los estudiantes tienen entre 10 y 14 años, y el grado 10^o tuvo mayor participación en el estudio.

*PhD. en Ciencias Biomédicas. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: mayitoo56@hotmail.com

En términos de quién brinda ayuda en las actividades escolares, se observa que las madres tienen el mayor porcentaje, seguidas por los padres con un porcentaje mínimo. Se identificaron diferentes acciones y percepciones de los padres o representantes en relación al acompañamiento escolar, destacando preguntas sobre la experiencia diaria de los hijos en el aula y el colegio.

Se realizó un análisis estadístico para determinar la relación entre variables, como la ayuda solicitada por los hijos, el sexo y la edad en relación a las acciones y percepciones de los padres o representantes. Se elaboró un material educativo con tres secciones para fortalecer los conocimientos y actividades de seguimiento entre padres e hijos, con el objetivo de promover el acompañamiento parental a nivel institucional.

En conclusión, se enfatiza la importancia de fortalecer el acompañamiento parental involucrando a ambos padres para lograr mayor efectividad. Se destacan el papel fundamental de la familia como agente educativo y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Como estrategia, se propone el uso de una cartilla con actividades participativas para fomentar este acompañamiento a nivel institucional.

Palabras clave: Familia, aprendizaje, acompañamiento parental y rendimiento académico.

Abstract

The influence of the family on students' learning is crucial as it acts as the primary educational agent. Therefore, the aim is to determine the level of parental support (low, medium, and high) provided by parents or guardians in a confessional educational institution. The study is based on a quantitative

approach, with a sample of 107 parents or guardians of students from different grade levels.

The results reveal a medium level of parental support, identifying determining factors. Regarding sociodemographic characteristics, the majority of participants fall within the 35 to 44 age range, which is considered a stage of job stability and maturity to provide effective parental support. The students range from 10 to 14 years old, with the 10th grade showing higher participation in the study.

In terms of who provides assistance in school activities, it is observed that mothers have the highest percentage, followed by fathers with a minimal percentage. Different actions and perceptions of parents or guardians regarding school support were identified, with a focus on questions about their children's daily experiences in the classroom and school.

A statistical analysis was conducted to determine the relationship between variables, such as the assistance requested by the children, gender, and age in relation to the actions and perceptions of parents or guardians. An educational material with three sections was developed to strengthen knowledge and follow-up activities between parents and children, aiming to promote parental support at an institutional level.

In conclusion, the importance of strengthening parental support involving both parents are emphasized to achieve greater effectiveness. The fundamental role of the family as an educational agent and its influence on students' learning is highlighted. As a strategy, the use of a booklet with participatory activities is proposed to encourage this support at an institutional level.

Key words: Family, learning, parental accompaniment, academic performance.

INTRODUCCIÓN

La familia es el primer agente educativo de nuestra sociedad; es allí donde se proveen principios, valores y normas, además de los procesos básicos para el aprendizaje que en conjunto con la escuela se imparten al ser humano desde su gestación hasta el desarrollo pleno de su vida; cabe resaltar que los padres en su afán por querer brindar lo mejor a sus hijos se han olvidado que el apoyo en el desempeño escolar es fundamental; por esto se hace necesario concienciar y motivar a los padres de familia para que se vinculen en los procesos formativos de sus hijos y así obtener mejores resultados en el rendimiento escolar.

Por otra parte, los niños llegan a las aulas cuando comienzan su formación educativa, y sus padres asignan a las instituciones educativas como responsables de su rendimiento académico; sin embargo, un buen rendimiento académico no se puede lograr si no hay compromiso de los padres para involucrarse en las tareas educativas. En este sentido, el acompañamiento parental juega un papel primordial en el logro del éxito escolar de los estudiantes. A partir de estas afirmaciones y durante el desarrollo de esta investigación se plantea como propósito proponer una estrategia para el acompañamiento parental que mejore el rendimiento académico de los estudiantes del Colegio Adventista Barbosa. La propuesta busca describir las características sociodemográficas de los padres o representantes de los estudiantes, siendo importante también identificar el nivel de acompañamiento de los padres o representantes teniendo en cuenta sus acciones y sentimientos, y al mismo tiempo analizar los factores

sociodemográficos de los padres o representantes relacionados con el nivel de acompañamiento parental. Se asume como hipótesis que los estudiantes con bajo rendimiento escolar no tienen el apoyo de sus padres, lo que nos lleva a desarrollar una estrategia didáctica para fortalecer el acompañamiento parental en el proceso formativo de los estudiantes. Con la implementación de esta estrategia, se espera que los padres de los estudiantes adquieran herramientas y habilidades para la realización del acompañamiento de una manera más efectiva a sus hijos en el proceso educativo, y de esta forma contribuir al mejoramiento de su rendimiento académico.

MARCO REFERENCIAL

Existen diferentes investigaciones orientadas en determinar el efecto que tiene el acompañamiento integral de los padres durante el desarrollo de los métodos escolares para obtener mejores resultados en el rendimiento académico de sus hijos. Los resultados de estas investigaciones han confirmado que el acompañamiento parental es un factor importante en el éxito escolar de los estudiantes.

En 2001, Fan y Chen (2001), en su investigación sobre “La participación de los padres y el logro académico de los estudiantes: un meta-análisis”, analizaron los resultados de 30 estudios previos y se encontró que la participación de los padres estaba positivamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes.

Mientras tanto, en 2010, Wilderom y Litjens (2010) publican el estudio “Participación parental y logros educativos” (p. 933), en un contexto holandés y se encontró una investigación que examinó la relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes. Los hallazgos indicaron que el acompañamiento parental estaba positivamente asociado

con el rendimiento académico. Otra investigación realizada por Alonso (2018) tuvo como objetivo determinar la influencia que ejerce la relación familia-escuela en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado cuarto, concluyendo que, aunque existen otros factores que influyen en el proceso del aprendizaje, la formación personal de los hijos se inicia en el hogar y se complementa en el colegio.

Gudiño Zarria (2022) realizaron el estudio “Influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico en adolescentes del colegio Benito Juárez, durante el periodo 2022-2023”. Se evidencia que los estilos de crianza de los padres no influyen en el rendimiento académico, lo que significa que el rendimiento académico puede estar asociado a varios factores.

Estas publicaciones son ejemplos de investigaciones continuas y sostenidas sobre las relaciones existentes entre el acompañamiento parental y el rendimiento académico de los estudiantes, que se pueden seguir analizando a lo largo del tiempo.

Teniendo como base las investigaciones realizadas, se da importancia al rol que desempeña la familia en el rendimiento escolar de los niños y jóvenes, ya que es la primera institución social donde un niño inicia su educación; es importante darle el lugar que le corresponde dentro de la sociedad en la que se desenvuelve; como lo dicen Berrío et al. (2014), “La familia es la Institución Social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a las necesidades de sus miembros” (p. 32). Desde este punto de vista se entiende que la familia cumple un papel fundamental en la educación de los niños desde los primeros años de vida por ser el primer agente socializador, como lo indican Álvarez et al. (2021): “La familia como primer agente socializador, es la encargada de educar y enseñar los valores y costumbres a sus miembros, desde los primeros años de vida” (p. 230).

Así mismo, existen varios factores que influyen de forma positiva o negativa en el desempeño escolar de los estudiantes, como lo expresa el escritor Navarro (2014) al mencionar que la masificación de las aulas, la escasez de recursos en las instituciones educativas, los planes de estudio y, en ocasiones, la actitud de los padres al considerar que su responsabilidad termina cuando comienza la de los maestros, son factores que influyen en la educación. Esto indica que la familia es un factor muy importante para el buen desarrollo de la sociedad, específicamente en el nivel educativo. De igual modo, el tiempo que la familia comparte en el desarrollo de las tareas escolares, se convierte en otro factor importante para el rendimiento escolar; así lo confirman los autores Hernando, Oliva y Petergal (2012) quienes expresan que la cantidad de tiempo invertido en las tareas escolares y el nivel educativo de los padres fueron los factores que mostraron una conexión más significativa con el rendimiento académico.

Es interesante destacar que la participación de la familia en el trabajo escolar no solo se ve reflejado en un buen desempeño académico del estudiante, sino que se genera un vínculo más estrecho entre los integrantes de la familia, y así lo confirman Flórez et al. (2017). Además de lograrse mejores efectos en el desempeño académico de los estudiantes por la compañía de la familia en las actividades escolares, se crean un vínculo y una unión más estrecha entre los miembros familiares, se encuentran soluciones y se alcanzan sueños para tener una vida de éxito más gratificante. Si el estudiante se siente seguro y en un ambiente familiar favorable, sobresaldrá en su desempeño escolar de forma exitosa.

Para profundizar más en el tema, algunos estudios indican que la familia es un elemento primordial en el avance de los procesos académicos; la presencia constante y el compromiso de las familias son elementos

determinantes no solo para alcanzar resultados académicos óptimos, sino también para formar a un individuo emocionalmente saludable, capaz de superar barreras sociales, culturales y económicas. Esto implica tener confianza en sí mismo, demostrar autocontrol, desarrollar hábitos y disciplina sólidos, y ser capaz de interactuar y convivir en comunidad (Lastre et al., 2018).

La familia

En primer lugar, se define el concepto de familia como una institución para la humanidad desde la perspectiva del origen, que se remonta a la creación de la primera pareja humana, Adán y Eva, como se describe en Génesis 1:26-27, quienes constituyeron el primer matrimonio; Dios mismo lo estableció, siendo los encargados de cuidar la naturaleza y de poblar la tierra con sus hijos. La escritora White (2005) nos dice que Dios estableció la familia como una institución divina, donde el padre, la madre y los hijos forman un círculo que debe existir en este mundo como una sociedad. Esto quiere decir que el objetivo de Dios al crear al hombre y a la mujer fue la institución sagrada del matrimonio, para que por medio de esta se instaurara el amor de Dios hacia el hombre y a la vez se convirtiera en la sociedad, mediante una jerarquía organizacional: el padre, la madre y los hijos.

Autores como Jelin (1988) afirman que “la familia es la entidad social encargada de regular, dirigir y dar sentido social y cultural a las necesidades de sus integrantes” (p. 32). Lo anterior confirma que la familia es el todo de la sociedad en la que vivimos, es el primer agente educativo; si las familias se encuentran estables en todos los aspectos de la vida, tendremos una sociedad estable porque es allí donde sus miembros encuentran seguridad, protección,

amor y felicidad; como refiere García (2013), “la familia es un sistema incluido dentro de un sistema mayor como lo es la sociedad” (p.6).

La familia y la escuela

La familia y la escuela están muy conectadas entre sí, la intervención de los padres en las actividades escolares es primordial para mejorar el nivel educativo de los niños y adolescentes; de esta manera, Gallego (2011) afirma que para lograr cambios en el pensamiento, los sentimientos y las acciones de los niños y adolescentes, es necesario que la familia y la escuela establezcan relaciones de colaboración, apoyo y asistencia, pero sobre todo una comunicación constante y efectiva.

Es evidente que los padres han descuidado su papel frente a las responsabilidades con la escuela, se han vuelto únicamente proveedores económicos olvidando su participación activa en las diferentes actividades escolares. Si bien, López (2004), citado por Espitia y Montes (2009), menciona que, además de asegurar el respaldo económico necesario para que los niños puedan estudiar, la familia también tiene la responsabilidad de prepararlos para que participen de manera activa en la escuela y adquieran aprendizajes. Esto implica proporcionar recursos no materiales, como valores, elementos culturales, demostraciones de afecto, estabilidad, disponibilidad de tiempo, entre otros.

En la actualidad, el contexto familiar ha cambiado mucho. Una de las causas principales es la integración de las mujeres al campo laboral, lo que propicia la falta de tiempo para dedicarse a las tareas escolares de sus hijos.

Acompañamiento escolar

Se puede definir el acompañamiento escolar como la forma en que los docentes y padres participan activamente en las actividades escolares de los estudiantes para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, garantizando una eficaz acción educativa.

Vygotsky (2001) indica que aquel que tiene más comprensión y experiencia ayuda al otro a alcanzar un nivel de pensamiento y adelanto más alto. Esto quiere decir que la educación es una acción de acompañamiento constante para posibilitar y potenciar las capacidades del otro.

Cuando los padres se involucran en actividades de lectura, estudio o desarrollo personal, inspiran a sus hijos a hacer lo mismo. Esto les demuestra que los padres siempre están presentes como cuidadores atentos, responsables y colaboradores, pero también que tienen expectativas y exigencias (Durán y Tebar, 2002). Es decir, es preciso que los padres de familia se envuelvan en el desarrollo de actividades integrales de la vida de sus hijos para que los mismos se sientan motivados en la realización de sus propias tareas.

Adicionalmente, según afirma Alcántar (2009), a través de la implementación de reglas, límites y apoyo económico, en colaboración entre la familia y la escuela, y sobre todo mediante el acompañamiento y la comunicación, se busca enseñar a los niños patrones de comportamiento que les permitan fortalecer y desarrollar su personalidad, identidad y autonomía, fomentando la responsabilidad y dedicación, como también lo exponen Márquez y Jiménez (2021), puesto que “la presencia de los padres dedicándose a tareas de lectura, estudio o preparación personal motivará al

hijo a hacer lo mismo, y le indicará a éste que sus padres están siempre ahí, en el lugar de padres atentos, responsables y colaboradores, pero también exigentes” (p.39). Conviene destacar que la familia y la escuela formen un equipo que trabaje en favor del desarrollo personal, integral y educativo de los estudiantes.

Con el fin de ofrecer una educación integral y de calidad, hace parte de los deberes de los padres de los estudiantes, el apoyar y realizar seguimiento a los procesos educativos de sus hijos, como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (2005), al referirse al respaldo al establecimiento educativo en la implementación de acciones que promuevan la mejora del servicio educativo y elevar la calidad de los aprendizajes, especialmente en la elaboración y ejecución de planes de mejora institucional; de lo contrario, se tendrían consecuencias desfavorables, como Burbano (2017) lo expresa: la falta de apoyo y seguimiento por parte de los padres afecta el rendimiento académico y se observa un notable incremento en la deserción escolar. Los estudiantes se sienten abandonados por sus padres y toman la decisión de dejar de estudiar temporalmente, lo que a menudo se convierte en una ausencia prolongada e indefinida.

El pensamiento anterior también es apoyado por Boroel et al. (2018) cuando afirman que la falta de apoyo y guía genera un sentimiento de no pertenencia por parte del estudiante hacia su entorno, lo cual indudablemente contribuye a la disminución de su interés por continuar con sus estudios o, en los casos más graves, a experimentar rechazo. Lo anterior indica que el Gobierno nacional también ha estado al tanto de la intervención de los padres en el proceso educativo de sus hijos, expidiendo normas que protegen el bienestar parental dentro de la sociedad.

Estrategia

El acompañamiento utilizado como estrategia debe considerarse como una intención pedagógica que busca fomentar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, Puerta (2016) afirma que, a pesar de las diferentes vivencias de cada estudiante en su entorno, el acompañamiento de padres y docentes como estrategia pretende fomentar de manera afectuosa el interés por el aprendizaje en los demás, al tiempo que permitir, a través del respeto, que se sientan acogidos y reconocidos como individuos que forman parte activa de una comunidad y un entorno social y cultural. Lo anterior quiere decir que es importante el apoyo del colegio en dicha estrategia por aplicar, direccionando este proceso; Concepción (2015) sostiene que las estrategias de apoyo a los padres surgen como respuesta a las necesidades que las familias experimentan no solo debido a los cambios en nuestra sociedad, sino también por las dificultades que enfrentan al comprender los problemas emocionales, sociales y educativos de sus hijos.

Estrategia de acompañamiento parental

La colaboración entre la escuela y la familia es de vital importancia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en muchas ocasiones, debido a las variadas circunstancias familiares de los estudiantes, la familia acaba ocupando un papel secundario en estos procesos, limitándose a recibir información sobre los resultados sin involucrarse activamente en ellos; por esta razón, Álvarez et al. (2021) afirman que es fundamental que la institución educativa diseñe enfoques metodológicos que promuevan la colaboración entre la familia y la escuela, y que se implementen de manera efectiva para evitar que queden únicamente en teoría o en documentos escritos, es decir, es necesario que los establecimientos educativos creen y

apliquen diferentes estrategias con el fin de mejorar el acompañamiento parental en los procesos educativos y de esta forma obtener mejor rendimiento académico, como también mejorar los lazos entre padres, hijos y el colegio.

En contraste con lo anterior, Julio y otros (2012), citados por Jiménez (2019), presentan una propuesta de intervención por parte del colegio con los padres de familia, con el fin de mejorar los niveles de acompañamiento parental en los procesos de aprendizaje, destacando fases como la sensibilización, que consiste en presentar la problemática a la comunidad educativa, con el fin de que sean conscientes de la penuria ligada a dicha problemática; la siguiente fase es de ejecución, donde se brindan información y actividades, y se incentiva más a los padres a ser partícipes en dichos procesos; y por último, la fase de evaluación, donde se comparan las calificaciones de los estudiantes con el nivel de acompañamiento recibido por sus padres y/o cuidadores.

Rendimiento académico

El rendimiento académico implica el esfuerzo constante de los estudiantes, los padres de familia, los maestros y en general, de la comunidad educativa, determinado por la calidad del aprendizaje y los logros alcanzados por los estudiantes; así lo confirma Cuayla (2017): el progreso logrado por los estudiantes se evalúa en relación a los objetivos programáticos establecidos, es decir, se miden la cantidad y la velocidad a la que los alumnos avanzan para alcanzar los resultados más satisfactorios en lo posible, de acuerdo con los objetivos planificados.

Por su parte, Lamas (2015) indica que el rendimiento es la evaluación de habilidades, y se refiere a la estimación o indicación de lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de enseñanza o formación; dicho de otra forma, el rendimiento académico tiene que ver con la capacidad del estudiante para responder a diferentes estímulos, interpretar, analizar, imaginar y crear un nuevo conocimiento.

El rol parental

Los padres de familia responsables y ejemplares en todo el sentido de la palabra, son los que están envueltos con la educación de sus hijos, asisten a las citas y reuniones de entrevistas con el docente, apoyan las tareas de sus hijos y promueven diversos y adecuados hábitos de estudio en casa. Estos aspectos no pueden ser observados directamente por el docente, pero pueden ser comparados y evaluados mediante la revisión de los deberes que cada estudiante lleva al colegio. En consecuencia, Gaventa (2005) dice que la participación educativa de los padres se lleva a cabo en un espacio designado específicamente por la escuela, con el propósito de ser ocupado por las familias. Según lo mencionado, se puede definir el rol parental como la agrupación de acciones y tareas que debe realizar la familia para apoyar la educación de sus hijos.

Características sociodemográficas

Las características sociodemográficas son variables que describen la composición demográfica, social y económica de las personas. Estas características incluyen variables como la edad, el género, la educación, la ocupación, el estado civil, entre otras.

Es importante tener en cuenta estas variables al estudiar el acompañamiento parental frente al rendimiento académico de los estudiantes porque pueden influir en la calidad y cantidad de tiempo que los padres dedican a apoyar a sus hijos en sus estudios.

Londoño et al. (2019) dicen que "los resultados de la investigación indican que los estudiantes que provienen de hogares con mayores niveles educativos y económicos tienen un mejor rendimiento académico, lo que refleja la importancia de las características sociodemográficas en la educación" (p. 146).

La familia hace parte de la comunidad educativa donde se pretende que participe de forma activa en cada uno de los procesos, amparada por la ley que la apoya, presentando sus derechos y sus deberes en dicho proceso, como lo menciona el Decreto 1286 (2005), dado que el colegio, la comunidad y el Estado por medio de las instituciones educativas forman parte de todo el proceso educativo; recae sobre cada uno de ellos la corresponsabilidad en el cumplimiento de la norma concerniente a los derechos de los niños, es especial, el de la educación, como se menciona en el Código de Infancia y Adolescencia (2006).

METODOLOGÍA

Hernández Sampieri (2018) sostiene que el término “cuantitativo” se refiere a un conjunto de procesos organizados en una secuencia para verificar determinadas suposiciones (p. 6).

Esta investigación es de tipo cuantitativo, debido a que se pretende medir el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta el acompañamiento parental en los procesos de aprendizaje; lo anterior se organizará mediante etapas de manera sistemática sin permitir que sea un proceso inflexible, como lo expone Monje (2011) al afirmar que las variables estudiadas son las metodologías de investigación estructuradas de manera lógica, brindando dirección y orientación durante el proceso. Estas pueden organizarse en fases y etapas. Es conveniente destacar que los pasos mencionados no son una guía rígida y absoluta.

Para Tamayo (2003), la característica esencial de la investigación radica en el descubrimiento de principios generales. Implica la búsqueda de nuevos conocimientos, que va más allá de la mera organización de lo que ya se sabe, requiriendo verificar y comprobar en la realidad. Este proceso se realiza de manera sistemática y estructurada, involucrando la recopilación de datos, el análisis, la interpretación y, finalmente, la divulgación de los resultados de la investigación a través de un documento escrito, lo que es apoyado por Hernández (2014), al afirmar que la investigación cuantitativa tiene como característica ser “secuencial y probatorio” (p. 4), como se expone en este proyecto, donde los procesos para realizar, evaluar la muestra, crear y desarrollar la estrategia, se realizan mediante acciones estructuradas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

RESULTADOS

A continuación, se presenta el resultado del análisis de datos recolectados a través del instrumento de recolección de información utilizado; en este caso, una encuesta por medios digitales (ver Anexo 1), aplicada a padres y/o representantes de estudiantes desde los niveles de preescolar hasta el grado undécimo de una institución educativa de tipo confesional, de los cuales 107 participaron. La información es organizada teniendo en cuenta los objetivos específicos realizando un análisis univariado, presentado por medio de tablas de frecuencia con porcentajes de los aspectos sociodemográficos, y bivariados, por medio de tablas de contingencia de dos por dos con medida de chi cuadrado.

La confiabilidad del instrumento se realizó por dimensiones y en general, utilizando el Alfa de Cronbach, con el fin de determinar, como lo mencionan Oviedo y Campo (2005): el promedio de las correlaciones entre los ítems que componen un instrumento puede ser considerado como el coeficiente que indica en qué medida un constructo, concepto o factor medido está presente en cada ítem. Por lo anterior, al observar la Tabla 1, se puede inferir que el instrumento es confiable y válido debido a que se encuentra dentro del valor mínimo aceptable, el cual es de 0,70 y máximo es de 0,90.

Tabla 1

Fiabilidad del instrumento

	Dimensión I: Acciones del padre o representante	Dimensión II: Lo que siente el padre o representante	Instrumento general: Acompañamiento parental en procesos académicos
Alfa Cronbach / número de elementos	,733/20	,709/24	,773/44

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión: Acciones del padre de familia o representante, los resultados se evidencian en un porcentaje válido del 73,8% de manera intermedia, ubicado mayormente en las categorías: A veces y casi siempre. Lo que significa que los padres realizan la mayor parte de las actividades propuestas para realizar acompañamiento parental.

Tabla 2

Dimensión: Lo que siente el padre o representante

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	13	12,1	12,1
	Medio	81	75,7	87,9
	Alto	13	12,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión: Lo que siente el padre o representante, muestra un porcentaje válido de 75,7%, cuya categoría con mayor número de frecuencia es: Casi siempre, el valor total de la frecuencia más alta es de 79,

correspondiente al ítem: Motivo a mi hija/o para que estudie informando que el estudio es lo que le permitirá desenvolverse autónomamente en la vida.

Tabla 3

Acompañamiento parental en procesos académicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	17	15,9	15,9	15,9
	Medio	73	68,2	68,2	84,1
	Alto	17	15,9	15,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la Tabla 3, el acompañamiento parental en procesos académicos en esta investigación, se refleja de manera intermedia, en donde los padres realizan acompañamiento en un porcentaje válido de 68,2% , lo que significa que aunque no corresponde a un porcentaje bajo, es necesario fortalecer el acompañamiento parental para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el Colegio Adventista Barbosa.

El acompañamiento parental está mediado entre lo que siente el padre y lo que hace el padre; por esta razón, se organizaron las siguientes tablas cruzadas con el fin de determinar si hay relación significativa entre los ítems del instrumento y de esta forma tener una comprensión más amplia sobre los niveles de acompañamiento parental, los cuales se organizaron mediante la categoría de bajo, medio y alto; lo anterior está mediado mediante la prueba de chi cuadrado, que es un procedimiento estadístico utilizado para determinar si existe una diferencia significativa entre los resultados esperados y los observados en una o más categorías. La tabla cruzada tiene significancia

si la significación asintótica (bilateral) de la prueba de chi cuadrado tiene un valor inferior a 0,5.

Tabla 4

¿A quién pide ayuda su hijo o representado para la realización de tareas?
Y el acompañamiento parental en procesos académicos

Tabla Cruzada		Acompañamiento parental en			Total
		Bajo	Medio	Alto	
¿A quién pide ayuda su hijo o representado para la realización de tareas?	Mamá	12 15,8%	52 68,4%	12 15,8%	76 100,0%
	Papá	3 27,3%	8 72,7%	0 0,0%	11 100,0%
	Amigo (a)	0 0,0%	4 100,0%	0 0,0%	4 100,0%
	Docente tutor	1 16,7%	4 66,7%	1 16,7%	6 100,0%
	Familiar	1 10,0%	5 50,0%	4 40,0%	10 100,0%
	Total	17 15,9%	73 68,2%	17 15,9%	107 100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 5, correspondiente a las acciones del padre o representante en relación con el sexo, se evidencia un porcentaje de 75,5% en el ítem de femenino en el nivel medio, y se observa un 0% en el ítem de masculino nivel alto. Existe una relación significativa de acuerdo con el valor de la tabla chi cuadrado de 6.019 y una significación del .049.

Tabla 5

Sexo y acompañamiento parental en procesos académicos

Tabla cruzada					
		Acompañamiento parental en procesos académicos			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Sexo	Masculino	3 20,0%	12 80,0%	0 0,0%	15 100,0%
	Femenino	14 15,2%	61 66,3%	17 18,5%	92 100,0%
Total		17 15,9%	73 68,2%	17 15,9%	107 100,0%

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos en la encuesta se lleva a cabo al compararlos con los referentes teóricos de la investigación. El propósito es responder a las preguntas planteadas y a los objetivos de la investigación. Además, se analizan las implicaciones y limitaciones de los resultados de la encuesta.

Con el fin de determinar el nivel de acompañamiento parental hacia los estudiantes de la institución educativa privada de carácter confesional y así determinar el nivel de influencia que este puede tener en el rendimiento académico de ellos, los resultados reflejaron que el nivel de acompañamiento parental es medio, dado principalmente por parte de los padres, especialmente por la madre, como lo sustenta Razeto (2016) al afirmar que

Las madres con mayor nivel educativo son quienes poseen más conocimientos sobre la escuela y son las que desempeñan un papel más activo en la resolución de los

problemas que enfrentan sus hijos en el sistema educativo, en comparación con las madres con menor nivel educativo. Al mismo tiempo, son precisamente las madres que establecen una mayor comunicación con la escuela las que desarrollan estrategias más amplias y complejas para brindar apoyo a la educación de sus hijos (p. 6).

Aquí es importante discutir que los padres, es decir el género masculino, participen más activamente en los procesos escolares de sus hijos, ya que generalmente las madres son las que realizan en un mayor porcentaje el acompañamiento parental, lo que puede resultar en una brecha de género en términos de cantidad y calidad del apoyo que se da a los estudiantes en el hogar. Es fundamental que ambos padres se involucren activamente en la educación de sus hijos, asistiendo a las reuniones escolares, supervisando, ayudando con las tareas y fomentando un ambiente de aprendizaje positivo en el hogar.

Varios estudios han encontrado que la participación de los padres, incluyendo la presencia de figuras paternas, se asocia positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Eccles y Harold, 1996; Fan y Chen, 2001).

También se debe mencionar la importancia de que, si ambos padres realizan un trabajo remunerado fuera de casa, compartan las actividades de la casa y la educación de los hijos para que no se vean afectadas las relaciones familiares (Ávila y Giannott, 2021).

La madre se enfrenta al desafío de conciliar su vida profesional y personal con su rol en la familia. Como resultado, si debe llevar a cabo todas las actividades, incluyendo la educación de los hijos, es probable que alguna

tarea se vea afectada. El desempeño de su función educativa se ve perjudicado cuando no recibe suficiente ayuda por parte del padre. Esto implica que, debido a la falta de apoyo en esta responsabilidad, la participación legítima de la mujer en el trabajo remunerado condiciona el nivel y tipo de formación que se brinda a los hijos.

Adicionalmente, se evidencia que el acompañamiento escolar está dado principalmente en edades tempranas, es decir, de 5 a 14 años; lo anterior puede ser una causal de la autonomía que relegan los padres a sus hijos en edades más avanzadas, es decir, en los últimos niveles escolares, como lo mencionan Morales y Dávila:

A medida que los hijos crecen, las normas impuestas externamente y la enseñanza explícita de habilidades van perdiendo relevancia, dando paso a formas de interacción distintas que permiten a los adolescentes, en su transición hacia la adultez, asumir un papel activo en la toma de decisiones sobre su propio futuro. Esto puede generar momentos de tensión (2018, p.148).

El acompañamiento de los padres es un tema importante en la educación de los estudiantes, y ha sido objeto de muchas investigaciones, incluyendo el presente estudio, porque no solo mejora el rendimiento académico de sus hijos, sino que también genera un vínculo más estrecho entre padres e hijos produciendo más confianza y apoyo familiar, como lo confirman Flórez et al. (2017) al señalar que

Además de lograrse mejores resultados en el desempeño académico de los estudiantes por el acompañamiento de la familia en las actividades escolares, se crea un vínculo y una unión más estrecha entre los miembros familiares, se

encuentran soluciones y se alcanzan sueños para tener una vida de éxito más gratificante (p. 25).

De acuerdo con lo evidenciado en la encuesta en las acciones realizadas por los padres en el acompañamiento escolar, las responsabilidades laborales por parte de los padres o representados serían una de las causales que pueden afectar el acompañamiento parental en los procesos escolares. Ávila y Giannott (2021) declaran que la excesiva importancia otorgada a la función económica, especialmente en familias desfavorecidas o con recursos limitados, lleva a que la subsistencia se convierta en una prioridad, lo que a su vez provoca una falta de atención a la función educativa, ya que se destinan menos recursos a este aspecto y, por ende, se dedica menos tiempo al realizar un seguimiento al desempeño académico.

Sin embargo, lo anterior puede estar mediado por otros factores sociodemográficos como el nivel académico de los padres, como se puede apreciar en la información sociodemográfica, donde se evidencia que hay un mayor nivel de escolaridad de secundaria, seguido por la técnica y, en tercer lugar, por el nivel profesional. Lo anterior puede influir en el apoyo y seguimiento que se realizan a los estudiantes por parte de sus padres en el rendimiento académico; Goldsmith y Robinson (como se citan en Morales y Dávila, 2018) señalaron que “los padres de menores recursos personales, con menos educación o desconocimiento del idioma escolar, tienden a restringir su involucramiento a la provisión de espacios y útiles para que sus hijos desarrollen trabajos” (p.146).

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los hallazgos realizados en la investigación, se puede concluir lo siguiente:

Las diferentes características sociodemográficas inciden en los niveles de acompañamiento escolar, siendo uno de los más predominantes, el sexo femenino, que hace más acompañamiento en el ámbito escolar y al cual suelen acudir como primera medida sus hijos en busca de ayuda. De igual forma, se evidencia que los niveles de educación de quienes respondieron la encuesta, son principalmente de secundaria y técnico, seguido por el nivel profesional; todos estos factores influyen en la calidad y cantidad de tiempo que los padres dedican a apoyar a sus hijos en sus estudios.

Según los estudios realizados, el acompañamiento escolar influye en el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo en los grados de estudio menores. En el desarrollo de este estudio se comprueba que el acompañamiento parental lo reciben los hijos de sus padres, pero quien lo realiza en un alto porcentaje es la madre y se da de manera intermedia. Por lo tanto, es fundamental que los padres de sexo masculino se involucren activamente en la educación de sus hijos ayudando con las tareas escolares y fomentando un ambiente de aprendizaje positivo en el hogar.

Según los teóricos, la norma y las evidencias obtenidas en este estudio, la familia es parte importante y determinante para obtener un buen rendimiento académico; sin embargo, se ve la necesidad de fortalecer el acompañamiento parental de ambos padres para que sea más efectivo; con el fin de contribuir en dicho mejoramiento, se diseñó una cartilla titulada "Creciendo en familia", para que sea aplicada por los docentes o directiva de la

institución a padres de familia y de esta forma se motive a ambos padres a involucrarse más en los procesos académicos de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Africano Leguizamón, S. M., Ochoa Hernández, A. y Romero Reyes, N. (2016). *Estrategias de acompañamiento familiar que contribuyen al éxito escolar: la perspectiva de los estudiantes en ciclo inicial, uno y dos*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/2415>
- Alcántar Ramírez, E. (2009). *La participación de los padres de familia en el proceso escolar de los alumnos del nivel medio superior* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad de México]. Repositorio Institucional - Universidad Pedagógica Nacional Unidad de México
- Alonso, M. (2018). *Familia y escuela: los beneficios de asumir la tarea educativa en el rendimiento escolar de alumnas de cuarto grado*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Austral.
- Álvarez Gallego, M., Herrera Rivera, O. y Guzmán Atehortúa, N. (2021). Estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial: una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 222-238. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15>
- Avila Vargas, N., y Giannotti Vázquez, S. (2020). El acompañamiento familiar en los procesos educativos durante la infancia: un acercamiento a través de estudios de casos. *Universidad De La Habana*, (291). <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2241>.
- Boroel Cervantes, B. I., Sánchez Santamaría, J., Morales Gutierrez, K. D., y Henríquez Ritchie, P. S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6085>
- Burbano Sapuyes, S. S. (2017). Falta de acompañamiento parental: bajo rendimiento académico. *Revista Huellas*, 4(2), 9. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3448>
- Castrillón Mosquera, R., y Soriano Ferrer, M. (2017). Análisis del apoyo académico familiar en estudiantes de educación básica secundaria en instituciones educativas del municipio de Tuluá en Colombia. *Revista*

Electrónica De Investigación Y Docencia (REID), (17). <https://doi.org/10.17561/reid.v0i17.3013>.

Código de Infancia y Adolescencia [CIAC]. Ley 1098 de 2006. Artículo 28. 8 de noviembre de 2006.

Concepción Centurión, B. A. (2015). *Estrategias de Acompañamiento a Padres de Familia para Mejorar el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la I.E. "Puruay"- Centro Poblado Río Grande-Cajamarca, 2014*". [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca].<http://hdl.handle.net/20.500.14074/1569>

Congreso de la República de Colombia. (febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Congreso de Colombia.

Cuayla Santos, Y. M. (2017) *Hábitos de estudio y rendimiento académico en matemática de los estudiantes de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, Moquegua 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/1954>

Durán, A., y Tebar, M. D. (2002). *Manual didáctico para la escuela de padres 2º parte; los padres y la escuela*. Grijalbo.

Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Espitia Carrascal, R. E., y Montes Rotela, M. (2022). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/803>

Flórez, G., Villalobos, J. y Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Psicoespacios*, 11(18)..

Flórez-Peña, T., y Rojas-Cristancho, J. M. (2010). Factores asociados a la calidad en las facultades de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia. *Educación Y Educadores*, 13(2). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1694>

García, T. (2013). usos y acepciones del concepto "familia": entre el texto y la realidad. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1) 37-48. <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/5/17>.

- Garreta Bochaca, J. y Llevot Calvet, N. (2011). Immigrants families and the school in Spain: Dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 47-67.
- Gallego Henao, A. M. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(33), 295-314. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/6>
- Gaventa, J. (2005). *Reflections of the Uses of the 'Power Cube' Approach for Analyzing the Spaces, Places and Dynamics of Civil Society Participation and Engagement*. [Archivo PDF]. https://www.powercube.net/wp-content/uploads/2009/11/reflections_on_uses_powercube.pdf
- Gudiño Zarría, Jhaell, D. (2022). *Influencia de los estilos parentales en el rendimiento académico en adolescentes del colegio Benito Juárez, durante el periodo 2022-2023* [Tesis de pregrado, Universidad Central de Ecuador].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65. <https://doi.org/10.1174/02109391279980379>
- Iño Daza, W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La educación*, 3(6), 93-110.
- Jelin, E. (2002, 1 junio). *Los trabajos de la memoria*. v. I. Siglo XXI de España Editores.
- Jiménez, L. (2019). *El involucramiento parental como estrategia para lograr el rendimiento académico exitoso de los estudiantes de básica primaria en Colombia* [Monografía de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3352>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos Y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D. y Alcazar Berrio, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Londoño, N., Bernal, R. y González, C. (2019). Acompañamiento parental y rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria en

Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 135-148.

- López Mero, P., Barreto Pico, A., Mendoza Rodríguez, E. y del Salto Bello, M. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN*, 19(9). <https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/44>
- López, P. (2004). Población Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- Márquez Jiménez, V. C. y Salazar Correa, J. F. (2021). *Como Mejorar Resultados Académicos de los Estudiantes a través del Acompañamiento de sus Padres en la Era de la Virtualidad*. [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y Distancia]. Repositorio Institucional UNAD - <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40131>
- Ministerio de Educación Nacional. (Abril 27, 2005) Decreto 1286. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Guía no 26. *Cartilla para padres de familia. ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Bogotá, Colombia.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Morales, M. y Dávila, E. (2018). involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 137-160. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.66212>
- Moreno Acero, I., Bermúdez Saray, A., Mora Pacheco, C., Torres, D. M. y Ramos Páez, J. D. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros*, 14(01), 119-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Navarro, R. E. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3312872>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3). <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>

- Oviedo, H. C. y Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (49), 1-6. Recuperado a partir de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas De Educación*, 9(2), 190–216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Soriano Rodríguez, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Revista Diá-logos*, 14, 19-40.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. 4 ed. México: Limusa.
- State, J. (2000). *Relación entre rendimiento e inteligencia*. Educación.
- Vygotsky, L. L. (2004). *Psicología y pedagogía*. Ediciones Akal.
- White, E. G. H. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación cristiana*. Casa Editora Sudamericana.

Diseño curricular integral para la enseñanza de la Filosofía en instituciones adventistas

Por Jhon Jairo Mena Barco,
Miguel Ángel Bueno García**, Nany Yamile Castañeda Hernández***

Resumen

La Filosofía, como parte del currículo para la media, está orientada a desarrollar competencias críticas, dialógicas y ampliar el argumento, la capacidad de asombro, así como cuestionar cada una de las facetas de la vida de un individuo. En esta línea, la educación adventista en Colombia necesita tener un diseño curricular en Filosofía que, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, los principios de la educación adventista, las inquietudes recogidas de los docentes, las expectativas de los estudiantes, permite tener un modelo que brinde herramientas útiles para el avance de la asignatura, proveyendo una ruta para la consecución de los objetivos de la misma, una guía temática amplia para el desarrollo innovador y que a su vez integre la fe en el aprendizaje.

Palabras clave: Diseño curricular, Filosofía, integración de la fe, educación adventista.

*PhD. en Letras. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: miguel.buenog@unac.edu.co

Abstract

Philosophy, as part of the high school curriculum is oriented to develop critical and dialogical competencies and to broaden the argument, the capacity of astonishment, as well as to question each of the facets of an individual's life. In this way, Adventist education in Colombia needs to have a curriculum design in Philosophy that, following the guidelines of the Ministry of National Education, the principles of Adventist education, the concerns collected from teachers, the expectations of students, allows having a model that provides useful tools for the development of the subject, providing a route for the achievement of the objectives and a broad thematic guide for the innovative development of Adventist education and integrating faith in learning.

Key words: Curricular design, Philosophy, integration of faith, Adventist education.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de sentido es quizá una de las frases que describen el “camino” de la filosofía en sus diversas etapas históricas, explorando lo que rodea, explicando cómo se conformó el cosmos, la esencia de la vida, la importancia de la convivencia, el para qué de la vida pública, el significado de la felicidad, el porqué de la política, qué es lo perenne, dónde está el verdadero conocimiento, el fin de lo trascendental, la existencia de Dios, en fin, todas las preguntas que conciernen al hombre en su entorno.

La Filosofía forma parte del currículo obligatorio para la educación media en Colombia; por ello, el diseño curricular será una herramienta inicial para que los docentes de la asignatura de colegios adventistas, adaptando al

contexto y con los elementos adecuados, pertinentes, temporales, dialógicos, críticos e imaginativos, apoyen el proceso de aprendizaje, y conduciría a que el estudiante forme su propio criterio y un gusto por aprender más y mejor, que lo motive para un desarrollo integral, perspicaz e idóneo para esta temporalidad y luego la eternidad. Por tanto, se propone estructurar un diseño curricular para la enseñanza de la Filosofía en los grados 10° y 11° del Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga, coherente con la legislación educativa colombiana y la filosofía de la educación adventista.

MARCO REFERENCIAL

Se tuvieron referentes en los tópicos tratados, en la forma que se describe a continuación:

Diseño curricular

Existen numerosos autores que han intentado definir currículo sin tener una uniformidad de criterios o alcances, aunque el término en palabras de Machado y Montes de Oca (2021) tiene una amplitud semántica y diversos usos, como contenido de enseñanza, como plan o guía de la actividad o como experiencia por su dinámica. También, como sistema por los elementos constituyentes y relaciones y como disciplina para la formación y la producción.

Machado y Montes de Oca (2021), después de algunos planteamientos diversos sobre el diseño curricular, asumen que el mismo es un proceso de relaciones interdependientes en contextos específicos y que se rediseña en función del desarrollo social, el progreso y las necesidades educativas. Estas

declaraciones apuntan a que estos diseños suelen tener componentes propios y particulares acordes a las necesidades y las circunstancias.

En un artículo escrito por Freire et. al. (2018) hablaron de la necesidad de un diseño curricular correcto como herramienta estructural para el proceso educativo; mencionan, además, que aquél ayuda a potenciar la integralidad del hecho educativo que, al sumar el uso de estrategias metodológicas como la tecnología, facilitará el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Freire et. al. (2018) resumen en su artículo que, como mencionan los anteriores autores citados, se deben tomar en cuenta las condiciones locales, los recursos de cada institución; también los procesos de evaluación, la actitud de los docentes, tanto en la escogencia de contenidos como en la exposición; y una estructura bien organizada, flexible y ajustable al medio.

Díaz Barriga (2020), en un ensayo en el que analiza las formas de las estructuras curriculares (por asignaturas, integrada e innovación), y en el que reconoce la cantidad de literatura que hace referencia a innovaciones en el campo curricular, menciona que en la mayoría de instituciones se maneja como estructura curricular por asignaturas, graduación y secuencia de contenidos, orden de temas, pero señalando que en general no se guarda relación con otras disciplinas y anulando la realidad.

En este orden de ideas, Díaz Barriga (2020) escribe que la innovación pedagógica no ha sido tal, porque se siguen construyendo planes de estudio que poco se modernizan, salvo por el empleo de técnicas didácticas, algunas modificaciones culturales y el uso de tecnología, llevando el sello enciclopédico y magistral que por muchos años ha marcado la educación. La experiencia en la educación superior tiene una mayor aproximación al sector laboral.

Se puede resumir que el diseño curricular es un componente que se ha convertido en parte vertebral del desarrollo educativo, pues refiere un orden temático, de competencias, que podría tener un aspecto de niveles para el desarrollo progresivo de los estudiantes. Para el propósito de este estudio, el diseño curricular, es adecuado mencionar que elaborar tal requiere una metodología, orden, fin, propósito y dirigirlo hacia la asignatura y el propósito para los que se crea, ya que sin él sería imposible hablar de educación sistemática.

Currículo

De acuerdo con el artículo 76 de la Ley 115 de 1994, el currículo es:

“[...] el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (párr. 3)”.

Así, la educación como proceso intencionado integra el currículo que, según Sacristán (citado por Blanco Duarte, 2019), posibilita la concreción de los fines sociales y culturales de la educación escolarizada y su desarrollo, permitiendo el crecimiento de dicha comunidad. Así, el currículo no hace referencia exclusiva a un plan de estudios, como tradicionalmente se considera, sino que abarca hasta la misma formación integral, recursos y demás, que bajo el concepto de autonomía escolar o de currículo descritos en el artículo 77 de la Ley 115, permite que cada institución plantee el conjunto

de criterios para lograr los objetivos del proyecto educativo, cumpla con los criterios de la asignatura, los derechos de aprendizaje y prepare al educando para el desarrollo en la educación superior.

Osorio (2019), tomando como base la Ley 115, analiza y significa el currículo desde la naturaleza del mismo resumiendo en cinco perspectivas así:

- a) Desde la didáctica, entendido como proyecto y como proceso versus la planificación de fines instructivos. Méndez (citado por Osorio, 2019) también menciona que en esta perspectiva se ve como modelo centrado en los objetivos, cuando todo se convierte en medio para alcanzar aquellos;
- b) desde la práctica social y pedagógica, observado desde un contexto social que orienta configuraciones ideológicas y distribución del conocimiento;
- c) desde la mediación cultural, como elemento de acción e intervención social en la escuela;
- d) desde la representación de los procesos sociales de la reproducción, más orientado a la vida y para la comprensión de la organización social;
- e) desde la práctica educativa, como resolución de problemas prácticos.

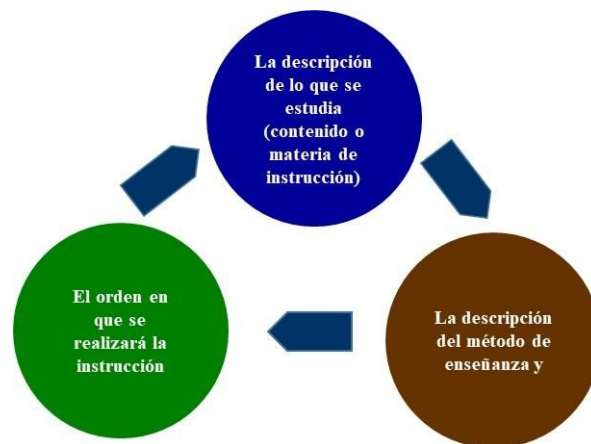
Como se describió, el currículo es el resultado de las diversas comprensiones del individuo y la sociedad que se complejizan y se sumergen en diferentes condiciones sociales, culturales y educativas propiamente. En suma, es un constructo histórico para la práctica y la teoría, así como particular acorde a la cultura y sociedad que lo quieran adoptar.

No se pueden pasar por alto las apreciaciones y citación de algunos referentes en el tema que presentaron Aguilar y Vargas (2018), quienes primero hablaron de tres acepciones para el término: como documento de punto de partida para la instrucción, como sistema de planeación y como campo de estudio que abarca el diseño, la ingeniería y la investigación para fundamentar el diseño curricular.

Ahora, Phenik (citado por Aguilar y Vargas, 2018) resume que el currículo incluye tres componentes, que se muestran en la figura a continuación:

Figura 1.

Currículo y sus componentes



Fuente: Tomado de Aguilar y Vargas, 2018.

Taba (citada por Aguilar y Vargas, 2018) menciona que el currículo incluye: declaración de finalidades y objetivos, selección organizada de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y evaluación programada de resultados. Por último, Arnaz (citado por Aguilar y Vargas, 2018) define al currículo como norma, proceso y determinante de enseñanza en una institución, que contiene cuatro elementos: a) objetivos curriculares; b) planes de estudio; c) cartas descriptivas, y d) un sistema de evaluación.

Se concluye que el currículo es un programa completo que indica los diferentes aspectos que debe tener la enseñanza de un área o asignatura dentro de los programas académicos de una institución educativa y que, puede llegar a ser un elemento diferenciador y resultadista en la enseñanza y de comparación con otros centros educativos que enseñan temas similares.

Importancia de la enseñanza de la filosofía

Los propósitos de la educación en diversas sociedades y épocas han estado animados por el interés de forjar un ser humano acorde a las aspiraciones sociales, como lo decía Durkheim (citado por Gaitán Riveros et. al., 2010), cuando declaró que cada sociedad construye un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser en cuanto a lo intelectual, físico y moral. Así, la filosofía no solo aporta desde lo educativo, con sus enfoques, objetivos y diferencias en distintas épocas, sino para comprender la filosofía de la pedagogía y la educación.

La filosofía se percibe, tradicionalmente, como el amor al conocimiento o a la sabiduría y su estudio, ya sea por corrientes, pensadores o historia de la misma, y ha ocupado las aulas de los estudiantes de la media en Colombia. Sin embargo, entre educadores y estudiantes se percibe innecesaria para una época de tecnología y de saber práctico, legando su estudio y gusto a muy pocos estudiantes.

Pero, ¿por qué la inclusión de esta asignatura en el currículo de la media? Huertas (2019) declara que el estudio de la filosofía pretende desarrollar en el estudiante el amor al conocimiento y la importancia de educar personas con un pensamiento diferente, que generen diálogo y reflexiones continuas de lo que acontece, entendiendo esto para todos los campos y pensamientos del

hombre (social, familiar, escolar) y que los estudiantes se presten para aportar y buscar ese cambio que, aunque no se haya generado, se pueda empezar y lograr a partir de la escuela.

La enseñanza de la filosofía, por su naturaleza reflexiva y crítica, permite a los estudiantes el fortalecimiento de su personalidad, una actitud responsable de ser sujetos de su propia historia, de servirse de su propio entendimiento y de dar sentido a su existencia y que, guiados por su maestro, como lo manifiesta Salazar (citado por Jaramillo, 2008) puedan “superar uno a uno los obstáculos de la conciencia ingenua, primitiva, prejuiciosa o unilateral de lo real, y acceder gradualmente al nivel de un pensar filosófico siquiera elemental” (p. 111).

Los estudiantes pueden desarrollar una actitud filosófica desde el estudio de la historia de la filosofía teniendo en cuenta los grandes pensadores del pasado; o desde los ejes temáticos que desarrollan destrezas formales para pensar por sí mismos, descubriendo el sentido de la vida y la realidad, acorde a lo que aprenden. Como afirma Herrera (citado por Jaramillo, 2008), el estudio de la filosofía no solo expresa conceptualmente la realidad, sino cómo transformar esa realidad desde su comprensión, que se vivencia, por ejemplo, en la praxis política, pues, “Todo aquello por lo que se lucha hoy en día en términos políticos: democracia, derechos humanos, reformas constitucionales, etc., es fruto de la reflexión filosófica de pensadores del pasado” (Jaramillo, 2008, p. 115).

Ahora, la filosofía debe propiciar una discusión constante sobre la realidad actual de acuerdo con las necesidades de cada sociedad, sus propios intereses y sus problemáticas, impidiendo la manipulación o fines de un Estado o corriente única de pensamiento. Sin embargo, también es cierto que no se deben desconocer los aportes de los contenidos propios de la

asignatura, como corrientes, pensadores, ya que dan aportes o visiones desde sus realidades y épocas a cuestiones actuales. Por tanto, la enseñanza de la Filosofía debe tener claro la finalidad de la enseñanza en sí, pero sin dejar de lado los desafíos propios del aula, las inquietudes propias de los estudiantes, buscando que tomen posturas individuales, oportunas y claras a partir de sus propias realidades.

Según Gaitán et. al. (2010), cuando llega la adolescencia se requiere la enseñanza de la Filosofía como proceso formativo por varios motivos: “Los problemas filosóficos les permiten madurar intelectual y afectivamente, también les permiten considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista” (p. 24), permitiendo, “desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (p. 25), concluyendo en el desarrollo de una competencia dialógica.

Es preciso citar el Documento No. 14 de las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010), cuando declara que el desarrollo de este escrito obedece, como desde la Grecia clásica a la actualidad, a la formación integral del individuo para que viva en sociedad. También, desde su mismo campo de conocimiento siempre ha estado a disposición de la enseñanza, a tal punto que la teoría pedagógica encuentra su apoyo en el quehacer filosófico a partir del siglo XVIII. Es por todo ese aporte o “relación íntima y duradera con nuestra cultura occidental”, por lo que apoya el valor de una fundamentación filosófica en la actualidad.

Enseñanza de filosofía en la educación secundaria

Ante la pregunta que quizá muchos se hacen de por qué enseñar filosofía en el contexto de la educación media en Colombia, el Documento No. 14 (2010), como guía para la enseñanza de la misma, precisó que su estudio no es realmente valioso por su abstracción o porque pudiese ser un factor que agrave la crisis juvenil, sino que abre espacios que el estudiante necesita, momentos para expresar tanto sus preguntas como la orientación y guía para afrontar las respuestas, o más preguntas que se puedan generar.

La educación en Colombia dio un gran giro con la implementación de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, apuntando a objetivos de formación para los nuevos ciudadanos, cumpliendo el mandato de la Constitución Política de 1991, particularmente el artículo 67. La Ley 115, en su artículo 31, definió que la filosofía sería un área fundamental para la formación de estudiantes en la línea académica.

Por el trabajo realizado para otras áreas en las que se dieron lineamientos claros y completos en los componentes educativos exigidos por el Ministerio, este desarrolló el Documento No. 14, conocido como las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, trabajo desarrollado por un grupo de colaboradores del Ministerio de Educación Nacional para dar respuesta a una serie de cuestionamientos sobre cómo se debería orientar la asignatura, cuáles eran sus fines, competencias, núcleos del conocimiento, elementos que son parte de los componentes de todas las áreas que se enseñan en cualquier grado de educación en el territorio colombiano. Sin embargo, aunque es una guía muy completa, aún existe un vacío en cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que sí fueron formulados para otras áreas obligatorias.

La Iglesia Adventista del Séptimo Día y la educación

El objetivo fundamental de la educación, acorde a la cosmovisión adventista, se encuentra reflejado en una descripción de White (1973), quien escribió el libro *La educación* y que es, junto con la Biblia, la base filosófica sobre la que se apoya todo el sistema de educación de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD). Justamente en el primer párrafo se lee:

Nuestro concepto de la educación tiene un alcance demasiado estrecho y bajo. Es necesario que tenga una mayor amplitud y un fin más elevado. La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero (p. 15).

Se debe reconocer, como lo manifiesta White (2010), que el sentido misional de la educación adventista es conducir a los jóvenes a conocer a Dios y aceptar el plan de salvación, como se afirma en los evangelios: “Esta es la vida eterna: que te conozcan a ti, el único Dios verdadero, y a Jesucristo, a quien has enviado” (Jn. 17:3, R60). Por tanto, la educación debe desarrollar ese sentido trascendental, sin obviar el pensar que, como lo que dice la misma White (1973): “[...] la verdadera educación consiste en desarrollar esta facultad, en educar a los jóvenes para que sean pensadores, y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres” (p. 359).

Lo resume acertadamente Knight (2002) cuando escribe: “Los blancos educativos cristianos son más amplios que los de la educación secular, ya que la educación cristiana busca preparar a los jóvenes tanto para el mundo presente como para el venidero” (p. 258). Con este ideal de educación se describe el modelo pedagógico propio planteado para la educación adventista en Colombia.

Modelo pedagógico adventista

El desarrollo conceptual que se expone es el fruto del trabajo investigativo de un grupo de docentes para responder a esta necesidad, titulado Propuesta Pedagógica Comprensiva Restauradora. Chaparro y Pherez (2019) declaran que el modelo se rige por los principios orientadores de integralidad, interdisciplinariedad, acción crítica, afectividad, flexibilidad y participación, adicionando cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando nuevas acciones curriculares, en correspondencia con los avances y tendencias científico-tecnológicas que responden a las necesidades, retos y compromisos educativos emergentes y que permiten la actualización a un estilo de vida actual.

El propósito esencial de este modelo pedagógico es enseñar a comprender la condición del ser humano y promover acciones restauradoras, posibilitando la construcción de una identidad formativa que configure educandos reflexivos, con una capacidad crítica y comprensiva de su condición humana, pero entendiendo que desde el proceso educativo se contribuye tanto a la restauración de su ser como a su edificación personal.

En resumen, es hacer de cada ser humano, como hijo de Dios, su mejor versión en todos los aspectos, para que por su influencia pueda transformar

su entorno y a quienes lo rodean, pero apuntando a la realización absoluta en la inmediata eternidad, guiado por la Biblia y la influencia santificadora del Espíritu Santo.

Integración con la fe

Para la cosmovisión adventista y su filosofía educativa, la transversalización de la fe debe reflejarse en todo ámbito, asignatura o dependencia de la institución educativa. Para Harvey (2019), en una escuela que planea ofrecer una educación cristiana su ideología institucional incluye principios bíblicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La integración de la fe y la enseñanza (IFE), tal como lo comentan Astley et. al. (citados por Harvey, 2019), es “la razón de ser de las escuelas cristianas”. Es decir, no se puede hablar de una institución con principios cristianos que no integre los diversos temas del desarrollo científico con principios extractados de la Palabra de Dios.

Pero, ¿qué implica esa integración? Cox (citado por Marrero, 2022) responde que la integración de la fe en la enseñanza es el proceso de conectar el contenido académico y los asuntos bíblicos, especialmente cuando se incluyen en las declaraciones de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. En la misma línea, Hasker (citado por Marrero, 2022), afirma que esta integración es un proyecto educativo cuya meta es determinar y desarrollar la relación holística que existe entre la fe cristiana y el conocimiento humano.

Concluye Knight (2002) que los educadores cristianos deben desarrollar a propósito currículos formales e informales a la luz de los valores bíblicos, con un sistema ético y moral acorde a la Biblia y que se convierta en el corazón de

la educación, no por la aplicación de valores individuales, sino que se reflejen a la sociedad en su conjunto. Habrá escuelas cristianas que enseñarán temas de forma estatista y con una motivación basada en el lucro, obviando problemas evidentes como la pobreza, la injusticia social y dejando la enseñanza de valores bíblicos que se internalicen en el individuo para así influenciar a toda una sociedad, pero no tendrán el alcance de una enseñanza integral.

METODOLOGÍA

Esta fue una investigación cualitativa y de tipo investigación acción. Para la construcción del diseño curricular se dio cuenta de algunos referentes conceptuales, los requerimientos del marco legal colombiano, los principios de la filosofía de la educación adventista, la información aportada por los resultados de una entrevista semiestructurada a docentes de Filosofía de algunos colegios adventistas de Colombia, con una muestra de 9 docentes; y el producto de una encuesta de única respuesta a los estudiantes de los grados 10° y 11° del Colegio Adventista Libertad (Coal) de Bucaramanga, con una muestra de 76 estudiantes. También, se analizaron algunos planes de área. Tanto los instrumentos de recolección de información como el diseño curricular se sometieron a validación de expertos. Posterior a la validación se realizaron la reestructuración, ajustes y presentación del diseño curricular recogiendo las observaciones de los evaluadores.

RESULTADOS

Para mostrar los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección de la información, se editaron tablas con el resumen de los

mismos. La primera narra lo que sucedió con la entrevista a docentes de Filosofía de algunos colegios adventistas de Colombia.

Tabla 1.

Respuestas de la entrevista a los docentes de Filosofía.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
<p>1. ¿Qué habilidades de pensamiento deberían desarrollar los estudiantes para el mundo actual?</p>	<p>Pensamiento crítico y ser autónomos. Analizar textos. Argumentar y solucionar problemas. Organizar ideas y saber hablar. Saber evaluar. Conocer el desarrollo histórico del pensamiento. Saber preguntar.</p>
<p>2. ¿Cree que la enseñanza de la filosofía es una necesidad dentro del currículo? ¿Por qué?</p>	<p>Direcciona el pensamiento con argumento sólidos, críticos y actuales, para la toma de decisiones, en medio de diferentes corrientes, posturas o ideologías. Cuestiona e indaga. Análisis de situaciones. Acerca a los estudiantes a Dios y se humaniza. Buscar el sentido de la existencia, su misión y su visión. Amplía la forma de ver el mundo, comprenderlo y explicarlo.</p>
<p>3. ¿Qué contenidos de las redes sociales pueden ser insumos para la enseñanza de la Filosofía?</p>	<p>Interpretación de ideas, de lectura y análisis crítico. Debates políticos. Participación y posición frente a temas con muchas opiniones como: feminicidio, aborto, ideología de género, entre otros. Canales de "YouTube" con temas filosóficos y sociológicos. La información y la frivolidad de las redes. La adicción a las redes y cómo aprender a vivir sin ellas. La importancia de ser más que parecer. La inteligencia artificial. La vida de los superhéroes. La juventud de hoy, la sociedad digital y los contenidos que más usan los estudiantes. Videos de TikTok, lectura de mangas, memes.</p>
<p>4. ¿Cómo llevar a los estudiantes a que desarrollen el pensamiento crítico en el área de Filosofía?</p>	<p>Manteniendo una constante lectura con temas actuales e informados constantemente de las noticias recurrentes de su entorno, incluyendo estudios de casos, en los que analicen diversidad de comprensiones lectoras. Estudio de temas de interés que faciliten la lectura que les permita argumentar para defender una idea. Discusiones de temas que tienen que ver con convicciones y los argumentos que los sustentan. Con lecturas, ensayos y darles libertad, conversatorios sobre la vida y el ser. Relacionando contenidos y aplicando en sus decisiones, conversaciones, etc. Creación de contenidos que motiven a la reflexión (los memes), hacer uso de la lógica. Ayudando a desarrollar soluciones a sus problemas, buscando</p>

5. En su quehacer como docente de Filosofía, ¿cuáles son las preguntas más frecuentes que hacen sus estudiantes en esta materia?

La razón de ser de la humanidad.
 El origen del hombre y de la tierra.
 La existencia de los dinosaurios.
 Pensamientos políticamente correctos.
 Los órganos genitales realmente definen al hombre y a la mujer.
 Es necesaria la religión. Temas teológicos.
 La existencia de Dios y origen del mal.
 Vida práctica, profesional.
 El comienzo y el fin de las cosas.
 Las normas, la ética, la moral, la autoridad y la relatividad de las cosas.
 Existencialismo y ontología.
 ¿Para qué pensar o filosofar?
 ¿De qué me sirve esta materia?

6. Describa cuáles son las temáticas en materia filosófica que más llaman su atención.

Postulados acerca del hombre y de Dios.
 El correcto uso de los métodos filosóficos.
 Las disciplinas filosóficas (antropología, cosmogonía, sociología y psicología).
 Historia del pensamiento filosófico, estructura de pensamiento humano, epistemología, sociología, geopolítica, estética, ética aplicada. Pensamiento especulativo y científico aportes cristianos o conservadores de autores como Jordan Peterson o Willian Lane Craig.
 Teorías de la verdad.
 La cosmovisión mitológica, como forma de explicación de lo que sucede en el mundo.
 Filósofos variados.
 El destino.
 Libre albedrío.
 El alma.
 La muerte.
 Origen de las cosas.
 Perspectivas.
 Mayéutica.

7. ¿Qué problemáticas sociales podrían entenderse mejor desde la Filosofía?

Propósitos de la vida y toma de decisiones.
 Los conflictos, cambios y comportamientos sociales (las guerras, el desplazamiento forzado, el aborto, el consumo de drogas, la violencia intrafamiliar, la salud mental).
 Restauración de tejido social.
 El pensamiento de creer que desde el Estado se solucionan todos los problemas humanos.
 La búsqueda de sentido, la felicidad, la realización personal, vivir en armonía, la ética, la moral, el mal, la verdad.
 La creencia en la existencia de Dios.
 Comportamiento humano, globalización, corrientes

8. ¿Cree usted que el estudio de la filosofía conduce al ateísmo? Explique su respuesta

Si se sabe orientar brindando argumentos suficientes para defender sus propias convicciones.
Depende del enfoque del profesor (estudiar a Kierkegaard ayudaría a esto)
Utilizando distintos pensamientos de filósofos y sus teorías afianzamos bases sólidas de la existencia y el crecimiento en Dios.
Una enseñanza que permite ver la ignorancia del ser humano, conduce a Dios.
Si se enseña a pensar a los estudiantes con una sana doctrina filosófica.
Fundamentando la filosofía en que no puedo sacar a Dios si es el creador de todo lo que existe.

9. ¿Cómo ayudaría la Filosofía a dirimir la discusión entre ciencia y religión?

Integrando el saber filosófico con la Biblia.
Usando los mismos principios filosóficos para demostrar que se complementan.
Desde el equilibrio intelectual.
La filosofía ocupa la parte lógica y razonable, la religión la parte espiritual de su vida, ambos criterios armonizan la construcción mental, llevándolo a necesitar el uno del otro.
Dando justo valor a los argumentos, permitiendo la duda y ayudando a tener la claridad para entender al otro, además de que me enseña que no sé nada de tanto conocimiento que existe.
La filosofía permitirá entender desde el raciocinio y evidencias científicas, y también argumentar desde lo teológico la existencia de todo.

10. ¿Qué herramientas considera que posibilita la Filosofía para integrar fe, enseñanza y aprendizaje?

La pregunta, la duda, la búsqueda de sentido, el valor real de las personas y las cosas.
El uso de la Biblia, de los escritos de Elena de White, documentales realizados por la Iglesia, libros de nuestros escritores cristianos con su enfoque religioso, sin caer en el fanatismo.
Las leyes de la naturaleza.
La dualidad platónica y el motor Inmóvil pueden ayudar a esta integración.
La conducta, el dominio y vivencia de los temas.
Mapas mentales.
Abordando la filosofía medieval para ampliar conocimiento bíblico y religioso.

11. ¿Cómo puede la Filosofía ayudar a darle un sentido a la existencia humana?

Identificar los propósitos por los cuales fuimos creados.
Fundamentar la existencia de Dios, evidenciando el origen del hombre desde una perspectiva creacionista, entendiendo que no puedo excluir a Dios puesto que mi existencia depende de él.
La filosofía es la base de las ciencias, unida con la ética y moral, que debe dar sentido a la vida y a la realidad que enfrentamos.
Orientación desde la ontología y ética.
Aporta herramientas de pensamiento crítico que ayudan a

12. ¿Qué desafíos ha enfrentado en la enseñanza de la Filosofía?

Reconciliar el pensamiento crítico con la fe.
 Las ideologías populares en los estudiantes.
 Motivar a los chicos a estudiar filosofía.
 Más capacitación, más lectura, preguntas existenciales de los estudiantes, que argumenten y que sientan el deseo por aprender.
 El ateísmo. Pensamientos de escepticismo.

13. En su práctica como docente de Filosofía, ¿qué experiencias exitosas ha tenido? Relate brevemente.

El conocimiento de Dios.
 La verdad del origen del hombre y del universo.
 Involucramiento de los estudiantes en la resolución de problemas sociales propios de su entorno con base en razones sólidas (que los estudiantes escriban sus propias experiencias significativas desde su perspectiva analítica y crítica).
 Estudiantes no adventistas que entienden nuestras creencias y fe.
 Contextualizar a los muchachos en el desarrollo histórico de la filosofía.
 Recordar y valorar la enseñanza para poner en práctica en su estilo de vida más conciente y trascendental.
 Llevar a los estudiantes a cuestionar sus acciones, su proceder, sus pensamientos, a enfrentar lo que saben y cambien lo que creen saber que era bueno por lo que realmente es cierto.
 Asumir las consecuencias de sus actos.
 Mejoren en tomar compromisos o responsabilidades consigo mismos y con los demás.

Fuente: Elaboración propia.

Las tendencias que arrojaron las respuestas de la entrevista mostraron un comportamiento de opinión poco disperso, con respuestas que van en armonía con los objetivos de la Filosofía, como las opiniones en las preguntas 1 y 2. También, que existe un conocimiento de algunas herramientas TIC que podrían ser aplicadas en la enseñanza y el uso de didáctica específica para la Filosofía, aunque se menciona una tendencia mayor a la lectura y menos al debate. Existe concordancia entre los temas que ha abordado la Filosofía en el tiempo y las posibilidades de proveer ayuda a las coyunturas sociales actuales. Se encontró que los docentes ven en la asignatura una herramienta útil para condimentar la discusión entre ciencia y religión.

La integración con la fe implica ver en cada oportunidad de aprendizaje o temática una relación con la dimensión espiritual y de desarrollo humano,

considerando que la competencia dialógica y crítica resulta beneficiada por el uso de la Filosofía y los métodos, por ejemplo, que la integran. Vale mencionar que en la pregunta 13, en la que se habló de experiencias exitosas, indicaron un *relacionamiento* con Dios y con posibles soluciones a las problemáticas de la sociedad, mostrando que hacer, pensar y buscar la verdad puede llevar a muchos estudiantes a cuestionar su cosmovisión y comportamiento de acuerdo con lo que aprenden y viven.

La encuesta de única respuesta contó con las siguientes opciones: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. Parcialmente en desacuerdo; 3. No opino; 4. Parcialmente de acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. La muestra fue de 76 estudiantes y arrojaron las tendencias que se listan a continuación.

Tabla 2.

Tabulación de encuesta. Respuestas de los estudiantes de los grados 10° y 11° del Coal

#	ÍTEMS	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	No opino	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4	5
Pregunta sobre contenidos en Filosofía						
1	¿Considera que la enseñanza de la Filosofía debería ser práctica y de acuerdo con la actualidad?	2	10	3	29	32
2	¿Piensa que las respuestas dadas por la ciencia sobre el origen del universo son razonables?	10	12	17	27	10
3	¿Para usted es importante conservar el área de Filosofía dentro del plan de estudios?	3	14	14	20	25
4	¿Cree usted que la Filosofía nos acerca a un conocimiento mayor de la realidad?	3	5	7	28	33
Preguntas sobre el conocimiento						
5	¿Piensa que la información recibida en diversos medios de comunicación debe ser analizada?	2	0	2	20	52
6	¿Considera que los temas que circulan en las redes sociales deben ser abordados en Filosofía?	6	16	12	29	13

Preguntas sobre religión y valores						
7	¿Cree que las explicaciones de la religión sobre el origen del mundo deberían ser discutidas en Filosofía?	7	8	5	20	36
8	¿Considera que la religión ofrece respuestas válidas a la crisis social actual?	13	9	18	16	20
9	¿Considera que son necesarias las normas morales en una sociedad?	1	1	6	12	56
10	¿Cree que las normas legales que existen en su contexto son justas?	3	8	12	40	13
11	¿Considera que las cuestiones sobre moral y ética se deben estudiar en la asignatura de Filosofía?	5	4	2	32	33
12	¿Considera que las cuestiones sobre religión se deben estudiar en la asignatura de Filosofía?	10	8	14	22	22
Preguntas sobre diversidad y libertad						
13	¿Cree que es importante ejercer la empatía frente a la diversidad sexual?	7	1	8	18	42
14	¿Debería permitirse el matrimonio entre personas del mismo género?	20	3	14	6	33
15	¿Está de acuerdo con que el arte es un medio de libre expresión?	3	4	4	11	54
16	¿Considera que el fin justifica los medios?	15	17	21	10	13
Preguntas sobre los derechos						
17	¿Considera que los derechos humanos deben ser estudiados en la asignatura de Filosofía?	3	4	9	35	25
18	¿Cree que la pena de muerte para delitos atroces reduciría estos crímenes?	6	12	13	16	29
19	¿Piensa que los países deberían permitir la entrada a cualquier persona que solicite vivir en su territorio?	9	19	17	21	10
20	¿Cree que las drogas o sustancias ilícitas deberían legalizarse?	21	9	19	16	11
21	¿Considera que los animales deben tener iguales derechos que los seres humanos?	5	16	8	20	27
22	¿Cree que la decisión de abortar es exclusiva de la mujer porque es su cuerpo?	15	10	13	9	29
23	¿Es el suicidio una solución a los problemas de cualquier ser humano?	44	5	19	5	3
24	¿Considera que la eutanasia debería ser un tema de debate en clase?	6	3	9	20	38
25	¿Cree usted que el Estado es una necesidad para el orden social?	1	4	20	33	18

Fuente: Elaboración propia.

La distribución demográfica fue así: 26 estudiantes del grado 10° y 50 del grado 11°. 40 participantes masculinos y 26 femeninos. En cuanto a la edad, la mayor concentración fue de estudiantes entre los 15 (24) y 16 (40) años. En relación al tiempo en el colegio, de 5 a 7 años, 37; y de 9 a 11 años, 21.

Las preguntas que indagaron sobre religión y valores tuvieron un comportamiento disperso, específicamente los ítems 8 y 10. Un comportamiento disgregado se dio en los ítems que preguntaron sobre diversidad y libertad. Hubo una rotunda tendencia hacia estar de acuerdo con la empatía hacia la diversidad sexual, con 78.9%. Ahora, para el interrogante sobre la posibilidad de permitirse el matrimonio entre personas del mismo sexo, las respuestas tuvieron la segunda mayor dispersión, con 51.3% a favor, un 30.3% en contra y un 18.4% que se abstuvo de opinar.

El grupo de ítems sobre Filosofía y derechos tuvo la pregunta con respuestas más dispersas, así como en conjunto, hubo una tendencia hacia la disgregación. La pregunta de la aplicación de la pena de muerte para delitos atroces como instrumento de reducción a los mismos mostró un 59.2% de acuerdo.

También vale mencionar la pregunta 22, si la decisión de abortar debe ser exclusiva de la mujer, que marcó una tendencia de 50% de estar de acuerdo y 32.9% a estar en desacuerdo, lo que sugiere que se debe transversalizar con las ciencias naturales para que desde la ciencia también se aborde el tema.

DISCUSIÓN

Aunque hay amplio material sobre diseños curriculares para instituciones adventistas y en diferentes áreas de las enseñadas en la educación básica y media, no existe un diseño curricular exclusivo para Filosofía, lo que evidencia la necesidad de tenerlo para mejorar las competencias y el desempeño en esta área. Esto motiva una reflexión seria sobre el abordaje de este saber, la importancia que tuvo en el desarrollo de la civilización occidental, las discusiones e interrogantes que ha planteado y el aporte significativo al desarrollo del método científico general, así como a los métodos específicos para la construcción de las ramas de la ciencia que, como menciona Cassirer (citado por Balza, 2005), es ella el fin y consumación de las actividades realizadas por el hombre y el asunto preponderante de una filosofía humana.

Haciendo una pesquisa por algunos colegios adventistas conocidos por los investigadores, se evidenció la necesidad de tener personal capacitado en la especificidad de Filosofía, porque, generalmente, la materia es dictada por licenciados en Teología o Sociales que, aunque tienen formación pedagógica, no poseen la especificidad profesional que les permita abordar mejor los temas, con la didáctica adecuada, con términos y métodos propios, que permitan mejorar los resultados en las competencias particulares. Los resultados de las pruebas nacionales evidencian bajos puntajes en lectura crítica, como se puede constatar en los registros provistos por la página del ICFES y descritos en las tablas 1 y 2 de este escrito y que, con la práctica de las competencias de Filosofía podrían proveer elementos que coadyuven a lograr mejoras sustanciales. El ICFES, o Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, es una entidad colombiana encargada de diseñar, coordinar y

ejecutar los procesos de evaluación de la calidad de la educación en el país. Su objetivo principal es medir el desempeño académico de los estudiantes, así como evaluar la calidad de las instituciones educativas a nivel nacional.

Tener respuestas a muchos temas es quizá una forma de mostrar cierto grado de educación o intelectualidad, pero un breve repaso por la historia de algunos de las mentes más influyentes en la sociedad occidental, refleja que el hombre debe preocuparse más por hacer preguntas y que, en su afán de respuestas encuentra diversas razones que dan propósito a que su existencia tenga razones altruistas, o que le permitan encontrar el sentido más amplio y abarcador de la vida. Zapata (2017) lo resume claramente cuando dice que

El mundo es el lugar para la vida y lo que allí le ocurra al ser humano debe ser explicado dentro de esos mismos límites. Con estas condiciones emerge un panorama de preguntas por el mismo "carácter interrogativo de los sujetos; por otra parte, lo incomprensible de la vida misma o, si se quiere, la imposibilidad de atinar una respuesta definitiva sobre ella" (p. 70).

Aunque la población del Coal es heterogénea en cuanto a sus creencias religiosas, por las dispersiones en las respuestas a preguntas sobre matrimonio igualitario o aborto, podría convertirse en una oportunidad para crear espacios para la discusión de esos temas que, como elemento misional de la Iglesia permita tener claridad sobre las posturas eclesiales que, fundamentadas en la Biblia, les posibilite evaluar los argumentos en favor o en contra, sin caer en fanatismos o puritanismos, pero sí con posiciones racionales ante el bombardeo constante sobre ideología de género, feminismo, liberalismo y que podría dar lugar a proyectos transversales. En palabras de Wilson, a través de Hope Media Inter-america (2022), quienes fijan

una posición clara sobre el matrimonio para la IASD definida en su creencia 23: “El matrimonio fue divinamente establecido en el Edén y afirmado por Jesús como una unión de por vida entre un hombre y una mujer en una compañía amorosa”. Tal posición debe ser más y mejor expuesta en el Colegio Adventista Libertad (COAL), soportada en razones bíblicas, científicas, éticas, morales y legales.

Ahora, es evidente que en un conglomerado confluyen diversidad de opiniones. Sin embargo, surge una inquietud, ¿cuál ha sido la influencia de la educación adventista en los jóvenes que se educan en sus instituciones? Ante los resultados arrojados por la encuesta en preguntas sobre el matrimonio entre personas del mismo género, la decisión de abortar, la legalización de las drogas y la diversidad sexual, debería replantearse el rol de la misma, que White (1973) realza como un fin superior y eterno, contrario a la aceptación social de estos fenómenos que, según las creencias de la IASD y la Biblia son opuestas a las disposiciones de Dios, en un marco de respeto por las decisiones humanas (libre albedrío).

Es común escuchar a estudiantes de la media decir que la Filosofía es una materia incomprensible o aburrida. Sin embargo, los estudiantes encuestados demostraron que sí les gusta el conocimiento impartido en el área de filosofía, contrario a la tendencia actual del facilismo, incipiente profundización, resultados inmediatistas o solo económicos y con un mínimo esfuerzo. Es contundente la frase de Cabrera (2015): “Nuestra pobreza latinoamericana es también pobreza cultural [...]”, y el comportamiento común observado en la sociedad, la “generación de cristal”, soporta esa pobreza que no solo es latinoamericana sino mundial. Huertas-Ruiz (2019) considera que el estudio de la filosofía pretende desarrollar el amor al conocimiento y la

importancia de educar personas con un pensamiento diferente, buscando un cambio que se empiece a partir de la escuela.

Replantear los diseños curriculares de Filosofía en los colegios adventistas es una necesidad evidente, no solo por la búsqueda de mejores resultados académicos en las pruebas nacionales que permitan posicionar los colegios y aumentar los costos educativos, sino que, partiendo de la normatividad legal vigente, desarrolle la asignatura para que a través de las competencias específicas pueda generar en los estudiantes argumento, crítica, que también es parte del ideal educativo adventista, como lo dice White (1973): para que los jóvenes sean autónomos en su pensamiento y no solo reflectores, teniendo como fundamento inamovible que “El principio de la sabiduría es el temor de Jehová” (Pr. 1:7, R60).

La procedencia de la información hace necesario replantear cómo, desde la Filosofía, se puedan brindar herramientas que permitan que los estudiantes estén en condiciones de cuestionar, ser escépticos en la connotación original del término, de lo que leen o ven en la red, buscando la verificación de las fuentes, evitando la influencia de instrumentos, páginas o recursos digitales que propicien el facilismo o la información veraz. Es necesario promover una cultura de la investigación, de documentar adecuadamente una tarea o trabajo escolar, promoviendo semilleros de investigación, clubes de lectura, sumergiéndose en recursos de la red con criterios científicos sustentados, haciendo indagación (Bunge, citado por Compi et. al., 2021); evitando la influencia de creadores de contenido que se han convertido en fuentes de información para los jóvenes, sin el más mínimo rigor académico y proyectando una imagen cuestionable de felicidad que dista de los fines educativos y aún más de los principios filosóficos adventistas.

El papel de los docentes debe replantearse al brindar momentos para discusiones sobre tópicos de actualidad, sobre todo, en temas éticos y morales, permitiendo que, bajo la conducción de estrategias didácticas y con argumentos académicos, se puedan construir opiniones mejor sustentadas. Calcín (2011) declara que el profesor construye un ambiente idóneo, acompaña y orienta el proceso con preguntas orientativas. Un docente compenetrado con su labor suscitará el interés y agrado en cada uno de los temas discutidos, analizados y contrastados en clase.

En el producto de esta investigación se propone el “Proyecto Eureka”, que toma su nombre por la famosa anécdota de Arquímedes al encontrar la solución a un problema práctico. Este plan formula preguntas sobre elementos diarios del vivir recogidos de las tendencias en la encuesta aplicada a la población, con sustentos en algunas ideas propuestas por pensadores poco estudiados, permitiendo que en los jóvenes aflore esa necesidad de preguntar. La inclusión de este plan nace por la visualización de una serie sobre Filosofía titulada “Merlí”, en la que un docente debatía sobre temas actuales sustentados en posturas de filósofos poco conocidos y que logra entusiasmar a un grupo de jóvenes por el amor al conocimiento y al “no comer entero”.

Abordar la Filosofía, no como una ciencia de respuestas, sino de preguntas, de cuestionamiento, y dejar atrás la idea de que el cuestionamiento es rebeldía sin causa. Fomentar la inquietud porque en cada joven se encuentra la búsqueda de la verdad. Según Puliga (citado por Compi et. al., 2021), una búsqueda socrática que no se conforma, que investiga, que evalúa y busca principios altruistas más allá de los placeres que ofrecen la fama, y la moda, relacionando esa búsqueda con los ideales de la educación

adventista de una vida de servicio, de amor al otro y de búsqueda de la verdad, porque “la verdad os hará libres” (Jn. 8:32, R60).

Se observa la falta de materiales con una perspectiva filosófica adventista que permita abordar diversos asuntos, con una participación amplia de las instituciones de educación. Es necesario que, desde las instituciones de educación superior o la organización mundial de la IASD, se emitan documentos sobre asuntos controversiales en los que, desde un desarrollo investigativo, argumentativo y crítico, se conozcan las posiciones filosóficas o teológicas de la IASD en contraste con las posiciones seculares y así, el estudiante tenga herramientas con las cuales defender su fe, para el caso de los estudiantes adventistas, o formar una sólida opinión de quienes se educan en las aulas de los colegios adventistas pero que no pertenecen a la comunidad religiosa.

El bombardeo constante de información sobre una cantidad desbordada de temas hace necesario que se replantee el uso de la red desde una perspectiva de importancia, confiabilidad, verificación, destreza, entre otros, que permita que los educandos puedan tener criterios bien formados al momento de dar “click” a una página de la red. Como menciona Rodríguez (2011), las TIC son más que medios y recursos aprovechables para el proceso didáctico pero que no aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje si no está guiado y, en esto, padres, escuela y Estado han fallado en indicar el manejo adecuado del acceso casi que infinito a la información.

CONCLUSIONES

Queda claro que ejercicios como el producto de esta investigación, deben ser liderados desde la Corporación Universitaria Adventista (UNAC), para apoyar la labor educativa en las instituciones adventistas, sobre todo, para

aquellas que se encuentran en lugares alejados y cuentan con escasos recursos, ya sean: humanos, tecnológicos, económicos, etc., que les permitan acceder a una información confiable y actualizada.

Producto de esta investigación se releva la importancia de construir diseños curriculares para las demás asignaturas exigidas por la ley colombiana, con los componentes propios de la filosofía educativa adventista, que propicien la integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje, con una propuesta de recursos y estrategias didácticas que permitan amenizar y dinamizar la enseñanza y realcen una identidad en materia de currículo.

Es necesario plantear la opción de añadir el componente de Filosofía a la Licenciatura en Educación Religiosa, que provea a los colegios la necesidad de profesionales en esta especificidad, mejor formados desde el ámbito filosófico y didáctico de la misma, que, a su vez, brinde las herramientas de integración con la fe para una formación completa en esta asignatura y en las competencias que fomenta.

Fomentar la creación de un verdadero sistema educativo adventista que unifique criterios, sirva de apoyo a docentes en general e instituciones en desarrollo, que capacite continuamente en elementos propios de la filosofía adventista, pero sin olvidar las pautas estatales. Este cometido debería estar liderado por las diferentes instituciones adventistas de educación superior y, abanderadas para el territorio colombiano, por la UNAC que, con el apoyo de las Uniones del Sur y del Norte de los Adventistas, y sus respectivos departamentos de Educación, realicen esta importante y necesaria tarea.

Unificar el modelo pedagógico en las instituciones adventistas, que sirva como elemento diferenciador de las teorías pedagógicas de hoy. Tener dicho modelo y darlo a conocer, permitirá crear una marca distintiva y brindar una educación de calidad, fundamentada en valores, con altos estándares

académicos, que apoye la diferenciación de aprendizajes e incluya diversos conglomerados, aunque sin olvidar que la educación adventista debe apuntar a que sus primeros clientes sean miembros de la misma comunidad.

DISEÑO CURRICULAR DE FILOSOFÍA

1. ASPECTOS GENERALES

Integrantes por asignatura

NOMBRE	TÍTULO	ASIGNATURA	GRADOS
(Del docente titular)	(Logros académicos)	Filosofía	10° y 11°

Niveles

El Colegio Adventista Libertad (Coal) orienta su plan de estudios en tres niveles: preescolar (prejardín, jardín y transición); básica primaria (1° a 5°); básica secundaria (6° a 9°) y media académica (10° y 11°), logrando estructurar su sistema educativo en las modalidades comercial, bilingüe y académica, con énfasis en sistemas e inglés.

Intensidad horaria

La asignatura de Filosofía está estructurada en el currículo para que se presente en nivel de educación media así: grados 10° y 11° = 3 horas semanales.

2. INTRODUCCIÓN

Para el territorio colombiano la asignatura de filosofía se formuló a través del Decreto 080 del 24 de enero de 1974, emanado del Ministerio de Educación Nacional (MEN), formando parte de la educación media, es decir,

los grados 10° y 11°. Con la nueva Constitución de 1991, que declaró la educación como un derecho, y la reglamentación a través de la Ley 115 de 1994, se dieron lineamientos básicos para la educación, instando a la elaboración de un currículo básico para las diferentes áreas. Para el área de Filosofía se organizó con la Ley 715 de 2001 y el Documento No. 14 de 2010, que trazaron un derrotero con fundamentos para la elaboración de currículos contextualizados para cada institución, pero sin delimitar los desempeños y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que si se establecieron para otras áreas.

Este plan es el resultado del estudio: “Diseño curricular para la enseñanza de la filosofía en los grados 10° y 11° del Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga”, que pretende entregar un producto en el que se articulen las directrices educativas promulgadas por el MEN y la cosmovisión educativa de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD), que fortalezca las competencias propias de la asignatura y mejore la preparación para la educación superior y los resultados en las pruebas nacionales.

3. JUSTIFICACIÓN

Sin desconocer la importancia de las diversas civilizaciones antiguas, sus avances y descubrimientos que fomentaron el desarrollo de la civilización, es la cultura griega la base filosófica de la cultura occidental. Jaeger (2001) menciona que inicia de manera más formal la idea de cultura como principio formativo. En esto consiste la genialidad del espíritu griego, en definir el ideal de formación humana como orientación de su labor educativa.

Así pues, en cuanto a la formación integral, a la institución educativa se le confiere una responsabilidad fundamental, que partiendo de una posición

filosófica debe permear la vida de la escuela, abarcando una formación amplia de los estudiantes, lo que debe incluir aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticas (políticos), corporales y expresivos (estéticos).

Dichas problemáticas, según el Documento No. 14 (2010) deben ponerse en relación con la realidad de nuestra sociedad en situaciones como “la violencia; las formas de dogmatismo religioso; ideológico y político; la violación de los derechos humanos; la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana; la globalización; la red y sus implicaciones; cuestiones éticas y morales actuales, entre otras”.

4. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

General

Brindar herramientas conceptuales desde las cuales los estudiantes reflexionen, argumenten y cuestionen, de ser necesario, el orden dado, permitiendo conceptualizar, internalizar y crear una cosmovisión clara que los lleve a entender que el máximo logro del ser humano es trascender y lograr la salvación.

Específicos

Se propone que el estudiante esté en la capacidad de:

- Realizar evaluaciones críticas de postulados y cosmovisiones, tanto ajenas como propias, que le permitan asumir posiciones críticas frente a la diversidad de opiniones.
- Tener una mirada inquisitiva de todo lo que lo rodea, permitiendo analizar a profundidad, lo que conlleva a acercarse a la verdad de su realidad.

- Interpretar textos filosóficos u otros que le permitan fundamentar o descalificar las opiniones de otros y assimilarlas para sí.
- Integrar el conocimiento adquirido en acciones que le permitan hacer real lo adquirido, a través de constituir un estilo de vida que muestre sus valores y la trascendencia de sus acciones.

5. ENFOQUE FILOSÓFICO DE LA ASIGNATURA

En el COAL, tanto por principios institucionales como del docente que orienta la asignatura de Filosofía, se cree que Dios existe y que él es la única y principal realidad y verdad que da sentido al conocimiento, como realidad, fundamento y motor primario, que a su vez da sentido y significado a la vivencia humana.

En el mundo perfecto creado por Dios solo existían la felicidad, el bienestar y el vasto campo del aprendizaje, pero que, la intromisión del pecado en este mundo y la posterior pérdida de la imagen perfecta del Hacedor, hizo que se dieran el mal, la injusticia, el dolor y la muerte. Más, gracias al sacrificio de Jesucristo, quien vino a corroborar la validez de los principios estructurales del gobierno de Dios (justicia y amor) y que, además, vino a redimir a la raza humana, imprimiendo el sello de una vida perfecta y convirtiéndose en modelo para toda persona que quiera alcanzar su realización personal terrena y eterna. Este pensamiento se desprende de la cosmovisión de la filosofía de la educación adventista.

La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el comienzo de la actividad filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. Como lo menciona Hoyos (citado en Documento No. 14, 2010), tratar preguntas

inconclusas dinamiza el desarrollo de la clase al ser abordadas, y confirma Arpini (citado por Documento No. 14, 2010) que la enseñanza de la Filosofía debe servir de preparación para imbuirse en la “actividad de pensamiento libre y responsable” (p. 26). Así, “enseñar al estudiante a pensar es, fundamentalmente, ayudarle a formar su personalidad, entendiendo por ésta la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica libertad y responsabilidad” (p. 26).

6. DIAGNÓSTICO GENERAL

Se recomienda realizar DOFA para contextualizar el diseño en el lugar y espacio donde se dictará la asignatura, lo que permitirá conocer mejor las opiniones de los educandos.

7. PROPÓSITO GENERAL DE LA ASIGNATURA

La Filosofía los pone en contacto con temas básicos para entender, por ejemplo, los fundamentos de la democracia y ayuda a que se desarrollen en ellos las capacidades cognitivas y afectivas exigidas en las sociedades complejas, plurales y cambiantes de la actualidad.

La Filosofía debe aportar los elementos metódicos para dar sustento al argumento, que provea relevancia al diálogo y la discusión en los diferentes niveles o estudios que el educando decida continuar. Históricamente, el desarrollo cronológico del pensamiento occidental es la base de lo que se llama ciencia, pues, esta y la Filosofía son los motores del desarrollo tecnológico, científico, material y social de la actualidad.

Pero, fundamentalmente, la Filosofía debe llevar a cada alumno a comprender que, a pesar del avance del mundo, de las posibilidades del

conocer humano, de las grandes aportaciones de unos y otros, el principio real de la sabiduría radica en el Ser Divino, ser que da sentido a todas las ramas estudiadas por la Filosofía y su fin último. Y recordando siempre que el “principio de la sabiduría es el temor a Jehová”.

8. COMPETENCIAS

Las competencias específicas en la Filosofía son: crítica, dialógica y creativa.

9. RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos facilitan la enseñanza que quiere impartirse posibilitando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Tales recursos deben apuntar a mejorar la comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la asignatura de Filosofía.

Lecturas cortas o ensayos se recomiendan en esta página: <https://diogeneshoy.com> que proporciona un buen cúmulo de ensayos, escritos cortos para reflexionar y propiciar la lectura crítica. Otra herramienta es:

<https://julianmontes.files.wordpress.com/2019/08/lecturas-filosoficas.pdf>, que resume algunos textos sobre pensadores de diferentes épocas. En cuanto a filosofía, apologética y cristianismo se recomienda seguir grupos en Facebook como Fe razonable.

Lista de libros que pueden ser usados en las clases y para trabajos en casa.

LIBROS	
Título	Autor
Eclesiastés, Salmos y Proverbios	David, Salomón y otros (Biblia)
<i>La educación</i>	Elena de White
<i>El Deseado de todas las gentes</i>	Elena de White
<i>Filosofía y educación</i>	George Knight
<i>Lecciones preliminares de filosofía</i>	Manuel García Morente
<i>El banquete</i>	Platón

Lista de películas con contenidos sociales y filosóficos para ser vistas en clase o discutidas en la misma, ya sea en forma parcial o total. Es importante que el docente analice la conveniencia o no de ciertas cintas o si es adecuado presentarlas en su totalidad. Así pues, el criterio, la funcionalidad y adaptación de la película quedan a criterio del docente.

PELÍCULAS	
Título	Trama
Séptimo sello	Película sueca, de género dramático-fantástico, dirigida por Ingmar Bergman. En esta los personajes atraviesan crisis existenciales: se cuestionan sobre si hay vida después de la muerte, si realmente existe un Dios, si la moralidad tiene sentido.
Ágora	Película española dirigida por Alejandro Amenábar. Está inspirada en la historia de Hipatia de Alejandría, quien fue filósofa, astrónoma y matemática. Fue brutalmente asesinada a manos de un grupo de adeptos cristianos por su afán de defender el saber científico.
La habitación	Esta película de filosofía refleja muy bien la alegoría de la caverna de Platón.
El show de Truman	De género comedia trágica y ciencia ficción fue dirigida por Peter Weir. En ella el protagonista se cuestiona sobre quién es él, quiénes son los demás y cuál es la realidad. Sirve para reflexionar sobre quiénes somos, qué papel jugamos en la sociedad, el control que ejercen los medios modernos, el valor de la libertad y el derecho a la privacidad.
La naranja mecánica	Deja reflexionar sobre la crueldad, la violencia el deseo de destrucción del prójimo, así como de las consecuencias de los propios actos. También sirve de crítica a diferentes modelos teóricos, como el conductismo.

Esta lista de recursos en línea puede ser un apoyo didáctico mediado por TIC, que permite la interacción del estudiante con la filosofía en espacios diferentes del aula y usando herramientas que sean más atractivas para los jóvenes. Algunas recomendaciones son:

RECURSOS EN LÍNEA E INTERACTIVOS	
Título	Link
Filosofía: Aquí & Ahora	http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8011
Ejercicios sobre Platón	https://www.webdianoia.com/platon/platon_ejer.htm
Ejercicios interactivos	http://proyectoafri.es/hffia/testshfia2bach/inicio.html
Profesores de Filosofía	https://profesoresfilosofia.es/
Aula de Filosofía	https://auladefilosofia.net/

10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Entre las propuestas didácticas que facilitan la enseñanza de la Filosofía, Documento No. 14 (2010), se encuentran: lectura y análisis de textos filosóficos, seminario, disertación filosófica, comentario de textos filosóficos, debate filosófico, exposición magistral de temas filosóficos, el foro y el uso de recurso tecnológico de las TIC.

11. PROYECTO EUREKA

Dentro de los objetivos específicos planteados se apuntaba a preguntar a docentes de la asignatura y a estudiantes de los grados 10° y 11°, sobre qué temáticas podrían ser abordadas en la misma, con características de actualidad, interesantes y que pudieran responder a las vivencias propias de una sociedad inmersa en la virtualidad, con acceso casi ilimitado a la información y dentro de un contexto plural, pero a su vez bajo la cosmovisión adventista. Es por eso por lo que nace Eureka, como “lo he encontrado”, una

frase resultante de una pregunta, una larga reflexión y una felicidad cuando se halla una respuesta,

Este proyecto nació de la observación y recuerdo que dejó en una famosa serie de televisión española titulada "Merlí" y presentada en la plataforma "Netflix". En ella se describen las vivencias de un profesor de filosofía de una institución pública quien, con unos métodos poco ortodoxos, enseña contenidos que no se encuentran en los estipulados por el colegio. Por su irreverencia y método, captura el interés de un grupo de jóvenes de secundaria, a quienes motiva a que cuestionen, que vean más allá, que piensen, logrando convertir la filosofía en su vivencia.

Se sugiere que los contenidos, las preguntas y las posturas de los pensadores expuestos, puedan surtir de material o transversalizar a otras áreas como Ciencias Políticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ética y Religión. A continuación, el referente teórico que servirá de base para lo planteado en cada período. Las preguntas están relacionadas en cada plan de área y por periodo. Los resúmenes de cada pensador son tomados de la serie y son:

THOREAU: la desobediencia civil.

TAOÍSMO: es una filosofía del camino de la virtud.

GUY DEBORD: la sociedad del espectáculo.

MAQUIAVELO: el fin justifica los medios.

CAMUS: el filósofo del absurdo.

ADAM SMITH: la mano invisible del mercado.

MONTAIGNE: la verdad inalcanzable.

WALTER BENJAMIN: la historia por los vencidos.

HIPARQUÍA: la felicidad es vivir según la opinión propia.

BOECIO: la rueda de la fortuna.

PLOTINO: la búsqueda de uno mismo.

FOUCAULT: la normalidad.

ESCÉPTICOS: la suspensión de los juicios.

SCHOPENHAUER: la vida es esencialmente sufrimiento.

JUDITH BUTLER: la construcción del género.

Nota: utilizando espacios de clase consensuados con los estudiantes, se hará una breve presentación del personaje tomando como exposición lo descrito antes. Luego de ello se formularán preguntas para ser debatidas, y el docente, conocedor del contexto, usará la estrategia que más convenga, ya sea a través de un meme, un escrito, un video, una escena de alguna película, un caso, un debate, una exposición, entre otras.

Ahora, parte del éxito de estos momentos dependerá de la ambientación, motivación, manejo del tema por parte del docente, lo que incluye que puede pedir investigaciones previas, formular preguntas para ser pensadas antes de la clase o entregar un material de apoyo.

12. PLAN DE ASIGNATURA

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 10°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
PRIMER PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo del conocimiento	Dialógica	Examino argumentos ajenos y propios desde un punto de vista filosófico.	¿Cuándo y por qué aparece la Filosofía?	Del mito al logos.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Lectora.
Núcleo del conocimiento	Creativa	Manejo conceptos, operaciones y principios lógicos.	¿Qué es una petición de principio?	Lógica y argumentación: ¿Cómo usar la lógica? La lógica aristotélica. La lógica proposicional. La lógica de la argumentación.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer.
Núcleo del conocimiento	Creativa	Enuncio nuevos problemas filosóficos a partir de los datos empíricos.	¿Existe diferencia entre la inteligencia humana y la inteligencia de los computadores? ¿Pueden estos llegar a sustituirla?	La búsqueda socrática del saber superior.	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación. Científicas: usar el conocimiento científico.
Núcleo de la estética	Creativa	Reconozco mis presaberes y los desarrollo a partir de las discusiones filosóficas.	¿Cuál es la diferencia entre una auténtica obra de arte y otras producciones culturales difundidas masivamente?	El arte según la teoría crítica de la sociedad: T.W. Adorno, M. Horkheimer y H. Marcuse.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: explicar fenómenos sociales.
Núcleo de la moral	Dialógica	Opino activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.	¿Es necesaria la moral en una sociedad?	¿Qué es la moral? (Platón, Aristóteles).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Lectora. Escritora. Ciudadanas: integrar.

Integración con la fe

La verdad como principio que me lleva a ser veraz, sin verdades a medias, siguiendo la enseñanza y ejemplo de Jesús en Juan 8:31, cuando declara: “Y conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres”. Este principio genera libertad en el individuo. Así pues, una opinión, aunque sea creída por muchos, no garantiza que sea verdad, motivando un análisis crítico y el filtro acorde a la inspiración, debiendo auscultar para conocer bien los alcances, sabiendo que todo se encuentra en un marco de leyes o normas que se deben respetar.

El contraste de Jesús con los maestros de la época cuando era costumbre asumir la opinión de un maestro como absoluto. Tal idea fue cuestionada por Jesús en Marcos 7:13: “[...] invalidando la palabra de Dios con vuestra tradición que habéis transmitido”.

La humildad como valor que nos lleva a darnos cuenta de nuestra ignorancia e incapacidad en muchos temas. El hombre más inteligente y sabio que vivió en la tierra, a saber, Jesús, dejó una enseñanza directa y de ruta para quienes alcanzar altos ideales, Mateo 11:29 dice: “Llevad mi yugo sobre vosotros, y aprended de mí, que soy manso y humilde de corazón; y hallaréis descanso para vuestras almas”.

Estrategias pedagógicas

Organizar una breve escenificación titulada “Los habitantes del Olimpo”, donde con disfraces de los dioses de diversas culturas mostrarán y expondrán las características de los mismos y sus cercanías con los atributos humanos, motivando preguntas como: ¿cuál de todos ellos es el creador del mundo?, ¿cuál es bueno o mejor? Estas preguntas motivaron a los primeros filósofos a preguntarse sobre la verdad.

Realizar un pasaporte, con la foto de cada estudiante y sus datos básicos. Cuando se vaya a trabajar el Proyecto Eureka, se pondrá un sello con el país de origen del filósofo que tratarán para que al final del curso se puedan ver los “diferentes países” que visitaron, sabiendo que conocer algo es más que visitar de manera presencial e incluye conocer la historia o las influencias que han tenido.

En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka:

Conociendo el trabajo de Henry David Thoreau y Lao-Tsé:

- ¿Cuál es la forma de demostrar el descontento ante la injusticia?
- ¿Existen espacios o momentos en que la marcha violenta es el único camino?
- ¿Cómo debemos actuar si se ve amenazada nuestra libertad de conciencia?

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 10°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
SEGUNDO PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo del conocimiento	Crítica	Expreso con tranquilidad mis ideas, emociones y expectativas de forma oral o escrita.	¿Son vigentes las ideas de los autores clásicos en una sociedad con nuevos contextos culturales?	El mito de la caverna, Platón y su mundo de las ideas.	Comunicativas: valorar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales.
Núcleo del conocimiento	Dialógica	Analizo mis conocimientos previos y los presento a partir de las discusiones filosóficas.	¿Es posible conocer el mundo sin participar en procesos de comunicación?	Teoría de la acción comunicativa (Jürgen Habermas). Los actos del habla (Austin).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: usar el conocimiento científico.
Núcleo de la estética	Crítica	Justifico argumentativamente mis propias acciones.	¿Cómo apreciar el arte sin desprenderse de criterios estéticos etnocéntricos?	Crítica al etnocentrismo (Leopoldo Zea, Enrique Dussel).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: usar el conocimiento científico.
Núcleo de la moral	Creativa	Concibo cursos inéditos de acción para transformar la realidad a partir de la filosofía.	¿Existen otras maneras de organización social diferentes de las conocidas?	Teorías iusnaturalistas de la sociedad (Hobbes, Locke y Rousseau).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Ciudadanas: integrar.
Núcleo de la moral	Crítica	Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación.	¿Cómo participar en la construcción de las normas que reglamentan la vida social?	Estoicos, escépticos, hedonistas y cínicos.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social.

Integración con la fe

Qué tipo de sociedad quería Dios en la antigüedad y las consecuencias de la aparición de un gobierno (monarquía, república o democracia) dichas por él mismo, cuando quería evitar la centralización del poder en una persona. Durante muchos años el pueblo tuvo jueces, líderes elegidos por Dios en una teocracia donde la prosperidad económica, militar y política de los israelitas dependía de su fidelidad a Dios. A pesar de los beneficios obtenidos, ellos querían un rey, imitando a las naciones circundantes.

La advertencia ante la solicitud al profeta Samuel, quien advierte de los nefastos resultados de una monarquía, lo que al final llevaría a una destrucción. 1 Samuel 8:11-18 describe claramente: "Dijo, pues: Así hará el rey que reinará sobre vosotros: tomará vuestros hijos, y los pondrá en sus carros y en su gente de a caballo, para que corran delante de su carro; y nombrará para sí jefes de miles y jefes de cincuentenas; los pondrá asimismo a que aren sus campos y siguen sus mieses, y a que hagan sus armas de guerra y los pertrechos de sus carros. Tomará también a vuestras hijas para que sean perfumadoras, cocineiras y amasadoras. Así mismo tomará lo mejor de vuestras tierras, de vuestras viñas y de vuestros olivares, y los dará a sus siervos. Diezmara vuestro grano y vuestras viñas, para dar a sus oficiales y a sus siervos. Tomará vuestros siervos y vuestras siervas, vuestros mejores jóvenes, y vuestros asnos, y con ellos hará sus obras. Diezmara también vuestros rebaños, y seréis sus siervos. Y clamaréis aquel día a causa de vuestro rey que os habréis elegido, mas Jehová no os responderá en aquel día".

Este texto es una descripción clara de lo que hoy son los Estados y el uso en beneficio propio del poder, obviando los grandes beneficios que reportaba ser dirigidos directamente por Dios. ¿Qué es el poder y cómo se usa?

¿Existe un sistema político perfecto?

Estrategias pedagógicas

Realizar una actividad en la que un estudiante tendrá una hoja pegada a la espalda. Su compañero hará un sencillo dibujo que, de acuerdo con lo que sienta que pintan en su espalda, el otro dibujará en una hoja que tendrá con él. Con esto se simulará lo que significa tratar de hacer algo sin tener una idea clara de lo que es.

Realizar un ejercicio democrático para escoger un logo o escudo que distinga al grupo. Luego de terminado el ejercicio medir el nivel de satisfacción de los diversos integrantes y llevar a la reflexión de las falencias de la democracia.

Realizar un dibujo o esquema en el que describan cómo se imaginan a Adán o Eva para notar cómo estamos influenciados por las culturas dominantes.

En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo el trabajo de Guy Debord y Nicolás Maquiavelo.

¿Son realmente importantes las redes sociales?

¿Qué debe o puede ser público, qué es privado?

¿Por defender la seguridad nacional debemos renunciar a nuestra privacidad?

¿Debe prevalecer el bien grupal ante el individual?, ¿existe un plan o proyecto que esté por encima del método, es decir, el fin justifica los medios?

Lo políticamente adecuado vs. lo moralmente adecuado.

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 10°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
TERCER PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo de la moral	Creativa	Concibo cursos inéditos de acción para transformar la realidad a partir de la filosofía.	¿La religión, un hecho trascendente o una construcción antropológica?	El hombre, ser religioso: la religión, un hecho universal, origen de lo religioso y esencia de la religión, La irrupción del cristianismo	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores de convivencia y paz.
Núcleo del conocimiento	Crítica	Evalúo mis razones y las de otros desde un punto de vista objetivo.	¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?	Racionalismo. Empirismo.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: explicar fenómenos. Matemáticas: resolver problemas.
Núcleo de la estética	Dialogica	Reconozco y abstraigo formas estéticas presentes en la producción cultural.	¿Cuál es la diferencia entre una auténtica obra de arte y otras producciones culturales?	Belleza natural y belleza artística. Arte y sociedad.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Matemáticas: representar, modelar y resolver problemas.
Núcleo de la moral	Crítica	Selecciono la información. recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son los argumentos desde los cuales es posible fundamentar los derechos humanos?	La autonomía según Kant.	Comunicativas: argumentativa lectora y escritora. Ciudadanas: emocional y cognitiva.

Integración con la fe

No podemos pretender tener una fe ciega y una creencia absoluta porque caeríamos en el orgullo espiritual y religioso, así como en subvalorar el desarrollo cultural y científico que hoy brinda bienestar a la humanidad.

En Apocalipsis Dios le revela a Juan un mensaje para siete iglesias, que tiene una aplicación geográfica, pero también un equivalente histórico durante el desarrollo del cristianismo. Se resalta, del mensaje a Laodicea “[...] y unge tus ojos con colirio, para que veas” (Apocalipsis 3:18). ¿Existe una ceguera física generalizada?, ¿qué mensaje especial se esconde? En el mismo texto Dios da una solución para la “ceguera”, el colirio. El colirio era un compuesto usado en la antigüedad como remedio para problemas oculares y de úlceras, y que en el simbolismo de Apocalipsis representa al Espíritu Santo que guía a toda verdad, ayuda a discernir entre lo verdadero y falso. Ayudará a todo creyente sincero a profundizar en el conocimiento de los valores y principios necesarios para la expansión del reino de Dios.

Dios como criterio de verdad que prevalece frente a argumentos muy sofisticados o armados que no son fáciles de refutar y desarmar. No podemos cerrarnos en decir eso no es verdad, porque no y punto. El apóstol Pablo da un consejo oportuno para todos al decir: “Examinadlo todo; retened lo bueno” (1 Tesalonicenses 5:21), y al examinar es precisa la ayuda del “colirio” para nuestros ojos.

Los derechos descansan sobre la premisa fundamental sobre la cual se deben plantar los derechos humanos, somos creación de Dios y esto tiene una implicación en el valor de la vida humana.

Estrategias pedagógicas

Formar grupos de trabajo para conseguir que puedan traer un expositor de religiones diferentes del cristianismo, que hará una pequeña charla sobre los puntos más importantes de su creencia. Posteriormente, los estudiantes harán preguntas sobre la fe de esa persona. Cuando ya no esté esa persona se hará un resumen de las cosas que parecieron extrañas, lo que les pareció interesante, qué cosas adaptarían de esa cosmovisión y qué no.

En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo a Adam Smith y al “filósofo del absurdo” Albert Camus.

¿Tiene algún sentido vivir en esta tierra?

¿Hay que vivir para sí mismo o para los demás?

¿Qué tan buena es la competencia?

¿Cómo se debería medir el éxito de un individuo?

¿Existe un destino escrito o se hace cada día?

- ¿Cuáles hábitos o valores dan cuantía a una sociedad?
- ¿La creencia generalizada en algo la hace una realidad?

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 10°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
CUARTO PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo del conocimiento	Creativa	Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos.	¿A través del conocimiento podemos acceder al mundo tal como es o solo tal como se da en el mundo de la vida?	Del teocentrismo al antropocentrismo. El hombre como la medida de todas las cosas.	Comunicativas: proponer hipótesis para diversas situaciones comunicativas. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales, indagar. Matemáticas: representar, razonar y argumentar.
Núcleo del conocimiento	Creativa	Propongo nuevas interpretaciones de textos filosóficos conocidos y de otras expresiones socioculturales.	¿Es cierto que la razón sólo descubre en la naturaleza lo que de antemano ha puesto en ella?	Teoría del conocimiento según Kant.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: indagar y explicar fenómenos naturales. Matemáticas: comunicar, representar y modelar.
Núcleo del conocimiento	Crítica	Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico.	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferenciar estas fuentes de aquellas que no lo hacen?	El problema del método (Descartes).	Comunicativas: lectora y escritora. Matemáticas: razonar y argumentar. Científicas: indagar.
Núcleo de la moral	Creativa	Fomento el pensamiento divergente como expresión de libertad.	¿A la vez que el lenguaje permite la comunicación, también la constriñe con sus normas?	El círculo hermenéutico (Gadamer).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Ciudadanas: integrar.

Integración con la fe

La Biblia como fuente fundamental del conocimiento en la relación del respeto o “temor” a Dios como la base de todo conocimiento. Es la guía máxima, como lo declara Juan 17:17: “Santifícalos en tu verdad; tu palabra es verdad”. Es bien conocido por nosotros que la Biblia es la Palabra de Dios y en ella podemos tener la seguridad de su instrucción y herramienta para ampliar nuestra mente en la búsqueda del conocimiento.

El valor de tener claridad sobre el papel de Dios en la formación infantil de los niños. En este punto el apóstol Pablo hizo una recomendación a uno de sus jóvenes aprendices, 2 Timoteo 3:15 dice: “[...] y que desde la niñez has sabido las Sagradas Escrituras, las cuales te pueden hacer sabio para la salvación por la fe que es en Cristo Jesús”. La Biblia es la fuente segura, por su valor intrínseco, por su calidad literaria, por su interpretación que hasta un niño puede entender y se fundamenta en sí misma para explicarse.

Estrategias pedagógicas

Con un video o exposición, mostrar los argumentos racionales que se han dado para probar la existencia de Dios y debatir de ellos, en cuanto a su validez, lógica o racionalidad.

Analizar en clase el video de la “Paradoja del mono y las bananas”, con la que se discutirá sobre la verdad del conocimiento, la costumbre y aceptar algo por cierto sin saber si lo es.

En una hoja y teniendo en cuenta la pregunta, si ellos tuvieran el poder de Dios a su disposición, ¿qué harían? Vale opinar de cualquier tema.

En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo a Michel Montaigne y Walter Benjamin.

¿Es posible llegar a verdades absolutas que no tengan contrariedad?

¿Existe una verdad que no depende de puntos de vista?

¿Lo que nos han enseñado como historia universal es cierto?

¿Quién debería escribir la historia, los vencedores o los vencidos?

¿La información que muestran los medios es verdad?

¿Puede la filosofía decirnos la verdad última?

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 11°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
PRIMER PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo del conocimiento	Dialógica	Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	¿Cuáles son las razones para justificar la confianza que se tiene hoy en el conocimiento científico?	El método científico y los métodos en la Filosofía.	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científicas: usar el conocimiento científico. Matemáticas: dar razones, establecer conjeturas, hacer inferencias. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores de convivencia y paz.
Núcleo del conocimiento	Crítica	Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos.	¿Qué tipos de conocimiento pueden intervenir en el análisis de un mismo problema filosófico?	Sociología: historia y sociedad.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: explicar fenómenos naturales y sociales. Matemáticas: resolver problemas.
Núcleo del conocimiento	Dialógica	Comprendo que existen conocimientos valiosos que no son científicos. ¿Qué valor tiene para el mundo científico el conocimiento que los aborígenes tienen de la naturaleza?	¿Qué valor tiene el conocimiento que tienen de la naturaleza los pueblos indígenas?	Filosofía latinoamericana (Dussel).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: indagar y explicar fenómenos sociales.
Núcleo de la estética	Dialógica	Participo activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.	¿Es la postmodernidad la superación de la modernidad? ¿Es otra versión suya?	Crítica postmoderna a la razón (Nietzsche y Heidegger).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: cognitiva y emocional.

Integración con la fe

Es innegable que Dios se revela de muchas maneras a la humanidad y una de ellas es a través de la naturaleza. Esta revelación general está ajena a interpretaciones sesgadas o sectarias, sino basta su observación para admirar la obra del Creador. Salmos 19:1, 2 afirma: “Los cielos cuentan la gloria de Dios, y el firmamento anuncia la obra de sus manos. Un día emite palabra a otro día y una noche a otra noche declara sabiduría”. Cada vez que se mira al cielo surge la idea de un Creador, que hay algo más grande que nosotros.

La naturaleza como fuente de conocimiento del Creador, las verdades que nos enseñan y que son la base del desarrollo científico del mundo. En un libro enigmático y especial escrito por Moisés leemos la historia de un hombre que en medio de una crisis familiar y personal le hace muchas preguntas a Dios, en ocasiones se responde a sí mismo, Job 12:7-10: “Y en efecto, pregunta ahora a las bestias, y ellas te enseñarán; A las aves de los cielos, y ellas te lo mostrarán; O habla a la tierra, y ella te enseñará; Los peces del mar te lo declararán también. ¿Qué cosa de todas estas no entiende que la mano de Jehová la hizo? En su mano está el alma de todo viviente, y el hálito de todo el género humano”.

Estrategias pedagógicas

Ver la película *Ágora* y realizar un foro de debate en torno a la trama de la misma, evaluando las actitudes de los personajes de la película.

Analizar el experimento llamado Universo 25, como análisis del comportamiento social y su aplicación a la sociedad actual. Discusión de clase.

En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo la Hiparquía y Boecio.

¿Es necesario el lujo para vivir bien?

¿Qué tan importante es la imagen que proyectamos a la sociedad?

¿En el mundo actual, es posible vivir muy bien con los elementos mínimos?

¿Qué tan fiable es confiar en el azar?

¿Existe la suerte?

¿El éxito económico depende de la suerte o es fruto del trabajo?

EA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 11°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
SEGUNDO PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo del conocimiento	Crítica	Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferenciar estas fuentes de aquellas que no lo hacen?	Los paradigmas según Tomas Kunt. Los criterios de demarcación (Karl Popper).	Comunicativas: lectora y escritora. Matemáticas: razonar y argumentar. Científicas: indagar.
Núcleo de la estética	Crítica	Tomo mis propias posiciones ante diversos puntos de vista filosóficos.	¿Es el arte una reproducción o una recreación de los actos en los que se produce la vida?	El papel del artista según Nietzsche.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: explicar fenómenos sociales.
Núcleo de la moral	Creativa	Reconozco y abstraigo formas estéticas presentes en la producción cultural.	¿Cómo aparece el problema del bien y del mal en el pensamiento mítico de los pueblos indígenas?	Antropología filosófica (Claude Lévi-Strauss).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Ciudadanas: integrar.
<p>Integración con la fe</p> <p>El valor del neonato para Dios, tal como lo menciona David y el conocimiento que Dios tiene sobre esta criatura. Salmos 139:13,14 dice: "Porque tú formaste mis entrañas; Tú me hiciste en el vientre de mi madre. Te alabaré; porque formidables, maravillosas son tus obras; Estoy maravillado, y mi alma lo sabe muy bien". Para Dios existe una persona aún antes de su fecundación, cada elemento antropológico está ya en esas pequeñas células que están desarrollando la vida. Dios es un Dios de vivos, por eso él se goza en la vida y su desarrollo. En el Nuevo Testamento hay una parábola sobre cien ovejas y un pastor, se le pierde una, o sea el uno por ciento, una mínima cantidad, pero para él esa oveja perdida es fundamental y sin más sale a buscarla. Después de encontrarla, "[...] al llegar a casa, reúne a sus amigos y vecinos, diciéndoles: Gozaos conmigo, porque he encontrado mi oveja que se había perdido" (Lucas 15:6).</p>					

Dios como fuente única y exclusivamente de bien, ha sufrido una continua tergiversación de su persona, mensaje, bondad, misericordia y justicia, aun por sus seguidores endilgándole las cosas malas que nos suceden. Muchas personas caen en estos conceptos equivocados que desdibujan a un Dios amoroso que desea rescatar a su creación. Algunos ven a Dios de acuerdo con el prisma que tienen como resultados de sus vidas, teniendo un lente totalmente subjetivo y sesgado. Ante ello podemos explorar las Sagradas Escrituras que lo presentan desde todos los ángulos posibles para tener un cuadro completo de quién es Dios. Juan 14:9,10 señala lo siguiente: “Jesús le dijo: ¿Tanto tiempo hace que estoy con vosotros, y no me has conocido, Felipe? El que me ha visto a mí, ha visto al Padre; ¿cómo, pues, dices tú: Muéstranos al Padre? ¿No crees que yo soy en el Padre, y el Padre en mí? Las palabras que yo os hablo, no las hablo por mi propia cuenta, sino que el Padre que mora en mí, él hace las obras”

Estrategias pedagógicas

- Realizar una encuesta entre los estudiantes en la que, a través de imágenes y en grupos separados, se les muestren diferentes fotos de damas y caballeros, y que califiquen del 1 al 10, qué tan bonita o no les pareció cada una de las imágenes. Con los resultados hacer un análisis y discutir los mismos en clase.
- En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo a Plotino y Michell Foucault.

- ¿Qué imagen proyectamos a nuestra comunidad cercana?
- ¿Qué hace bella a una persona, sus atributos de personalidad o los físicos, cuál sería el ideal?
- ¿Existe un endiosamiento de la belleza física en la actualidad?
- ¿Debemos guardar los lineamientos sociales?
- ¿La etiqueta y el protocolo deben ser siempre la regla de comportamiento para una comunidad?
- ¿Son ciertas normas de comportamiento una muestra de poder y de dominio?

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 11°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
TERCER PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo del conocimiento	Dialógica	Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	¿Cuáles son las razones para justificar la confianza que se tiene hoy en el conocimiento científico?	El positivismo científico. El positivismo lógico.	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: uso del conocimiento científico.
Núcleo de la estética	Creativa	Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	¿La belleza de una obra depende por completo del contexto del autor o del contexto del espectador?	Belleza y arte (Óscar Wilde). El gusto (Pérez Carreño).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científica: explicar fenómenos sociales.
Núcleo de la moral	Crítica	Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación.	¿Cómo participar en la construcción de las normas que reglamentan la vida social?	Ética de la autenticidad (Charles Taylor). La virtud es la verdadera felicidad (Aristóteles)..	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Ciudadanas: emocional y cognitiva.
<p>Integración con la fe</p> <p>El hombre continuamente cae en el mismo vacío existencial al negar al Creador. Es verdad que el ser humano es inteligente, valiente y capaz de superarse, pues fue creado un poco menor que los ángeles. Sin embargo, por el pecado su raciocinio se distorsionó posibilitando el error y las conclusiones erróneas, ya sea por su necesidad o por la cantidad de información que habla de la inexistencia de Ser Superior, sujeta a la manipulación de entes económicos, políticos, empresariales que perviertan la información resultante de la ciencia. Salmos 53:1 nos muestra lo siguiente: "Dice el necio en su corazón: No hay Dios. Se han corrompido, e hicieron abominable maldad; No hay quien haga bien".</p> <p>Relevancia del <i>modus operandi</i> de Dios, que utiliza métodos que solo pueden estar fundamentados en verdad, amor y justicia, lo que no le permite usar la mentira, el engaño u otros argumentos para lograr sus propósitos. Así lo presenta el profeta Miqueas 6:8: "Oh hombre, él te ha declarado lo que es bueno, y qué pide Jehová de ti: solamente hacer justicia, y amar misericordia, y humillarte ante tu Dios". Para Dios no existe esa frase de que los fines justifican los medios; por ello su mensaje es claro desde el principio hasta el final.</p>					

Estrategias pedagógicas

En la última hora de la asignatura y semanalmente se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, tipo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Motivar a realizar una obra benéfica en favor de algún compañero, familia conocida, para luego reflexionar sobre las sensaciones al momento de ayudar y que no sean solamente cosas de valor económico, sino tareas o similares.

En la última hora de la asignatura se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, estilo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo a los escépticos y a Arthur Schopenhauer.

¿Es posible vivir sin tomar partido ante la sociedad?

¿Debemos emitir juicios o solo observar?

¿Debemos evitar implicarnos en grupos que tienen una razón de ser?

¿La búsqueda de la satisfacción o la realización personal es un camino sin fin?

¿Qué le da al hombre la capacidad de hacer mal?

¿Para evitar el sufrimiento debemos evitar soñar en grande?

ÁREA: FILOSOFÍA		ASIGNATURA: FILOSOFÍA		GRADO: 11°	
DOCENTE:		INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 3 HORAS		AÑO: 2023	
CUARTO PERIODO					
NÚCLEO DE PROBLEMA FILOSÓFICO	COMPETENCIA FILOSÓFICA	DESEMPEÑOS	PREGUNTAS FILOSÓFICAS	TEMAS	RELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS
Núcleo de la moral	Crítica	Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación.	¿Es Dios una respuesta racional a la crisis social, de valores y angustia ante el porvenir?	La moral cristiana al tablero. Nietzsche y el superhombre: "Dios ha muerto".	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: usar el conocimiento científico.
Núcleo de la estética	Dialógica	Formulo nuevos problemas filosóficos a partir de los datos hallados en la experiencia.	¿El arte contemporáneo tiene hoy la misma importancia y el mismo sentido que el arte antiguo?	El arte en la antigüedad (Platón). El arte en la Edad Media. El arte contemporáneo (Heidegger).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Científicas: usar el conocimiento científico.
Núcleo de la moral	Dialógica	Demuestro enunciados filosóficos a partir de argumentos contrapuestos.	¿Cuáles son los elementos del socialismo que un liberalismo justo debe incorporar?	El socialismo (Karl Marx). Materialismo dialéctico.	Sociales: asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ideológica.
Núcleo de la moral	Dialógica	Argumento filosóficamente teniendo en cuenta la pluralidad de los interlocutores,	¿Es posible encontrar normas morales válidas para todas las personas y en todos los contextos?	Diferencia entre la ética deontológica y la ética teleológica. "El hombre ha muerto" (Foucault).	Comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Lectora. Escritora. Ciudadanas: integrar.

Integración con la fe

La tergiversación del ser humano por la decadencia resultante del pecado fue motivo de la presencia de Jesús para levantar al hombre de su condición de pecado, para que sea nuevamente una criatura a imagen de Dios.

Hay una parábola contada por Jesús que nos habla de esa restauración y que también ha sido llevada al arte. Lucas 15:11-13: "También dijo: un hombre tenía dos hijos; y el menor de ellos dijo a su padre: Padre, dame la parte de los bienes que me corresponde; y les repartió los bienes. No muchos días después, juntándolo todo el hijo menor, se fue lejos a una provincia apartada; y allí desperdició sus bienes viviendo perdidamente". Si este fuera el final, Dios actuaría como los seres humanos, pero él presenta como el amor del padre lo trajo de vuelta al hogar. Lucas 15:20-24-20: "Y levantándose, vino a su padre. Y cuando aún estaba lejos, lo vio su padre, y fue movido a misericordia, y corrió, y se echó sobre su cuello, y le besó. Y el hijo le dijo: Padre, he pecado contra el cielo y contra ti, y ya no soy digno de ser llamado tu hijo. Pero el padre dijo a sus siervos: Sacad el mejor vestido, y vestidle; y poned un anillo en su mano, y calzado en sus pies. Y traed el becerro gordo y matadlo, y comamos y hagamos fiesta; porque este mi hijo muerto era, y ha revivido; se había perdido, y es hallado. Y comenzaron a regocijarse". Una vez más este joven era hijo, restaurado a la imagen de su padre.

La creación expuesta en la naturaleza como fundamento de la representación artística y que permitió colocar ideas de lo bello. La importancia de la ley moral como base legal de la mayoría de constituciones que existen en el mundo, como lo dice Pablo en Romanos 7:12: "Así que la ley es santa, y el mandamiento es santo, justo y bueno".

Estrategias pedagógicas

Realizar un debate con argumentos bien investigados sobre lo que ha significado el comunismo en países en que se ha aplicado. La organización y conclusión estarán a cargo del docente.

En la última hora de la asignatura y semanalmente se enviará por redes o en una hoja, una pregunta de selección múltiple, tipo Icfes, para que se familiaricen con este tipo de preguntas.

Proyecto Eureka

Conociendo a Judith Butler.

¿Es la identidad de géneros una construcción social?

¿El sexo biológico debe determinar la identidad?

¿Es el género un hecho natural?

¿Las etiquetas (hombre, mujer homosexual) están cargadas de prejuicios?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Morales, J. y Vargas Mendoza, J. (2011). *Planeación educativa y diseño curricular*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología. http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/planeacion_educativa_diseno_curricular.pdf
- Balza, R. (2005). Aportes de la filosofía a una historia crítica de la epistémica científica. *Ágora-Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social*, 8(15). <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/1762>
- Blanco Duarte, Y. F. (2019). *Propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía en la Básica Media* [Trabajo de grado pregrado, Universidad Universitaria Agustiniense]. <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/89>
- Cabrera, J. (2015). Carta abierta a los jóvenes estudiantes de filosofía frente a una decisión seria: ¿Qué prefieres ser, un gran comentarista o un pequeño filósofo? *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(112), 243-253.
- Compi, E. L. P., González, M. E. F. A., Casaverde, C. B. Ñ., Rodríguez, C. S. S., & Morán, L. A. M. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Alpha Centauri*, 2(2), 44-57. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.3>
- Chaparro Salazar, L. D., Pérez Pulido, G. y Quintero Nuñez, H. B. (2022). *Configuración del modelo pedagógico desde la pedagogía comprensiva-restauradora: propuesta para el sistema educativo adventista de la Unión Colombiana del Norte*. Editorial Sedunac. <http://hdl.handle.net/11254/1204>
- Decreto 080 de enero 22 de 1974. [Ministerio de Educación Nacional] <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/104657:Decreto-0080-de-Enero-22-de-1974>
- Díaz, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.5947>
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Calcín Figueroa, E. (2011). La enseñanza de la filosofía. *Fenómeno*, 10(1), 81-87. <https://doi.org/10.33539/phai.v10i1.34>

- Freire Quintana, J. L., Páez Quinde, M. C., Núñez Espinoza, M., Narváez Ríos, M. e Infante Parede, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*. (XXII)45, 1576-3420. <http://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-8>
- Harvey, M. H. (2019). La importancia de preparar y capacitar a los docentes para integrar la fe y la enseñanza. *Revista de Educación Adventista*, 81(3). <https://www.journalofadventisteducation.org/es/2019.81.3>.
- Hope Media Inter-America (11 de agosto 2022). *Creencia # 23: El matrimonio y la familia*. [Archivo de Vídeo]. <https://vimeo.com/73873258>
- Huertas Ruiz, J. D. (2019). Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 12(24), 120-139. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/181>
- Jaeger, W. (2001). *A formação do homem grego*. Fontes.
- Jaramillo Gaviria, C. I. (2008). Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía. *Magistro*, 2(4), 99-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=399896>
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: una Introducción a la perspectiva cristiana*. Asociación Publicadora Interamericana.
- Ley 715 de 2001 [Ministerio de Educación Nacional]. Por lo cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto legislativo 01 de 2001). 21 de diciembre de 2001.
- Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2021). La formación por competencias y los vacíos del diseño curricular. *Transformación*, 17(2), 459-478. Epub 01 de mayo de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200459&lng=es&tlng=p.
- Marrero Madrid, I. Y. (2022). *Nivel de la integración de la fe de los docentes en la enseñanza-aprendizaje en el currículo formal de las escuelas básicas de adventistas de Curazao* [Tesis de Maestría, Universidad de Montemorelos]. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/191>
- Osorio Villegas, M. (2019). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <http://hdl.handle.net/10584/855>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones. *Profesorado, Revista De*

Currículum Y Formación Del Profesorado, 15(1), 9–22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20143>

Villalpando, J. (1959). *Didáctica de la filosofía*. UNAM.

White, E. (1973). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana. <https://m.egwwritings.org/es/book/1770.263>

White, E. (2010). *Mente, carácter y personalidad*. Asociación Casa Editora Sudamericana.

Creatividad e innovación en la enseñanza del inglés: breve revisión bibliográfica

Por Eulices Córdoba Zúñiga, Enoc Iglesias Ortega**,
Adrián Ulises Hernández Delgado***, Valentina María Rivera Saldarriaga****

Resumen

Esta breve revisión de la literatura se enfoca en la importancia de la creatividad en la enseñanza del inglés, destacando su papel fundamental en los procesos de aprendizaje. Además, se abordan los desafíos que enfrentan tanto profesores como estudiantes en la adquisición de este idioma. Se resumen los argumentos a favor de la utilización de la creatividad y la enseñanza creativa en el aula de inglés como lengua extranjera. La metodología empleada incluyó una revisión documental de 24 estudios científicos publicados en los últimos cinco años, obtenidos a través de bases de datos digitales como Google Scholar, Scielo y Dialnet. Los hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias de enseñanza creativa en el aula de inglés, ya que no solo involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sino que también fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, estimulan el aprendizaje y consolidan los conocimientos adquiridos en la mente del estudiante.

*PhD. en Ciencias de la Educación. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**PhD. en Administración Educativa. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

***Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: vrivera@unac.edu.co

Palabras clave: Creatividad, actividades didácticas creativas, enseñanza creativa del inglés.

Abstract

This brief literature review focuses on the importance of creativity in English language teaching, highlighting its fundamental role in the learning process. In addition, the challenges faced by both teachers and students in the acquisition of this language are addressed. Arguments in favor of the use of creativity and creative teaching in the English as a foreign language classroom are summarized. The methodology employed included a documentary review of 24 scientific studies published in the last five years, obtained through digital databases such as Google Scholar, Scielo and Dialnet. The findings underline the importance of implementing creative teaching strategies in the English classroom, as they not only actively involve students in the learning process, but also foster the development of critical thinking, stimulate learning and consolidate the knowledge acquired in the student's mind.

Keywords: Creativity, creative didactic activities, creative teaching of English.

INTRODUCCIÓN

La adquisición del idioma inglés se ha convertido en un factor determinante para el desarrollo tanto a nivel nacional como individual en todo el mundo. Según Ramos (2019), la influencia de agencias internacionales encargadas de acreditar el nivel de inglés en el ámbito educativo ha establecido una demanda que ha ido en aumento desde la década de los 1980 hasta la actualidad. En Colombia, las instituciones educativas han demostrado un creciente interés en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en

todos los niveles formativos. Sin embargo, la enseñanza del inglés como idioma extranjero (EFL, por su sigla en inglés) representa un reto tanto para el maestro como para el estudiante, como lo corrobora Aldana (2018) “En Colombia [...] las clases de primaria se llevan a cabo en ambientes monótonos y de baja producción comunicativa, los estudiantes difícilmente acuden a clases con actitudes positivas, que encaminen a adquirir aprendizajes significativos en el área de inglés” (p. 143). El aprendizaje del inglés debe ser un conocimiento cuya adquisición privilegie la práctica antes que la teoría, como lo manifiestan Telcán y Telcán (2018), ya que solamente “[...] a través de esta metodología de estudio y educación, fortalecerá el estudiante la inclusión en su ámbito, potenciando de esta forma inconsciente y de modo rápido la información adquirida” (p. 41). Los estudiantes y profesores interesados en mejorar el aprendizaje o la enseñanza de la lengua inglesa, deben buscar constantemente la manera más creativa posible para hacer de la enseñanza-aprendizaje un proceso significativo, que responda constantemente a las necesidades de aprendizaje que surjan en momentos determinados y específicos; sólo así el proceso creativo tendrá éxito en el aula de clase, como lo sustentan Álamos y Montes (2022): “El profesor, fomentó el aprendizaje creativo, a través de un proceso planificado, sistemático, dinámico y atento en todo momento a las necesidades de aprendizaje emergentes” (p. 181).

En Internet, se pueden encontrar ofertas de aprendizaje gratuitas y pagadas que van desde el aprendizaje con películas y telenovelas cortas, hasta series completas, musicales, y documentales de la naturaleza y el cosmos. Todos estos recursos son útiles, y quien desea aprender o enseñar inglés los ha usado alguna vez. Dada esta enorme cantidad de ofertas de aprendizaje del idioma a través de plataformas interactivas y además de la globalización, el uso de los aparatos tecnológicos, la enseñanza mediada por las TIC y la

brecha generacional, que es más notoria aún en la educación, los estudiantes se vuelven día tras día más exigentes con respecto a la forma de aprender un idioma. En consecuencia, el profesor de inglés se ve abocado a buscar cada vez más actividades creativas e innovadoras que mantengan la atención de los estudiantes en clase y que posibiliten un proceso de aprendizaje efectivo, así lo confirman Vergara et al. (2018), cuando hablan de que tanto docentes como educandos concuerdan en pensar que “la creatividad en la hora de clase, ayudará a motivar e incentivar a los estudiantes a ver el Inglés como un elemento fundamental en su carrera y por ende, los estimulará a afrontar nuevos retos en su trabajo diario” (p. 191).

A través de actividades creativas el docente de inglés podrá integrar de una manera lúdica los contenidos exigidos en el programa, de tal manera que incrementen la motivación, reduzcan la ansiedad, faciliten la retención y establezcan un entorno de aprendizaje propicio para la internalización del inglés, aportando además elementos innovadores a los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero; así se puede ver en Liao et al. (2018), “en consecuencia, es razonable esperar que la pedagogía creativa no sólo pueda proporcionar a los alumnos el impulso principal para aprender un idioma, sino también sustentar el proceso de aprendizaje del idioma” (p. 120).

Las actividades creativas son una valiosa herramienta educativa para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los investigadores de este estudio consideran fundamental tener claridad acerca de los conceptos de creatividad, así como de las actividades didácticas innovadoras y la enseñanza creativa, y contribuir a entender cómo se han implementado en la enseñanza del inglés, y dar origen a una planeación de clases que incentive el pensamiento crítico y el aprendizaje para la vida, sin

limitarse a proveer un conocimiento momentáneo o a cumplir con un programa de enseñanza.

MARCO REFERENCIAL

Con el objetivo de contextualizarse en los temas que se abordan en el presente trabajo, la creatividad y la enseñanza creativa del inglés, los investigadores acudieron a la lectura de trabajos de investigaciones similares en otros países y en Colombia, que sirven como referentes teóricos para la realización del proyecto. A continuación, se presentan dichos referentes.

La creatividad es un elemento esencial a la hora de abordar una clase de inglés. En los siguientes párrafos se referencian algunos trabajos que, aunque no hablan de la enseñanza del inglés, sí abordan el tema de la creatividad, propuesta desde la práctica del ajedrez y estudiada desde la psicología, como un elemento potenciador de todo tipo de aprendizajes.

Para empezar, Acosta y Baldivián (2018) realizaron un estudio titulado “Estrategias pedagógicas, basadas en el ajedrez, dirigido a los docentes de educación inicial para fomentar la creatividad en niños de 4 a 5 años.”

Las autoras tenían como objetivo fundamental “fomentar la creatividad en niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, a través del ajedrez” (p. 2); para ello desarrollaron un Manual de estrategias pedagógicas, basadas en el ajedrez.

Según Acosta y Baldivián (2018), la importancia del proyecto radica en que

El ajedrez es considerado en educación inicial como deporte y actividad lúdica, que favorece entre los niños, la atención, concentración y desarrollo de sus hemisferios

cerebrales, les brinda la oportunidad de desarrollar la capacidad de resolver situaciones, tener actitud crítica ante la vida, enfrentando sus logros y fracasos de manera adecuada y desarrollando su inteligencia (pp. 10, 11).

Para la recolección de información se utilizaron la observación y la encuesta como instrumentos: la población estuvo constituida por 16 profesores de educación preescolar de la Unidad Educativa Distrital (U.E.D.) Miranda en Sucre, Caracas. Utilizaron un enfoque epistemológico y cuantitativo. Este proyecto tenía la intención de ayudar a los niños desde temprana edad a hacer frente a sus logros, a superar sus debilidades y a no darse por vencidos ante las dificultades (Acosta y Baldivián, 2018).

Para el desarrollo del proyecto, las investigadoras se plantearon varias preguntas conducentes a delimitar el área de su investigación. Para la recolección de datos se realizaron encuestas conducidas por estudiantes universitarios y por las investigadoras, se aplicaron los instrumentos a los 16 docentes, se codificaron los ítems, se elaboraron matrices y se hizo una interpretación de datos.

Entre todas las conclusiones de Acosta y Baldivián (2018), se destaca que la incorporación de la práctica del ajedrez en el aula puede aportar de manera muy valiosa a la resolución de problemas conductuales, “desarrollar la autoestima del estudiante, aumentar en el rendimiento escolar, crear funciones altruistas, favorecer la participación de manera independiente, ser amables, desarrollar las relaciones interpersonales con miras a mejorar la calidad de vida” (p. 9). Pero además de lo relacionado con la conducta, el hecho de que los docentes de educación inicial introduzcan la práctica del ajedrez como estrategia didáctica, también contribuye de modo importante al desarrollo cognitivo, por su carácter riguroso (Acosta y Baldivián, 2018).

El trabajo de Acosta y Baldivián (2018) resulta relevante en este estudio, ya que, a través de su investigación sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza temprana del ajedrez, lograron capacitar a los docentes en su aplicación como una herramienta creativa e innovadora en el proceso de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas y creativas.

Un año más tarde, González et al. (2019), publicaron en España el artículo investigativo "Una Revisión Teórica de la Creatividad en Función de la Edad". Allí enunciaron como objetivo principal "Realizar una revisión sistemática de la literatura científica sobre la creatividad en función de la edad" (p. 124), pues su objetivo era darse cuenta de si existe una relación entre creatividad y edad, y conocer cómo se manifiesta. Con respecto a la metodología usada en esta investigación, los investigadores revisaron la literatura existente en las bases de datos Web of Science, Scopus y PsycINFO. Revisaron todo lo escrito entre 2010 y 2017 en inglés y español, y su principal criterio de búsqueda fue "creativity and age". Otros criterios que también tuvieron en cuenta fueron "divergent creative thinking and age" y etapas evolutivas como "creativity in childhood, adolescence, adults OR Young and older adults".

En su recolección de información, González et al. (2019) consideraron "investigaciones experimentales que enfatizan el desarrollo de la creatividad en función de la edad, seleccionando aquellos artículos dentro del dominio Social Sciences" (p. 126). Los autores del estudio concluyeron que la creatividad, más que relacionada con la edad, es potenciada por las experiencias que se construyen en la cognición del sujeto en el momento en que su mente posee un pensamiento ordenado y sistemático, permitiéndole realizar una actividad o resolver un problema paso a paso satisfactoriamente. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que la creatividad empieza a

disminuir a partir de los 70 años, aunque hay algunos estudios que sostienen que la creatividad depende de la reserva cognitiva de los sujetos.

Los investigadores descubrieron que, si bien no depende de la edad ser creativo o no, el fenómeno cognitivo de la creatividad es distinto según la edad tomando en cuenta la madurez neuropsicológica como producto de las experiencias educativas, salud, ambiente social y automotivación. Además, hay diferentes maneras de manifestarla dependiendo del día a día del sujeto, de la adaptabilidad social y del entorno en el que realice actividades cotidianas. Ya que la creatividad está en el orden de las funciones del pensamiento superior, puesto que permite resolver problemas y presentar alternativas generando como resultado un producto final satisfactorio, el ejercicio de la creatividad en un adulto es diferente del de un niño porque, a medida que aumenta la edad del sujeto, el cúmulo de experiencias vividas le da elementos para asociar y resolver situaciones de la vida cotidiana y actividades académicas.

Los autores destacan que “este trabajo es una pequeña aportación que puede ayudar a comprender cómo se relaciona la creatividad en función de la edad, tratando de evitar generalidades en un tema tan complejo” (p. 131). Es de revisar si es cierto que la creatividad aumenta con la edad y disminuye durante la vejez, ya que depende de las dinámicas e intereses intelectuales del individuo, y para comprobarlo, es menester buscar y utilizar herramientas que permitan verificar y evaluar esta consideración. La revisión del trabajo de González et al. (2019) cobró importancia para la presente investigación por el estudio que hace de la relación entre creatividad y edad; los datos que arrojó la investigación sobre los rangos de edad en los cuales la creatividad es más activa aportan información valiosa para tener cuenta al diseñar clases con actividades creativas para diferentes públicos.

Después de haber revisado los trabajos más relevantes sobre creatividad, especialmente en el contexto educativo y en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ahora enfocamos nuestra atención en el tema de las estrategias didácticas. Estas estrategias son fundamentales para alcanzar un aprendizaje más significativo, y por esta razón, los docentes de diversas disciplinas se dedican constantemente a desarrollar enfoques que fomenten tanto la creatividad como resultados más satisfactorios. En los siguientes párrafos, hacemos referencia a algunas de las estrategias que hemos encontrado más útiles y relevantes para nuestro proyecto actual.

Telcán y Telcán (2018), de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Guayaquil, Ecuador, en su trabajo titulado "Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad. Propuesta: guía de actividades", evalúan la influencia de las estrategias didácticas creativas en un grupo de 48 estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria desde un enfoque cualitativo "que interpreta los datos encontrados en el entorno considerando las perspectivas de quienes actúan dentro del mismo" (p. 46). Los autores plantean una serie de estrategias creativas que se proponen potenciar el aprendizaje en los educandos para que estos "desarrollen habilidades y destrezas de forma efectiva, alcanzando un mayor nivel de asimilación de los contenidos que se plantean durante el proceso de enseñanza, aprendizaje, estimulando una predisposición positiva por comprender nuevos conocimientos" (p. 17).

Telcán y Telcán (2018) encontraron deficiencias en el proceso de aprendizaje en el grupo de educandos evaluados y le otorgaron la responsabilidad a la falta de innovación en las prácticas de enseñanza. Los autores proponen, para romper este ciclo e incentivar a los estudiantes a través de nuevas estrategias, una guía de actividades innovativas y creativas,

que les otorgará nuevos “criterios que logren retribuir los requerimientos presentes [...] que proporcione diversas oportunidades reales y factibles [...]” (p.39). Para los autores, solo “a través de esta metodología de estudio y educación, fortalecerá el estudiante la inclusión en su ámbito, potenciando de esta forma inconsciente y de modo rápido la información adquirida” (p. 23). Para concluir, después de elaborar y aplicar la guía de actividades creativas, Telcán y Telcán (2018) notaron más participación y expresividad en las clases además de un aumento en la creatividad misma de los estudiantes.

Este trabajo nos muestra la utilidad de las actividades creativas y diferentes que hacen que el estudiante rompa con los esquemas tradicionales de aprendizaje. El pensamiento lógico se estimula y su interés se incrementa. La combinación de las estrategias didácticas y la creatividad puede lograr más que buenos resultados académicos, aumenta la interacción social, la motivación, la participación y la autoestima de los estudiantes con solo introducir algunos cambios. Estos cambios sin duda requieren un ajuste en los paradigmas de algunos docentes, pero también retornan satisfacción a ambos actores del proceso educativo.

En un proyecto posterior, Álamos y Montes (2022), en Valparaíso, Chile, realizaron un estudio titulado: “Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de música”. El estudio fue conducido en 16 estudiantes de primer año de enseñanza, media del electivo de música, en un centro educativo ubicado en la región de Valparaíso. El objetivo de este estudio consistió en describir y analizar una unidad didáctica de composición rítmica grupal en el contexto de la asignatura de música. Esta unidad tenía como finalidad desarrollar algunas de las competencias musicales y actitudes establecidas en el programa de estudios. Los autores están interesados en demostrar que las actividades musicales de

orden innovativo son fundamentales para desarrollar la creatividad y la promoción del pensamiento a través del trabajo en grupo. Este trabajo posee un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, constituyéndose, específicamente como un estudio de caso.

Los investigadores dividieron la clase de 16 estudiantes en 4 grupos. Cada grupo debía interpretar un repertorio a cuatro voces, crear música y analizar fortalezas de crecimiento personal durante las seis clases que contenía la unidad académica. Para evaluar los resultados, se crearon tablas de cotejo, donde se verificaron las acciones relacionadas con los tres criterios pertinentes: trabajo en equipo, trabajo creativo y trabajo interpretativo. “La evaluación final se hizo mediante una rúbrica presentada a los estudiantes en la primera clase de la unidad. Los indicadores de logro en este instrumento se relacionan con los tres criterios utilizados en la lista de cotejo” (p. 29). Al evaluar los resultados obtenidos, a partir de la lista de cotejo y rúbrica, el criterio con mayor logro fue el trabajo creativo:

La creatividad fue presentada por el docente como un concepto no excluyente, despojado de toda cualidad, ‘elevada’ o ‘virtuosa’ en uno de los diálogos iniciales -entre el profesor y el alumnado- se mencionó explícitamente que se considerarían en todo momento las posibilidades y recursos que cada estudiante traía consigo. Además, se informó que las ideas creativas emanadas del alumnado, podían ser revisadas y modificadas todas las veces que fuera necesario durante el proceso. A pesar de existir puntos de vista discrepantes en torno al concepto de creatividad musical, el docente la abordó de forma ‘natural’ y ‘cotidiana’ (p. 22).

En conclusión, en este estudio los estudiantes hicieron música en grupos pequeños y comprendieron la importancia social de esta, pero el éxito de este proceso fue posible gracias a que “el profesor fomentó el aprendizaje creativo a través de un proceso planificado, sistemático, dinámico y atento en todo momento a las necesidades de aprendizaje emergentes” (p 27). Las actividades didácticas creativas son fundamentales tanto en el proceso de creación como en el de aprendizaje, pero para que den buenos resultados, dichas actividades deben ser evaluadas y aplicadas por un profesor que conozca a sus estudiantes, sus necesidades particulares, su entorno y sus conocimientos.

En otro estudio, Monteza (2022), de la Universidad César Vallejo de Chiclayo, en Lambayeque, Perú, plantea “Estrategias Didácticas para el Pensamiento Creativo en Estudiantes de Secundaria: una Revisión Sistemática”, con la intención de crear “una base conceptual sobre las estrategias didácticas del pensamiento creativo, así como visualizar la implicancia de la aplicación de diversas estrategias en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en educación secundaria” (p. 120); dicho estudio fue realizado a partir de una revisión bibliográfica, con la metodología indagación de información, de 50 artículos publicados en fuentes confiables. “Se tuvo [sic] en cuenta los ejes de estudio propuestos como definiciones conceptuales, y estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento creativo” (p. 120).

Monteza (2022) toma como universo de su estudio las estrategias didácticas del pensamiento creativo en estudiantes de secundaria y como ejes principales de su investigación, las bases conceptuales de estrategias didácticas, las bases contextuales del pensamiento creativo y las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento creativo en educación

secundaria. En dicho trabajo se sistematizan los resultados en tablas que sustentan la importancia de sistematizar bases conceptuales de estrategias didácticas, puesto que son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento creativo, el cual se puede entender “como habilidad, capacidad y/o competencia necesaria, que permite descubrir problemas, formar ideas y comunicar resultados, de manera novedosa y original” (p.125).

A través de 10 estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo, Monteza (2022) nos deja ver que dichas estrategias son de vital importancia en el logro de las metas de aprendizaje. Adicionalmente, la activación de la creatividad en el acto mismo del aprendizaje posibilita “concebir ideas únicas e ingeniosas, formular problemas y hacer preguntas para resolverlas, estructurar respuestas originales y novedosas que solucionen un problema, con nuevas alternativas de solución que evidencian nuevos resultados, que expresan el empleo de habilidades de orden superior” (Monteza, 2022, p. 129). Este estudio nos deja ver la importancia del desarrollo del pensamiento creativo a través de estrategias o actividades que le ayuden al individuo a su continua evolución. Dichas actividades son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación y el proceso creativo van de la mano si el objetivo es innovar o si lo es dinamizar el proceso de aprendizaje. La creatividad está presente desde la planificación hasta la evaluación. Por eso, Elisondo (2018) produjo un artículo de investigación titulado *Creatividad y Educación: Cómo Llegar con una Buena Idea*. En este presentó como objetivo “Realizar una revisión teórica de aportes de diferentes autores en el campo de la creatividad y la educación” (p. 2). En el artículo se exponen nuevas ideas para entornos de aprendizaje creativos en diferentes disciplinas del conocimiento, dentro y fuera del aula.

Del mismo modo, Elisondo (2018) analiza la estrecha relación entre creatividad y educación sustentada por varios textos de autores especializados, en los cuales se evidencia que esta conexión entre creatividad y educación es un constructo que nace de las relaciones culturales entre sujetos, objetos y entorno. Al finalizar el artículo, Elisondo (2018) presenta diez ideas que abren posibilidades para abordar el discurso y la praxis docente desde la libertad y la inventiva. Estas ideas no son solo estrategias didácticas, sino que también se incluyen propuestas metacreativas y metaeducativas que invitan a reflexionar y actuar en torno a la educación e incluir otros saberes que no caben en las disciplinas académicas, pero que también enseñan y posibilitan el acto creativo. También al concluir, aclara que “las ideas no pretenden cerrar el debate respecto de las relaciones entre creatividad y educación, sino contribuir en la formulación de más ideas, críticas y desafíos para crear contextos educativos creativos” (p. 161).

Este artículo evidencia la importancia de contribuir con ideas novedosas que potencien la creatividad en la educación tomando como combustible el cuestionamiento, la pregunta como generadora de nuevas perspectivas, el clima emocional en el aula, las buenas relaciones interpersonales, la ruptura con paradigmas educativos tradicionales, la independencia para resolver tareas, el control de contenidos de aprendizaje con diferentes posibilidades, el uso de recursos tecnológicos, y la cooperación y abordaje de varias disciplinas. Todo lo anterior crea las condiciones para que los procesos educativos sean creativos, y esa creatividad permita una transformación constante del entorno de aprendizaje.

A continuación, se hace referencia a algunos artículos que hablan sobre la enseñanza creativa del inglés. Acosta et al. (2022) mencionan sobre las definiciones actuales de creatividad en la enseñanza lo siguiente: “De tal

manera, para que algo sea creativo debe tener valor pedagógico y cultural. Además, debe ser original, nuevo y causar sorpresa” (p. 7). Con base en esta definición, se presentan las siguientes referencias bibliográficas sobre enseñanza creativa. La historia de la enseñanza creativa del inglés como segunda lengua ha evolucionado ostensiblemente desde sus inicios y son muchos los estudios que los docentes del idioma han realizado. Uno de los que se tomaron como referente para esta investigación fue llevado a cabo por Liao et al. (2018), y denominado “Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation”.

En este estudio, con un enfoque cuasi-experimental, se observó la influencia de las actividades pedagógicas creativas en la adquisición del inglés como lengua extranjera en 256 estudiantes taiwaneses de seis y siete años, con situaciones económicas y educativas similares. Los autores tenían como objetivo facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de la pedagogía creativa y lo dividieron en tres dimensiones: aprendizaje significativo, teoría del código dual y el juego. La primera de ellas se enfocó en desarrollar actividades que hicieran significativa la experiencia de adquisición del idioma; la segunda buscaba que los estudiantes recordarán y retuvieran información a través de actividades de habla, lectura, escucha, canto y dibujo, entre otras. La tercera, que para ellos fue la más importante, se concentraba en estimular la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje a través de actividades lúdicas.

La investigación realizada por Liao et al. (2018) cuestiona si la motivación puede ser un factor mediador importante en la mejora del rendimiento lingüístico del entrenamiento de la creatividad, pregunta que emerge a causa

del potente lazo entre creatividad y motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con respecto a los hallazgos, Liao et al. (2018) sostienen que los resultados del análisis de covarianza unidireccional indicaron que la pedagogía de la técnica de la creatividad mejoró significativamente el rendimiento del aprendizaje del inglés, la creatividad y la motivación de aprendizaje de los estudiantes. Es necesario señalar la importancia de permitir en el aula de clase y el entorno educativo por parte de los formadores o docentes, que el estudiante se exprese, explore, manifieste, se equivoque, lo cual potencia la curiosidad; asimismo, decida qué hacer, experimentando nuevas posibilidades en el espacio de aprendizaje; sin ser calificado, ni cuantificado su resultado, para que así no se cohíba.

Además, Simeón et al. (2022) realizaron un proyecto en la Universidad César Vallejo del Perú, donde analizaron estudios sobre creatividad pedagógica en la educación infantil en Latinoamérica entre 2011 y 2020. En su análisis, Simeón et al. (2022) evidencian diferentes resultados: a) El objetivo de la creatividad en la enseñanza es transformar la práctica del docente. b) La innovación metodológica desafía a los estudiantes a desarrollar respuestas creativas en el proceso de aprendizaje. c) La inadecuada conceptualización sobre la creatividad en algunos docentes genera dificultades en el mejoramiento de la práctica pedagógica y en el aprendizaje de los escolares, por lo que se sugiere la formación continua.

En cuanto al aspecto metodológico de este trabajo, se identificó que el enfoque cualitativo, el diseño fenomenológico y la investigación acción son los más utilizados por los autores. Finalmente, se demostró que la aplicación de las estrategias metodológicas creativas e innovadoras, por parte de los docentes, repercutió positivamente en el aprendizaje del estudiantado. De los

resultados de este estudio, se puede destacar que cuando el docente asume una pedagogía innovadora, los estudiantes se ven beneficiados y aprenden a generar experiencias creativas a partir del conocimiento que poseen en un mundo que continuamente evoluciona. En Colombia, investigadores de la Universidad de La Salle de Bogotá, realizaron una investigación sobre el uso de canciones como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como segundo idioma en la Institución Educativa Distrital José Félix Restrepo.

La investigación se realizó desde un enfoque mixto, a través de un método de investigación exploratorio, con una muestra de 116 estudiantes divididos en cuatro cursos del grado cuarto, con un nivel de desempeño muy bajo en inglés como segundo idioma. Los investigadores Córdoba et al. (2020) se plantearon como objetivo desarrollar una propuesta de intervención pedagógica, la cual consistió en el uso de canciones para la enseñanza del inglés como segundo idioma, para mejorar, precisamente, el oído en estudiantes de cuarto de primaria.

Después de implementar esta metodología curricular innovadora, Córdoba et al. (2020) notaron que los estudiantes mejoraron su rendimiento y su actitud hacia el aprendizaje del inglés. Dicho estudio revela que la música, y más concretamente las canciones, constituyen un elemento pedagógico innovador y creativo invaluable, ya que las canciones ofrecen espacios de comunicación en los que se generan ambientes de confianza para que los alumnos se sientan cómodos, seguros y experimenten el uso de la lengua en diversos contextos.

Los resultados de la implementación de la propuesta evidencian que este recurso adaptado desde un enfoque experiencial promueve la aprehensión intuitiva de la lengua para su posterior comprensión y el establecimiento de retos

que motivan al estudiante a alcanzar los objetivos formativos (p. 81).

Como se puede ver en el artículo citado, la enseñanza creativa del inglés a través de la música y de otras metodologías lúdicas es de uso extendido, pero la mayoría de los estudios consultados reducen su uso a la escuela primaria y secundaria. Existen menos estudios sobre la aplicación de una pedagogía lúdica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en jóvenes y adultos, y el presente trabajo pretende hacer una diferencia en ese sentido, contribuyendo con la creación de un manual que les permita a los profesores de estudiantes adultos enseñar y aprender de una manera entretenida e innovadora.

Pasando al tema de la enseñanza creativa del inglés para adultos, Vergara et al. (2018), en una investigación mixta, cuali-cuantitativa, narran cómo, al notar el bajo nivel de aprendizaje y motivación de los estudiantes de inglés de la Universidad Agraria del Ecuador, decidieron diseñar una guía metodológica para estudiantes y profesores que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esta referencia es importante, porque aborda la enseñanza y el aprendizaje creativo del inglés, los cuales son el objeto del presente trabajo.

En su trabajo de investigación, Vergara et al. (2018) dan cuenta del análisis de lectura que hicieron junto con una investigación de campo que llevaron a cabo a través de encuestas y entrevistas, lo cual les dio las bases para proponer el diseño de "un Manual con técnicas creativas aplicables al salón de clase que se conviertan en el instrumento fundamental para orientar las estrategias de aula que permitan alcanzar el desarrollo del pensamiento creativo" (p. 179).

Como conclusión de su trabajo, Vergara et al. (2018) resaltan los siguientes:

[...] llama la atención el hecho de que tanto estudiantes como docentes están muy de acuerdo en que la creatividad en la hora clase, ayudará a motivar e incentivar a los estudiantes a ver el inglés como un elemento fundamental en su carrera, y por ende, los estimulará a afrontar nuevos retos en trabajo diario (p. 191).

La creatividad es un elemento necesario en la enseñanza del inglés por la complejidad que acarrea motivar su aprendizaje.

También en Ecuador, investigando sobre la innovación educativa en idiomas, Ortega et al. (2020) abordaron un grupo de 38 estudiantes de inglés de pregrado en una universidad pública, para saber si al aplicar “estrategias innovadoras, creativas y dinámicas basadas en el enfoque por tareas” (p. 839) se lograba estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y la interacción oral en inglés entre ellos.

Para este trabajo, titulado “Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: Innovando y fomentando la interacción oral de estudiantes universitarios”, Ortega et al. (2020) aplicaron métodos mixtos de investigación combinando los enfoques cualitativo y cuantitativo, porque les facilitó comprender más profundamente el efecto de la innovación educativa en los resultados de aprendizaje, ya que en el proceso de enseñanza de ESL es necesario concentrarse en unos frentes específicos: la adquisición de vocabulario, la internalización de la gramática y la pronunciación para asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades básicas como hablar y escribir con coherencia, y comprender al escuchar y al leer; los investigadores

concluyeron que un curso de inglés debería ofrecer la oportunidad de practicar y mejorar todo lo anterior de una manera fresca y estimulante, por lo cual se hace necesaria la aplicación de métodos innovadores para fomentar en los educandos el compromiso con el estudio del idioma.

Andrade et al. (2018), en su investigación titulada "Influencia de la Música en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Técnica del Norte", en Ecuador, argumentan que "la percepción del tono en el cerebro, el proceso subcortical de las regularidades acústicas y la memoria activa son tres facilitadores neuronales que influyen positivamente en el desarrollo de habilidades en el lenguaje y la experiencia musical" (p. 42). El objetivo central de este trabajo fue identificar si los estudiantes de la Licenciatura en Inglés de la Universidad Técnica del Norte, que tenían un mayor dominio del idioma, tenían el hábito de escuchar música con letras en dicho idioma.

En este estudio, donde se aplicó una metodología de la investigación en el paradigma cualitativo dentro de la investigación acción, Andrade et al. (2018) sustentan que a través de la etnomusicología se pueden adquirir elementos para aplicar en el ámbito educativo del inglés como lengua extranjera. Ellos señalan la importancia del uso de canciones en los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que contienen en sus textos situaciones de la vida cotidiana. Andrade et al. (2018) aseguran que la utilización de la tecnología, como *smartphones*, tabletas, computadores y material de Internet debe ser aprovechada para el aprendizaje del idioma. Y concluyen que las letras de canciones, por ser un material auténtico de la cultura, potencializan el acercamiento del estudiante a una fuente real de aprendizaje.

De nuevo en Ecuador, Tirado (2018) realizó un estudio titulado "Influencia de los plegables - "foldables" en el desarrollo de la escritura creativa de los

estudiantes de inglés de primer nivel (A1) del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato”, basado en el diseño cuasi-experimental, con enfoque cuali-cuantitativo, que se planteó como objetivo analizar la manera en que influyen los *foldables* didácticos en el desarrollo de la escritura creativa en los estudiantes de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. Su trabajo se realizó con un grupo de 69 estudiantes, que fue dividido en dos, 35 estudiantes para el grupo control y 34 para el grupo experimental.

La investigadora realizó un trabajo haciendo uso de *foldables* (plegado) con el grupo experimental, y enseñanza tradicional con el grupo de control. Al terminar la etapa de aplicación de *foldables* y analizar los resultados, encontró mayor avance en aspectos como cohesión, gramática y creatividad en el grupo experimental. Lo anterior la llevó a concluir que el uso de *foldables* como estrategia creativa arroja buenos resultados en la enseñanza de la escritura en inglés. El desarrollo de prácticas de escritura creativa ayuda a los estudiantes a desinhibirse y concentrarse más en el ejercicio creativo que en demostrar cuánto saben o han aprendido. La desinhibición facilita el despliegue del potencial lingüístico de los educandos para que accedan al conocimiento de una manera menos tradicional y más tranquila.

Meléndez y Rodríguez (2019), en Lima, Perú, presentan su proyecto investigativo de campo con enfoque mixto Programa de Actividades Basadas en Siete Inteligencias Múltiples para Estimular la Expresión Oral en el Idioma Inglés en Niños de Cuarto Grado de Primaria, para el cual se propuso como objetivo principal, “Diseñar una propuesta de innovación para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria a través del desarrollo de actividades basadas en las siete inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner” (p. 44), con la intención inicial de atender las

necesidades académicas que se puedan presentar en los espacios educativos de manera apropiada.

Es así como Meléndez y Rodríguez (2019) aplicaron la teoría de inteligencias múltiples del psicólogo Howard Gardner, dentro del aula, con un énfasis especial en la producción oral del inglés como lengua extranjera para integrar a los educandos dentro de sus procesos educativos, permitiéndoles apropiarse del conocimiento que adquieren y entendiendo que solo dicha apropiación les concederá la capacidad de expresar ideas básicas como sus gustos, disgustos, información personal y la de aquellas personas que los rodean.

De la presentación, aplicación y análisis de esta propuesta se logra entender que “las actividades basadas en las inteligencias múltiples pueden direccionarse a estimular las subcompetencias de la expresión oral, unas más que las otras, según sea el objetivo del profesor” (Meléndez y Rodríguez, 2019, p. 102), en donde es necesario hacer un seguimiento permanente de los progresos académicos y las estrategias que estimulan estos de manera pertinente y eficaz dentro de cada aula escolar, con resultados significativos a partir de una construcción organizada y estructurada del aprendizaje. Este trabajo deja ver la necesidad de seguir ahondando en el campo de la formación de competencias orales en niños, dado que estas iniciativas deben ser constantes; su desarrollo en países como Colombia, el cual no tiene el inglés como segundo idioma, sino como idioma extranjero, se hace aún más prioritario, para que, desde tempranas edades, los niños desarrollen esta capacidad comunicativa.

Un año después, Almería et al. (2020) detectan también un grave problema en los sistemas educativos de básica primaria, pues se priorizan la memorización y la repetición de estructuras, pero se evade el aprendizaje

práctico de los educandos, les priva de desarrollar habilidades orales, incluso cuando estos tienen las bases gramaticales “necesarias” para producir-transmitir sus ideas de manera verbal, y a partir de esta situación Borrego (2020) decide proponer su propia investigación mixta titulada *La Gamificación como Método de Enseñanza del Inglés en Educación Primaria: La Práctica de la Destreza Oral (Speaking)*. Esta investigación se realizó bajo un enfoque mixto y dispuso de diversas estrategias para su ejecución, como la recolección de información a través de encuestas, el diseño e implementación de actividades y la observación de avances en la producción verbal en los infantes.

Para llevar a cabo dicho estudio de campo, Borrego (2020) se propuso “el empleo de la gamificación para la mejora de la destreza del ‘speaking’ en el aula de inglés como lengua extranjera” (p. 8), lo cual desarrolla mediante una serie de técnicas e instrumentos innovadores, consensuando, de esta manera, la exposición temprana a la producción oral. De esta manera, Borrego (2020), de la mano de sus asesores, pudo concluir que la aplicación de la gamificación en el aula del inglés genera una respuesta positiva por parte del alumnado, pero se debe diseñar de manera correcta para evitar que genere todo lo contrario, desmotivación, y evitar que se interprete que solo están jugando.

También debe considerarse en todo momento los intereses y necesidades del alumnado. Lo anterior quiere decir que, a pesar de que las estrategias pedagógicas son una excelente herramienta para el aprendizaje de los niños de tempranas edades, deben ser utilizadas con responsabilidad y equilibrio, y limitándose siempre de manera muy clara sus fines educativos. Solo así será posible lograr el cumplimiento de los lineamientos determinados en las mallas curriculares académicas, garantizando, simultáneamente, un aprendizaje y desenvolvimiento íntegro de la lengua extranjera que se estimula e imparte en las instituciones escolares.

A su vez, en Flores y Dalila (2020) desarrollaron su proyecto llamado el método Montessori en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés. En este estudio de campo, con enfoque mixto, se plantea como objetivo principal “analizar de qué manera influye el método Montessori en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés, en los niños de educación inicial del centro educativo Margarita Naseau” (p. 5); se utilizaron como muestra 50 niños y niñas de nivel socioeconómico medio con edades desde los tres hasta los cinco años de edad. Mediante este proyecto investigativo, Flores (2020) expone el gran impacto que se logra en los estudiantes al proveer espacios limpios, iluminados y organizados que estimulen el aprendizaje; también, que se otorgaron a los educandos herramientas lúdicas, interactivas y significativas que les permitieron desenvolverse adecuadamente. Es así como, mediante la implementación y análisis de una serie de actividades presentadas a la muestra seleccionada, Flores (2020) llega a la siguiente conclusión:

[...] la aplicación del Método Montessori, así como ayuda al niño a ser independiente también lo ayuda a aprender diferentes idiomas extranjeros ya que con este método se desarrollan las habilidades cognitivas del niño y éste a su vez aprende de una manera más sencilla el nuevo idioma (p. 77).

El autor llega a la conclusión de que tanto la participación voluntaria como el rendimiento escolar tuvieron avances evidentes que mejoran las habilidades orales de los estudiantes, quienes lograron expresar ideas sencillas en la lengua extranjera que estudiaban. Se resalta entonces la importancia de construir y conservar espacios, estrategias y herramientas agradables para los educandos; por tanto, además de las metodologías y

estrategias innovadoras, se debe velar por la conservación de ambientes pacíficos e inclusivos que estimulen el aprendizaje significativo, pues el orden externo de las cosas imparte seguridad y confianza que potencializan las habilidades orales.

Avanzando con el tema, en Bogotá, Colombia, Hernández (2021), en su trabajo “Secuencias Didácticas Mediadas por las TAC para la Enseñanza del Inglés”, tuvo como objetivo la construcción de una propuesta basada en el enfoque comunicativo para mejorar la enseñanza del inglés a través de secuencias didácticas mediadas por las TAC en secundaria. La autora concluyó que la enseñanza-aprendizaje del inglés a través de las TAC incrementa la motivación de los estudiantes, al permitirles tener un aprendizaje activo, posibilitado por su participación en el proceso.

Hernández (2021) dedujo también que es deber del docente de inglés estimular la formación de la competencia intercultural en sus estudiantes, de tal manera que no solo aprendan a valorar el aprendizaje de la cultura como parte de la adquisición de la lengua inglesa, sino que valoren la cultura propia como elemento de apropiación del otro idioma. Lo innovador de esta propuesta es que integró la enseñanza del inglés con la de ciencias naturales, lo cual permitió entrelazar el aprendizaje de la lengua y la cultura, además de posibilitar el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural.

Conviene enfatizar la transversalidad de la enseñanza del inglés con el aprendizaje en otras materias, ya que el inglés, por ser un idioma, no puede limitarse a ser estudiado en el único ámbito de la clase de lenguas extranjeras, sino que debe traspasar esa frontera, para llegar a generar un aprendizaje integral. Una vez revisados los referentes más pertinentes sobre los tópicos que se tratan en este trabajo de investigación y, teniendo en cuenta que el

proyecto se enfoca en creatividad, actividades didácticas y enseñanza creativa del inglés, se definen a continuación los conceptos más importantes.

Para iniciar, se abordará el constructo “creatividad”, un término amplio que permite una definición desde diferentes puntos de vista. Por motivos funcionales, en este trabajo se habla de dos que son los más aceptados: el clásico o tradicional y el actual. La definición clásica de creatividad se ubica antes del siglo XXI y la describe como un don o un poder con el que solo algunos contaban y que, además, estaba muy relacionado con la inteligencia. La definición actual es un poco más compleja y abarcadora. Se define como un proceso que solo ocurre entre seres humanos y que tiene que ver con las interacciones sociales, pero repercutiendo en cualquier campo de desempeño humano. Por lo tanto, como se define hoy en día, la creatividad no está más ligada a la inteligencia que a otras características de la mente humana; puede ser explorada en todos los escenarios y posibilita invitar a cualquier persona a experimentarla.

Por su parte, Medina et al. (2019) la definen así: “La creatividad es un producto del pensamiento crítico que hace a las personas más flexibles. La creatividad proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, sensibilidad ante los problemas y la capacidad de reelaborar” (p. 376).

Y en el campo educativo, la creatividad se puede definir como sigue:

[...] capacidad de formulación y resolución de problemas que supone la activación de procesos cognitivos divergentes, flexibles y alternativos. La creatividad se vincula con la posibilidad de generar ideas y productos originales e innovadores que generen rupturas en los estándares y en las formas rutinarias de actuación (p. 4).

Teniendo en cuenta la anterior definición, se puede concluir que también es posible trabajar procesos de enseñanza-aprendizaje desde el marco creativo, y en inglés hay muchas maneras de aprovecharla. Ahora bien, este trabajo propondrá unas estrategias didácticas creativas para alcanzar los objetivos del nivel A1 en estudiantes de inglés. Con base en ese objetivo, es necesario precisar que todo individuo requiere un método de aprendizaje cuando se enfrenta a una situación nueva o incierta que necesita resolver; ese método, que también puede llamarse estrategia, está compuesto de operaciones habituales, de una sucesión de acciones y actuaciones manifiestas que le permiten apropiarse consciente e inconscientemente del nuevo saber de la manera más conveniente para él. García y Gómez (2020) lo corroboran de la siguiente manera: “Los procesos cognitivos asociados al desarrollo humano, son las capacidades que el individuo va adquiriendo para conocer y controlar el medio en el que va a vivir” (p. 135). Podemos decir que las estrategias didácticas son todas las acciones que un maestro o un aprendiente usan para transmitir o acceder de manera controlada al conocimiento.

Las estrategias didácticas son primordiales para desarrollar en los educandos el pensamiento creativo, una práctica que puede llevarse a cabo en cualquier asignatura. Hay diferentes tipos de estrategias didácticas, Monteza (2022) sugiere que “obedecen a clasificaciones con criterios como la tecnología, cognitivas, meta cognitivas, solución de problemas, pensamiento gráfico, producción de poemas y experimentación” (p. 128). Las estrategias didácticas que el profesor utilice contribuirán a un aprendizaje eficiente, rápido y relevante; su empleo es esencial en los procesos educativos y “dependen de la capacidad cognitiva y didáctica del docente para lograr

aprendizajes significativos que contribuyen al desarrollo integral del individuo, permitiéndole, pensar más allá de lo convencional” (p. 129)

El uso de estrategias didácticas contribuirá además a la formación de un pensamiento autónomo que dará a los educandos la posibilidad de elaborar preguntas diferentes de las planteadas por el profesor, encontrar soluciones diversas para los problemas que se les presenten, internalizar conocimientos y desarrollar un pensamiento divergente. Al respecto, Pardo et al. (2017) afirman que es necesario que el docente ofrezca a los estudiantes diversidad de herramientas y que además debe “fomentarles un sentido participativo mayor, de esta forma, el estudiante podrá trabajar por sí mismo, crear su propio conocimiento, apropiarse y desarrollarlo de manera individual y colectiva” (p. 36).

En conclusión, las estrategias didácticas son las acciones que maestros y estudiantes realizan para abordar un objeto de conocimiento; que fomentan el pensamiento crítico, creativo y divergente; que pueden desarrollarse de muy diversas maneras y que, a través del maestro, posibilitan al estudiante un aprendizaje adaptado a sus necesidades. Habiendo definido la creatividad y las estrategias didácticas, conviene ahora definir lo que es enseñanza creativa. Aunque no hay una definición que pueda abarcar todo lo que implica la enseñanza creativa del inglés, sí hay muchos trabajos que se aproximan acertadamente a una conceptualización de la enseñanza creativa; tal es el caso de Araujo (2019), quien asegura que “un diseño curricular de orientación creativa debe estar en función de una educación donde se toma en cuenta la diversidad como aspecto fundamental, considerando las diferentes personalidades, ritmos y estilos de aprendizaje de niños o jóvenes” (p. 74).

Además, para Ortega et al. (2017), la enseñanza creativa no es algo que surge espontáneamente y sin planeación, sino todo lo contrario, una

interacción planeada y constante entre profesores y estudiantes, donde la creatividad es la protagonista de principio a fin.

Por su parte, Jurado, Piedra, Morocho y Avello (2019) dicen que

Una educación creativa es una educación desarrolladora y auto realizadora. En ella no resulta solamente valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también, el desaprendizaje de una serie de actitudes que, en determinados momentos, llenan de obstáculos psicológicos a los que aprenden, les impiden ser creativos, o no les permiten que otros lo sean (p. 5).

En esta misma línea de pensamiento, Betancourt expresó: "Creatividad en la educación es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa, confianza" (como se citó en Castillo, 2018, p. 5). Retomando lo principal de cada constructo, se puede decir que la enseñanza creativa es un proceso de relación de profesores y estudiantes con el conocimiento, de una forma libre y abierta, que permite acercarse sin limitaciones al aprendizaje y el cual, mientras más se practica, mejor potencia las habilidades cognitivas del sujeto.

El docente de inglés del siglo XXI debe plantearse como meta desarrollar en sus educandos la capacidad de desenvolverse eficazmente en una segunda lengua; sería recomendable entonces adoptar, en clases y asignaciones, elementos más prácticos y menos teóricos que permitan a los estudiantes comunicarse exitosamente en situaciones reales. Dichas situaciones pueden partir de actividades lúdicas que simulen y recreen escenarios comunicativos auténticos a los que ellos se verán enfrentados en un momento dado. En resumen, se está describiendo a un profesor creativo e innovador, que genera

situaciones incluyentes y estimulantes, para fomentar en sus estudiantes el deseo de aprender y la posibilidad de internalizar lo aprendido.

METDODOLOGÍA

La investigación es documental, porque se recurrió a la revisión de estudios realizados en el último lustro y se utilizaron bases de datos digitales como Google Scholar, Scielo y Dialnet. Los criterios de búsqueda que se utilizaron para la selección de los artículos fueron: creatividad, estrategias didácticas, enseñanza creativa y enseñanza creativa del inglés, y también en inglés *Creativity, teaching strategies, creative teaching* y *English creative teaching*.

Se utilizó el sondeo de información y en este se tuvieron en cuenta el nombre del artículo por revisar, el resumen, la metodología utilizada y la definición que daban sobre enseñanza creativa.

RESULTADOS

Las categorías para el análisis de resultados se desarrollaron a partir de los constructos principales que guiaron esta investigación documental. Tales categorías son: la creatividad, las actividades didácticas creativas y la enseñanza del inglés. Los estudios seleccionados se distribuyeron a su vez en dos grupos: los escritos científicos que abordan cada categoría y los que definen el constructo. De esta manera se organizó la información obtenida a través de las lecturas de referencia. Para dar inicio al análisis de resultados, se presentan las tablas 1 y 2, donde se exponen en primer lugar los estudios que se encontraron sobre creatividad, y en segundo lugar, las definiciones de este concepto.

Tabla 1.

Investigaciones sobre creatividad

Autor	Año	Tipo de estudio
Acosta y Baldivián	2018	Guía didáctica para enseñar a jugar ajedrez
González, Arias y López	2019	Revisión teórica de la creatividad en función de la edad

Fuente: Creación propia.

La Tabla 1 relaciona dos estudios con enfoques muy diferentes sobre la creatividad. El primero, de Acosta y Baldivián (2018), abordó la creatividad desde el desarrollo de una guía de estrategias pedagógicas para fomentar la creatividad en niños de cuatro a cinco años de edad mientras se les enseñaba a jugar ajedrez y, en particular, concluyeron que además de los aspectos conductuales, la práctica del ajedrez promueve la atención y la concentración, y contribuye a desarrollar habilidades cognitivas y creativas. El segundo estudio, de González, Arias y López (2019), hizo "Una Revisión Teórica de la Creatividad en Función de la Edad", y se propuso descubrir si hay alguna relación entre creatividad y edad y, en caso de haberla, saber cómo se manifiesta. Concluyeron que la creatividad se manifiesta de diferentes maneras dependiendo de la edad y no se puede asegurar que la actividad creativa sea menor en la vejez. Aunque ninguno de los dos estudios se refiere a la enseñanza-aprendizaje del inglés, ambos arrojan datos de gran pertinencia sobre la actividad creativa, para el diseño de clases con estrategias didácticas creativas dirigidas a diferentes públicos.

Tabla 2.

Definiciones de creatividad

Autor	Año	Definición
Campos	2018	No depende de la inteligencia, ni es un don. Cualquiera puede experimentarla
Medina, Franco, Gallo y Torres	2019	Es un producto del pensamiento crítico

Fuente: Creación propia.

Las definiciones de creatividad, a las que se hace mención en la Tabla 2, presentan el concepto con muchos matices, pero confluyendo en un resultado común: la creatividad no es limitante, es flexible y promueve el crecimiento cognitivo. Campos (2018), por ejemplo, aclara que a diferencia de lo que se pensaba en el pasado, la creatividad no es innata, ni un don de algunos favorecidos. La creatividad puede ser explorada en todos los escenarios y posibilita invitar a cualquier persona a experimentarla. Medina, Franco, Gallo y Torres (2019), por su parte definen la creatividad como un producto del pensamiento crítico que hace a las personas más flexibles, sensibles, originales y generadoras de soluciones. En ese orden de ideas, la creatividad es aliada de la educación porque permite que cada individuo exprese los avances en su proceso de aprendizaje con flexibilidad y originalidad.

Tabla 3.

Estudios sobre actividades didácticas creativas

Autor	Año	Tipo de estudio
Elisondo	2018	Revisión teórica sobre creatividad y educación
Telcán y Telcán	2018	Guía de actividades para desarrollar la creatividad
Álamos y Montes	2022	Una experiencia didáctica en el aula de música
Monteza	2022	Revisión sistemática de estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria

Fuente: Creación propia.

Cada uno de los autores referenciados en la Tabla 3 realizó un estudio relacionado con las actividades didácticas creativas. A través dos revisiones, una guía y una experiencia didáctica en el aula de música, los autores descubrieron que las actividades didácticas creativas contribuyen con ideas novedosas que potencian la creatividad en la educación, oxigenan la experiencia de aprendizaje y estimulan el ingenio, la formulación y la resolución de problemas. Todos estos beneficios exigen que las actividades didácticas creativas sean planificadas, sistemáticas y dinámicas.

Tabla 4 .

Beneficios de las actividades didácticas creativas

Autor	Año	Beneficios
Pardo, Mora y Guzmán	2017	Fomentan la participación y desarrolla autonomía en el aprendizaje
García y Gómez	2020	Llevan al individuo a conocer y controlar el medio en el que va a vivir
Monteza	2022	Dependen de la capacidad del docente, contribuyen al desarrollo integral del individuo y lo llevan a pensar más allá de lo convencional

Fuente: Creación propia.

Los resultados de la Tabla 4 están completamente relacionados con los obtenidos en la Tabla 3. Aunque estos son ligeramente diferentes, esencialmente presentan los beneficios de la aplicación de actividades didácticas creativas, las cuales fomentan la participación, la autonomía, el análisis y el control del entorno de aprendizaje, el desarrollo integral del individuo y el pensamiento divergente. Es de resaltar que la capacidad cognitiva y didáctica del docente juega un papel importante en la generación de estrategias didácticas eficientes para la clase.

Tabla 5.

Estudios sobre la enseñanza creativa del inglés

Autor	Año	Tipo de estudio
Liao, Chen, Chen y Chang	2018	Pedagogía creativa y motivación en niños
Córdoba, Rocha y Vanegas	2020	Influencia de la música en el aprendizaje del inglés
Simeón, Aguirre, Atoc, Donayre & Carcausto	2022	Creatividad pedagógica en la educación infantil

Fuente: Creación propia.

La Tabla 5 muestra los estudios que se abordaron con respecto a la enseñanza creativa del inglés. La mayoría de estos estudios concluye que la enseñanza creativa del inglés hace que el estudiante se exprese, explore, manifieste, se equivoque, y manifieste en general todos los procesos necesarios para generar aprendizaje sin la tensión que caracteriza la enseñanza convencional. También se realza que la enseñanza creativa puede transformar la práctica del docente.

Tabla 6.

Definiciones de enseñanza creativa del inglés

Autor	Año	Definición
Castillo	2018	Es educación para el cambio y para formar en originalidad
Araujo	2019	Se desarrolla desde la diversidad
Ortega, López y Llamas	2017	Es interacción planeada y constante entre profesores y estudiantes
Jurado, Piedra, Morocho y Avello	2019	Es una educación desarrolladora y autorrealizadora

Fuente: Creación propia.

Los autores citados en la Tabla 6 tienen definiciones afines sobre la enseñanza creativa del inglés. El cambio, la diversidad y la planeación son los elementos comunes en estos proyectos. Cabe resaltar que para Jurado et al. (2019) la enseñanza creativa debe perseguir el desarrollo y la autorrealización de los individuos.

DISCUSIÓN

La forma en la que se imparte el conocimiento del inglés como lengua extranjera exige cambios que propicien el aprendizaje significativo. Los docentes deben implementar la enseñanza creativa en el aula de inglés a partir de actividades pedagógicas, lúdicas y novedosas, con el fin de obtener resultados que beneficien el aprendizaje de sus educandos y les ayuden a formar un pensamiento crítico; así lo confirman Medina et. al. (2019): “La creatividad es un producto del pensamiento crítico que hace a las personas más flexibles, la creatividad proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, sensibilidad, ante los problemas y la capacidad de reelaborar” (p. 376). Para que este proceso creativo sea efectivo y beneficie la formación de dicho pensamiento, es necesario que los docentes modifiquen y actualicen su idea tradicional de creatividad y dejen de verla como una cualidad de algunos elegidos. “La posición clásica de la creatividad, está asociada a una visión cargada de mitos. [...]. Esta se entendía como un don, que era poseído por unos pocos sujetos excepcionales y talentosos” (Campos, 2018, p. 172).

Solo a partir de cambios de fondo en la mentalidad de los profesores, se podrá empezar a impartir una enseñanza creativa y enriquecedora; Jurado et al. (2019) lo expresan así: “Una educación creativa, es una educación desarrolladora y auto realizadora. En ella no resulta solamente valioso el

aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también, el desaprendizaje de una serie de actitudes” (p. 5). De lo anterior se deduce que

La creatividad hoy por hoy, debe entenderse desde un punto de vista que rompa esquemas tradicionales de enseñanza en el aula y como habilidad, capacidad y competencia necesaria, que permite descubrir problemas, formar ideas y comunicar resultados, de manera novedosa y original (Monteza, 2022, p. 125).

La creatividad también debe asumirse como una posibilidad intrínseca de cada ser humano y que, por lo tanto, se puede desarrollar con entrenamiento y capacitación. Álamos y Montes (2022) lo abordaron de esta manera en su experiencia didáctica “[...] la creatividad fue presentada por el docente como un concepto no excluyente, despojado de toda cualidad, ‘elevada’ o ‘virtuosa”” (p. 176), y los estudiantes lograron excelentes resultados.

Cuando la metodología creativa se aplica en las clases de inglés, los estudiantes responden de manera positiva a las actividades diseñadas para ellos, en contextos que les son familiares. Si los docentes enmarcan las actividades creativas en el entorno del estudiante y estas responden a diferentes formas de aprendizaje, los educandos reaccionarán positivamente, sintiéndose parte del proceso; por ello, “un diseño curricular de orientación creativa debe estar en función de una educación donde se toma en cuenta la diversidad como aspecto fundamental, considerando las diferentes personalidades, ritmos y estilos, de aprendizaje de niños o jóvenes” (Araujo, 2019, p. 74).

Lo anterior sigue la línea de pensamiento de Liao et al. (2018), quienes aducen que, “en consecuencia, es razonable, esperar que la pedagogía creativa no sólo pueda proporcionar a los alumnos el impulso principal para

aprender un idioma, sino también sustentar el proceso de aprendizaje del idioma "(p. 120). Siguiendo esa perspectiva, es posible deducir que las actividades creativas en el área de inglés, agilizan el aprendizaje de los temas enseñados en el aula de clase y desde este ángulo, fortalecen la autoestima de muchos estudiantes, que solo a través de la ejecución de dichas actividades, logran aprender conceptos que antes consideraban abstractos e inalcanzables. En consecuencia, las estrategias pedagógicas contribuyen a "desarrollar la autoestima del estudiante, aumentar en el rendimiento escolar, crear funciones altruistas, favorecer la participación de manera independiente, ser amables, desarrollar las relaciones interpersonales con miras a mejorar la calidad de vida "(Acosta y Baldivián, 2018, p. 9).

Resumiendo, los docentes deben desarrollar su creatividad y la de sus estudiantes. Para lograrlo es necesario que reevalúen su percepción sobre creatividad y modifiquen sus prácticas docentes, a través del uso continuo de herramientas didácticas creativas que permitan desarrollar el pensamiento crítico en sus educandos. De tal manera que, propicie un aprendizaje que evolucione constante y continuamente, y que permita la elaboración y creación de nuevos conocimientos. Para transformar el quehacer pedagógico es necesario que se produzca una evolución del pensamiento y del saber. Las actividades creativas "demandan de conocimientos elementales por parte del profesorado sobre tecnología, experimentación, resolución de problemas y/o didáctica, la misma que permite, analizar, describir y explicar el proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa dejando de lado la enseñanza tradicional" (Monteza, 2022, p.129).

Sin evolución del pensamiento pedagógico y cambios en la metodología de enseñanza del inglés, las posibilidades de un mejor aprendizaje, en el aula de inglés y fuera de ella, se restringen considerablemente.

La creatividad y la enseñanza creativa del inglés deben constituir un elemento constante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Todos los docentes de la lengua inglesa, deben capacitarse en una enseñanza, no solo innovadora, sino transformadora, que cambie la rutina y cree nuevos paradigmas.

La creatividad es un elemento fundamental en la enseñanza del inglés y es de vital importancia en la estimulación y generación del pensamiento crítico. Sólo partiendo de un pensamiento creativo, será capaz el educando de concebir ideas propias y novedosas que le permitan cuestionarse y cuestionar su conocimiento, dando origen a nuevas ideas y nuevos resultados.

Indudablemente, al establecer una conexión efectiva entre el idioma y las experiencias, así como los intereses individuales de los estudiantes, se les proporciona una valiosa ocasión para establecer vínculos significativos entre el inglés y su cotidianidad, así como su contexto personal. Esta integración facilita una percepción más clara de la relevancia y utilidad del idioma en sus vidas, lo que, a su vez, incita un aumento sustancial en su motivación intrínseca y su nivel de compromiso hacia el proceso de aprendizaje. Este enfoque pedagógico no solo nutre su comprensión del idioma, sino que también fomenta una apreciación más profunda de cómo esta habilidad lingüística puede enriquecer y potenciar sus perspectivas personales y profesionales en el futuro, contribuyendo así a un proceso educativo más eficaz y significativo.

A pesar de la obsolescencia que algunas técnicas de aprendizaje, como la memorización y la lectura, puedan haber experimentado en el ámbito del aprendizaje de idiomas, resulta imperativo no relegarlas por completo, dado que constituyen elementos intrínsecos en la adquisición de una lengua. En

lugar de relegar estas prácticas, se plantea la necesidad de su incorporación en procesos pedagógicos más dinámicos y contextualizados, con el propósito de promover un enfoque de aprendizaje que sea simultáneamente creativo y altamente efectivo.

La incorporación de las artes en la enseñanza del inglés es un enfoque poderoso y enriquecedor que no sólo nutre las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también les proporciona una plataforma para la expresión personal y el desarrollo de la creatividad. Al utilizar la música, el arte visual, el teatro y la danza como herramientas pedagógicas, los educadores pueden transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia vibrante y significativa. Esta integración no solo mejora la retención y comprensión del idioma, sino que también fomenta la apreciación de la cultura y el arte angloparlantes. En última instancia, el uso de las artes en la enseñanza del inglés contribuye a la formación de estudiantes más completos y expresivos, preparados para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y diverso.

Es importante mencionar que la creatividad no se encuentra exclusivamente dentro del ámbito artístico. En el contexto de la enseñanza del idioma inglés, la creatividad se manifiesta también en la concepción de proyectos, debates y actividades interactivas que enriquecen la experiencia educativa. Por lo tanto, la incorporación de las sugerencias de los estudiantes acerca de sus preferencias en el aula, el desafío de establecer redes de aprendizaje del inglés mediante la tecnología, la transformación de espacios convencionales en entornos al aire libre, y la participación activa de toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje, conlleva una contribución significativa al estímulo del deseo de aprender y a la aceleración del proceso de adquisición de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Baldivián, B. A. y Baldivián de Acosta, B. A. (2018). Estrategias pedagógicas basadas en el ajedrez dirigido a los docentes de educación inicial para fomentar la creatividad en niños y niñas de 4 a 5 años. *Revista de Investigación*, 42(94), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376160142005>
- Acosta Padrón, R., Herrera Arencibia, I. I. y Pérez Ramirez, A. (2022). La creatividad en la enseñanza del inglés en la formación de profesores. *Revista Conrado*, 18(88), 106-115. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2569>
- Álamos Gómez, J. y Montes Anguita, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria. Una experiencia didáctica en el aula de música. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 155-183.
- Aldana Pérez, Y. A. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (5), 133-145. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.09>
- Andrade Molina, C., Barba Ayala, J., y Bastidas Amador, G. (2018). Influencia de la música en inglés en la enseñanza de un segundo idioma en la Universidad Técnica del Norte. *Revista Conrado*, 14(61), 40-44. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Araujo, O. (2019). Liderazgo docente para el desarrollo del pensamiento creativo. *Mamakuna*, (11), 70-81. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/94>
- Borrego Milán, F. J. (2020, junio). *La gamificación como método de enseñanza del inglés en educación primaria: la práctica de la destreza oral (Speaking)* [Trabajo de grado, Universidad de Almería]. <http://hdl.handle.net/10835/977>
- Campos Cancino, G. y Palacios Picos A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad* (27) 167-183.
- Castillo Lazo, R. I. (2018). *Creatividad en la producción de textos en la escuela* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Tumbes]. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12>

- Córdoba Chala, L. L., Rocha Lara, D. A. y Vanegas Guardo, S. M. (2020). El uso de canciones en inglés como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje de la habilidad de comprensión oral en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Distrital José Félix Restrepo [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/11
- Elisondo, R. C. (2018, febrero). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145-166.
- Flores, S. y Dalila, L. (2020). *El método Montessori en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés* [Trabajo de grado, Universidad Central de Ecuador]. Repositorio Institucional - Universidad Central de Ecuador.
- García Espinosa, C. A. y Gómez Angarita, J. I. (2020). Desarrollo de habilidades creativas de los estudiantes como consecuencia del uso de herramientas TIC. *Informador Técnico*, 84(2), 133-154. <http://doi.org/10.23850/22565035.254>
- González Restrepo, K. J., Arias Castro, C. C. y López Fernández, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 125-134. Faltan <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.290>
- Hernández Tobar, D. C. (2021). *Secuencias didácticas mediadas por las TAC para la enseñanza del inglés* [Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <http://hdl.handle.net/10654/39688>.
- Jurado Ronquillo, M., Piedra Chávez, K., Morocho Mazón, M. y Avello Martínez, R. (2019). La creatividad en el uso de las técnicas de estudio en la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 451-461. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/38>
- Liao, Y.-H., Chen, Y.-L., Chen, H.-C. y Chang, Y.-L. (2018). Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity and motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.00>
- Medina Peña, R., Franco Gómez, M., Gallo Gonzalez, M. y Torres de Cádiz Hernández, A. (2019). El desarrollo de la creatividad en la formación universitaria. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 374-388. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/39>
- Meléndez Briceño, J. y Rodríguez Delgado, V. P. (2019). *Programa de actividades basadas en siete inteligencias múltiples para estimular la expresión oral en el idioma inglés en niños de cuarto grado de primaria*. [Trabajo de grado,

Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/979>

- Monteza, D. Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. (2021). *Revista Innova Educación*, 4(1), 120-134. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.00>
- Ortega, M. A., Llamas, F. y López, V. (2017, julio). Efecto de un programa de enseñanza creativa en la inteligencia múltiple y la creatividad en alumnos de 3 años. *Profesorado*, 21(2), 67-83. <http://hdl.handle.net/10481/4760>
- Ortega, D., Vásquez, P., Pacheco, D. y Benálcazar, J. (2020). Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: innovando y fomentando la interacción oral de estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 5, 838-867. [10.23857/pc.v5i01.1266](https://doi.org/10.23857/pc.v5i01.1266)
- Pardo Sarmiento, J. A., Mora Herrera, N. C. y Guzmán Álvarez, M. F. (2017). *Estrategias didácticas aplicadas por los docentes para la enseñanza del inglés en los grados de primero y segundo de primaria*. [Tesis de grado pregrado, Universidad de La Salle] https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/190
- Ramos Acosta, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 61-72. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i7.777>
- Simeón Aguirre, E. E., Aguirre Canales, V. I., Atoc Calvo, P. L., Donayre Villanueva, M. R. y Carcausto Calla, W. H. (2022). Creatividad pedagógica en educación básica infantil en América Latina: una revisión sistematizada. *Horizonte de la ciencia*, 12(23). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1473>.
- Telcán Alejandro, C. R., y Telcán Alejandro, H. N. (2018). *Estrategias didácticas para desarrollar la creatividad. Propuesta: guía de actividades* [Trabajo de grado, Universidad de Guayaquil] <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/3869>
- Tirado, J. P. (2018). *Influencia de los plegables - "foldables" en el desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes de inglés de primer nivel (A1) del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. Universidad Central del Ecuador.
- Vergara Mendoza, K. Z., Navarrete Cornejo, A., & Morán Sánchez, N. (2019). La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a nivel superior. *RECIAMUC*, 2(3), 174-193. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.\(3\).septiembre.2018.174-193](https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.(3).septiembre.2018.174-193)

Hábitos alimentarios de estudiantes de primer grado de una institución educativa en Quibdó, Colombia

Por Edgardo Ramos Caballero, Eulices Córdoba Zúñiga**
Claudia Patricia Rivas Murillo***, Bárbara Mosquera Domínguez****

Resumen

La práctica de hábitos de alimentación no saludable es muy común en niños en edad escolar. Esto se debe a que una gran mayoría de niños no son educados por sus padres y maestros en cuanto al daño que produce en la salud y la injerencia que ocasiona en el correcto desarrollo de sus facultades durante todo el período de su existencia. Con el fin de abordar esta situación, se propone este proyecto investigativo cuyo objetivo es fomentar los hábitos de alimentación saludable en estudiantes de grado primero en una institución educativa en Quibdó, Colombia. Este enfoque se basa en un estudio cuantitativo de investigación analítica-descriptiva, en el cual se evaluaron los hábitos alimentarios de 52 estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Adventista Bolívar Escandón. Para este propósito, se aplicó el cuestionario "Hábitos Alimentarios en Escolares", y se analizaron los datos utilizando el aplicativo SPSS versión 26. Los hallazgos más relevantes indican

*PhD. en Ciencias Biomédicas. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

**PhD. en Ciencias de la Educación. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

***Mg. en Educación. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: cprivasm@unac.edu.co

que los hábitos alimentarios de esta población objeto de estudio no califican como buenos. Por ejemplo, el 77.8% de los estudiantes del grado 1B, el 100% de aquellos que profesan grupos religiosos distintos a los mencionados en el cuestionario, el 87.7% de los encuestados de sexo femenino, el 100% de los niños cuidados por personas cuyas edades se encuentran entre 51 y 70 años, y el 100% de los tecnólogos tienen prácticas alimentarias regulares. En vista de estos datos, se concluye que es necesario implementar un plan de acción educativo que promueva los hábitos de alimentación saludable, dado que los hábitos alimentarios de la población de los niños estudiados no corresponden a lo que se presume como saludables.

Palabras clave: Alimentación saludable, hábitos de alimentación, Plan de acción.

Abstract

The practice of unhealthy eating habits is very common in school-age children. This is because a large majority of boys and girls are not educated by their parents and teachers regarding the damage it causes to their health and the interference it causes in the correct development of their faculties throughout the entire period of their existence. In order to address this situation, this investigative project is proposed whose objective is to promote healthy eating habits in first grade students at an educational institution in Quibdó, Colombia. This approach is based on a quantitative analytical-descriptive research study, in which the eating habits of 52 first grade students at the Bolívar Escandón Adventist Educational Institution were evaluated. For this purpose, the questionnaire "Eating Habits in Schoolchildren" was applied, and the data were analyzed using the SPSS version 26 application. The most relevant findings indicate that the eating

habits of this population under study do not qualify as good. For example, 77.8% of students in grade 1B, 100% of those who profess religious groups other than those mentioned in the questionnaire, 87.7% of female respondents, 100% of children cared for by people whose Ages are between 51 and 70 years, and 100% of the technologists have regular eating practices. In view of these data, it is concluded that it is necessary to implement an educational action plan that promotes healthy eating habits, given that the eating habits of the population of the children studied do not correspond to what is presumed to be healthy.

Key words: Healthy nutrition, eating habits, Action plan.

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema que ha estado presente desde el principio de la creación del ser humano, abarcando todas las esferas de su vida, facilitando el desarrollo de todas las facultades. Dentro de la obra educativa, la alimentación ha tenido gran importancia. Por ello, el Creador de la vida diseñó y estableció los alimentos que deben hacer parte de la dieta. Bíblicamente, la vida del ser humano está en la sangre y científicamente la calidad de la sangre depende de los nutrientes que se transportan a través de ella, lo cual indica la relación que existe entre la alimentación y la salud, la que a su vez influye en el desempeño de las personas en sus diferentes roles.

La formación de hábitos de alimentación saludable, debe responder a un proceso educativo que propendan por la creación de una conciencia que tenga en cuenta, no solo el deseo de satisfacer el apetito o el hambre, sino de ingerir los nutrientes indispensables para el buen funcionamiento de los diferentes órganos del cuerpo. Los buenos hábitos de alimentación influyen en la salud de todos los miembros de la familia, especialmente en los niños,

quienes desde temprana edad deben enfrentarse a un sistema de educación complejo en el que tendrán que poner en función todas sus facultades, las que deben estar en perfectas condiciones para que puedan desarrollar cada una de las habilidades y competencias que se exigen en los diferentes niveles educativos. Por esta razón, es deber de las instituciones educativas que imparten formación integral, fomentar principios que propendan por el desarrollo de las facultades físicas e intelectuales de las personas, siendo la educación un pilar importante en la creación de principios que favorezcan el desarrollo del intelecto como son los hábitos de alimentación.

Al realizar el acompañamiento de los niños de grado primero de la Institución Educativa Adventista de Quibdó Bolívar Escandón, se observa que los alimentos que los padres de familia suministran a sus acudidos en las loncheras, contienen gran cantidad de dulces como: galletas, confites, bombones, al igual que paquetes de papas fritas, ricos en grasas y colorantes artificiales. Además, sus loncheras contienen bebidas altamente azucaradas como: jugos de cajas, gaseosas, entre otros, no preparados en casa. Algunas investigaciones citadas en el marco de referencia evidencian que el consumo de dichos alimentos genera afectaciones a la salud, dentro de ellas la obesidad y malnutrición. Al revisar los desayunos de los estudiantes del grado primero de escuela, se encontró que la mayoría consumen salchipapas, panes, palitos fritos, patacones, masas fritas, sándwiches y *pizzas*.

Por lo descrito anteriormente, se evidencia que los desayunos y loncheras de los estudiantes carecen de porciones de alimentos reguladores: frutas, hortalizas y verduras. En este sentido, se observa que quienes preparan las loncheras y desayunos de los niños, desconocen las bases de alimentación de manera adecuada, dado que, se deja de proporcionar alimentos saludables, que aporten los nutrientes necesarios para promover la

salud de los estudiantes en mención. Lo consumido por los niños por ser alimentos considerados poco o nada saludables, proporciona al organismo energía de mala calidad, que no es consumida por ellos en los espacios y momentos de juego. Se presume que esta puede ser una de las razones por las que se muestran inquietos y poco concentrados en los momentos de clase. Por tal motivo, con esta investigación se pretende, desde la escuela, promover los hábitos de alimentación saludable, lo cual es posible si primeramente se identifican, se describen y se diseña un plan de acción educativo con diferentes estrategias que, al ser adaptado y puesto en marcha, contribuirá a la adquisición de estos hábitos en estudiantes de grado primero en la Institución Educativa Adventista de Quibdó Bolívar Escandón.

DESARROLLO

Antecedentes Internacionales

Los reportes de investigaciones sobre hábitos de alimentación, indican que estos han generado un alto índice de obesidad que trae consigo otros problemas de salud como la diabetes, enfermedades cardíacas y colesterol, los cuales aumentan la probabilidad de muerte. Cada vez más, en la mayor parte de la población mundial, se evidencia que los niños en edad escolar, presentan complicaciones de salud que dejan de manifiesto una problemática concerniente a los hábitos de alimentación que practican tanto en los hogares como en las escuelas y en los sitios públicos de venta de comida. Este fenómeno ha llamado la atención de entidades como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) que buscan mejorar la forma como los infantes se alimentan.

La UNICEF y la CEPAL, en la revista *Desafíos*, hacen referencia a la desnutrición infantil como uno de los grandes desafíos en América Latina,

poniendo de manifiesto que la falta de oportunidades de desarrollo para una parte importante de los niños obedece a la desnutrición, así como a las políticas requeridas para la solución del problema (CEPAL y UNICEF, 2006). Son muchos los niños de América latina que sufren problemas de desnutrición por falta de oportunidades de los padres para suministrar los alimentos requeridos en el día. No obstante, en otra gran población que enfrenta problemas de este tipo, puede deberse a la falta de conocimiento de hábitos de alimentación saludable por parte de los padres y/o cuidadores, que permita suministrar a los menores los alimentos con los nutrientes requeridos en la etapa de desarrollo.

El enfoque principal de estas organizaciones se centra en el bienestar de los niños. Su labor está enfocada en promover prácticas que permitan que gocen de alimentación óptima de acuerdo con su edad, labor que vale la pena resaltar, ya que es “la alimentación [...] una acción compleja que se regula por mecanismos fisiológicos y psicológicos; siendo la publicidad uno de los componentes de esos aspectos psicológicos” (Truchis, 2016). Por ello, se hace necesario que las escuelas y los hogares, también se involucren en la promoción de hábitos de alimentación saludable en los niños.

Antecedentes nacionales

Se necesita que la alimentación en Colombia tome la importancia requerida, para que los estudiantes no sólo obtengan alimentos sanos en sus hogares, sino que también en la escuela, donde pasan gran parte de su tiempo, y donde adquieren y desarrollan competencias que les permiten tener un excelente estilo de vida. La siguiente investigación realizada en la Universidad Antonio Nariño expresa que “almorzar en el colegio representa un factor protector para los estudiantes debido a que la institución cuenta con

un amplio menú que contiene todos los grupos de alimentos, el cual varía conforme a los días de la semana, teniendo como premisa el aporte calórico establecido por edad” (Acosta y cols., 2018). El anterior artículo evidencia la importancia de dar continuidad a los hábitos alimentarios saludables en la escuela, implementando en los comedores escolares, minutas de alimentación integral, que complemente adecuadamente lo que los estudiantes consumen en los hogares.

MARCO REFERENCIAL

Hábitos de alimentación

Los hábitos de alimentación son costumbres que las personas adquieren respecto de los alimentos que hacen parte de las preparaciones alimenticias que consumen por adopción cultural, social o por educación a lo largo de su vida y que con el paso del tiempo logran influir en ellas de manera negativa o positiva. Los hábitos de alimentación también se pueden definir como acciones diarias que permiten que las personas elijan sus alimentos de forma consciente. En la misma línea, se entiende que “Los hábitos son las acciones que se aprenden por repetición, la casa y el colegio son los lugares donde, generalmente, nuestros hijos aprenden sus conductas. Siendo muy importante que trabajemos articuladamente para fomentar el desarrollo de hábitos de vida saludable” (Córdoba y cols., 2021). Por consiguiente, los padres que tienen niños en edad escolar, deben ser educados en la adquisición de principios de alimentación saludable, que les permitan seleccionar de manera correcta los alimentos de mejor y mayor calidad nutricional, garantizando una adecuada nutrición. Es así como alimentarse correctamente implica responsabilidad y conciencia al elegir con cuidado los alimentos que ingresan al organismo.

Actores que intervienen en la formación de los hábitos de alimentación

La familia

La formación de hábitos en la alimentación también se ve afectada por las costumbres que se transmiten entre generaciones en las familias y por la cultura en la que se está inmerso; por lo tanto, los padres son determinantes en las tendencias alimentarias de sus hijos. Sobre ellos recae la gran tarea de fomentar en los niños los mejores hábitos alimentarios. Se debería atender con cuidado la forma en la que se desarrolla el gusto, desde edades tempranas; cultivar apetito por lo saludable, siendo conscientes de lo que se come, puesto que es más fácil cultivar un hábito, que erradicar una costumbre. Sin embargo, los componentes esenciales que deberían hacer parte en gran medida de los platos suministrados a los niños, han sido reemplazados por comidas de fácil preparación y que carecen de los nutrientes propios de alimentos constructores, regeneradores y algunos energéticos.

Los niños consumen grandes cantidades de bebidas azucaradas y carbohidratos refinados, que se traducen en enfermedad para el organismo. Alimentar correctamente a los niños es una tarea que corresponde a los padres. Ellos son las personas encargadas de preparar los alimentos de los niños: los que consumen en casa y los que hacen parte de las loncheras que llevan a la escuela. De las buenas prácticas que ellos tengan en sus hogares en cuanto a la alimentación sus hijos aprenderán la importancia y relevancia de adquirirlas y conservarlas. Esta es una tarea que demanda mucho esfuerzo y

dedicación, pero que vale la pena porque redundará en beneficio para quienes la reciben:

Las prácticas responsivas cotidianamente llevadas a cabo por los padres, con el fin de incentivar al niño a comer y regular la cantidad y tipo de alimentos consumidos, podrían facilitar la instauración de hábitos saludables dado que responden al interés innato de los niños por comprender el mundo (Navarrete et al., 2019).

Son los padres quienes modelan las costumbres alimentarias de sus hijos, estimulando desde temprana edad, los tipos de alimentos que deben ser consumidos. De igual forma, los tiempos y las cantidades juegan un papel preponderante en la formación de hábitos de alimentación saludable, contribuyendo al adecuado estilo de vida. Los padres de acuerdo con las prácticas desarrolladas diariamente, marcan las pautas que forman el carácter de los hijos. Es así como determinan las preferencias de los mismos en el tipo de alimentos que estos prefieren. Si los progenitores cultivan buenos hábitos de alimentación, estos serán transmitidos a sus hijos. De esta manera muchas de las enfermedades que los padres padecen, parecieran ser heredadas por sus descendientes, pero gran parte de ellas se debe a la práctica de las mismas costumbres.

Los hábitos se alcanzan gracias a las costumbres, actitudes, formas de comportamiento que deben asumir los niños y niñas desde su infancia como rutinas diarias con el fin de consolidar las pautas de conducta en el estado de salud, nutrición y bienestar. Lo que coman los padres diariamente, formará parte de las preferencias

que tengan sus hijos, quienes aprenderán progresivamente por imitación. (García, 2015, p.9)

No se da excelente educación en cuanto a los hábitos alimentarios, cuando se les permite a los niños desechar la comida saludable e ingerir alimentos denominados chatarras que no le aportan al organismo nutrientes esenciales para su correcto funcionamiento. Sin embargo, es preocupante ver que tanto en los hogares como en las escuelas y en sitios públicos de venta de comida, se venden a los niños comidas diferentes de las de los adultos, las que por lo general son conocidas como comidas rápidas.

La escuela

La escuela es indispensable en la formación de hábitos y costumbres en los niños que desde temprana edad ingresan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los aspectos determinantes en la vida de los niños en etapa escolar está la alimentación, la que debe ser de la mejor calidad posible, atendiendo no solo a la necesidad de ingerir alimentos para quitar el hambre, sino también a la ingesta de comidas que respondan al requerimiento de nutrientes esenciales y necesarios en la etapa de crecimiento y desarrollo. Por esta razón, la educación infantil debe incluir la formación de hábitos de alimentación saludable en los estudiantes, a través de diversos métodos. En este caso se propone un plan de acción basado en diversas estrategias que incentive a los estudiantes a adquirir hábitos de alimentación saludable como una excelente iniciativa que lleva a los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Adventista de Quibdó Bolívar Escandón a aprender por concepto y en la práctica los buenos hábitos alimentarios, lo que les permite ser autónomos en la elección de su comida. Es fundamental promover la educación alimentaria y nutricional de manera profesional y apropiada, siendo

la infancia el periodo óptimo para establecer hábitos alimentarios saludables (Cubero y cols., 2017).

Indudablemente, la escuela tiene un impacto dominante sobre la alimentación en los niños; ya sea porque se les enseña desde el enfoque educativo o porque se les suministran a través de sus tiendas dichos alimentos. Por esta razón, la educación en cuanto a los hábitos alimentarios, es necesaria en la institución donde se realiza esta investigación. La institución escolar puede desempeñar un papel crucial en la promoción de hábitos alimentarios saludables y actuar como un factor de protección. Los docentes, en particular, ejercen una influencia significativa en este proceso (Bahamonde, 2019). Los estudiantes deben ser protegidos de la malnutrición que puede afectar sus vidas y malograr su formación.

Teniendo en cuenta la huella que deja la escuela en los niños por medio de sus diferentes métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, y la influencia indeleble que ejercen sus padres, se hace necesario que cuando el niño comience su etapa escolar, la escuela y el hogar se unan para que los procesos en cuanto a la formación de los estudiantes sean eficaces. La enseñanza debe estar entrelazada por estas dos instituciones, de tal forma que el estudiante afiance sus conocimientos y fortalezca sus buenos hábitos. La escuela tiene la responsabilidad de comunicar a los padres la importancia de mantener una alimentación saludable para el bienestar humano. Trabajar en el desarrollo de estos hábitos en los centros educativos resulta infructuoso si no se aplican de manera paralela en el ámbito familiar (Barrio, 2022). En este orden de ideas, las escuelas de padres alcanzan gran relevancia; ellas se convierten en vehículos por los que se transporta la educación de la escuela a la casa, dando lugar a la integración entre familia y escuela, factor

determinante en la formación de hábitos de alimentación saludable en estudiantes y aun en padres de familia.

Alimentación saludable

Se define como alimentación saludable a la ingesta de alimentos ricos en nutrientes que el cuerpo necesita para su óptimo desarrollo y cabal funcionamiento diario. Esta alimentación es determinante en la preservación de la salud y la prevención de enfermedades: La alimentación saludable se caracteriza por estar fundamentada en alimentos sin procesar o que han experimentado un procesamiento mínimo. Asimismo, incluye una variedad de grupos alimenticios que, en conjunto, proporcionan los nutrientes esenciales para mantener una vida saludable. (Córdoba y cols., 2021). En virtud de lo anterior, la dieta esencial para el organismo exige que lo que se consume en un plato, contenga los tres tipos de alimentos en su estado natural. En este orden, deberían consumirse varias porciones de frutas variadas al día, ensaladas de vegetales crudos, cereales integrales, semillas y oleaginosas.

Por lo anterior, es indispensable conocer los nutrientes que requiere el cuerpo, y los alimentos en los que se encuentran, lo cual es importante para determinar si la alimentación que se está tomando es saludable o no. Atendiendo a esta necesidad, a través de esta investigación se plantean estrategias que, al ser aplicadas desde la escuela, con un enfoque educativo, redundarán en beneficio de la adquisición y práctica de los hábitos de alimentación saludable en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Adventista Bolívar Escandón.

El tema de la alimentación saludable es de gran relevancia en el mundo y no debe ser la excepción en el departamento del Chocó. Esta región que se

caracteriza por ser rica en biodiversidad, donde se puede acceder a productos naturales que cultivan las personas que viven en el campo y que posteriormente se comercializan en las ciudades; pero en donde, al igual que en otras poblaciones de Colombia y el resto del mundo, sus habitantes se ven altamente afectados por los malos hábitos de alimentación que dejan de manifiesto un problema de malnutrición en niños. Un estudio demostró que en este departamento mueren niños por malnutrición, factor que es causado por la poca o mala alimentación que se practica en parte de sus poblaciones. El departamento del Chocó se posiciona en el quinto lugar a nivel nacional en cuanto a la tasa de mortalidad infantil vinculada a la desnutrición, registrando 35 casos por cada 100,000 menores de 5 años. Esta cifra contrasta con la tasa nacional, que se sitúa en 6.8 (Moreno y Nava, 2017). La erradicación de la desnutrición por medio de la adquisición de alimentación saludable y suficiente hace parte de los derechos fundamentales del ser humano. Entidades como la OMS, se ocupan de garantizar que, a las personas, especialmente a los niños, se les cumpla este derecho vital.

La Organización Mundial de la Salud insta a los establecimientos públicos, como las escuelas, las guarderías, las residencias de ancianos, los hospitales, los centros penitenciarios y los comedores de los establecimientos se convierten en lugares fundamentales para que todos comamos alimentos saludables y para prevenir así los 8 millones de defunciones que se registran cada año a causa de la alimentación insalubre (OMS, 2022).

Por esta razón, a través de esta investigación se propone un plan de acción basado en estrategias para intervenir desde la escuela en la promoción, formación y adquisición de hábitos de alimentación saludable, influyendo de manera positiva en las costumbres alimentarias de las familias; en este caso, aquellas que hacen parte del grado primero de la institución

donde se está realizando esta investigación, porque gozar de alimentación saludable, debe ser considerado de vital importancia. Aquella favorece el buen estado de la salud, el cual está estrechamente relacionado con los hábitos de alimentación que se practican: Una alimentación se considera saludable cuando contribuye al mantenimiento de un buen estado de salud y reduce el riesgo de padecer enfermedades crónicas asociadas a la alimentación” (Calañas y Bellido, 2006).

Alimentarse es la acción que permite al organismo adquirir los nutrientes ideales para fortalecer la salud y disminuir los riesgos de contraer algunas enfermedades. Por ello, se requiere que sea de la mejor calidad. Diferentes investigaciones confirman que la alimentación puede incidir de manera directa en las enfermedades que se desarrollan en la humanidad en los últimos tiempos.

El consumo excesivo de alimentos fuentes de grasa, acompañado por estilos de vida sedentarios, afecta el peso corporal y la salud. La ingesta de grasa total se relaciona con el índice de masa corporal (IMC) y el perfil lipídico; por tanto, la reducción de su consumo disminuye el peso, el IMC, el colesterol total (CT) y el colesterol LDL (Cabezas y cols., 2016).

La práctica de hábitos de alimentación no saludable es muy común en niños en edad escolar, porque no son educados por sus padres y maestros en cuanto al daño que producen en la salud y la injerencia que ocasionan en el correcto desarrollo de sus facultadas durante todo el periodo de la existencia, convirtiéndose esto en un grave problema para la sociedad. Así lo confirma (Pérez, 2015), la falta de actividad física y la adopción de hábitos alimentarios poco saludables desde edades tempranas representan dos importantes desafíos de salud pública en los países desarrollados. Por ello, es necesario que se adopte una alimentación saludable, especialmente en las instituciones

educativas, donde se ha descubierto que sus tiendas o cooperativas están llenas de alimentos insalubres que no aportan los nutrientes necesarios, ni promueven costumbres alimenticias sanas.

Los hábitos son principalmente adquiridos durante el crecimiento, que coincide con el proceso de escolarización; por lo que, esta etapa es considerada fundamental para el establecimiento de una salud sólida, la educación y la vida. El desarrollo de hábitos alimentarios saludables es esencial para el proceso de aprendizaje y la obtención de logros académicos (Ibarra y cols., 2019).

Proporcionar a los niños una sólida base alimenticia durante su desarrollo es fundamental para la formación de una estructura cognitiva sólida que les permitirá alcanzar grandes objetivos y prepararse en cada aspecto de la vida. Por ello, es importante que, desde la edad tierna, los niños sean influenciados en cuanto a la adquisición de hábitos alimenticios saludables en el hogar y en la escuela. Estos aportes marcan pautas y costumbres en beneficios de las familias y por consiguiente, de la sociedad, porque ayudan a disminuir los índices de enfermedades como el colesterol, el cual se asocia con la elevada ingesta de grasas saturadas.

Factores sociodemográficos

La malnutrición obedece a diferentes factores, y dentro de ellos, los sociodemográficos, como lo son la edad, el sexo, la religión que se profesa, el estrato y el nivel de estudios, lo que de forma directa o indirecta afecta en la capacidad con que se cuenta para adquirir alimentos; costumbres que se adoptan, creencias que se profesan y determinan lo que es o no correcto consumir; los conocimientos que se tienen y permiten objetar de forma clara

frente a lo que es o no saludable; los recursos financieros de acuerdo con el nivel de estudios y por consiguiente, a la oportunidad de empleo para generar los ingresos pertinentes que permitan acceder a lo requerido en la canasta familiar: La elección de los principales grupos de alimentos está vinculada a variables socioeconómicas, evidenciando que factores como el estrato, el nivel de ingresos y la seguridad alimentaria son determinantes en la frecuencia con la que se pueden consumir diversos alimentos (Gil y cols, 2017).

Como lo afirma la investigación anterior, una familia perteneciente al estrato socioeconómico bajo-bajo no estará en la misma capacidad adquisitiva de quien se encuentra en un nivel de estratificación medio u otros superiores. Por tanto, los hábitos alimentarios de cada nivel tendrán que estar diferenciados por lo que se puede adquirir. De esta manera la calidad y cantidad de alimentos con los nutrientes requeridos para una buena alimentación serán diferentes de una familia a otra. No siempre se podrá garantizar la ingesta de los diferentes grupos de nutrientes.

Las religiones dentro de sus bases cristianas tienen doctrinas que determinan los principios que regirán la forma como sus feligreses se alimentan. Dios establece en su Palabra mandatos claros en torno a lo que es o no saludable comer; así lo expresa la Biblia:

Animales, todo el que tiene pezuña hendida y que rumia, éste comeréis. Pero de los que rumian o que tienen pezuña, no comeréis éstos: el camello, porque rumia, pero no tiene pezuña hendida, lo tendréis por inmundo [...] el cerdo, porque tiene pezuñas, y es de pezuñas hendidas, pero no rumia, lo tendréis por inmundo. (Lev. 11: 3-8, R60)

Estos textos de manera clara especifiquen lo que es o no considerado como alimento.

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

El tipo de enfoque que se usa en esta investigación es cuantitativo. De acuerdo con el artículo Paradigmas de la Investigación, el

Enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente. Confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población. Se fundamenta en un esquema deductivo y lógico (Vega y cols., 2014).

Tipo de investigación

El tipo de investigación es analítica descriptiva, porque permite identificar las costumbres alimentarias de niños estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Adventista Bolívar Escandón en Quibdó, haciendo un análisis estadístico y aplicando el programa SPSS versión 26, con el que exhaustivamente se determinaron las características del fenómeno estudiado y la prueba de chi-cuadrado.

Población y Muestra

Este es un muestreo no probabilístico en el que se escogió una población de 52 estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Adventista de Quibdó Bolívar Escandón. Este tipo de estudio se realizó de manera censal con toda la población, la cual está enmarcada en un rango de edad de 5 a 7 años. Sus padres de familia y/o cuidadores de forma indirecta, por cuanto son ellos los que aportan datos de suma importancia para recolectar la información relevante a esta investigación, a través de la encuesta.

Instrumentos

El instrumento utilizado en esta investigación fue una encuesta que se diseñó con 43 ítems. 9 de ellos concernientes a los factores sociodemográficos y 36 preguntas específicas sobre los hábitos alimentarios de la población estudiada, las cuales se evaluaron a través de la escala de Likert con una baremación, una forma de calificarlo que mide las respuestas como buenas, regulares y malas.

Al instrumento se le realizó una prueba de validez de contenido a través del coeficiente V Aiken por 5 expertos que indicaron la relevancia, la claridad y la pertinencia de cada uno de los ítems relacionados con los hábitos alimentarios. No hubo observaciones al respecto. Todas las preguntas evaluadas fueron calificadas como pertinentes, relevantes y claras con una pequeña variación en la pregunta 2, que obtuvo calificación negativa en cuanto a la relevancia. Sin embargo, se tuvo en cuenta en el proceso porque se consideró que era determinante para el desarrollo del diagnóstico requerido.

Recolección y procesamiento de información

Para la recolección de la información que permitió diagnosticar los hábitos de alimentación de la población objeto de estudio, fue preciso diseñar un instrumento, que fue un cuestionario sobre hábitos alimentarios en escolares. Después de que el instrumento fue validado por 5 expertos, quienes declararon la pertinencia, relevancia y claridad de cada ítem, se plasmó en la plataforma Google Forms, se les envió a los padres de familia y ellos plasmaron de acuerdo con las preguntas diseñadas, los hábitos alimentarios que se practican en sus hogares y que son transmitidos a los menores, quienes conformaban la población objeto de estudio. El instrumento fue sometido al programa de SPSS versión 26, donde a las variables cuantitativas se les realizaron medidas de tendencia central (moda, mediana, rango máximo, rango mínimo y desviación estándar) y a las variables cualitativas análisis univariado (con tablas de porcentaje, frecuencia y gráficos) y el análisis bivariado (con una tabla de contingencia de dos por dos), donde se relaciona una variable con otra, aplicando la prueba de chi-cuadrado que permitió determinar el nivel de significancia entre las mismas. Para su respectivo análisis, se siguieron estos pasos:

1. Organización de la información
2. Depuración de la información
3. Sometimiento al programa SPSS versión 26
4. Análisis manual
5. Análisis externo
6. Análisis final.

RESULTADOS

Todos los grupos religiosos cristianos, evangélicos, adventistas, católicos pentecostales, entre otros, y las personas que manifiestan no pertenecer a ningún grupo religioso, se caracterizan por tener hábitos alimentarios regulares. Es importante mencionar que, de acuerdo con la característica de hábitos buenos, el mayor porcentaje, 66,7%, corresponde a las personas que no profesan ninguna religión, mientras que de los que dicen pertenecer a grupos religiosos determinados, en el mayor porcentaje, 25,0%, son los católicos. En cuanto a los malos hábitos, el mayor porcentaje es el 50,0%, que corresponde a la población pentecostal, y el menor, 7,7%, a los que profesan ser adventistas. Los resultados anteriores requieren probar la pregunta: ¿Los hábitos alimentarios son iguales en todos los grupos religiosos?

Hipótesis:

Ho: Los hábitos alimentarios no son iguales en todos los grupos religiosos.

H1: Los hábitos alimentarios son iguales en todos los grupos religiosos.
Ver Tabla 1.

Tabla 1.

Creencias religiosas que profesa la familia. *Hábitos alimentarios en escolares

Creencias religiosas que profesa su familia	Hábitos alimentarios en escolares			
	Mala	Regular	Buena	Total
Adventista	1 7,7 %	10 76,9 %	2 15,4 %	13 100,0 %
Católico	5 20,0 %	18 72,0 %	2 8,0 %	25 100,0 %
Cristiano evangélico	0 0,0 %	6 75,0 %	2 25,0 %	8 100,0 %
Ninguna	0 0,0 %	1 33,3 %	2 66,7 %	3 100,0 %
Otra	0 0,0 %	1 100,0 %	0 0,0 %	1 100,0 %
Pentecostal	1 50,0 %	1 50,0 %	0 0,0 %	2 100,0 %
Total	7	37	8	52

Fuente: Construcción propia.

El valor de chi-cuadrado respecto a las variables categóricas creencias religiosas y hábitos alimentarios en escolares es de 7,394, con un valor de significancia $p < 0.05$; por lo tanto, se comprueba que los hábitos alimentarios son iguales entre las creencias religiosas, dado que todas se encuentran en el nivel regular. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. Hay evidencia estadística que indica que los hábitos alimentarios son iguales en las creencias religiosas estudiadas (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Pruebas de chi-cuadrado

Chi-cuadrado	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,394 ^a	4	,116
Razón de verosimilitud	6,273	4	,180
De casos válidos	52		

Fuente: Construcción propia.

El mayor porcentaje de la población estudiada (niños) en la que sus padres tienen niveles educativos: bachiller, técnicos, tecnólogo universitario y posgrado, se encuentra en la caracterización de hábitos alimentarios regulares. La población que obtiene el mayor porcentaje, 40%, en cuanto a los hábitos alimentarios buenos, son los niños a los que les prepara sus alimentos una persona con un nivel educativo técnico, seguido con un 20% de los que tienen posgrados. Se destaca que en esta caracterización los tecnólogos y los bachilleres están en un 0%. En los hábitos malos, el mayor porcentaje, 28%, lo tienen los bachilleres, y el menor, 0%, que corresponde al grupo de los tecnólogos. Acorde a la información anterior es pertinente registrar que se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis:

Ho: Los hábitos alimentarios no son iguales en todos los niveles de estudios en las personas encuestadas.

H1: Los hábitos alimentarios son iguales en todos los niveles de estudios en las personas encuestadas (ver la Tabla 3).

Tabla 3

Cruzada nivel educativo de la madre o persona que elabora los alimentos en casa

Nivel educativo de la madre o persona que haga los alimentos en casa	Hábitos alimentarios en escolares			
	Mala	Regular	Buena	Total
Bachiller	2	5	0	7
	26,6 %	71,4 %	0,0 %	100,0 %
Posgrado	1	7	2	10
	10,0 %	70,0 %	20,0 %	100,0 %
Técnico	1	2	2	5
	20,0 %	40,0 %	40,0 %	100,0 %
Tecnólogo	0	2	0	2
	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %
Universitario	3	21	4	28
	10,7 %	75,0 %	14,3 %	100,0 %
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>37</i>	<i>8</i>	<i>52</i>
	<i>13,5 %</i>	<i>71,2 %</i>	<i>15,4 %</i>	<i>100,0 %</i>

Fuente: Construcción propia.

El valor de chi-cuadrado respecto a las variables categóricas nivel de estudios y hábitos alimentarios en escolares es de 6,352, con un valor de significancia $p < 0.05$, lo que indica que los hábitos alimentarios son iguales en todos los niveles educativos de las personas encuestadas. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (ver Tabla 4).

Tabla 4

Cruzada nivel educativo de la madre o persona que elabora los alimentos en casa.

Pruebas de chi-cuadrado

Chi-cuadrado	Valor	df	Significación Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,352 ^a	8	,508
Razón de verosimilitud	7,195	8	,516
De casos válidos	52		

Fuente: Construcción propia.

Teniendo en cuenta los estratos socioeconómicos, que van desde el (1) bajo-bajo, hasta el (6) alto, al realizar una lectura de la información presente en los resultados, se evidencia que el 84,6%, correspondiente a 44 de los encuestados, pertenece al estrato (1) bajo-bajo; los siguientes porcentajes, que son relativamente bajos, evidencian que el resto de las familias está distribuido de la siguiente manera: 7.7% en estrato bajo, 5.8% en estrato medio bajo y 1.9% una (1) familia en extracto medio (ver Tabla 5).

Tabla 5

Estrato socioeconómico al que pertenece la vivienda de los encuestados

Estrato socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje
1 Bajo-bajo	44	84,6
2 Bajo	4	7,7
3 Medio-bajo	3	5,8
4 Medio	1	1,9
Total	52	100,0

Fuente: Construcción propia.

DISCUSIÓN

Después de haber aplicado el cuestionario diseñado para indagar sobre los hábitos alimentarios de la población objeto de estudio, para identificar las costumbres que hacen parte de la alimentación de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Adventista de Quibdó Bolívar Escandón, se encontró que los porcentajes predominantes en las distintas variables evidencian la no existencia de una alimentación regida por principios saludables. Al relacionar los hábitos con variables sociodemográficas se deja ver que los porcentajes más altos obtenidos están dentro de la clasificación de hábitos no saludables, reflejándose porcentualmente de la siguiente manera: 77.8% de los estudiantes del grado 1B, 100% de los que profesan grupos religiosos distintos a los mencionados en el cuestionario, 87.7% de los encuestados de sexo femenino, 100% de aquellos cuyas edades se encuentran entre 51 y 70 años, y el 100% de los tecnólogos. Todos estos tienen hábitos regulares en la alimentación. Al contrastar los resultados con los de otros estudios encontramos que "Productos consumidos en el desayuno como los embutidos, grasas, azúcares, bollería y chucherías representan un amplio consumo entre los estudiantes" (Acosta y cols, 2018, p.11).

Por lo anterior, fue indispensable realizar un estudio que permitiera identificar y describir los hábitos, diseñar un plan de acción y realizar recomendaciones respecto al tema objeto de estudio, teniendo como enfoque la escuela, lugar donde se adquiere gran parte de los conocimientos, y se desarrollan habilidades y competencias que forman a las personas desde diferentes perspectivas influenciando toda su existencia.

Según Contreras (2007), en las conclusiones de su investigación sobre alimentación y religión, históricamente, las religiones han impuesto regulaciones rigurosas sobre los alimentos que deben o no deben ser incluidos en la dieta de sus seguidores. Estas normas pueden diferir significativamente de una religión a otra. Pero, a través de esta investigación se comprobó que no existen diferencias en cuanto a los hábitos alimentarios de las diferentes denominaciones religiosas a las que dicen pertenecer las familias investigadas.

Esto puede deberse a que todas las denominaciones pertenecen a la religión cristiana, a excepción de un porcentaje que dice no pertenecer a ninguna religión y que son los que mejores hábitos alimentarios registran, lo que corresponde al 66,7%, que califican con hábitos alimentarios buenos, contrario a los que sí profesan alguna religión y cuyos hábitos alimentarios son regulares. No obstante, se encontró que una de estas denominaciones religiosas predominantes en esta investigación, está conformada por una gran cantidad de familias que pertenecen a la Iglesia Adventista del Séptimo Día, quienes dentro de su filosofía tienen como misión la práctica y promoción de hábitos de alimentación saludable en los miembros de su comunidad y en el entorno que los rodea, lo que llevaría a la conclusión de que ellos serían el grupo que mejores hábitos alimentarios practican. Sin embargo, se evidencia que los hábitos de este grupo, con un 76.9% en hábitos regulares, son iguales a los de las otras personas que pertenecen a denominaciones cristianas distintas, como los cristianos evangélicos, con un 75.0%, y católicos, con un 72%.

Este hallazgo debe ser considerado y analizado a profundidad porque si bien, las instituciones educativas tienen el compromiso de educar integralmente a sus estudiantes, y el factor alimentario hace parte de esta

educación, en las instituciones pertenecientes a la Iglesia Adventista del Séptimo Día, como es el caso del Colegio Adventista de Quibdó Bolívar Escandón, se debe promocionar la adquisición de hábitos alimentarios sanos de forma profunda, dado que este valor hace parte de la filosofía y costumbres adventistas. Es allí donde el plan de acción educativo que se propone en esta investigación llega a cumplir un papel fundamental. A través de él se educa a los estudiantes en la adquisición de hábitos que promuevan la salud y eviten la enfermedad. La escritora White (2012), en el libro de *La educación cristiana*, hace énfasis en que inculcar en los estudiantes la necesidad de tener buenos hábitos de alimentación debe ser una constante. De igual manera, ella menciona que a los niños que van a las escuelas cristianas (adventistas) no se les debe servir comida que no sea sana, haciendo una apelación a que se evite el consumo de estimulantes y cualquier producto o preparación alimenticia que no sea buena para la salud.

Los hábitos alimentarios y el nivel estudio

En padres con educación universitaria y empleos profesionales mejor remunerados, los hábitos alimentarios se ven influenciados por el tiempo disponible para seleccionar y preparar menús (González y cols., 2016). Se espera que el nivel educativo de los padres influya en los hábitos de alimentación que son formados en los menores. Basándonos en lo señalado por González y los resultados de la investigación, se evidencia que el 53,8% de los padres o cuidadores son profesionales universitarios; en contraste, solo el 7,69% muestra buenos hábitos alimenticios. En la investigación se evidenció que los hábitos de alimentación son equivalentes en quienes solo han cursado estudios de posgrado y un bachillerato. Los datos generados llevan a pensar que, entre los participantes, no existe significativamente una diferencia. Los

tecnólogos en un 100% evidencian hábitos regulares; les siguen los universitarios, con un 75%; los bachilleres, con un 71%; y quienes han estudiado posgrados, en un 70%. En contraste, los técnicos tienen el mejor comportamiento en hábitos saludables, con un 40% en sana alimentación.

Por lo anterior, cabe expresar que gozar de un nivel de estudios superior que permita la accesibilidad favorable de condiciones laborales para suplir las necesidades del hogar, no siempre es un factor determinante en los hábitos saludables. Muchos padres profesionales tienen extensas jornadas de trabajo, salen muy temprano a cumplir sus responsabilidades laborales y llegan a casa cuando los hijos han tomado las tres comidas del día. Los alimentos no son preparados ni supervisados por profesionales; en cambio, con frecuencia son manipulados por personas que carecen de conocimientos sobre las propiedades de los alimentos, sus proporciones según su categoría y otros aspectos esenciales para promover hábitos alimenticios saludables. En ausencia de los padres, los hijos adoptan costumbres alimentarias inadecuadas.

La presente investigación corrobora los hallazgos descritos: Contar con una formación profesional no garantiza automáticamente una educación en salud. Este hecho también revela que, a pesar de poseer estudios de nivel superior, persisten hábitos relacionados con la ingesta de alimentos hipercalóricos (Contreras y cols., 2013), factores que intervienen en la adquisición de hábitos de alimentación. Entre las causas asociadas a este fenómeno, se encuentran las falencias en el ámbito educativo.

La educación es un proceso de formación integral que abarca todas las esferas del ser humano. Teniendo en cuenta esta premisa y la relevancia de la alimentación en el óptimo desarrollo de las personas, es necesario que se incluyan la formación y adquisición de hábitos de alimentación que

promuevan la salud de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los niños, quienes al estar en su etapa de crecimiento y desarrollo demandan y requieren una base nutricional sólida. Tarea que demanda el cuidado meticuloso y delicado de las personas tutoras en el proceso de formación escolar. En este proceso cumplen un rol decisivo la familia y la escuela, es crucial que los niños reciban la atención tanto de sus padres como de sus docentes para fomentar la adopción de hábitos alimenticios saludables. (Fauta, 2016). Siguiendo al autor de la cita anterior, y atendiendo a los resultados obtenidos en la presente investigación, donde se evidencia que los niños tienen hábitos alimentarios regulares, se propone un plan de acción basado en diferentes estrategias, con actividades diversas y dinámicas que articulan la función de la escuela y la familia en la formación de hábitos de alimentación saludable en este grupo de estudiantes.

El papel de la escuela

Frente a la problemática de poco consumo de alimentos no saludables que se evidenció en los resultados examinados en esta investigación, la escuela, en este caso la Institución Educativa Adventista de Quibdó Bolívar Escandón, debe comenzar a cumplir su función de educar, la cual es determinante por su alto impacto en padres y estudiantes. De allí surge la propuesta de implementación del plan de acción educativo en favor de la comunidad a la que se indagó sobre sus hábitos alimentarios. Este plan de acción es una herramienta muy útil que puesta en marcha influirá en la mejora de las costumbres alimentarias de una población carente de educación al respecto, la que por muchos factores, entre ellos los culturales y los económicos, han adoptado hábitos de alimentación que son calificados no buenos y que de alguna manera han influido en sus niños.

Lo antes mencionado da auge para comenzar a cambiar patrones que han sido heredados de padres a hijos y que reflejan una realidad en la institución, la cual tiene el potencial de fomentar la adopción de nuevos hábitos alimentarios y desempeñar un papel protector en este proceso (Bahamonde, 2019). Teniendo en cuenta este postulado y el de otros autores, queda sin respuesta justificada el interrogante de por qué las instituciones educativas descuidan esta parte tan esencial del ser humano. En muchas escuelas, se promueve la venta de comida denominada malsana o chatarra por medio de la tienda escolar o cooperativa, como lo confirman estas investigaciones realizadas en Colombia:

Actualmente las TE son escenarios que promueven un ambiente de malos hábitos alimenticios, mediante la oferta de alimentos que inciden en el sobrepeso y la obesidad, con alto contenido de azúcares simples, sal y grasas saturadas y/o trans, y aditivos alimentarios como colorantes y saborizantes artificiales, los cuales suelen estar conectados por la publicidad de alimentos industrializados. (Segura, 2021, p. 42)

No hay duda de que en Colombia y en otros países del mundo hay falencias en cuanto a la educación en torno a los hábitos de alimentación saludable en los centros educativos, lo que deja de manifiesto la necesidad de proponer y aplicar estrategias que ayuden a mitigar el consumo de productos nada o poco saludables, y a promover los beneficios para el organismo humano.

La influencia de la familia

Otro factor asociado a la adquisición de alimentos pocos o nada sanos en las familias encuestadas es el nivel socioeconómico de la población. El 84.6% de las familias encuestadas pertenecen al estrato socioeconómico bajo-bajo; solo una de ellas alcanza el nivel medio, lo que podría ser muy influyente en los hábitos de alimentación que se practican en hogares donde los recursos no permiten incluir en la canasta familiar alimentos de alto contenido nutricional. Otras investigaciones aluden a los casos de malnutrición, y a la falta de recursos para suplir necesidades tan inmediatas e importantes en el desarrollo de los menores, como lo es la alimentación. En los hogares se enfrenta el hambre oculta, conllevando a que muchos niños abandonen las aulas de la escuela, para desarrollar labores que les permitan adquirir recursos que mitiguen las falencias alimenticias de la familia.

Aunado al estrato, están las prestaciones laborales, una evidencia más de que los padres carecen de un empleo que otorgue las prestaciones laborales; dentro de ellas, el subsidio a menores. Otros tienen trabajos independientes, que no generan los recursos requeridos para pagar salud y pensión, indicando que existe la probabilidad de que lo que ingresa no alcanza para satisfacer las necesidades completas de la familia. A esto se aúna el nivel precario en los hogares, repercutiendo en un bajo rendimiento académico, y problemas de índole social, política y económica, que hacen pensar que el gobierno debe crear programas de subsidio para las familias que no pueden satisfacer sus necesidades.

Contrario a los hallazgos evidenciados en esta investigación, se encuentra una relación significativa entre los hábitos alimentarios y los factores socioeconómicos en otros estudios; así lo expresa la siguiente

investigación donde, la elección de los principales grupos de alimentos está vinculada a variables socioeconómicas, subrayando que factores como el estrato, el nivel de ingresos y la seguridad alimentaria influyen en la frecuencia con la que se consumen distintos alimentos (Gil y cols., 2017).

Pese a lo anterior, las carencias económicas toman gran fuerza en lo que se puede o no adquirir en la canasta familiar; no obstante, hay costumbres que hacen parte de la práctica de las familias que no permite que se propicien o formen hábitos que favorezcan la salud. Los padres deben estar educados para educar, puesto que los hijos seguirán las conductas que ellos ejemplifican. Adquirir conocimiento que fortalezca los hábitos de alimentación saludable, debería ser una tarea que las familias asuman con gran responsabilidad. Así lo manifiesta la *Revista Española de Nutrición*:

Las prácticas responsivas cotidianamente llevadas a cabo por los padres, con el fin de incentivar al niño a comer y regular la cantidad y tipo de alimentos consumidos, podrían facilitar la instauración de hábitos saludables dado que responden al interés innato de los niños por comprender el mundo” (Navarrete y cols., 2019).

Hábitos de alimentación saludable

El hallazgo más destacado de esta investigación radica en la confirmación de que los hábitos alimentarios de la población estudiada no cumplen con los criterios de salud. Según los porcentajes indicados en los resultados en cada una de las categorías, las familias están en la clasificación de hábitos alimentarios regulares, la alimentación se considera saludable cuando contribuye al mantenimiento de un buen estado de salud y reduce el riesgo de padecer enfermedades crónicas asociadas a la alimentación (Calañas, y

Bellido, 2006). Contrario a lo expresado en la anterior investigación, los porcentajes tendientes a las prácticas saludables que favorecen el buen estado de salud, se encontraron de manera continua entre los más bajos, algunos con prácticas nulas frente al tema alimentario. Ninguna de las diferentes variables categóricas con que estos fueron contrastados, resultó tener una relación que contribuye de manera favorable con la buena alimentación.

Este importante hallazgo deja de manifiesto la urgencia de emprender acciones que puedan generar conocimiento en torno a la formación de hábitos de alimentación, que partan del hogar, donde los padres en el proceso de formación del carácter de sus hijos, sienten una cultura de alimentación saludable y que esta tenga continuidad en entidades como secretarías de Salud, Educación e instituciones educativas. Por lo anterior, se puede concluir diciendo que los hábitos alimentarios de la población no son buenos, tampoco son saludables, ya que, según el experto, la alimentación saludable, solo cumple con el objeto propuesto, cuando favorece la salud y disminuye los riesgos de una enfermedad crónica.

CONCLUSIONES

La investigación buscaba identificar los hábitos de alimentación de la población objeto de estudio, pero al revisar los mismos por medio de la aplicación de un cuestionario diseñado para tal fin, se evidenció que las prácticas alimentarias no favorecen el buen estado de la salud, calificado en todas las variables como regulares o contrarias a las recomendaciones sobre alimentación saludable aportadas por la Organización Mundial de la Salud.

Los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa donde se realizó la investigación necesitan mejorar sus hábitos de alimentación; por

ello, por medio de esta investigación se propone un plan de acción educativo que tras ser aplicado se espera que promueva la adquisición de hábitos de alimentación saludable.

La escuela, por el alto impacto que genera en la educación, se constituye en un ente donde se pueden diseñar, proponer y aplicar estrategias que permitan la promoción de hábitos de alimentación saludable en los niños que asisten a ella.

La familia juega un papel determinante en la adquisición de hábitos de alimentación saludable en niños en procesos de formación escolar, puesto que por medio de ella se transmiten costumbres que influyen altamente en la vida de sus miembros, especialmente en la de los infantes.

La educación integral de los niños debe abarcar todos los aspectos relevantes de la vida. La alimentación es uno de ellos. Esta es determinante para el óptimo desarrollo de una persona; por esta razón, la adquisición de hábitos de alimentación saludable debe ser incluida en los programas escolares.

Factores sociodemográficos como la religión, el sexo, la edad, el nivel educativo y los ingresos económicos de los padres encuestados, no influyen en la adquisición de hábitos de alimentación saludable en los niños que están bajo su cuidado. Existe de parte de los padres y/o cuidadores de los menores objeto de estudio, desconocimiento sobre los hábitos de alimentación saludable, lo que limita la formación de sus hijos en ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Castillo, L. M., Buitrago Zambrano, A. L. y Parra Rodríguez, C. A. (2018). Hábitos alimenticios en niños y niñas escolares en una institución educativa privada del norte de Bogotá. *Pediatría*, 51(1), 9–14. <https://doi.org/10.14295/pediatr.v51i1.110>
- Barrio Álvaro, A. (2020). *Hábitos alimentarios saludables. Propuesta de intervención para prevenir la obesidad en educación infantil* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40554>
- Bahamonde Puppi, M. (2019). *Influencia de la publicidad en la generación de hábitos en los niños* [Trabajo de grado, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima]. <http://repositorio.ftpcl.edu.pe/handle/FTPCL/67>
- Cabezas, C., Hernández, B. y Vargas, M. (2016). Aceites y grasas: efectos en la salud y regulación mundial. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(4), 761-768.
- Calañas Continente, A. J. y Bellido, D. (2006). Bases científicas de una alimentación saludable. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(4), 7-14. <https://revistas.unav.edu/index.php/revista-de-medicina/article/view/761>
- CEPAL. y UNICEF. (2006). *Desnutrición infantil en América Latina y el Caribe*. <https://hdl.handle.net/11362/3597>
- Contreras, J. y Arnaiz, M. G. (2005). *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas*. Ariel.
- Contreras Landgrave, G., Camacho Ruiz, E. J., Ibarra Espinosa, M. L., Ramón López Gutiérrez, R. L, Escoto Ponce de León, M, C., Pereira Abagaro, C. y Munguía Ocampo, L. I. (2013). *Los hábitos alimentarios de estudiantes universitarios*. *Revista Digital Universitaria*, 14(1), 1-15. <https://ru.tic.unam.mx/handle/123456789/217>
- Córdoba de la Rosa, J. A., Rodríguez Ramírez, L. F., Rodríguez Ramírez, Y. A. y Pérez Pulido, G. (2021). *Innovación en la mesa, nutrición en la escuela*. [Trabajo de Especialización, Corporación Universitaria Adventista]. <http://hdl.handle.net/11254/114>
- Cubero Juárez, J., Franco Reynolds, L., Calderón Trujillo, M. A., Caro Puértolas, B., Rodrigo Vega, M. y Ruiz Macías, C. (2017). *El desayuno escolar, una intervención educativa en alimentación y nutrición saludable*. *Revista*

Didáctica de las Ciencias Experienciales y Sociales, (32), 171-182. <https://doi.org/10.7203/dces.32.454>

- De Truchis, C. (2016). *El despertar al mundo de tu bebé. El niño como protagonista de su desarrollo*. Editorial Planeta.
- García Bueno, M. (2015). *Hábitos saludables: ¡Sano y salvo!* [Trabajo de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/3181>
- Gil Toro, D., Giraldo, N. y Estrada, A. (2017). *Ingesta de alimentos y su relación con factores socioeconómicos en un grupo de adultos mayores*. *Revista de Salud Pública*, 19, 304-310. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n3.5480>
- González Díaz, C. (2013). *Autorregulación en la publicidad de alimentos para niños a través de PAOS: un estudio internacional*. *Cuadernos.info*, 32, 59-66. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.32.49>
- Ibarra Mora, J., Hernández Mosqueira, C. M. y Ventura-Vall-Llovera, C. (2019). Hábitos alimentarios y rendimiento académico en escolares adolescentes de Chile. *Revista Española De Nutrición Humana Y Dietética*, 23(4), 292-301. <https://doi.org/10.14306/renhyd.23.4.804>
- Marín Reina, C. A. (2017). *Análisis de la política nacional de seguridad alimentaria y nutricional de Colombia con relación al aumento de la inseguridad alimentaria y nutricional en los departamentos del Chocó y La Guajira* [Tesis de Maestría, Universidad Abierta y Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/51688>
- Moreno Rodríguez, J. Y. y Navas Galindo, C. A. (2017). *La inestabilidad política dificulta la implementación de las políticas públicas: el caso de la seguridad alimentaria en el departamento del Chocó, 2010-2015* [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/1230>
- Navarrete Muñoz, E., Martínez-Rodríguez, R. y Baladía, E. (2019). La contribución de revisores/as y del equipo editorial para que el avance de la Revista Española de Nutrición Humana y Dietética sea posible. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 23(4), 201-204. <https://doi.org/10.14306/renhyd.23.4.98>
- Pérez-López, I. J., Tercedor Sánchez, P., Delgado Fernández, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles. *Nutrición Hospitalari versión On-line*, 32(2), 534-544.
- Segura Bermúdez, M. G. (2021). La revolución cultural de la Tienda Escolar Saludable como rol pedagógico para las instituciones escolares en Colombia. *Avances en Educación y Humanidades*, 3(2), 40-55.

Segura Montaña, S. K. (2023). *Influencia de los hábitos alimenticios en el estado nutricional de los preescolares en la Unidad Educativa Semillitas* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/33>

Vega Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril Santos, A. y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.

White, E. G. de. (2012). *La educación cristiana*. Asociación Casa Editora Sudamericana.

Desarrollo de competencias escritas, orales y prácticas mediante técnicas de evaluación formativa

Por Milton Andrés Jara Ramírez,
Héctor Fabián Palacios Vanegas***

Resumen

Los enfoques educativos tradicionales influyen en el proceso de evaluación, restringiendo su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, el cual debería tener un enfoque formativo. Se plantea la evaluación formativa como un proceso que active la participación de los estudiantes en la adquisición de competencias y habilidades, permitiéndoles autorregular su propio progreso bajo la orientación continua del docente. Se describió la situación actual de las prácticas evaluativas en una institución de educación superior, con el objetivo de realizar un análisis diagnóstico de las técnicas y mecanismos de evaluación clasificados en producción escrita, oral y práctica. El análisis documental se efectuó de forma descriptiva recopilando los datos suministrados por la institución. En el contexto específico del estudio, no se encontró evidencia del uso de enfoques formativos en la evaluación, ya que las técnicas utilizadas continúan siendo principalmente de enfoque sumativo.

*Mg. en Investigación y Docencia Universitaria. Docente Investigador. Universidad de Montemorelos.

**Mg. en Educación. Docente Investigador. Corporación Universitaria Adventista.

Correo de Correspondencia: hfpalaciosv@unac.edu.co

Es importante proporcionar capacitación al cuerpo docente para que comprenda la importancia de implementar técnicas y mecanismos de evaluación formativa.

Palabras clave: Aprendizaje, autoevaluación, competencias, evaluación formativa.

Abstract

Traditional educational approaches influence the assessment process, restricting its impact on student learning, which should have a formative focus. Formative assessment is proposed as a process that activates students' participation in the acquisition of competences and skills, allowing them to self-regulate their own progress under the continuous guidance of the teacher. The current situation of assessment practices in a higher education institution was described, with the aim of carrying out a diagnostic analysis of assessment techniques and mechanisms classified into written, oral and practical production. In the specific context of the study, no evidence was found of the use of formative approaches in assessment, as the techniques used continue to be mainly summative. It is important to provide training for teaching staff to understand the importance of implementing formative assessment techniques and mechanisms.

Key words: Learning, self-assessment, competences, formative assessment.

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha adoptado en parte técnicas y mecanismos de evaluación tradicionales, pero también se han desarrollado nuevas estrategias

para evaluar el aprendizaje y las habilidades de manera formativa en cada paso del estudiante (Minn, 2022). La implementación de estos nuevos enfoques busca desarrollar habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual. Es el caso de la Corporación Universitaria Adventista, donde los resultados de aprendizaje son parciales de acuerdo con las expectativas de directivos, docentes y estudiantes, por lo que se intentan cambios moderados, que alcanzan de forma limitada a suplir los estándares establecidos por el gobierno y la sociedad. Por lo anterior, las nuevas estrategias que midan los aprendizajes, deben estar encaminadas a una transformación del proceso evaluativo que involucre tanto a docentes como a estudiantes.

Los docentes universitarios en su gran mayoría, enfrentan problemas al momento de evaluar los contenidos de las diferentes asignaturas por creencias profundamente arraigadas con respecto a la evaluación (Ganajová et al., 2021); emplean herramientas que no cumplen con los propósitos fundamentales de la evaluación, lo que distorsiona el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Quyen & Khairani, 2016); pueden plantearse excelentes estrategias en el proceso de enseñanza, pero si carece de un proceso evaluativo ordinario, no se cumplen los fines educativos; se prefieren resultados cuantitativos para evidenciar conocimientos, dejando a un lado la formación en el proceso evaluativo, pues la implementación de otro enfoque de evaluación exige mucho del contenido y conocimiento pedagógico del docente. A lo anterior, se añaden problemáticas en el educando como deserción académica, bajo rendimiento académico, baja autoestima, etc. (van den Ham & Heinze, 2022).

El presente estudio pretende analizar los aspectos esenciales de la evaluación formativa para su implementación como un enfoque alternativo a las prácticas de evaluación tradicionales en la Corporación Universitaria Adventista, al mismo tiempo que describe las prácticas evaluativas de la institución para un análisis diagnóstico.

MARCO REFERENCIAL

La evaluación como herramienta integral para mejorar el proceso educativo

Los juicios valorativos del aprendizaje se llevan a cabo a través de la evaluación, la cual se entiende como un proceso de recolección de información, análisis y emisión de un juicio para tomar decisiones enfocadas al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cañadas, 2020). La evaluación de los aprendizajes no se concibe sin un plan de mejoramiento, tanto del estudiante como del maestro, pues son estos los agentes protagonistas del fenómeno llamado educación. De igual modo, Cañadas (2020) agrega que los propósitos de la evaluación integran acciones como la formación, regulación y comunicación.

El proceso evaluativo es planeado en su mayor parte al final de los procesos de enseñanza, pero según Brown & Piekford (2017), su verdadera intención es reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante su propio proceso, lo que añade características fundamentales como la autorregulación y continuidad. Lo anterior se sustenta con lo que mencionan Sánchez et al. (2020), quienes comprenden que evaluar es un conjunto de acciones permanentes en el aula, que utiliza múltiples instrumentos para recoger información sobre los avances en el cumplimiento de las competencias y de esta manera proponer rutas de mejoramiento.

Por su parte, Sagredo et al. (2017) conciben la evaluación como un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre las condiciones de aprendizaje de los educandos a partir de lo que ellos desarrollan en sus trabajos, acciones e interacciones en los ambientes educativos. En este sentido, conviene subrayar que la educación tradicional resta importancia a la evaluación como actividad permanente en las diferentes dinámicas que propone el docente durante la enseñanza y que asimila el estudiante en el aprendizaje; su objetivo es mejorar la educación a través de la construcción y comunicación de los datos obtenidos por las producciones del alumnado (Segura, 2018), estimando y dando valor a las creaciones propias como resultados del proceso de aprendizaje.

La construcción de la evaluación educativa ha sido un proceso complejo, por lo que es necesario hablar de tipos de evaluación, lo cual se entiende como las formas diferentes de evaluar asociadas a los objetivos generales en que se manifiesta la función general de la evaluación, dirigido al desarrollo y crecimiento del objeto evaluado (De la Orden & Pimienta, 2016). Dentro de los tipos de evaluación relevantes se destacan la evaluación sumativa y evaluación formativa. De la Orden & Pimienta (2016) las categorizan en cuatro tipos:

- Evaluación sumativa total, la cual certifica los aprendizajes asimilados por el estudiante otorgando la promoción al siguiente grado académico. Su objetivo es centrarse en los productos finales, realizando una medición a través de instrumentos de máxima objetividad.
- Evaluación sumativa parcial, integra los logros obtenidos parcialmente en el momento evaluativo final con el fin de promover al siguiente nivel. Considera evaluaciones por periodos y al final del proceso

aplicando instrumentos objetivos como las pruebas escritas y orales en momentos parciales y finales, al mismo tiempo que se analizan los productos.

- Evaluación formativa, considera el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que valida los logros por medio de una certificación de los aprendizajes; se caracteriza por ser continua usando instrumentos diversos a través de la observación directa, rúbricas, portafolios, preguntas orales, listas de cotejo y escalas.
- Evaluación para el aprendizaje, se caracteriza por realizar esfuerzos para integrar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación involucrando de forma activa a los alumnos dentro del proceso a través de lo que se conoce como *feedback*, el cual debe ser inmediato y permanente. Las respuestas permiten ajustar continuamente los objetivos y competencias por lograr, consiguiendo así que los estudiantes regulen su aprendizaje a través de la autoevaluación y coevaluación con el fin de que perciban su propio crecimiento en el tiempo y se sientan responsables de su propio éxito.

En vista de lo expuesto, la evaluación educativa es un proceso complejo que requiere de la comprensión de los diferentes tipos de evaluación; cada uno se enfoca en objetivos específicos y utiliza diferentes técnicas para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la evaluación para el aprendizaje implica la activa participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, quienes desarrollan la producción académica que funciona como los medios que informan sobre los resultados de aprendizaje y que el docente utiliza para el proceso valorativo. Se establecen a través del tipo de objetivo o competencia que se desea evaluar (Hamodi et al., 2015).

Este estudio se interesa en profundizar la evaluación formativa como una estrategia evaluativa que se centra en el proceso de aprendizaje, y que busca la realimentación constante del estudiante y del docente para mejorar el desarrollo de las competencias y objetivos de aprendizaje.

Tabla 1.

Evolución del concepto de evaluación formativa

Nº	Autor	Definición
1	Scriven (1967)	Evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para proporcionar información útil que pueda ser utilizada para mejorar el proceso educativo.
2	Bloom (1969)	Proporciona retroalimentación constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de pruebas breves utilizadas por profesores y alumnos. Es más efectiva cuando se separa de la calificación y se usa como ayuda a la enseñanza.
3	Allal (1980)	Proceso continuo y sistemático de recopilación de información sobre el desempeño de los estudiantes, con el objetivo de proporcionar retroalimentación para mejorar su aprendizaje y para ayudar a los docentes a ajustar su enseñanza.
4	Cowie & Bell (1999)	Proceso continuo e integrado en la enseñanza que implica la retroalimentación continua del desempeño de los estudiantes y la toma de decisiones informadas para mejorar el aprendizaje.
5	Black & Williams (2001)	Cualquier actividad realizada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que proporciona información a los docentes y a los estudiantes sobre el nivel de comprensión alcanzado, para que puedan tomar decisiones informadas sobre qué pasos tomar a continuación
6	Black & Williams (2009)	Proceso en que los profesores, los alumnos o sus compañeros obtienen, interpretan y utilizan evidencias sobre el rendimiento de los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos de la enseñanza que probablemente sean mejores o estén mejor fundamentadas que las decisiones que habrían tomado en ausencia de las evidencias obtenidas.

7	Cañadas (2018)	Proceso que recoge información sobre el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del profesorado durante el proceso formativo, utilizando criterios previamente establecidos y planificados. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
8	Mellado et al. (2021)	Búsqueda subjetiva, tanto individual y personal, de la evolución que ha experimentado cada sujeto gracias a la intervención educativa.

Fuente: Elaboración propia.

En la práctica docente, Heritage (2010), citando a Black & Williams (2010), afirma que la evaluación formativa efectiva implica maestros que realicen ajustes en el proceso de enseñanza que promuevan el cumplimiento de objetivos de aprendizaje en los estudiantes, en función de la evidencia recopilada durante la evaluación; son estos últimos quienes reciben la realimentación sobre su aprendizaje con consejos sobre lo que pueden hacer para mejorar, y participar en el proceso a través de la autoevaluación que contribuye a la motivación de los estudiantes y la satisfacción de las necesidades educativas (Leenknecht et al., 2020), con el fin de promover nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Black & Williams (2009) afirman que la evaluación con enfoque formativo es obtenida, interpretada y utilizada por los maestros, estudiantes, o sus compañeros, para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la instrucción” (p. 9). Los agentes intervinientes en el acto educativo se involucran con el fin de repensar los criterios evaluativos teniendo en cuenta el desempeño académico de todos; la evaluación formativa, en su concepción ampliada, otorga un papel activo a los estudiantes (Valdivia & Fernández Guillén, 2022).

Funciones de la evaluación formativa

El enfoque formativo en la evaluación es fundamental en la educación, se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final del mismo. Entre las funciones principales de la evaluación formativa según Quintana (2018) se encuentran:

1. Valorar las dificultades del proceso de aprendizaje.
2. Realimentar a los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Reformular y reajustar las acciones del estudiante y docente.
4. Contribuir al desarrollo de los objetivos teniendo en cuenta los aprendizajes.
5. Motivar al alumno a la participación activa.
6. Informar y orientar los progresos en los procesos de aprendizaje, para que las prácticas de evaluación formativa sean efectivas.

El docente puede trabajar junto con los estudiantes para lograr un entendimiento mutuo de los objetivos de aprendizaje y establecer criterios para el logro de estos objetivos (Granberg et al., 2021).

La evaluación formativa como un proceso en sí, posee ventajas que son mencionadas por Hamodi et al. (2015) y Tejada (2011):

- Medición del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Gran validez formativa profesional y en valores, hábitos y habilidades.
- Medición de diversas competencias.
- Medición del desempeño a través del tiempo.

- Diversos agentes educativos involucrados en la observación. Realimentación constructiva.
- Disponibilidad de escenarios múltiples.
- Informe a los alumnos sobre su desempeño.

Como en todo proceso, es importante evaluar las limitaciones de la evaluación formativa (Rizo, 2013), para evitar su sobrevaloración. Esta evaluación debe aplicarse en momentos específicos, ya que carece de estandarización en su desarrollo y los docentes pueden tener dificultades para aplicarla sin improvisar, debido a la falta de instrumentos adecuados. Además, los logros en este proceso varían continuamente. A pesar de estas limitaciones, las ventajas de la evaluación formativa son numerosas y pueden abordarse puntualmente en el proceso educativo (Pino et al., 2017).

Estrategias para la implementación de la Evaluación Formativa

Black & Williams (2018) presentan unas estrategias claves para los docentes con el fin de cumplir los propósitos en la evaluación formativa; la primera de ellas se enfoca hacia la aclaración de las intenciones de aprendizaje y los criterios para los logros, considerados en una etapa inicial, definida como hacia dónde se dirige el estudiante; la segunda es la implementación de debates efectivos en el aula y otras tareas de aprendizaje que obtengan evidencia de la comprensión de los estudiantes; la tercera es proporcionar acompañamiento y realimentación que aporten al progreso de los alumnos en el proceso de aprendizaje y realización de las tareas (Carrió, 2021); como cuarta estrategia está la motivación de estudiantes que puedan

ser motivación para otros; y la última se enfoca en la concientización de que los estudiantes son los dueños de su propio aprendizaje.

Por su parte, Ramos & Rueda (2020) estiman que la evaluación formativa se desarrolla en algunas dimensiones que afectan de forma directa el proceso educativo, dentro de las cuales están las siguientes: la social, que determina el papel de los agentes educativos, su rol en el proceso de evaluación junto con el nivel de participación; la política, las razones o intenciones que resuelven la cuestión de por qué evaluar; la ética, la reflexión sobre quién debe beneficiarse en una evaluación formativa y qué criterios estándares deben ser considerados; la fundamentación teórica respondiendo a preguntas como las siguientes: ¿Cómo se define la evaluación? ¿Qué criterios deben ser considerados? ¿Cuál es el modelo educativo? En lo procedimental, los pasos por seguir para lograr una evaluación integral, participativa y eficaz para la mejora; la metodología, el cómo se pone en acción la evaluación formativa, las herramientas y mecanismos por utilizarse, el procesamiento de la información; y por último, una dimensión que plantee los desafíos de la utilidad de los resultados obtenidos.

Técnicas y mecanismos de evaluación formativa usados en la actualidad

El enfoque formativo exige la aplicación intencional de técnicas y mecanismos de evaluación con el fin de medir habilidades esenciales en los estudiantes, por lo que la propuesta del docente debe orientarse al desarrollo de competencias específicas, involucrando al alumno en su propia evaluación. A continuación, se muestran en las tabla 2, 3 y 4, técnicas y mecanismos relevantes en la evaluación formativa clasificados en producción escrita, oral y práctica, con una breve descripción de su propósito educativo.

Tabla 2

Técnicas y mecanismos de evaluación formativa de producción escrita

Nº	Técnica o Mecanismo	Autores
1	Tarjetas Plickers	(Sri Vinodhini et al., 2020)
2	Sondeos	
3	Análisis semántico latente	(Somers et al., 2021)
4	Coh-Metrix	
5	Vinculación textual	
6	Clasificación de textos	
7	Modelado de temas	(Meir et al., 2019)
8	Preguntas de restricción intermedias	
9	Preguntas condicionales intermedias	
10	Portafolio	(Yaşar, 2020), (Kövecses-Gősi, 2018), (Derakhshan & Ghiasvand, 2022), (García-Prieto et al., 2019), (Gedikli & Buldur, 2022), (Diez & Domínguez, 2018), (Ogange et al., 2018)
11	Técnica de lluvia de ideas dinámica	(Yaşar, 2020)
12	Escritura a través del currículo	
13	Mapa conceptual	(Yaşar, 2020), (Hagos & Andargie, 2022), (Ganajová et al., 2021), (Babinčáková et al., 2020), (Gedikli & Buldur, 2022)
14	Mapa mental por unidad	(Susithra et al., 2022)
15	Tarjetas llave	(Kövecses, 2018)
16	Diarios de aprendizaje	
17	Planes individuales de aprendizaje	
18	Tarjetas T	(Hagos & Andargie, 2022), (García et al., 2019)
19	Cuestionario	
20	Ensayo de un/dos minuto(s) en el aula	(Hagos & Andargie, 2022), (Srivastava et al., 2018), (Gedikli & Buldur, 2022), (Whittard et al., 2022)
21	Diarios de investigación	(García et al., 2019)
22	Juegos de trivia	
23	Carpetas colectivas	
24	Murales	
25	Enunciados verdaderos o falsos	(Ganajová et al., 2021), (Babinčáková et al., 2020)
26	Gráfico K-W-L ("Saber", "Querer saber" y "Aprender").	(Ganajová et al., 2021), (Babinčáková et al., 2020), (Gedikli & Buldur, 2022)

27	Modelo de Frayer Vocabulario cuadrado	(Ganajová et al., 2021), (Babinčáková et al., 2020)
28	Tarjeta de autoevaluación	
29	Tarjeta de mapeo del proceso de aprendizaje	(Ganajová et al., 2021)
30	Tarjeta de salida	(Ganajová et al., 2021), (Srivastava et al., 2018)
31	Lista de comprobación	(Ganajová et al., 2021), (Babinčáková et al., 2020)
32	Tarjetas de tareas	(Ganajová et al., 2021), (Babinčáková et al., 2020)
33	Cuestionario en clase	(Srivastava et al., 2018)
34	Resumen en una frase	(Srivastava et al., 2018), (Yan & Swaran, 2022)
35	Punto más fangoso	(Srivastava et al., 2018), (Gedikli & Buldur, 2022)
36	El instrumento SPR Razonamiento Estructura-Propiedad	(Den Otter et al., 2022)
37	Hojas de opinión de los padres	(Williams & Williams, 2021)
38	Cuestionarios para el disfrute de los alumnos	
39	Póster	(Gosselin & Golick, 2020), (Gedikli & Buldur, 2022)
40	Lista-10-cosas	(Yan & Swaran, 2022)
41	Preguntas con mando	(Kirkwood et al., 2022)
42	Preguntas de opción múltiple	(Kumar, 2022)
43	Mapa conceptual de tarjetas	
44	Redes de comunicación estructuradas	
45	Notas en cadena	
46	Dibujos anotados de los alumnos	
47	Coincidencia de datos	
48	Árbol de diagnóstico	
49	Escala de intereses	
50	Lista específica	
51	Comprometerse y tirar	(Gedikli & Buldur, 2022)
52	Punto más significativo	
53	Asociación de palabras	
54	Pintar el cuadro	
55	Secuenciación	
56	Pizarra blanca	
57	Inventario de objetivos de aprendizaje	
58	Revista	

59	Kahoot!	(Ismail et al., 2019), (Zhyhadlo, 2022)
60	Wordwall	(Zhyhadlo, 2022)
61	Mentimeter	
62	Protocolos escritos	
63	Tableros gráficos	(Cusi et al., 2023)
64	Pad-let	
65	Pruebas digitales Formulario Google	
66	Tareas semanales	(Ogange et al., 2018)
67	Foros de discusión	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Técnicas y mecanismos de evaluación formativa de producción oral

Nº	Técnica o Mecanismo	Autores
1	Piensa en pareja y Comparte	(Sri Vinodhini et al., 2020), (Yan & Swaran, 2022), (Gedikli & Buldur, 2022)
2	Entrevista	(Yaşar, 2020), (Williams & Williams, 2021), (Gedikli & Buldur, 2022)
3	Evaluación entre iguales	(Yaşar, 2020), (Kövecses, 2018), (García et al., 2019), (M. Fernández & Cano, 2018), (Yan & Swaran, 2022), (Gedikli & Buldur, 2022), (Ogange et al., 2018)
4	Autoevaluación	(Yaşar, 2020), (Kövecses, 2018), (Hagos & Andargie, 2022), (García et al., 2019), (Yan & Swaran, 2022), (Gedikli & Buldur, 2022), (Ogange et al., 2018)
5	Hojas de evaluación por equipos	(Kövecses, 2018)
6	Preguntas orales	(Hagos & Andargie, 2022)
7	Uno pregunta y uno comenta	
8	Discusiones en grupo	(García et al., 2019), (Yan & Swaran, 2022)
9	Debates	(García et al., 2019)
10	Parafraseo dirigido	(Srivastava et al., 2018)
11	Grupos focales	(Williams & Williams, 2021)
12	Manteles individuales	(Yan & Swaran, 2022)
13	Gira y habla	
14	Sondas de conversación amistosa	(Gedikli & Buldur, 2022)
15	Voleibol, no ping-pong	

16	Habla a tu socio	
17	Dame esos cinco	
18	Predecir-Explicar-Observar-Explicar	
19	Círculos de acuerdos	
20	Tarjetas semáforo	
21	Primera palabra-Última palabra	
22	Concepto sobre dibujos animados	
23	Analogía	
24	Pausa de tres minutos	
25	Clasificación de tarjetas	
26	Preguntas sin manos	(Gedikli & Buldur, 2022)
27	Reflexión en voz alta	
28	Antes pensaba... pero ahora sé	
29	Dos estrellas y un deseo	
30	Vasos de semáforo	
31	Preguntas interesantes	
32	Puño a cinco	
33	Explicaciones previas	
34	Verdadero o falso justificado	
35	Mirar hacia atrás	
36	Conversación	
37	Herramienta de análisis (TAO)	(Kokhan et al., 2020)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Técnicas y mecanismos de evaluación formativa de producción práctica

Nº	Técnica o Mecanismo	Autores
1	Observación	(Yaşar, 2020), (Hagos & Andargie, 2022)
3	Examen práctico objetivo estructurado e-OSPE	(Vishwanathan et al., 2022)
4	Reflexión	(Yan & Swaran, 2022)
5	Asignaciones de rendimiento	(Gedikli & Buldur, 2022)
6	RERUN	
7	Proyecto	(Gedikli & Buldur, 2022), (Ogange et al., 2018)
8	Tarea simple (un puzle) colaborativa	(Diez & Domínguez, 2018)
9	Resolución estructurada de problemas	
10	Resolución de problemas por parejas pensando en voz alta	

Fuente: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

Análisis documental

El análisis de documentos puede utilizarse para identificar e interpretar los patrones y significados ocultos de un fenómeno (Altheide, 2000, citado por Sankofa, 2022). El estudio pretende evaluar las prácticas evaluativas que han implementado los docentes en una Institución de Educación Superior, revisando las técnicas de evaluación usadas durante los últimos tres años. La IES cuenta con un Sistema Virtual de Gestión Académica (SVGA), una de cuyas funciones principales es registrar las actividades aplicadas en la evaluación de contenidos en las asignaturas. A partir de esta fuente se extrae la información para realizar un análisis documental de carácter descriptivo, analizando los datos obtenidos, utilizando técnicas estadísticas descriptivas para identificar las técnicas de evaluación más utilizadas por los docentes en la IES, así como

para determinar incidencias de aplicación de evaluación formativa en el uso de técnicas de evaluación entre las diferentes áreas de estudio.

RESULTADOS

Técnicas de evaluación que predominan en la UNAC

Al realizar la recopilación de la información de las técnicas de evaluación desde la base de datos de la UNAC, fueron categorizadas en manifestaciones en las que los docentes han evaluado los aprendizajes en los estudiantes durante los últimos tres años, tales como escrita, oral y práctica. Los datos obtenidos se encuentran distribuidos por categorías en la Tabla 5, mostrando la cantidad de veces en que ocurre la técnica de evaluación por año, traducido en porcentajes.

Tabla 5

Técnicas de evaluación utilizadas por los docentes, clasificadas

	Técnica de evaluación	2020		2021		2022	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	Talleres	589	33,95%	539	31,01	562	32,02
	Quizzes	415	23,92%	400	23,01	459	26,15
	Informes	186	10,72%	232	13,35	222	12,65
	Foros	143	8,24%	127	7,31	92	5,24
	Ensayos	119	6,86%	111	6,39	98	5,58
Escrita	Mapas conceptuales	70	4,03%	45	2,59	65	3,70
	Diarios de campos	42	2,42%	63	3,62	33	1,88
	Cuestionarios	35	2,02%	34	1,96	32	1,82
	Portafolios	27	1,56%	16	0,92	18	1,03
	Infografías	20	1,15%	37	2,13	59	3,36
	Relatoría	19	1,10%	31	1,78	15	0,85
	Reseña	19	1,10%	15	0,86	25	1,42

Escrita	Diapositivas	12	0,69%	15	0,86	12	0,68
	Mapas mentales	12	0,69%	14	0,81	15	0,85
	Protocolo	12	0,69%	4	0,23	16	0,91
	Google Forms	5	0,29%	4	0,23	3	0,17
	Pósteres	4	0,23%	4	0,23	8	0,46
	Kahoots	3	0,17%	31	1,78	2	0,11
	Padlets	2	0,12%	4	0,23	12	0,68
	Resoluciones	1	0,06%	2	0,12	4	0,23
	Monografías	-	-	10	0,58	2	0,11
	Fichas técnicas	-	-	-	-	1	0,06
Oral	Exposiciones	193	82,13	169	80,09	226	88,6
	Debates	19	8,09	26	12,32	15	5,9
	Entrevistas	17	7,23	11	5,21	7	2,7
	Discusiones	4	1,70	3	1,42	7	2,7
	Exámenes orales	2	0,85	2	0,95	-	-
Práctica	Proyecto	154	87,01	155	93,94	206	92,38
	Observaciones	23	12,99	10	6,06	17	7,62

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas de evaluación en la categoría de expresión escrita son las preferidas por los docentes de la institución para medir los conocimientos de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. Durante los últimos tres años (2020, 2021 y 2022) se mantiene el uso de técnicas como Talleres (33,95%, 31,01%, 32,02%), *Quizzes* (23,92%, 23,01%, 26,15), Informes (10,72%, 13,35%, 12,65%) y Foros (8,24%, 7,31%, 5,24%).

En esta misma expresión es notorio que en los años 2020 y 2021 se introducen técnicas de evaluación adaptadas en plataformas virtuales, tales como Kahoot (0,17%, 1,78) y del 2020 al 2022, con la técnica de Padlet (0,12%, 0,68%). Durante los periodos mencionados sucede la transición entre el

fenómeno social de pandemia y post pandemia del Covid-19, trayendo consigo cambios significativos en la mayoría de las dinámicas de la sociedad.

Dentro de la categoría de expresión oral se destacan las Exposiciones (82,13%, 80,09%, 88,6%), Debates (8,09%, 12,32%, 5,9%) y Entrevistas (7,23%, 5,21%, 2,7%). Los docentes mostraron poca preferencia en implementar técnicas de evaluación verbales entre los sucesos de la pandemia y post pandemia.

Por último, en la categoría de expresión práctica se evidencian los Proyectos (87,01%, 93,94%, 92,38%) y Observaciones (12,99%, 6,06%, 7,62%) como técnicas de evaluación aplicadas por los maestros durante los años incluidos en la búsqueda (2020, 2021 y 2022). Las clasificaciones se encuentran condensadas en la Tabla 6.

Tabla 6.

Frecuencia y porcentaje de técnicas de evaluación escritas, orales y prácticas por año

	Año 2020		Año 2021		Año 2022	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Expresión Escrita	1.735	80,81%	1738	82,21%	1755	78,59%
Expresión Oral	216	10,95%	211	9,98%	255	11,42%
Expresión Práctica	177	8,24%	165	7,81%	223	9,99%

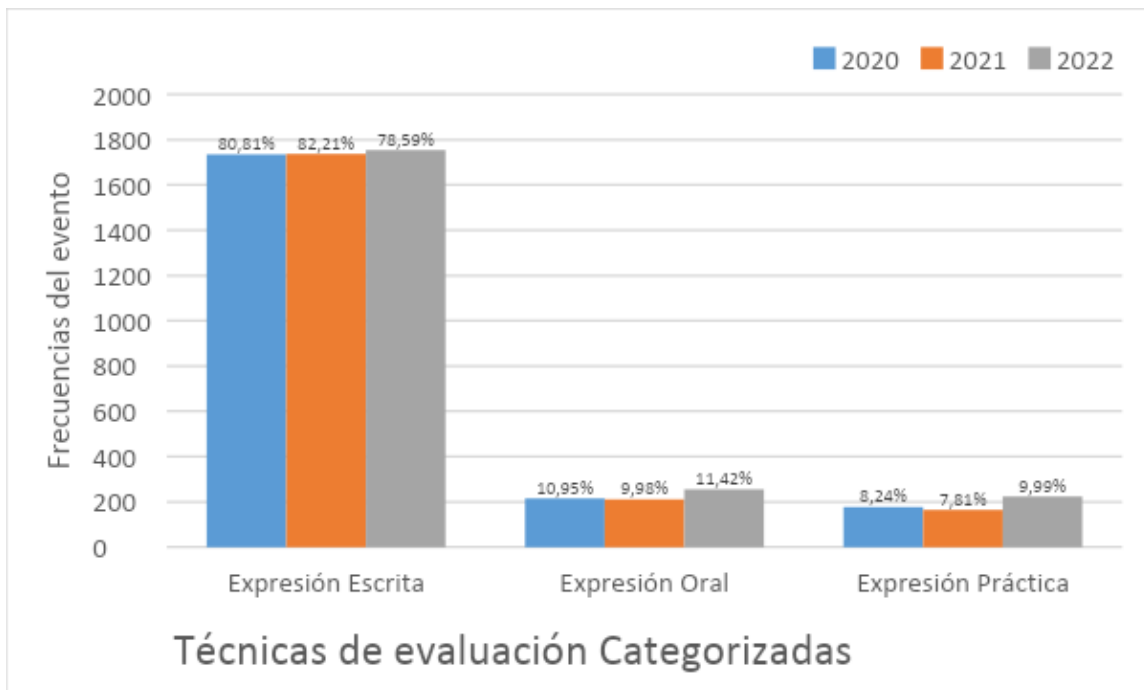
Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas categorizadas en la expresión escrita son las usadas con más frecuencia por los docentes de la UNAC durante el periodo 2020-2022; el año 2021 es donde se muestra mayor recurrencia, con un 82,21%. Así mismo, las prácticas evaluativas en la categoría de expresión verbal y práctica con mayor

uso fueron en el año 2022, con un 11,42% y 9,99% respectivamente. Los datos pueden verse con mayor claridad en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Técnicas de evaluación categorizadas por frecuencia y año



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Prácticas evaluativas carentes de enfoque formativo

La evaluación en la educación superior es un componente clave en el proceso de aprendizaje y enseñanza. No obstante, existen prácticas evaluativas que se aplican sin ningún enfoque formativo, lo cual puede resultar poco efectivo para los objetivos que se buscan en la educación superior. Las prácticas evaluativas carentes de enfoque formativo se refieren a aquellas que se enfocan únicamente en la medición del conocimiento y habilidades de los estudiantes, sin tener en cuenta la realimentación y el

desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico. Estas prácticas suelen ser enfocadas en la evaluación del conocimiento de forma aislada, sin considerar el contexto y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En la institución analizada no se han establecido modelos para la implementación de técnicas de evaluación formativa que proporcionen una retroalimentación inmediata a los estudiantes, pues en la valoración de la producción escrita los docentes prefieren utilizar técnicas tradicionales como los Talleres, *Quizzes*, Informes y Foros de Discusión, ignorando el componente formativo dentro del proceso. En la expresión oral se mantienen año a año técnicas como las Exposiciones, Debates y Entrevistas, queriendo dar un poco más de participación a los estudiantes en las dinámicas de la clase sin integrarlo en la evaluación. Año tras año se utilizan las mismas técnicas de expresión oral, como exposiciones, debates y entrevistas, para fomentar la participación de los estudiantes en la dinámica de la clase, pero sin integrarlos en la evaluación. Esto puede generar efectos negativos en los estudiantes y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes pueden sentirse desmotivados al no recibir *feedback* que les permita mejorar su desempeño y pueden limitar su capacidad para reflexionar sobre su proceso. Asimismo, dirige a una enseñanza enfocada en la transmisión de conocimientos, sin fomentar el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo en equipo.

Los docentes suelen tener una preferencia significativa por el uso de técnicas de expresión escrita, ya que estas permiten una evaluación detallada y rigurosa de la ortografía, gramática y estructura de las ideas de los estudiantes. Además, el uso de la expresión escrita permite una mayor reflexión y organización del pensamiento por parte del estudiante, lo que resulta en una comunicación más clara y efectiva.

No obstante, es importante que los docentes no descuiden el desarrollo de habilidades de expresión oral, ya que estas son fundamentales en la vida cotidiana y en el mundo laboral. La capacidad de comunicarse eficazmente de manera oral es esencial en situaciones como entrevistas de trabajo, presentaciones y negociaciones. Por lo tanto, es importante que los docentes incorporen técnicas de expresión oral en su práctica docente y otorguen una importancia equilibrada tanto a la expresión escrita como a la oral y práctica en la evaluación de los estudiantes.

Los métodos de evaluación suceden de forma repetida cada año, lo cual indica que los docentes no realizan modificaciones en las formas de evaluar los objetivos para evaluar los progresos de los alumnos, reutilizando técnicas, instrumentos y recursos creados en los años anteriores, por lo que se obtienen los mismos resultados de aprendizaje. Por tanto, es importante que las instituciones de educación superior consideren la implementación de prácticas evaluativas con un enfoque formativo. Estas prácticas se enfocan en la retroalimentación constante y en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes. Un enfoque formativo permite a los estudiantes tomar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, y fomenta la reflexión y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo en equipo.

La llegada de la pandemia obligó a las instituciones educativas a adaptarse rápidamente a la educación mediada por tecnología. Si bien se observó un gran esfuerzo por parte de los docentes para adecuarse a la nueva modalidad, poco se vio en cuanto a la implementación de nuevas técnicas de evaluación con enfoque formativo. Muchos docentes se limitaron a trasladar las mismas técnicas de evaluación que venían utilizando en el aula presencial al ambiente virtual, sin considerar las particularidades y desafíos que presenta la educación virtual.

Es importante señalar que la educación mediada por tecnología puede ofrecer nuevas oportunidades para la evaluación formativa, como el uso de herramientas digitales interactivas, la realimentación constante y personalizada, y la inclusión de actividades colaborativas. Sin embargo, muchos docentes no se sintieron preparados para emplear estas nuevas herramientas y prefirieron continuar con las técnicas de evaluación tradicionales. En este sentido, es necesario fomentar la formación continua de los docentes para que puedan explorar y adoptar nuevas técnicas de evaluación formativa en el contexto de la educación a distancia.

Lo anterior permite proponer nuevas investigaciones dirigidas a la exploración e implementación de las técnicas de evaluación formativa identificadas en la revisión de literatura, en los escenarios presenciales y virtuales. Es importante reconocer las herramientas más efectivas para brindar una orientación constante y personalizada a los estudiantes, así como para diseñar actividades colaborativas que fomenten el trabajo en equipo.

Técnicas de evaluación formativa poco conocidas

En la actualidad, se encuentran técnicas que son poco conocidas en contextos donde predomina la evaluación sumativa. En la producción escrita, los autores nombran técnicas como Análisis semántico latente, Coh-Metrix, Vinculación textual, Clasificación de textos, Modelado de temas (Somers et al., 2021), que buscan integrar la tecnología en la evaluación escritural de forma automatizada; preguntas de restricción intermedias y preguntas condicionales intermedias (Meir et al., 2019), Técnica de lluvia de ideas dinámica y Escritura a través del currículo (Yaşar, 2020); tarjetas llave, diarios de aprendizaje, planes individuales de aprendizaje, Tarjetas T (Kövecses, 2018); diagnóstico conceptual, ensayo de un minuto en el aula (Hagos & Andargie, 2022); gráfico

K-W-L Gráfico K-W-L (“Saber”, “Querer saber” y “Aprender”), Modelo de Frayer, tarjeta de autoevaluación, tarjeta de mapeo del proceso de aprendizaje, tarjeta de salida, tarjetas de tareas (Ganajová et al., 2021); Resumen en una frase, Punto más fangoso (Srivastava et al., 2018); el instrumento SPR Razonamiento Estructura-Propiedad (Den Otter et al., 2022); Vocabulario cuadrado (Babinčáková et al., 2020); Hojas de opinión de los padres, Cuestionarios para el disfrute de los alumnos, Grupos focales (Williams & Williams, 2021); Lista-10-cosas (Yan & Swaran, 2022); Preguntas con mando (Kirkwood-Watts et al., 2022); Mapa conceptual de tarjetas, Redes de comunicación estructuradas, Documento de dos minutos, Fichas de conocimiento-aprendizaje, Notas en cadena, Dibujos anotados de los alumnos, Coincidencia de datos, Árbol de diagnóstico, Escala de intereses, Lista específica, Barritas adhesivas, Comprometerse y tirar (Gedikli & Buldur, 2022), y protocolos escritos y paneles gráficos (Cusi et al., 2023).

También se encontraron técnicas desconocidas para evaluar las habilidades orales en los artículos analizados en la revisión de literatura, como Piensa en pareja, y Comparte (Sri Vinodhini et al., 2020), Evaluación entre iguales, Autoevaluación (Yaşar, 2020), uno pregunta y uno comenta (Hagos & Andargie, 2022), Discusiones en grupo (García-Prieto et al., 2019), Parafraseo dirigido (Srivastava et al., 2018), Manteles individuales, Gira y habla (Yan & Swaran, 2022), Sondas de conversación amistosa, Voleibol, no ping-pong, Habla a tu socio, Dame esos cinco, Predecir-Explicar-Observar-Explicar, Círculos de acuerdos, Tarjetas semáforo; Primera palabra-Última palabra; Concepto sobre dibujos animados; Analogía; Pausa de tres minutos; Clasificación de tarjetas, Preguntas sin manos; Reflexión en voz alta, Antes pensaba... pero ahora sé, Dos estrellas y un deseo; Vasos de semáforo; Preguntas interesantes; Puño a cinco, Explicaciones previas; Verdadero o falso

justificado, Mirar hacia atrás (Gedikli & Buldur, 2022), y Herramienta de análisis (TAO) (Kokhan et al., 2020).

No es usual encontrar técnicas que evalúen las habilidades prácticas en los estudiantes, pero se identificaron algunas no conocidas como Examen práctico objetivo estructurado e-OSPE (Vishwanathan et al., 2022), Reflexión (Yan & Swaran, 2022), Asignaciones de rendimiento, RERUN (Gedikli & Buldur, 2022), tarea simple (un puzle) colaborativa, resolución estructurada de problemas y la resolución de problemas por parejas pensando en voz alta (Diez & Domínguez, 2018).

El análisis permite identificar métodos poco conocidos o utilizados en el campo de la evaluación educativa con enfoque formativo. Aunque estas técnicas son menos comunes, su uso puede ofrecer una perspectiva diferente y valiosa para la evaluación de habilidades y competencias de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Es importante mencionar que el empleo de técnicas de evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje puede mejorar la calidad de la educación y contribuir al desarrollo de habilidades necesarias para la vida. Por lo tanto, es fundamental continuar investigando y explorando nuevas prácticas de evaluación formativa que permitan una evaluación más precisa, equitativa y significativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de expresión escrita, oral y práctica.

Debido a la falta de conocimiento generalizado entre los docentes de la Corporación Universitaria Adventista sobre el enfoque formativo en la evaluación, siguen empleando técnicas de evaluación sumativa que perpetúan una tradición educativa. Por lo tanto, es necesario contar con elementos que

permitan la innovación en los procesos evaluativos. Por lo anterior, surge la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de técnicas de evaluación formativa, y en la aplicación de criterios claros y precisos para la evaluación de los estudiantes. Este paso permitiría asegurar una evaluación más justa y objetiva, así como la identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes para su posterior mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1980). Educational evaluation strategies: Psychopedagogic perspectives and modes of application. *Journal for the Study of Education and Development*, 3(11), 4–22. <https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821803>
- Altheide, D. L. (2000). Tracking discourse and qualitative document analysis. *Poetics*, 27(4), 287–299. <https://doi.org/10.1080/13645579.2022.2113664>
- Babinčáková, M., Ganajová, M., Sotáková, I. y Bernard, P. (2020). Influence of formative assessment classroom techniques (Facts) on student's outcomes in chemistry at secondary school. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 36–49. <https://doi.org/10.33225/JBSE/20.19.36>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/S11092-008-9068-5/FIGURES/2>
- Black, P. y Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. https://doi.org/10.1177/003172171009200119/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_003172171009200119-FIG1.JPEG
- Black, P. y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bloom, B. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26–50. <https://doi.org/10.1177/016146816907001003>

- Brown, S., y Pickford, R. (2017). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2). <https://doi.org/10.19083/RIDU.2020.1214>
- Carrió, M. L. (2021). Análisis comparativo del uso de marcadores metadiscursivos en la evaluación formativa y sumativa online. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 261–292. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.261>
- Cowie, B. y Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Cusi, A., Schacht, F., Aldon, G. y Swidan, O. (2023). Assessment in mathematics: A study on teachers' practices in times of pandemic. *ZDM - Mathematics Education*, 55(1), 221–233. <https://doi.org/10.1007/S11858-022-01395-X/FIGURES/2>
- De la Orden, A. y Pimienta, J. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 343–354. <https://doi.org/10.2/JQUERY.MIN.JS>
- Den Otter, M. J., Juurlink, L. B. F. y Janssen, F. J. J. M. (2022). How to assess students' structure-property reasoning? *Journal of Chemical Education*, 99(10), 3396–3405. https://doi.org/10.1021/ACS.JCHEMED.2C00234/SUPPL_FILE/ED2C00234_SI_002.DOCX
- Diez, Á. y Domínguez, R. (2018). University tutors as facilitators of student-teachers' reflective learning during their teaching practice. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 311–328. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Fernández, M. y Cano, E. (2018). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: el uso de Twitter como tecnología emergente. *Educar*, 55(2), 437–455. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.872>
- Ganajová, M., Sotáková, I., Lukáč, S., Ješková, Z., Jurková, V. y Orosová, R. (2021). Formative assessment as a tool to enhance the development of

- inquiry skills in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 204–222. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.204>
- García, F. J., Pozuelos, F. J. y Álvarez, C. (2019). Evaluation of the learning students by novel university teachers. *Formación Universitaria*, 12(2), 3–16. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- García-Prieto, F. J., Pozuelos-Estrada, F. J. y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Formación Universitaria*, 12(2), 3–16. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000200003&lang=es
- Gedikli, H. y Buldur, S. (2022). The effects of formative assessment practices in Science Education on students' metacognitive knowledge and regulation skills *. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(4), 1393–1415. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.454>
- Gosselin, D. C. y Golick, D. (2020). Posters as an effective assessment tool for a capstone course. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 10(4), 426–437. <https://doi.org/10.1007/S13412-020-00612-X/FIGURES/3>
- Granberg, C., Palm, T. y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955 – 100955. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2020.100955>
- Hagos, T. y Andargie, D. (2022). Effects of technology-integrated formative assessment on students' retention of conceptual and procedural knowledge in chemical equilibrium concepts. *Science Education International*, 33(4), 383–391. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i4.5>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146 – 161. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2015.147.47271>
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? Council of Chief State School Officers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>
- Ismail, M. A.-A., Ahmad, A., Mohammad, J. A.-M., Fakri, N. M. R. M., Nor, M. Z. M. y Pa, M. N. M. (2019). Using Kahoot! as a formative assessment tool in medical education: A phenomenological study. *BMC Medical Education*, 19(1), 230. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1658-z>

- Kirkwood, D. L., Bremers, E. K., Robinson, E. A., Brazeal, K. R. y Couch, B. A. (2022). Revisiting clickers: In-class questions followed by at-home reflections are associated with higher student performance on related exam questions. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23(2). https://doi.org/10.1128/JMBE.00038-22/SUPPL_FILE/JMBE.00038-22-S0001.PDF
- Kokhan, R., Matsevko-Bekerska, L. y Lysanets, Y. (2020). Conversation analysis tool as an effective means for teaching the university courses of English and World Literature. *Arab World English Journal*, 11(4), 307–318. <https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL11NO4.20>
- Kövecses, V. (2018). Cooperative learning in VR environment. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15(3), 205–224. <https://doi.org/10.12700/APH.15.3.2018.3.12>
- Kumar, A. B. R. (2022). Study on the correlation between the discrimination index, facilitation value and distractor efficiency of a formative assessment useful tools for OBE Practices. *Journal of Engineering Education Transformations*, 36(2), 46–54. <https://doi.org/10.16920/JEET/2022/V36I2/22153>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. y Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.176522>
- Meir, E., Wendel, D., Pope, D. S., Hsiao, L., Chen, D. y Kim, K. J. (2019). Are intermediate constraint question formats useful for evaluating student thinking and promoting learning in formative assessments? *Computers & Education*, 141, 103606. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.103606>
- Mellado, P. C., Sánchez, P. y Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170–183. <https://doi.org/10.17163/ALT.V16N2.2021.01>
- Minn, S. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100050. <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2022.100050>
- Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O. y Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.5944/OPENPRAXIS.10.1.705>
- Pino, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263–283.

- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/156827>
- Quyen, N. T. Do. y Khairani, A. Z. (2016). Reviewing the challenges of implementing formative assessment in Asia: The need for a professional development program. *Journal of Social Science Studies*, 4(1), 160. <https://doi.org/10.5296/JSSS.V4I1.9728>
- Ramos, L. y Rueda, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, 42(169), 144–159. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2020.169.59287>
- Rizo, F. M. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139). <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2013.139.35716>
- Sagredo, A. V., Correa, S. P. y Larenas, C. D. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361–372. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>
- Sánchez, G. S., Cáceres, T. E., Núñez, N. G., Contreras, O. L., Vergara, K. M., Orellana, R. M. y Vega, P. M. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 40, 20–34. <https://doi.org/10.35305/REVISTA.V0I40.176>
- Sankofa, N. (2022). Critical method of document analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 4, 1-13. DOI:10.1080/13645579.2022.2113664
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. EE.UU.: Rand McNally.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118–137. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V42I1.22743>
- Somers, R., Cunningham-Nelson, S. y Boles, W. (2021). Applying natural language processing to automatically assess student conceptual understanding from textual responses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 98–115. <https://doi.org/10.14742/ajet.7121>
- Srivastava, T., Mishra, V. y Lalitbushan, W. (2018). Formative Assessment Classroom Techniques (FACTs) for better learning in pre-clinical medical education: A controlled trial. In *jj* 12(9), JC01–JC08.

- Sri Vinodhini, H., Julius Fusic, S. y Bhagyalakshmi, P. (2020). A smart board approach in teaching Engineering Mathematics Course. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(Special Issue), 271–276. <https://doi.org/10.16920/JEET/2021/V34I0/157154>
- Susithra, N., Deepa, M., Reba, P. y Santhanamari, G. (2022). Coalescing mind maps as a learning aid cum formative assessment tool for effective teaching and learning of Computer Architecture and Organization Course. *Journal of Engineering Education Transformations*, 36(Special Issue 2), 236–243. <https://doi.org/10.16920/JEET/2023/V36IS2/23034>
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 341–342.
- Valdivia, S. y Fernández, M. E. del C. (2022). Formative evaluation in a context of pedagogical renewal: Practices at the service of success. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(8), 140–154. <https://doi.org/10.33423/JHETP.V22I8.5334>
- Van den Ham, A.-K. y Heinze, A. (2022). Evaluation of a state-wide mathematics support program for at-risk students in grade 1 and 2 in Germany. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(4), 687–716. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2051651>
- Vishwanathan, K., Joshi, A. N. y Patel, M. J. (2022). Perception of medical undergraduate students about an electronic practical examination in orthopaedics during the COVID-19 pandemic. *Indian Journal of Orthopaedics*, 56(4), 689–698. <https://doi.org/10.1007/S43465-021-00578-0/TABLES/4>
- Whittard, D., Green, E., Shareef, M. S. y Ismail, I. (2022). The Multidimensional Model of the One-Minute Paper: Advancing theory through theoretical elaboration. *International Review of Economics Education*, 41, 100248. <https://doi.org/10.1016/J.IREE.2022.100248>
- Williams, K. y Williams, H. (2021a). Mathematics problem-solving homework as a conduit for parental involvement in learning. Evaluation of a pilot study. *Educational Review*, 73(2), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566210>
- Williams, K. y Williams, H. (2021b). Mathematics problem-solving homework as a conduit for parental involvement in learning. Evaluation of a pilot study. *Educational Review*, 73(2), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566210>

- Yan, L. y Swaran, C. K. (2022). Review of formative assessment practices: Primary evidence on relationship with self-efficacy and self-esteem. *World Journal of English Language*, 12(8), 49. <https://doi.org/10.5430/WJEL.V12N8P49>
- Yaşar, M. D. (2020a). Chemistry teachers' assessment literacy in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 76–90.
- Yaşar, M. D. (2020b). Chemistry teachers' assessment literacy in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 76–90. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.76>
- Zhyhadlo, O. Y. (2022). Application of digital game-based tools for formative assessment at foreign language lessons. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 139–150. <https://doi.org/10.33407/ITLT.V87I1.4703>