

# La sociedad del conocimiento

la educación y la tecnología

**Compiladores:**

Vanessa Navarro Angarita

Adolfo Ceballos Vélez

Abril Isabel García Caro

Sara Concepción Maury Mena

# **LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, LA EDUCACIÓN Y LA TECNOLOGIA**

## **Compiladores**

Vanessa Navarro Angarita  
Adolfo Ceballos Vélez  
Abril Isabel García Caro  
Sara Concepción Maury Mena

## **Autores:**

Vanessa Navarro Angarita  
Adolfo Ceballos Vélez  
Abril Isabel García Caro  
Sara Concepción Maury Mena  
Juan Carlos Marín Escobar  
Antolín Maury  
Rosely Rojas Rizzo  
Fáber Andrés Alzate Ortiz  
Alfredo Flórez Gutiérrez  
Eduardo Luis López Guzmán  
Javier Del Olmo Muñoz  
Ramón Cózar Gutiérrez  
José Antonio González-Calero Somoza

**Institución Universitaria Americana**

La sociedad del conocimiento, la educación y la tecnología / Vanessa Navarro Angarita, Adolfo Ceballos Vélez, Abril Isabel García Caro, [y otros diez]. – Barranquilla : Sello Editorial Coruniamericana, 2023.

174 páginas, ilustraciones ; 17\*24 cm.

ISBN: 978-958-5169-67-8 (digital)

1. Corporación Universitaria Americana – Proyectos de investigación. 2. Tecnología educativa. 3. Innovaciones educativa - Investigaciones. 4. Sociedad de información. 5. Pedagogía. 6. Enseñanza virtual. I. Navarro Angarita, Vanessa, coautor. II. Ceballos Vélez, Adolfo, coautor. III. García Caro, Abril Isabel, coautor. IV. Maury Mena, Sara Concepción, coautor. V. Marín Escobar, Juan Carlos, coautor. VI. Maury, Antolín, coautor. VII. Rojas Rizzo, Rosely, coautor. VIII. Álzate Ortiz, Faber Andrés, coautor. IX. Flórez Gutiérrez, Alfredo, coautor. X. López Guzmán, Eduardo Luis, coautor. XI. Del Olmo Muñoz, Javier, coautor. XII. Cózar Gutiérrez, Ramon, coautor. XIII. González Calero Somoza, José, coautor. XIV. Navarro Angarita, Vanessa, compilador r. XV. Ceballos Vélez, Adolfo, compilador. XVI. García Caro, Abril Isabel, compilador. XVII. Maury Mena, Sara Concepción, compilador. XVII. Título.

371.33 S678 2023 SCD23 ed.

Institución Universitaria Americana - Sistema de Bibliotecas



**Institución Universitaria Americana ©**

Sello Editorial Coruniamericana©

ISBN Digital: **978-958-5169-67-8**

**LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, LA EDUCACIÓN Y LA TECNOLOGIA**

**COMPILADORES:** VANESSA NAVARRO ANGARITA, ADOLFO CEBALLOS VÉLEZ, ABRIL ISABEL GARCÍA CARO, SARA CONCEPCIÓN MAURY MENA

**AUTORES:**

Vanessa Navarro Angarita, Adolfo Ceballos Vélez, Abril Isabel García Caro, Sara Concepción Maury Mena, Juan Carlos Marín Escobar, Antolín Maury, Rosely Rojas Rizzo, Fáber Andrés Alzate Ortiz, Alfredo Flórez Gutiérrez, Eduardo Luis López Guzmán, Javier Del Olmo Muñoz, Ramón Cózar Gutiérrez, José Antonio González-Calero Somoza

**Presidente**

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

**Rectora Nacional**

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

**Vicerrectora Académico Nacional**

MARIBEL YOLANDA MOLINA CORREA

**Vicerrector de Investigación Nacional**

RICARDO SIMANCAS TRUJILLO

**Coordinación Sello Editorial**

EVA LUNA CONTRERAS MARIÑO

Sello Editorial Coruniamericana

selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

**Diagramación y diseño de portada:** Kelly J. Isaacs González

*Ilustraciones:* Adolfo Ceballos Vélez

**Corrección de estilo:** Eva Luna Contreras Mariño

**1ª edición:** 2023-12-11

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 previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

# Contenido

- 5** **PRÓLOGO.** LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL EN UN MUNDO TECNOLÓGICO
- 10** **CAPÍTULO 1.** PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES FRENTE A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE ACTUALES
- 28** **CAPÍTULO 2.** EL CURRÍCULO DESDE LA FUNCIÓN SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL INTERIOR DE LA CORUNIAMERICANA
- 47** **CAPÍTULO 3.** CONDUCTAS PROSOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN BARRANQUILLA, COLOMBIA
- 64** **CAPÍTULO 4.** EL ROL DE LA FAMILIA EN LA PRIMERA INFANCIA
- 82** **CAPÍTULO 5.** ROLES DE LA DOCENCIA EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE
- 94** **CAPÍTULO 6.** ADAPTACIONES CURRICULARES Y METODOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA NUEVA NORMALIDAD
- 114** **CAPÍTULO 7.** FAMILIA Y PROCESOS DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA
- 138** **CAPÍTULO 8.** EDUCACIÓN MEDIADA POR LAS TIC: ROL DEL DOCENTE EN LA NUEVA NORMALIDAD
- 138** **CAPÍTULO 9.** EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) COMO MÉTODO DIDÁCTICO Y SOPORTE PEDAGÓGICO EN LOS PROCESOS DE GESTIÓN CURRICULAR
- 158** **CAPÍTULO 10.** PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA ESCUELA: EXPERIENCIAS CON EDADES TEMPRANAS

# Prólogo

## LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL EN UN MUNDO TECNOLÓGICO

*Adolfo Ceballos Vélez<sup>1</sup>*

La Educación es un fenómeno complejo conformado por múltiples factores que interactúan de forma simultánea, pues, implica la participación de todos los actores sociales. Desde el punto de vista epistemológico, la Educación permite reflexionar sobre la naturaleza educable del ser humano; estudia el fenómeno educativo desde un punto de vista racional y emocional que profundiza en la persona como ser vinculado a su entorno, a la sociedad y a la cultura a la que pertenece.

En este sentido, la educación se centra en estudiar a la persona como ser social, que sólo puede desarrollarse plenamente gracias al contacto con otros seres humanos (vínculo socioafectivo). Así, la dimensión social se convierte en pieza clave para el proceso educativo, ya que implica el comportamiento de personas diferentes en situaciones educativas diversas y cómo su desarrollo cognitivo, moral y social influye en este proceso. Por ello, la Pedagogía —ciencia que estudia las metodologías aplicadas a la Educación— se centra en la mejor manera de enseñar y contribuir al aprendizaje, a la formación y al desarrollo integral del estudiante.

La Educación no solo es el análisis de información y acumulación (o construcción) de conocimientos teóricos, sino que también implica actividades prácticas y, en últimas, la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos reales. La Educación, pues, se experimenta, se vive. Por ende, la Didáctica aporta conocimientos y técnicas sobre cómo enseñar, cómo planificar y qué metodologías emplear para llevar a cabo una enseñanza efectiva y significativa. De esta forma, la Educación se nutre, por tanto, de cada una de ellas y se convierte en un concepto multidisciplinar (García, 2017).

Debido al carácter multidisciplinar de la Educación, se concibe a la persona (al estudi-

<sup>1</sup> Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Director del Centro de Idiomas y del Programa de Licenciatura de Educación Bilingüe de la Institución Universitaria Americana. Docente investigador y líder del Semillero de Investigación Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación. Docente de prácticas pedagógicas investigativas e inglés. Autor de obras literarias y de reflexión educativa. [aceballosv@coruniamericana.edu.co](mailto:aceballosv@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-2160-5573>

ante) como un ser en proceso de construcción de su personalidad; esto es, de todas sus capacidades (competencias) y áreas necesarias para su desarrollo integral. La Educación, por tanto, no se limita solo a formar personas inteligentes, reflexivas y hábiles; sino que también busca desarrollar seres humanos críticos, curiosos, empáticos (con sus semejantes y con el medio ambiente), mediados por la interacción cultural de un mundo globalizado.

La Educación posibilita formar estudiantes con las destrezas y competencias necesarias para resolver problemas o situaciones complejas, lo cual fortalece su dimensión ética y su autoestima. Para lograrlo, se requiere de la participación de un docente comprometido, que sirva de elemento de transformación social a través de su gestión como educador.

Visto de esta manera, el proceso educativo implica comprender que no se aprende solo en la escuela, en el aula, sino que la vida ofrece constantemente espacios y oportunidades de aprendizaje. De ahí la importancia de sacar máximo provecho a los diferentes ámbitos de la educación (formal, no formal e informal) que puede ser ofrecida a los estudiantes, a la comunidad; y la influencia de estos contextos en su desarrollo. Por lo cual, el papel de los agentes educativos (docentes, estudiantes, padres de familia, sociedad en general) es esencial para comprender que el fenómeno de la Educación es una construcción colectiva, en la cual participa toda la comunidad.

Por ello, el fin último de la Educación es el ser humano; la proyección de sus capacidades, sentimientos y valores. La Educación se encamina, por tanto, a la disposición de la persona para ser capaz de alcanzar su fin último, el desarrollo de sus potencialidades, lo que está llamado para ser plenamente. La tendencia a la propia realización (autorrealización) es universal y se expresa en todas las culturas bajo nombres diferentes: plenitud, excelencia, grandeza... Todas ellas expresiones de un ideal de perfección que el ser humano ha anhelado alcanzar a lo largo de la historia (Martínez y Ávila, 2018).

Sin embargo, hay coincidencia en afirmar que esta autorrealización debe ser integral: mente y cuerpo, y que obtenerla conlleva a un sentimiento de bienestar que ontológicamente se puede denominar alegría o felicidad. Una alegría sostenible que permite consolidar al ser humano en su etapa de madurez. Por esta razón, la Educación implica una búsqueda de la felicidad que es universal a todos los seres humanos. Hay, por ende, una alegría implícita en el arte de enseñar que transmite el docente a sus estudiantes; la pasión por aprender y descubrir nuevas facetas del mundo que los rodea, maravillas grandes y pequeñas, en el cual se interactúa con la naturaleza de afuera hacia adentro (cuerpo y mente) y viceversa. Lo que propicia

que los estudiantes construyan y reconstruyan permanentemente su entorno en un proceso de transformación de la realidad.

Por otra parte, el auge de la tecnología ha permeado todas las facetas del ser humano. Las denominadas TIC son, probablemente, las herramientas más versátiles, útiles y difundidas que haya conocido la humanidad. Esta nueva dimensión —la del ser humano tecnológico— también se refleja en los procesos educativos, generando debates sobre el impacto de la tecnología en la Educación. En especial, entrado el Siglo XXI, caracterizado por los avances en el campo de la tecnología.

Estos medios de comunicación han adquirido un nivel de difusión inusitado, y su alcance se caracteriza, por un lado, por su alto nivel de libertad y participación (pues cualquiera puede publicar de forma gratuita en diversas plataformas digitales) y, por otro lado, la experticia en su utilización resulta inversa al rango de edad, toda vez que son los más jóvenes quienes están más acostumbrados a ellas y no las personas adultas (incluidos los docentes). Esta nueva dinámica tiene implicaciones sociales y educativas relevantes, dado los peligros y ventajas potenciales que conllevan las herramientas tecnológicas.

La Internet (del inglés World Wide Web), por ejemplo, ha creado una revolución en el sistema tradicional educativo, afectando el esquema de valores de estudiantes, padres y docentes. Es un aspecto para considerar si se desea una Educación pertinente y afín a los tiempos actuales, con la vigencia necesaria para continuar formando ciudadanos aptos y capaces para vivir y desenvolverse en la sociedad tecnológica actual.

La Web se ha convertido en un espacio plural en el cual los usuarios no sólo consultan y consumen información, sino que también producen contenidos de manera gratuita, a través de diferentes plataformas digitales a su disposición. Esto ha traído por igual beneficios y peligros. Por un lado, la capacidad de generar volúmenes de información totalmente gratuitos y accesibles a todos los seres humanos del mundo (en cualquier idioma); pero, por otro lado, la posibilidad de que mucha de esa información sea manipulada, tergiversada o inventada. Pese a ello, es innegable el papel dinámico de los usuarios que dan a conocer de manera libre y espontánea sus ideas y logros en la Web, creando comunidades interconectadas con usuarios todo el mundo (Díaz Barriga, 2008).

Por ello, se espera que la Educación reproduzca este cambio de paradigma de rol social. Los estudiantes (igual que los usuarios digitales) esperan tener un papel dinámico en los procesos de enseñanza – aprendizaje. En la educación tradicional, el docente exigía silencio, obediencia y atención pasiva a su persona (poseedor exclusivo del cono-

cimiento). En cambio, el docente del siglo XXI, debe ser un facilitador que fomente el debate, la iniciativa y la atención de los estudiantes para que, con su supervisión y apoyo, puedan encontrar su propio camino hacia el conocimiento.

Así, el cambio de rol implica un cambio de valores, en el cual el protagonismo recaiga en el estudiante, en un ambiente pluralista de adquisición igualitaria del conocimiento. Ambiente que promueva su participación y fomente el trabajo colaborativo (en equipo), así como la capacidad de debatir y solucionar conflictos de forma razonada. Esto implica un docente que no imponga su autoridad de manera unilateral, sino que negocie las reglas con los estudiantes para que estos sean ciudadanos responsables, autónomos y autogestionadores, responsables de su proceso educativo (Fainholc, 2000).

8

Lo anterior, permite entender el crecimiento en términos de cobertura de la educación virtual y de la incorporación de las TIC en contextos educativos diversos, ya sea en presenciales o no presenciales, cuya tendencia se espera que tenga un aumento significativo en los próximos años; sobre todo, después de su auge durante los años de confinamiento que trajo la pandemia del COVID -19.

En la actual post pandemia, la educación virtual y la generación de entornos educativos denominados «híbridos», apoyados por herramientas TIC, permiten atender, en buena parte, la demanda creciente de una población estudiantil que enfrenta barreras socioeconómicas para acceder a la modalidad presencial.

Por otro lado, la oferta educativa apoyada en las TIC es reflejo también de la exigencia social de una Educación que haga frente a los retos de la actual sociedad del conocimiento, caracterizada por entornos complejos y cambiantes, que demandan nuevos aprendizajes (de alta obsolescencia), que requieren de una Educación altamente especializada, continua y profesional.

Los capítulos que conforman el libro *Sociedad, Familia y Educación En La Era del Conocimiento y La Tecnología*, ofrecen una reflexión sobre el papel de la Educación en diversos ámbitos de la sociedad: la familia, el aula de clases, los entornos virtuales de aprendizaje; en un compendio que permite a los docentes expertos, que hacen parte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana de Barranquilla (Colombia), analizar el papel que cumplen los actores sociales en la construcción colectiva de la Educación como fenómeno social, así como la influencia de las herramientas TIC, y las adaptaciones curriculares que han debido gestarse para garantizar una educación de calidad, incluyente y acorde a la era actual del conocimiento y la tecnología.

## **Referencias**

- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30. 1-15. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167004.pdf>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 20(2). 9-25.
- Martínez, L. y Ávila, Y. (2018). El papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. Open Journal Systems. *Revista de Entrenamiento*, 1(2), 47-62.
- Fainholc, B. (2000, julio-diciembre). La necesidad de construir un nuevo paradigma de educación a distancia. *Tecnología y Comunicación Educativas* 14(32), 71-76. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/716/988>

# Capítulo 1.

10

---

---

## Prácticas pedagógicas docentes frente a los procesos de enseñanza aprendizaje actuales\*

*Abril Isabel García Caro\*\**

*Adolfo Ceballos Vélez\*\*\**

*“Es a través de la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico, que el hijo de un minero puede llegar a ser cabeza de la mina, que el descendiente de unos labriegos puede llegar a ser el presidente de una gran nación.”*

*—Nelson Mandela*

---

\* Producto Colaborativo del Grupo de Investigación Transformación Educativa y Social TES de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia.

\*\* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil y Bilingüe, Líder de semilleros de investigación (Seinedin). Docente autora de textos escolares. acar@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>.

\*\*\* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Director del Centro de Idiomas y del Programa de Licenciatura de Educación Bilingüe de la Institución Universitaria Americana. Docente investigador y líder del Semillero de Investigación Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación. Docente de prácticas pedagógicas investigativas e inglés. Autor de obras literarias y de reflexión educativa. aceballos@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-2160-5573>.

## RESUMEN

La pandemia del COVID 19 ha impactado al sector educativo, llevando a replantear nuevas estrategias y metodologías para dar continuidad a los procesos formativos interrumpidos en 2020. Lo anterior implica el uso de diversos recursos y herramientas como las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC, que se han convertido en aliadas y complemento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial de la primera infancia. Se hace necesario que los agentes educativos involucrados en procesos de formación de niños, niñas y adolescentes sean cualificados en el uso y aplicación de herramientas TIC para el cumplimiento de sus metas institucionales y educativas. Este capítulo presenta los resultados de procesos de cualificación de los agentes educativos, padres y madres comunitarias, en el uso y mediación de las TIC para la formación de la primera infancia en varias regiones de Colombia.

**Palabras clave:** TIC; Primera infancia; Educación infantil; Pandemia Covid-19.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para comprender la importancia de la educación en la actualidad, cabe recordar el pensamiento de Nelson Mandela, sobre la educación como herramienta de superación personal. Es decir, que de la educación depende el progreso del individuo, la familia, la sociedad y, por ende, el desarrollo de un país.

Es necesario formar educadores de la más alta calidad científica y ética, con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, para enfrentar los cambios drásticos ocasionados por la pandemia de COVID 19 iniciada en 2020, donde el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación han jugado un papel muy importante en la transición de las aulas físicas a las clases virtuales.

Ahora el educador es un monitor para sus alumnos y es indispensable que las prácticas pedagógicas (aulas virtuales, blogs didácticos, evaluaciones online, aprendizaje móvil, realidad y entornos virtuales 3d, entre otros) (Basantés et al., 2017) de los docentes sean actualizadas, modernas que estén a la par de los cambios que se están desarrollando en el mundo para poder impartir los conocimientos y que lleguen a los alumnos en todos los ámbitos donde se encuentren.

Las prácticas pedagógicas son las diferentes acciones que el docente utiliza para permitir el desarrollo integral del alumno, tales como enseñar, comunicar,

socializar experiencias, reflexionar acerca de las actividades cotidianas, evaluando los procesos de conocimiento, esta acción se realiza dentro de un aula interactuando con los alumnos.

En estas prácticas los estudiantes tienen un rol activo; y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pedagógicas no se circunscriben solamente al aula de clases, sino también a aquellos espacios en los cuales el docente interactúa con sus estudiantes, en un ambiente transformador de investigación, creación, producción y de un compartir significativo de actitudes y conocimientos para el desarrollo humano (Duque et al., 2013).

12

En 2020, la pandemia del COVID-19 llevó a los gobiernos a decretar el aislamiento preventivo, y con ello se produjo la suspensión de las clases presenciales, por lo cual los docentes se enfrentan al reto de garantizar la continuidad de los procesos de aprendizaje a través de modelos educativos remotos, a distancia o virtuales.

Actualmente con la llegada del COVID 19, se generaron cambios en todos los ámbitos de la vida social, donde las personas tienen que estar aisladas, las aulas han quedado vacías y la educación ha tenido que trasladarse al hogar, a través de clases virtuales utilizando para ello el desarrollo tecnológico. Sin embargo, existen limitaciones para realizar las prácticas pedagógicas. Según la Encuesta COVID-19 realizada por UNICEF Argentina:

(...) El 18% de los adolescentes entre 13 y 17 años no cuenta con Internet en el hogar y el 37% no dispone de dispositivos electrónicos para realizar tareas escolares —computadoras, notebooks o tablets—, valor que aumenta al 44% entre quienes asisten a escuelas estatales” (Maggio, 2020, p.4).

Por lo que este estudio busca analizar las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza aprendizaje en la actualidad para saber si están acordes al momento histórico que está viviendo la sociedad y hacer los correctivos necesarios dependiendo de los resultados obtenidos.

Para el docente es una preocupación que dichas prácticas sean eficaces en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que existen situaciones que se presentan en el día a día, por tanto, el docente tiene que saber aplicar estrategias, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. También es una oportunidad para redimensionar el sistema educativo y promover el análisis, la reflexión y la evaluación de las prácticas pedagógicas.

Docentes de todos los niveles escolares debieron adaptar sus estrategias y ritmos de trabajo a un nuevo contexto digital. Por lo cual, el uso de las TIC y los escenarios digitales dominaron los procesos educativos.

Sin embargo, estas herramientas educativas no han podido abarcar todos los ámbitos sociales, como es el caso de las zonas rurales. Muchos elementos externos afectan este proceso y evitan que docentes y estudiantes participen de una continuidad en sus procesos educativos (poca conectividad, escasez de dispositivos electrónicos, entre otros). No obstante, han surgido iniciativas aisladas para generar recursos y herramientas que permitan elaborar materiales pedagógicos y apoyar a estos estudiantes. Surge entonces la pregunta: ¿qué tipo de prácticas pedagógicas se gestan actualmente en los procesos de enseñanza - aprendizaje?

## 2. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Es necesario definir el significado de enseñanza y aprendizaje para establecer la conexión entre ellas como proceso.

### 2.1 Enseñanza

Para Martins (1990) “la enseñanza es el proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas y/o habilidades, enseñar no es educar” (p.23). Podemos entender como *enseñanza* a la actividad que se realiza en conjunto a través de la interacción entre profesor y alumno, con la finalidad de impartir y adquirir conocimiento en un entorno educativo, e implica tres elementos: profesor, alumno y objeto del conocimiento.

Esta definición es un poco cerrada, ya que se ve al profesor como el que tiene el conocimiento y al alumno solo como el que lo recibe; sin embargo, actualmente se define como un proceso de interacción entre ambos, se basa en la oratoria y la escritura, a través de un proceso de percepción. Con los avances científicos la enseñanza ha incorporado nuevas tecnologías y a su vez un nuevo elemento, es decir, el canal a través del cual llegan los conocimientos.

Actualmente muchos educadores incluyen actividades que incentiven a sus alumnos a participar para evitar la monotonía que trae como consecuencia el alejamiento y el desinterés. Las técnicas de enseñanza pueden ser variadas; la más utilizada y con buenos resultados, es el interrogatorio, donde el alumno puede expresar sus ideas y reflexionar.

## 2.2 Aprendizaje

Aprender implica un cambio de conducta. Se aprende mediante la capacidad para hacer algo de forma diferente. Así mismo, el *aprendizaje* se evalúa sobre la base de lo que la gente dice, escribe y realiza, por lo cual el aprendizaje es inferencial. Al respecto, Meza (2013) define el aprendizaje como una actividad constructiva; esto es, un proceso de apropiación en el cual el individuo construye su personalidad, su psiquis, de una forma activa y personal.

14

Cabe mencionar que existen varios tipos de aprendizaje, entre ellos el llamado aprendizaje *creativo* en el que el estudiante se muestra motivado a una determinada área de conocimiento de manera autónoma y personalizada; por lo que manifiesta independencia, originalidad y optimiza sus capacidades para el descubrimiento y/o producción de conocimientos respecto a una situación social dada. Esto fomenta el aprendizaje significativo por descubrimiento y contribuye al crecimiento de la personalidad del estudiante, y aunque evite las metodologías tradicionales conductistas, no excluye los aprendizajes por asociación o repetición.

Para Vigotsky, *enseñar* es motivar la participación del estudiante en el proceso de apropiación y reconstrucción de los conocimientos; por lo cual, en el desarrollo de su aprendizaje, incide el impacto del medio y las personas que lo rodean. Concepción que aborda en su teoría sobre el «Origen Social de la Mente», para contribuir al perfeccionamiento personal del estudiante, su autodesarrollo y, finalmente, a la transformación social.

El estudio de las teorías del aprendizaje proporciona una base conceptual y un vocabulario que permite entender diversas situaciones de aprendizaje. También brindan indicios que den respuesta a problemas prácticos propios de este proceso; las cuales, aunque no sean soluciones definitivas, sí permiten identificar las variables que inciden en dichas problemáticas para encontrar su posible solución. Algunas de las más representativas y vigentes, son:

### 2.2.1 Teoría del Conductismo

Se basa en la reacción y respuesta de los organismos a estímulos externos del medio. El Conductismo utiliza procedimientos experimentales para observar comportamientos y analizar la conducta de los sujetos; descarta el uso de métodos subjetivos como la *introspección*. Esta teoría dio pie a numerosos estudios e investigaciones; y, a partir de los años sesenta, surgió el llamado «aprendizaje imitativo» u observacional, que estudia el comportamiento mediante el proceso de *imitación*, en cual el individuo

aparece como un mediador entre el estímulo y la respuesta, y las condiciones bajo las cuales se adquieren o desaparecen dichos estímulos.

Algunas de las características de los métodos conductistas empleados por los maestros son las siguientes:

- El maestro siempre está al frente, sin monitorear de cerca a los estudiantes
- Espera a que el estudiante realice todos los trabajos, tareas y ejercicios.
- Los estudiantes deben estar sentados, callados y prestando atención al maestro
- Los estudiantes hacen la misma actividad al mismo tiempo.
- Poca implementación de los trabajos en grupo
- Escasa asignación de actividades autónomas

15

El Conductismo genera un proceso cerrado y pragmático; mecanizado incluso, ya que el estudiante de manera pasiva aprende viendo, escuchando y repitiendo.

### *2.2.2 Teoría de la Gestalt*

Según esta teoría, el docente estimula a los estudiantes adaptándose a su estado de ánimo para que respondan de manera proactiva a un estímulo positivo, promoviendo el trabajo en equipo, con actividades retadoras que estimule el trabajo colaborativo.

Los siguientes son algunas de las características de los maestros que implementan la teoría de la Gestalt en sus prácticas pedagógicas:

- Emplea materiales visuales que puede colocar en el pizarrón.
- Implementan actividades dinámicas en sus clases, como trabajos en equipo, exposiciones, mesas redondas, etc., para complementar el nivel de aprendizaje.
- Proyecta películas o usa grabaciones de acuerdo con los temas vistos en clase.

### *2.2.3 Teoría de la Conciencia*

La teoría de la Conciencia valora procesos tales como motivación, emociones, y sentimientos de los estudiantes, entre otros como postura de la conciencia humana, relacionando educación con el nivel de conciencia y manejo de las emociones del docente y sus estudiantes: empatía, intuición, y forma de expresarse considerando la edad del individuo.

Los siguientes son algunas de las características de los maestros que implementan la teoría de la Conciencia:

- Plantean las actividades según la personalidad y carácter de cada estudiante.
- Modifica los contenidos y actividades de la clase, adaptándose al estado emocional de los estudiantes.
- Insta a los estudiantes a incluir situaciones familiares trascendentes para ellos.
- Planifica objetivos de manejo emocional para las sesiones de clase.
- Se esmera en que los estudiantes reconozcan, expresen y entiendan sus propios sentimientos al interactuar con sus compañeros y docentes.

#### 2.2.4 Teoría Cognitiva

Las teorías cognitivas se focalizan en el estudio de los procesos mentales que se gestan con el aprendizaje: cómo ingresa información al aprender y la manera en que es transformado el individuo. Considera que el aprendizaje es un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas, dada su interacción con factores externos del medio ambiente. Estas teorías, pueden clasificarse a su vez en: (i) Psicología Genético-cognitiva: centrada en el análisis de la evolución de las estructuras cognitivas del individuo a lo largo de su desarrollo biológico, así como del papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento. (ii) Psicología genético-dialéctica: basada en la idea de que para aprender no es necesaria la presencia física del que enseña. (iii) Teoría del procesamiento de información: de actual vigencia, al integrar herramientas tecnológicas en el campo visual y la incorporación de la Internet.

Dichas teorías de aprendizaje son implementadas por los docentes para impartir conocimientos y contribuir a la formación integral de los estudiantes, por lo cual se hace necesario la actualización permanente de los docentes en su aplicación durante las prácticas pedagógicas.

Por lo anterior, puede afirmarse que estas definiciones permiten entender mejor el proceso de enseñanza - aprendizaje y su íntima relación con la práctica pedagógica. Por ende, es preciso asociarlas con los tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje por ensayo y error
- Aprendizaje Innovador
- Aprendizaje latente

- Aprendizaje lector
- Aprendizaje de mantenimiento.
- Aprendizaje social
- Aprendizaje vicario.
- Aprendizaje continuo vertical

### 2.3 Proceso de enseñanza - aprendizaje

Según Zabalza (2001), el proceso de enseñanza - aprendizaje es entendido como “la reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje” (p.191). De esta forma, el aprendizaje surge como una suerte de *intercambio* entre el docente y el estudiante; mediada por una retroalimentación a través de unos medios y estrategias concretas en un ámbito determinado.

El proceso de enseñanza - aprendizaje es un fenómeno simultáneo, que se experimenta desde el interior del individuo y, a su vez, de manera externa al formar parte de las estructuras de las instituciones sociales. En este sentido, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de *autorreflexión*, como espacio de experimentación, investigación y conceptualización didáctica, en el cual el estudiante procesa saberes de manera articulada desde diferentes disciplinas, con lo cual se enriquece el rol del docente y la comprensión misma del proceso educativo.

## 3. MODELOS PEDAGÓGICOS

La práctica pedagógica puede considerarse no sólo como un lugar de aplicación de teorías, sino también como escenario a partir del cual se propician aprendizajes teóricos, lo cual significa que los conceptos y teorías educativas y pedagógicas han interactuado con las prácticas docentes desde los inicios del proceso formativo.

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el Ministerio de Educación reconoce la *pedagogía*, la investigación y la evaluación como ejes transversales de articulación en el cual se constituyen como puntos de influencia tanto el diseño curricular como la práctica pedagógica y el rol del docente. Es en la formación inicial donde más relevancia se le asigna a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva con la práctica pedagógica a fin de contribuir a la conformación y consolidación del saber y el conocimiento pedagógico como eje fundamental de la labor educadora, esto es:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley 115, 1994, art. 109)

Por ello, los docentes buscan la actualización permanente de las teorías pedagógicas y su relación con las prácticas pedagógicas que desarrollan en un proceso armónico de retroalimentación, que complementan con las tendencias y modelos epistemológicos que median este proceso sistemático. Algunos de ellos son los siguientes:

### 3.1 Modelo de evaluación

Este modelo concibe la *evaluación* como un proceso sistémico que permite delimitar, recolectar y proporcionar información útil para la toma de decisiones. Se considera a Stufflebeam como padre de este modelo, al proponer la evaluación como herramienta activa para perfeccionar programas académicos, a la vez que evalúa el contexto para obtener información relevante que permita establecer metas, a través de una primera evaluación de entrada (input) que son los datos aportados para dar forma a lo que se propone; seguido de la evaluación del proceso mismo para orientar su realización y, finalmente, la evaluación del producto (output) que permite realizar ajustes necesarios al proceso (Lukas y Santiago, 2004).

Este modelo busca la eficacia y el control de calidad, puesto que fija su atención en evaluar el contexto, los insumos, procesos y su aplicación, para obtener información relevante en cada fase, que conduzcan a mejorar las etapas del proceso y los factores involucrados.

Esta posición, según Guerra (2007), concibe a la evaluación como una *investigación metódica* para determinar el valor o *mérito* del objeto (o sujeto) evaluado; donde se considera el mérito asociado a la calidad intrínseca o *excelencia*, mientras que el *valor* hace referencia a los factores extrínsecos que influyen en el proceso. Dicha evaluación del contexto permite identificar los pros y contras del medio o ámbito en los cuales se desarrolla el proceso a evaluar.

### 3.2 Modelo de Enseñanza Virtual

En este modelo, el estudiante marca su propio ritmo de trabajo, extrayendo los conocimientos de los recursos y contenido pedagógicos, haciendo los ejercicios propuestos; así como consultando y resolviendo dudas de manera cooperativa con el

resto de las participantes del curso, siendo el docente un asesor que los va orientando durante el proceso de aprendizaje.

El hábitat del hiper hombre digital es [...] un sistema de realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo verdadero y mundo virtual se convierte en una frontera secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera, en su conjunto, la realidad (Baricco, 2019, p. 92).

Investigaciones sobre educación y su relación con las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (NTIC) se centran en los cambios y repercusiones de las herramientas tecnológicas y las posibilidades que ofrece. El estudio y la investigación en torno a la interacción entre aprendizaje y las NTIC, por ejemplo, en la Educación Superior, toma como punto de partida el acto didáctico: momento en el que se procesa la información y los diferentes actores implicados que adquieren un *sentido* pedagógico: lo mediacional, lo contextual, las estrategias, entre otros (Maggio, 2012).

Así, las Tecnologías de la Información y la Comunicación implican transformaciones y reestructuraciones que dan lugar a la creación e intercambio de conocimiento; así como a nuevas formas de abordar, adquirir y organizar los recursos de formación.

De esta forma, ha habido una evolución de escenarios formativos virtuales, en los cuales el estudiante aprende al estar conectado en línea, a través de la Internet:

1. Las primeras escuelas virtuales surgieron en Australia, Nueva Zelanda, América del Norte y el Reino Unido, en áreas de baja densidad de población que hacía difícil la escolarización por medios tradicionales. Y se le llamó en un principio *educación a distancia*.
2. Este tipo de entornos permite reunir a muchos aprendices que no pueden acudir de manera física a una entidad de formación, y se consolida a mediados de los años noventa con el desarrollo de la informática y el acceso a Internet.
3. Permite a los estudiantes interactuar en un entorno digital, mediante herramientas tecnológicas, para aprender sobre cualquier área del saber.

En la actualidad, el desarrollo de las TIC consolida el acceso a recursos tecnológicos con fines educativos, lo que ha dado lugar a la creación de diferentes modalidades de educación virtual alrededor del mundo.

### 3.2.1 Ventajas y desventajas

Algunas de las posibles ventajas de la enseñanza virtual pueden ser:

- El estudiante no tiene necesidad de desplazarse a un lugar físico, ni depende de horarios, lo cual ahorra dinero y tiempo. Así, a través de la Internet, el estudiante accede a múltiples recursos, sin limitaciones físicas o geográficas, lo cual le permite ampliar sus conocimientos y lograr un aprendizaje significativo.
- El estudiante puede realizar su formación en cualquier lugar del mundo, abierto a diferentes culturas y países donde puede enriquecerse con su historia, geografía, religiones y política, aunado al desarrollo de sus habilidades sociales.
- Este tipo de formación es ideal para conciliar el estudio con la vida laboral y social.
- Este tipo de formación permite la participación de docentes expertos que, por sus circunstancias profesionales, no podrían participar en procesos de enseñanza presenciales.
- El estudiante puede desarrollar las actividades de acuerdo con su propio ritmo y estilo de aprendizaje, desarrollando así su capacidad de pensamiento crítico, a la vez que sus destrezas para la investigación y el análisis de información, lo cual le permite resolver problemas prácticos; cualidades muy apreciadas en el mercado laboral.
- Se estimula la participación e interacción activa del estudiante a través de foros, chats y medios similares.
- Algunas de las posibles desventajas de la enseñanza virtual pueden ser:
- Ausencia de interacción personal, pues muchos estudiantes critican la ausencia de contacto presencial con sus docentes y compañeros.
- Para este tipo de formación los estudiantes deben poseer conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas y saber seleccionar información en Internet.

- En muchos casos, la formación en línea exige al estudiante mayor rendimiento que la modalidad presencial. La inasistencia a un aula de clases implica controlar el progreso de los estudiantes mediante la entrega periódica de trabajos y, por tanto, requiere de una dedicación regular a los estudios (horas de trabajo independiente).
- Este tipo de formación requiere de mucha *autodisciplina*, y una rutina de estudios programada, a fin de gestionar los horarios para realizar otras actividades.

De esta forma, tanto el modelo educativo evaluativo y el modelo virtual se adaptan al momento histórico de post pandemia que vive el mundo. Las prácticas pedagógicas actuales buscan armonizar los métodos educativos, haciendo uso de herramientas tecnológicas disponibles para el estudiante. Sin embargo, aún es difícil para el docente llegar a lugares recónditos donde no llegan la tecnología o el Internet. Por tanto, es necesario que los docentes reinventen sus prácticas educativas para ampliar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

#### 4. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ACTUALES

La educación es un proceso permanente, manejable, de interacción, alternativo, que se adapta al momento histórico y actual de cada sitio, región o país, puede ser transformado, centrado en el ser humano, puesto que no se aprende en forma mecánica, sino que la reconstruye subjetivamente parte de sus posibilidades, necesidades y particularidades; relacionando estrechamente lo cognitivo y lo afectivo, así como lo instruccional y lo educativo, garantizando la construcción de su propio conocimiento, valores y modos de ser personal, en un esfuerzo mancomunado entre la institución educativa, la familia, la comunidad, y la sociedad en general a través de prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas se definen como un proceso donde el docente ejecuta acciones que están determinadas a la formación integral del estudiante; para ayudarlo a comprender su entorno, socializar, reflexionar y evaluar sus conocimientos. Utilizando para ello una serie de estrategias que le permiten encontrar en su interior intelectual a través de un pensamiento lógico (Díaz, 1990).

La práctica pedagógica se refiere a estrategias y procedimientos que regulan la

comunicación, la interacción, y el ejercicio del pensamiento, con las disposiciones de los estudiantes en la escuela (visión y posturas personales). Mora (2012) la concibe como: *“el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”*. En términos generales, implican las herramientas y estrategias que utilizan los docentes para orientar sus clases, fundamentada en el respeto, la responsabilidad, equidad, ética y comunicación.

Por su parte, Zaccagnini (2003) define las prácticas pedagógicas como la producción de conocimientos entre sujetos, a través de la mediación donde existe un sujeto pedagógico y un educando, los cuales hacen énfasis en la pedagogía. El sujeto pedagógico es entendido como una persona que escoge la institución para llevar a cabo el conocimiento en materia sociocultural, el cual articula con el educador los saberes y la participación de las pedagogías.

Vale la pena resaltar que, para prácticas docentes pertinentes, es importante que el docente asuma una actitud creativa, responsable y hasta emprendedora; dispuesto a superar las limitaciones del contexto, que fomenten en el estudiante el desarrollo del conocimiento con sentido crítico, reflexivo e interdisciplinario. Herrera (2019) hace énfasis en que:

Las prácticas pedagógicas son el centro de la educación, y que no existe educación por fuera de estas. Pueden existir mil documentos normativos, menciona, mil intenciones muy bonitas de política educativa, pero lo que hace distinta la educación es el saber y la práctica del maestro. (Herrera, 2019, p.1)

Según esto las prácticas pedagógicas son importantes porque a través de ellas el maestro puede demostrar sus habilidades y destrezas, para la dirección, control y evaluación del aprendizaje de los diferentes modelos del sistema educativo y así transmitir sus conocimientos al alumno de manera que puedan despertar su interés y captar su atención a nivel cognitivo e intelectual. Existe una relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas son un conjunto de conocimientos que se transmiten de un individuo que está preparado para impartirlo hacia otro que está deseoso de obtenerlo a través de un proceso de intercambio mutuo, definido como enseñanza aprendizaje. Y que además es innovador ya que va a la par del desarrollo tecnológico y contemporáneo, así como las demandas, ritmo y los deseos de los alumnos. Duque et al. (2013), mencionan que:

Los docentes tienen la intención de brindar prácticas pedagógicas basadas

en la diferencia, entendiendo los procesos cognitivos desde el otro, pero en el campo real se hace difícil llevarlo a cabo, dado el número de estudiantes, las cargas académicas, y los tiempos tan reducidos para brindar una educación objetiva que redunde en procesos de formación acordes al contexto (Duque et al., 2013, p.123).

Según Ávalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula las actividades curriculares de la formación docente, con la teoría y la práctica”, que abarca acciones tales como organizar la clase, preparar materiales; poner a disposición de los estudiantes los recursos necesarios para dar respuesta a situaciones dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una superación de pruebas, y acumulación de experiencias con la guía del docente, para obtener niveles superiores de pertinencia y calidad en el proceso formativo.

Las prácticas tienen como propósito aportar a la formación de profesionales licenciados una estrategia de aprendizaje articuladora e integradora de la teoría-práctica-investigación denominada proyecto pedagógico; los profesionales licenciados en formación a través de estas realizan reflexión- acción de su proceso personal y profesional sobre su proceso formativo en los diferentes niveles, modalidades y escenarios (Ríos, 2012, p. 36).

Con base en estos conceptos se puede afirmar que las prácticas pedagógicas constituyen un proceso que desarrolla conocimientos y el intelecto, mediante una serie de pasos para crear individuos útiles, sanos y productivos. Sin embargo, existe dificultad debido a factores internos y externos propios de la humanidad del individuo y el contexto en el cual se desarrolla.

## 5. RESULTADOS

En base al análisis bibliográfico y la revisión de las diferentes investigaciones realizadas tenemos como resultado:

Las prácticas pedagógicas son el eje fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje actuales, basada en discusiones, relacionadas con los argumentos y las áreas de conocimiento, que según el momento le dan un aspecto específico; dependiendo de los conocimientos, habilidades y destrezas, así como de las herramientas y recursos didácticos disponibles para ser aplicados en diferentes espacios o entornos ambientales. Se construye en el saber pedagógico, mediante

acciones y los ambientes en los cuales se desarrolla.

Las exigencias actuales con la incorporación de la tecnología conllevan a que desde los procesos enseñanza aprendizaje se asuma un rol crítico, transformador, actual, moderno, para poder enfrentar los retos que se presentan diariamente en los procesos educativos con la finalidad de encontrar estrategias aptas para su aplicación en los procesos de cambio.

24

Como sucede con la llegada de la pandemia con el COVID 19 donde el confinamiento y aislamiento se hizo necesario, así como el cierre de las instituciones educativas, donde el aula de clases se traslada al hogar con la ayuda de herramientas tecnológicas.

Lo que ha dado la oportunidad a los docentes de afrontar el reto de orientar a los estudiantes para que den lo mejor de sí, así como el esfuerzo mancomunado de los demás docentes en la retroalimentación de sus ideas, bajo un espíritu cooperativo y constructivo de ver oportunidades en medios de las crisis para crecer, mejorar y trascender; pues, una vez superada la pandemia del COVID- 19, se habrán desarrollado otras habilidades profesionales, producto de un repensar sobre el papel de las instituciones educativas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las herramientas tecnológicas juegan un papel importante en las prácticas pedagógicas y el proceso de enseñanza aprendizaje, con la incorporación de la informática y las telecomunicaciones, se abrieron las puertas a nuevos métodos de enseñanza, ya que los estudiantes a través del internet pueden recibir información de todas partes del mundo y pueden comunicarse con sus compañeros y otros estudiantes para compartir inquietudes, experiencias, lo que obliga al docente a actualizarse en el ámbito tecnológico, ya que los alumnos desde muy pequeños, manejan los equipos electrónicos con una velocidad vertiginosa, por tanto si no existen prácticas pedagógicas actuales, modernas, que despierten el interés del alumno y capten su atención, este verá la educación como algo monótono y será difícil integrarlo al sistema educativo.

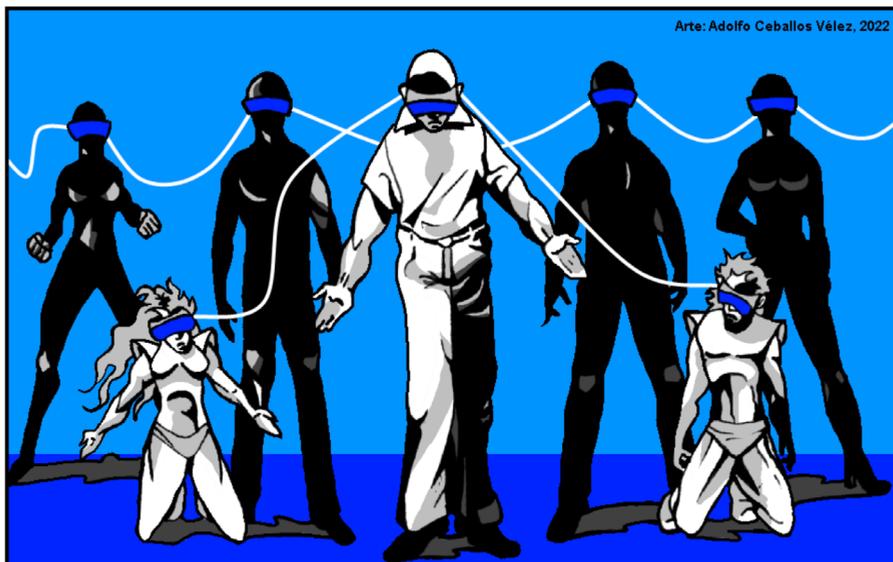
## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las prácticas pedagógicas son herramientas innovadoras, modernas que deben ir a la par de los adelantos científicos y tecnológicos, para poder adaptarse a los momentos históricos de cada región o país, para poder brindar una adecuada retroalimentación entre el docente y el alumno sin olvidar que parte de concepciones filosóficas

y humanistas, basadas en teorías conductuales, cognitivas, consciente, con modelos educativos, modernos que tienden a inspirar la parte creativa, motivar el desarrollo intelectual, la necesidad del saber y comprender el entorno, con procesos de enseñanza aprendizaje adecuados a los contextos políticos, sociales e individuales. Sin dejar de lado la interrelación entre, institución y familia, formador y formado.

El confinamiento, producto del COVID 19, obligó a la incorporación de prácticas pedagógicas adaptadas al hogar, donde intervienen otros actores en el proceso enseñanza-aprendizaje, como son los padres, familiares y demás interesados; por lo que el docente asume un rol de moderador, orientador y motivador del estudiante, pudiendo interactuar con él solo a través de la Internet, o mediante aplicaciones como WhatsApp, Facebook, entre otras.

El docente debe prepararse con prácticas pedagógicas, que lo ayuden a no perder la relación docente alumno, que se da en el aula; para poder desarrollar un individuo integral, sin perder su esencia de ser humano.



# Referencias

académico. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales). <https://repository>.

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. <https://docplayer.es/14501497-Beatrice-avalos-profesores-para-chile-historia-de-un-proyecto.html>

26

Baricco, A. (2019). The Game. Anagrama.

Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M. & Benítez, N. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. Formación universitaria, 10(2), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200009>

Díaz Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y saberes. (1). 14-27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>

Duque, P. A., Vallejo, A. & Rodríguez R. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño [cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/401/Duque-PaulaAndrea2014.pdf?sequence=1](http://cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/401/Duque-PaulaAndrea2014.pdf?sequence=1)

Guerra López, I. (2007). Evaluación y Mejora Continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño. Global Business Press.

Herrera J. (2019). La importancia de las prácticas pedagógicas. Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/la-importancia-de-las-practicas-pedagogicas/>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero) Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 41.214. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Lukas Mujika, J. F. y Santiago Etxebarria, K. (2004). Evaluación Educativa. Psicología y educación. Alianza Editorial.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

Maggio, M. (2020). Prácticas educativas reinventadas: Orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. UNICEF, Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-5.pdf>

Martins, J. (1990). Didáctica General. 2ª. ed. São Paulo: Atlas.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificación e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones, 1(2). 193-213. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>

Ministerio de Educación (MEN). (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/co\\_5011.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_5011.pdf)

Mora, R. (2012). Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Ed. Universidad Simón Bolívar. <https://unilibros.co/gpd-practicas-curriculares-cultura-y-procesos-de-formacion.html>

Zabalza, M. A. (2001). Formación del profesorado universitario. Revista de investigación educativa, RIE 19(2). 659-662.

Zaccagnini, M. C. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamericana de Educación. 33(2). 1.29. <https://doi.org/10.35362/rie3322982>

# Capítulo 2.

28

---

---

## El currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Institución Universitaria Americana\*

*Abril Isabel García Caro\*\**

*Vanessa Navarro Angarita \*\*\**

*Adolfo Ceballos Vélez\*\*\*\**

*Sara Concepción Maury Mena \*\*\*\*\**

---

\* Producto Colaborativo del grupo de investigación TRANSFORMACION EDUCATIVA Y SOCIAL TES de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia.

\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil. Líder de semilleros de investigación Seinedin y Líder de proyección social. Docente autora de textos escolares. acararo@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

\*\*\* Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Doctora en Investigación, en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. vnavarro@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-7223-6547>

\*\*\*\* Director del Programa de Licenciatura en Educación Bilingüe de la Facultad de Educación y Director del Centro de Idiomas de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia. aceballosv@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-2160-5573>

\*\*\*\*\* Especialista en Comunicación Organizacional, Magíster en Métodos de Investigación en Educación, PhD en Ciencias de la Educación. Docente investigadora del Programa de Licenciatura en Educación Bilingüe de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia. mauryrsara@americana.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-1181-6377>

## RESUMEN

La globalización y las nuevas tecnologías a nivel mundial han generado diversas transformaciones para la toma de decisiones en las formas de comunicación y el acceso a la información, considerados como agentes activos para producir riqueza y bienestar a la población universitaria. La Institución Universitaria Americana, se encuentra en constante transformación para incrementar la productividad y competitividad en el sector productivo, convirtiendo las funciones sustantivas en la prioridad para alcanzar el objetivo, establecidos en el modelo pedagógico de la institución universitaria. El objetivo de la investigación consistió en estudiar el currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Americana. La metodología aplicada se basó bajo un método cualitativo, con un tipo de investigación descriptiva a través de una revisión bibliográfica que permita establecer la relación entre las variables de estudio. Se considera importante que la universidad apueste su modelo pedagógico para fundamentar las funciones sustantivas en las prácticas universitarias, convirtiendo a los docentes en actores fundamentales para la formación de los estudiantes a través de los nuevos lineamientos curriculares y las prácticas pedagógicas de la universidad.

29

**Palabras clave:** Currículo; Función sustantiva; Educación superior.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las universidades deben integrarse a los procesos para asegurar las acciones y la proyección de la sostenibilidad en el tiempo, la adaptabilidad se comporta como un factor importante en la formación de habilidades que las universidades deben poseer para avanzar hacia el futuro. Para Weick (1976), menciona que las organizaciones educativas y una propiedad inherente a ella se conoce como estructuras que se encuentran débilmente acopladas, ya que no existe coordinación y ausencia de control dentro de la institución. Lo anterior permite mencionar que existen partes de las instituciones de educación superior (IES), donde los procesos se encuentran bien racionalizados y definidos.

Es así como los elementos que componen a la institución se pueden encontrar unidos por aspectos funcionales. Sin embargo, existen algunos factores de identidad e independencia de las partes. Es por lo que la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad se comportan como elementos fundamentales que constituyen a las IES, relacionándose de manera temporal con respecto a las acciones que representan, pero que al finalizar la interacción vuelven a su estado

natural de aislamiento e independencia (Mindreau, 2000).

30

Lo opuesto a ello lo señala la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, donde establece que las instituciones de educación superior tienen su avance en la relación con sus contenidos, lo cual conlleva a desarrollar un modelo académico donde se indaga en los problemas de las diferentes áreas, partiendo de una investigación científica, tecnológica, humanística y artística para resolver las falencias existentes. Lo cual es fundamental para el desarrollo de una región el bienestar de la población y un trabajo por parte de la docencia donde se integren todos para resolver los problemas en la investigación y crear espacios de acción en conjunto con los distintos actores sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

La importancia de las funciones sustantivas se hace necesaria desde diferentes puntos de vista ya que permite alcanzar los objetivos en los planes curriculares. Es por ello que las universidades forman académicamente profesionales con competencias adecuadas para que puedan desempeñar las funciones en el ambiente laboral con un perfil altamente calificado, que permite solucionar los problemas que se encuentran en su entorno basados en la formación universitaria mediante aspectos sociales, económicos, tecnológicos, científicos y culturales al grupo que pertenece.

Las universidades, partiendo de sus fortalezas y dominios académicos, formulan líneas programas, grupos y proyectos de investigación mediante la conformación de redes nacionales e internacionales. Estos programas planifican el desarrollo de investigaciones a nivel nacional, regional y local, de acuerdo con las tendencias que marcan el avance del conocimiento científico; es por ello que estas instituciones pueden aportar y mejorar los planes de desarrollo en los distintos niveles.

Como se mencionó anteriormente, la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, son tres factores fundamentales en las funciones sustantivas por ello las instituciones de educación superior deben contar con un modelo que asegure la integración de estas tres funciones de acuerdo con las necesidades que se encuentren a nivel local nacional y regional.

La educación constituye una de las herramientas principales en el proceso de formación profesional, personal y social, donde se involucran las instituciones universitarias y constituye el centro de formación superior para promover ideas

en la formación integral del ser humano mediante procesos de capacitación investigación y acción social; es por ello que cada una de las personas debe asumir su responsabilidad como un actor social para ser capaz de potenciar las capacidades adquiridas, e integrarlas en el en la construcción y mejoramiento del desarrollo en la sociedad.

Esto requiere de nuevos conocimientos descubiertos a través de la formación en las universidades, reconociendo al individuo por medio de la educación superior, fortaleciendo la diversidad técnica metodológica operativa y estructural en la formación personal profesional, proyectado como actores en las dinámicas sociales.

Es así como el rol de las universidades es vital en la capacitación, en el descubrimiento y estudio de la solución de problemas; por ende, los docentes se comportan como facilitadores del conocimiento para determinar las tareas puntuales en la producción de conocimientos a nivel nacional e internacional; que intervenga de manera constante en las comunidades, transformando de forma efectiva las relaciones de la sociedad y contribuyendo a la construcción de sociedades en paz.

La Americana se encuentra en constante transformación para incrementar la productividad y competitividad en el sector productivo, convirtiendo las funciones sustantivas en la prioridad para alcanzar el objetivo, establecidos en el modelo pedagógico de la institución universitaria. El objetivo de la investigación consiste en estudiar el currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Americana.

## **2. EL CURRÍCULO DESDE LA FUNCIÓN SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL INTERIOR DE LA CORUNIAMERICANA**

La Americana es una Institución Universitaria sin ánimo de lucro, de carácter privado y universitario con autonomía administrativa y académica (Ley 30, 1992), ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia, que podrá extenderse a otras ciudades pudiendo crear dependencias y seccionales, con duración indefinida (Personería Jurídica, 2006).

La Americana desarrolla sus funciones básicas sustantivas (docencia, investigación, extensión y proyección social) con principios orientadores definidos en su constitución legal. Se concibe la docencia como un proceso formativo perman-

ente que posibilita la transformación social y académica del ser humano de forma integral. La investigación es vista como la interacción producto del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes y docentes en el nivel formativo consolidando así la cultura investigativa. Por último, la función sustantiva de extensión y proyección social trata del compromiso social y de la interacción con el entorno, desarrollando el ejercicio profesional por medio de proyectos para resolver problemas específicos de la comunidad y del sector productivo.

Las actividades académicas de la Americana son la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía, que permiten desarrollar un marco de libertades de enseñanza, aprendizaje, de investigación y de cátedra para proponer programas de formación académica en ocupaciones, profesiones o disciplinas y en programas de especialización.

La misión de la Americana se fundamenta en la inclusión como eje central en la articulación de los diferentes niveles del sistema en su búsqueda constante de calidad, justicia y equidad en pro del desarrollo sostenible de Colombia y está alineada a la política educativa nacional (Personería Jurídica, 2006).

### *2.1 Naturaleza de los lineamientos curriculares*

Los lineamientos curriculares estipulados por la institución, establecen las orientaciones académicas mediante las distintas modalidades (presencial, a distancia, virtual dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades), así como con la concepción del currículo, a la luz de dimensiones que definen la naturaleza desde lo macro, meso y micro currículo, articulados con los fundamentos de las Ciencias Pedagógicas y las normativas nacionales, en concordancia con el contexto internacional; las dimensiones de análisis son: Concepción, Funcionalidad, Evaluación, Impacto Social – académico, Estructura Curricular.

En articulación con los planes de desarrollo, del Proyecto Educativo Institucional y del modelo pedagógico de formación por procesos autorregulativos (FPA), la Americana define los lineamientos curriculares con fundamento epistemológico y teórico del proceso educativo de la institución que en palabras de Molina (2016) reza:

...se trata de un proceso de interacciones políticas-sociales-culturales derivadas de los actores educativos en torno a la gestión educativa de procesos articulados y sistémicos que dan cuenta del encargo social de la institución

en la formación de un sujeto ético-político e histórico para su participación en un mundo globalizado (Corporación Universitaria Americana, 2021a, p. 8).

La concepción curricular se complementa con una estructura que sistematiza el enfoque sistémico que, desde la circularidad de los procesos, es el escenario para dinamizar la naturaleza del currículo. Esta estructura se ha definido de cara a la calidad educativa requerida al interior de la institución y en sus relaciones externas.

Esta concepción curricular encuentra su entronque con el modelo pedagógico (FPA), desde lo epistemológico, con la influencia de la corriente humanista, para comprender el protagonismo de la condición humana para su significación en el contexto de la formación. En la pedagogía cognitiva, que, desde el enfoque de la corriente constructivista, la riqueza de autores que la sustentan se convierte en el abanico de posibilidades que nutren las didácticas desde una perspectiva de la diversidad metodológica (Corporación Universitaria Americana, 2021a).

## *2.2 Concepción curricular*

Fundamentar el currículo desde su concepción es comprender la naturaleza de este; se abordará, teniendo en cuenta lo concerniente a lo filosófico, epistemológico, pedagógico y organizacional según el modelo pedagógico: “Formación por Procesos Autorregulativos”. En esta fundamentación, se han constituido las siguientes líneas de acción: La concepción del Currículo se articula con el Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Pedagógico e interactúa con los Planes de Desarrollo de la institución, visibilizando la corresponsabilidad entre el deber ser, la naturaleza y fines del currículo con la formación integral.

Se busca que la concepción del currículo responda a las realidades y dinámicas propias de la institución, así como a las tendencias, todo derivado de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación permanente y participativa de la comunidad educativa para el desarrollo de la cultura de la regulación y autorregulación del proceso educativo y la determinación de las acciones de mejoras (Corporación Universitaria Americana, 2021a).

El currículo se potencia a partir de los estudios de pertinencia académica y social de los programas, que deben hacerse periódicamente, de tal forma que se estructuren y ajusten las propuestas formativas de acuerdo con el contexto social, económico, político, científico, tecnológico y cultural en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

Esta concepción curricular da cuenta del aprendizaje, enseñanza, formación integral, didáctica, evaluación, entre otras, para responder a la globalización del conocimiento, el desarrollo de competencias, resultados de aprendizaje, perfil de egreso, investigación, internacionalización, creatividad e innovación en un contexto de escenarios académicos-científicos pluriculturales.

### *2.3 Funcionalidad del Currículo*

La funcionalidad del currículo es el referente para viabilizar el cómo se concretiza los fundamentos epistemológicos y teóricos del currículo en la práctica del proceso educativo de la institución, de tal forma que el currículo en la Americana concreta desde la función, en lo siguiente:

34

- El currículo permite explicitar y hacer tangible el concepto de educación y de formación expuesto en el PEI y el modelo pedagógico.
- El currículo permite evidenciar la forma como la institución y el programa ha organizado su propuesta formativa para dar respuesta a las necesidades académicas y sociales.
- El currículo también sirve de orientador de la práctica docente, al determinar en muchos casos la forma como debe desarrollarse el proceso enseñanza aprendizaje.
- El currículo propició que los educandos desarrollen sus competencias y alcancen los resultados de aprendizaje esperados, dando lugar al logro de los perfiles propuestos por cada programa académico.

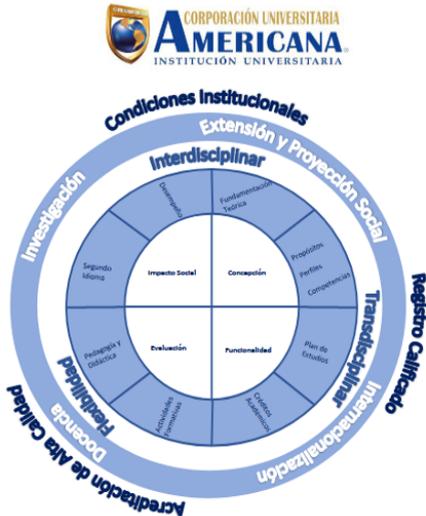
### *2.4 Estructura del Currículo*

La estructura del currículo de la Americana (figura 1) pone de relieve la articulación entre los ejes rectores (concepción, funcionalidad, evaluación, impacto social, comunicabilidad, relaciones de interdependencia) y los aspectos normativos de la Educación Superior en el ámbito nacional. Así mismo, se evidencia que la concepción aborda la fundamentación teórica que, articulado con el Proyecto Educativo Institucional, el plan de desarrollo estratégico, modelo pedagógico iluminan los propósitos de formación, perfiles, competencias y resultados de aprendizaje de los programas académicos.

En cuanto a la funcionalidad, se encuentra inmersa en el contenido del currí-

culo y por ello, las facultades y programas académicos establecen la corresponsabilidad con los planes de estudios y los créditos académicos para dar cuenta de unos perfiles de egreso declarados en los PEP. La evaluación incide en la pedagogía y la didáctica, como también en las actividades formativas; el impacto académico y social se focaliza en el desempeño de los estudiantes y el manejo de una segunda lengua. Todo esto en un proceso circular desde la flexibilidad, de lo inter y transdisciplinar, en correspondencia con las funciones sustantivas de la educación superior y los referentes normativos de la alta calidad (Corporación Universitaria Americana, 2021a).

**Figura 1.**  
*Modelo Pedagógico*



Nota. Corporación Universitaria Americana (2006)

### 2.5 Funciones sustantivas en Educación Superior

La docencia, la investigación y la proyección social y extensión son las tres funciones sustantivas de la Educación Superior para conseguir la calidad académica (Fabre, 2005). La docencia trata de la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades, resultado de la interacción entre los actores clave que son los profesores y estudiantes (CACES, 2019), en experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro de ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garantizan la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético.

Esta función sustantiva se enmarca en un modelo educativo-pedagógico y en la gestión académica actualizada, pertinente, diversa, la intercultural y dialógica que integra las disciplinas, conocimientos y marcos teóricos para el desarrollo de la investigación y la vinculación con la sociedad, permitiendo diseñar, actualizar y fortalecer el currículo.

En cuanto a la investigación, se trata de una labor creativa, sistémica y sistemática, fundamentada en el debate epistemológico de los conocimientos científicos y los saberes ancestrales e interculturales, generando respuestas pertinentes para las necesidades del entorno por medio de la propuesta de programas y/o proyectos desarrollados bajo principios éticos y prácticas colaborativas y cooperativas.

Los actores clave van desde institutos, centros, unidades, grupos, centros de transferencia de tecnología, profesores investigadores hasta llegar a los estudiantes y los resultados de la investigación vienen difundidos y divulgados para su uso social y aprovechamiento en la generación de nuevos conocimientos, productos, procesos o servicios para mejorar la calidad de vida y el desarrollo social y a su vez la vinculación con la sociedad identifica necesidades e inspira preguntas relevantes para la investigación (CACES, 2019).

Por el lado de la proyección social y extensión como función sustantiva se generan capacidades e intercambios de conocimientos acordes con las áreas académicas de las instituciones de educación Superior para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos del entorno, contribuyendo de esta forma con la pertinencia del quehacer universitario, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes.

Su desarrollo se basa en la propuesta de programas y/o proyectos planificados, ejecutados, monitoreados y evaluados de manera sistemática en áreas como servicio comunitario, prestación de servicios especializados, consultorías, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, difusión y distribución democrática del conocimiento y de la innovación social.

Esta función sustantiva también se articula con la de docencia para la formación integral de los estudiantes, complementando la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo espacios de reflexión crítica y de experiencia vivencial y se articula con investigación al identificar necesidades y formular preguntas que alimentan las líneas, programas y proyectos de inves-

tigación, y al propiciar el uso social del conocimiento científico y su aplicación (CACES, 2019).

Las instituciones de Educación Superior, entonces, tienen las funciones sustantivas de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en términos de contribución al desarrollo científico, tecnológico y social de los entornos locales, nacionales, regionales y mundiales, por medio de la formación profesional en pre y postgrado para mejorar la calidad de vida en sus áreas de influencia (Rodríguez et al., 2020).

La articulación de la docencia, investigación y proyección social en las instituciones de educación superior requieren de un modelo pedagógico organizado en base a las mismas, que tenga como filosofía la intervención de la institución en la solución de los problemas y necesidades del desarrollo endógeno y exógeno de los pueblos (Marín, 2019).

La integración de estas funciones sustantivas permite alcanzar los objetivos de formación en los planes curriculares, entregando a la sociedad a profesionales que cuentan con las competencias adecuadas para desenvolverse en ambientes laborales, teniendo un perfil profesional pertinente para solucionar las problemáticas del entorno por haber estado en contacto durante la formación universitaria con las necesidades sociales, económicas, tecnológicas, científicas y culturales del grupo social al que pertenecen (García y González, 2020).

### *2.7 La investigación en la Corporación Universitaria Americana*

La Americana ha definido políticas que orientan y articulan el desarrollo de las diferentes funciones sustantivas que se realizan al interior de la Institución. La política de investigación dinamiza la transferencia social del conocimiento en las unidades académicas y las orienta hacia la bioética, la sostenibilidad y la sustentabilidad, promoviendo la solución de las necesidades de las comunidades, la inclusión social y equidad por medio de cinco objetivos estratégicos (Corporación Universitaria Americana, 2021a).

- Objetivo estratégico 1: Crear, consolidar y categorizar los grupos de investigación de las facultades con carácter nacional, y subgrupos por programa académico y por sede.
- Objetivo estratégico 2. Posicionar a los investigadores y docentes de la Americana en el SNCyTi.

- Objetivo estratégico 3. Potenciar las capacidades investigativas del fortalecimiento de la producción científica
- Objetivo estratégico 4. Fortalecer los semilleros de investigación por programas mediante la participación de docentes y estudiantes
- Objetivo 5. Fortalecimiento del Sello Editorial y posicionamiento de las revistas científicas.

**Tabla 1**  
*Grupos de Investigación por facultades*

<b>Facultad</b>	<b>Grupo</b>	<b>Programa</b>
<b>Facultad de Ciencias económicas</b>	Gisela	Administración
	Business Intelligence	Negocios Internacionales
<b>Facultad de Ciencias administrativas y contables</b>	ProCont	Contaduría
<b>Facultad de Ingeniería</b>	Engineeri@	Higiene y seguridad en el trabajo
	Aglaia	Ingeniería de Sistemas
<b>Facultad de Humanidades y Ciencias sociales</b>	DehJüs	Derecho
	Law and Sciences	Derecho / Interdisciplinar
	Psi-Context	Psicología
<b>Facultad de Ciencias de la Educación</b>	TES	Educación
<b>Centro de Emprendimiento e innovación</b>	Americana Emprendedora	Centro de Emprendimiento e innovación

*Nota:* Corporación Universitaria Americana (2021b).

## *2.8 Currículo e Investigación*

El currículo y la investigación guardan estrecha relación desde los contenidos de formación planteados en el Plan de estudios, a partir de las asignaturas y el perfil de egreso (desde la investigación), a fin de determinar cómo y qué aporta en el desarrollo de competencias los temas que se gestionan en los cursos de investigación (en cada ciclo y en cada nivel), toda vez que este proceso hace parte integral de la auto evaluación curricular y la prospectiva del pregrado propuesto por la facultad al interior de la institución (Corporación Universitaria Americana, 2021b).

Todo este proceso permitirá, la consolidación y descripción de las competencias que se desarrollarán durante el proceso formativo (syllabus) lo cual implica

que cada actividad planificada dentro del currículo y del plan de aula (válido para investigación formativa y proyectos de aula) se promueve y consolida durante las semanas habilitadas para el semestre académico o determinado en la cadena de gestión al interior del plan de estudios (asignaturas).

Así, los resultados de aprendizaje, desde su concepción investigativa, disciplinar e innovadora, deben expresar lo que el estudiante debe evidenciar en términos de competencias-resultados y del aprendizaje obtenido para la puesta en marcha de su perfil de egreso, profesional y ocupacional.

Los resultados de aprendizaje para la función sustantiva de investigación deben ajustarse a las siguientes características:

- Deben tener un alto grado de consistencia con el nivel de formación en el cual se ubican.
- Deben tener un nivel de ajuste acorde con el nivel de complejidad de los conocimientos planteados en cada nivel y metodología de formación en la institución.
- Son medibles durante el proceso de formación o de desempeño con el objetivo de que todos los estudiantes logren su apropiación.
- La función principal de los contenidos es la concreción del horizonte misional formativo institucional en términos de aprendizaje y aprehensión.
- Los criterios de evaluación de los resultados de aprendizaje deben integrar elementos tales como desempeño, nivel de satisfacción, gestión, entre otros elementos propios del hacer y del saber hacer.

La estructura base para la evaluación de resultados se deriva de un verbo (tercera persona del singular) seguido de un objeto de estudio (de investigación básica o aplicada) y una condición (asociada al proceso metodológico y la metodología) (Corporación Universitaria Americana, 2021).

### 3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión descriptiva acerca del currículo desde la función sus-

tantiva en la educación superior al interior de la Coruniamericana. Se incluyó literatura con criterio temporal de publicación entre los años 2000 a 2021 disponibles en las bases de datos Innova, Concitec, Pubmed, EBSCOhost, Google Académico, ProQuest, Scielo, Science Redalyc. Para la estrategia de búsqueda se utilizó una lista de palabras clave validadas en Descriptores.

Entre los criterios de inclusión se encuentran investigaciones en idioma español, inglés, texto completo y cumplir con los criterios de búsqueda de las palabras claves definidas al inicio. Se seleccionaron 50 artículos filtrados por año de publicación, título, idioma y resumen, luego de que se estableció la pertinencia de los estudios. En segunda medida se realizó lectura completa de los artículos seleccionados con los criterios de inclusión que corresponden a 10 artículos, los cuales se analizaron por medio de una matriz en Excel que contenía título, autores, país, año, metodología y conclusiones.

Posteriormente se analizó la información que cumplía con los criterios de inclusión con 10 artículos. Adicionalmente se incluyeron siete (7) referencias las cuales guardan relación con el tema de estudio, en cuanto a legislación, organizaciones y otros temas de interés.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Americana es una institución universitaria comprometida con la formación de seres humanos integrales y competentes, desde procesos académicos e investigativos con proyección social y empresarial, basados en el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y metodológicas en el contexto de la excelencia académica.

Así mismo, por medio de los semilleros de investigación concibe la formación investigativa como una acción estratégica que permite el crecimiento y desarrollo académico y profesional de sus estudiantes porque permite apropiarse de los conocimientos básicos sobre la metodología de la investigación, con participación en macroproyectos, proyectos de investigación y en eventos científico-técnicos propios y externos.

La formación investigativa dinamiza el desarrollo personal y profesional del educando y el desarrollo curricular institucional porque actúa como eje transversal del currículo, actuando como un puente de coherencia entre la teoría dis-

ciplinar o interdisciplinar, la cotidianidad del estudiante, sus experiencias y el contexto social, mediante asignaturas integradoras, que se pueden definir como la base o soporte fundamental del período académico de un programa educativo.

Estas asignaturas integradoras permiten relacionar vertical, horizontal y transversalmente, todas las asignaturas de un programa académico pudiéndose establecer la correspondencia entre todas las asignaturas de un mismo período académico y las asignaturas de una línea específica en los distintos períodos del programa respectivo.

Los proyectos de formación investigativa aumentan su grado de complejidad a medida que los estudiantes avanzan en su formación y permiten promover la apropiación del conocimiento y su integración a los múltiples contextos profesionales de cada uno de los programas académicos que ofrece la Americana, donde el compromiso entre el docente y el estudiante propicie las condiciones para avanzar a procesos investigativos de carácter tecnológico y científico, que redunden hacia el desarrollo de proyectos productivos, haciendo frente de esta manera a los desafíos de la revolución del conocimiento y a las exigencias que establece la Ley 30 de 1992 y el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-.

La Americana también desarrolla proyectos de investigación aplicada, lo cual representa el resultado de proyectos de formación investigativa que desarrollan los estudiantes en su proceso de formación. Este proceso se basa en que, los estudiantes pueden en las últimas dos fases de su formación obtener la posibilidad de incursionar en nuevos proyectos con un mayor nivel de complejidad o en todo caso iniciar en esta fase con los proyectos que venían trabajando anteriormente, los cuales son pues adelantados como trabajo de grado.

Éstos proyectos se hacen para desarrollar varios propósitos u objetivos; el primero se basa en las adaptaciones de tecnologías extranjeras para la sustitución de importaciones o en todo caso mejorar nuevas tecnologías en los procesos productivos que ya existen; también pueden diseñar o elaborar algún tipo de tecnología que se requiere para la solución de problemas exclusivos optimizando las soluciones diversas a las problemáticas sociales y empresariales que se presentan a nivel nacional e internacional.

En cuanto al programa de formación empresarial, la Americana incluye estructuras curriculares de programas de formación por competencias en base al centro de innovación y emprendimiento lo cual impulsa el programa de formación empresarial para promover el aprendizaje y la formación de la motivación el apoyo y las mejoras para que actúen los miembros de la comunidad académica en el desarrollo de las in-

stituciones competitivas para fortalecer el crecimiento de las organizaciones que ya existen.

Sin duda alguna, el propósito fundamental de este programa se basa en la formación y motivación a través de actividades educativas e investigativas para el desarrollo de proyectos innovadores y creativos de acuerdo con la estrategia de investigación que propone la Americana en su modelo de formación curricular o modelo pedagógico, en miras de obtener en un futuro personas capaces de crear organizaciones nuevas y competitivas o en todo caso fortalecer las organizaciones que ya se encuentran mediante empleos productivos bienestar social y satisfacción personal social y profesional.

42

Todo lo anteriormente mencionado hace referencia a distintos referentes teóricos que hablan sobre el currículo dentro de las funciones sustantivas. Por ende, Zamora y Ortega (2015), mencionan que para iniciar el diseño curricular orientado a las competencias se deben integrar las habilidades, destrezas, potencialidades y conocimientos en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeños, esto se convierte en una interacción reflexiva y funcional de los saberes la cual se enmarca en la motivación por aprender y desarrollar personas que puedan actuar ante los distintos contextos en transformación del entorno en la sociedad.

También García y González (2020), toman en cuenta el carácter del sistema de integración de las funciones sustantivas ya que son alineadas en la planificación nacional regional y local como proyección para interactuar en los contextos mediante la orientación hacia la internacionalización de las instituciones. Es así como se deben tomar en cuenta diversos aspectos para la integración de las funciones sustantivas como diseñar y ejecutar macro-programas para la articulación de las funciones sustantivas en las carreras, que respondan a las políticas públicas y necesidades de actores y sectores; generar procesos formativos con enfoque en la solución de los problemas de la profesión de manera directa en la sociedad, aplicando metodologías de enseñanza como el estudio de casos, proyectos, ABP, entre otros; desarrollar innovación y generación del conocimiento desde la gestión de investigación y formación, con programas y/o proyectos que se levantan y ejecutan en la sociedad, con la participación docente y estudiantil; optimizar procesos y recursos al articular acciones y resultados con impacto en las diferentes funciones; instaurar redes de cooperación, transferencia del conocimiento y formación de comunidades de aprendizajes e Implementar un sistema de profesionalización y certificación de competencias.

Las funciones sustantivas dentro de la Corporación Universitaria Americana, permite crear conocimientos que son divulgados para dar a conocer el entorno

de una manera dialógica dando solución a los problemas existentes presentes en la sociedad. Esto se basa en la enseñanza integral para formar profesionales que generan conocimientos que son potenciados y utilizados como beneficio propio para generar proyectos en torno a la sociedad.

He aquí la importancia del currículo de la universidad, ya que desde la perspectiva se enriquece la investigación y la docencia para la producción del conocimiento amplio que son requeridos en la institución de educación superior. Es por lo que la formación académica o profesional y la capacidad de ofrecer un servicio de manera comunitaria permite adquirir la integración de las funciones sustantivas como un aporte que abre caminos fortaleciendo las competencias de los estudiantes a través de la producción y extensión, lo cual es visto como una concepción integral de la educación articulando el servicio y el aprendizaje.

En esto concuerda Acosta (2020), que menciona que todas estas posibilidades traen consigo la creación de personas e individuos comprometidos con la sociedad y con el estado mediante una formación excelente y de mayor pertinencia aplicando un trabajo interdisciplinario como resultado del estudio y la formación académica a través de la investigación realizadas para beneficio de la sociedad.

Es innegable la importancia de la investigación como función sustantiva y como apoyo a la docencia porque cuando una persona investiga está sometándose a exigencias en la gestión del conocimiento, que pueden ser superiores a cuando enseña, en la medida en que no basta con dominar bien el saber ya existente para transmitirlo y, adicionalmente, esa persona se ve confrontada a fuertes exigencias de validación de lo investigado, a estrictos juicios de pares y demás aspectos rigurosos que hacen que un investigador, llevando su experiencia a la docencia, esté posiblemente en mejores condiciones para educar que un docente sin experiencia investigativa (Lozano, 2006).

## 5. CONCLUSIONES

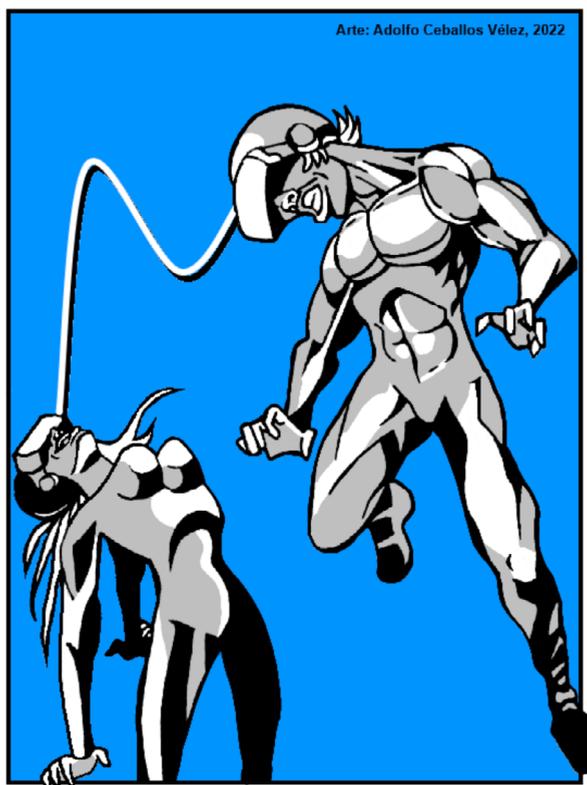
Resulta importante estudiar el currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Institución Universitaria Americana, puesto que la misma ha venido desempeñando e integrando estas funciones sustantivas apoyadas en los lineamientos curriculares que proporciona la institución de educación superior mediante planes y programas de enseñanza universitaria correspondiente a las exigencias, posibilitando el desarrollo e independencia de los es-

tudiantes que con lleven a desarrollar los conocimientos y estrategias necesarias en investigación para generar proyectos en pro del beneficio de la sociedad.

Las funciones sustantivas en la universidad se deben articular, es decir, debe haber una integración entre la investigación y la vinculación con la sociedad esto se genera a partir de los planteamientos curriculares que proporcione la institución de educación superior, no dejando atrás las actualizaciones, ya que la globalización, la tecnología y la innovación cada día inciden no solamente a nivel nacional, sino a nivel mundial y es por ello que se busca el equilibrio entre investigación docencia y vinculación con la sociedad para mantener una cultura de calidad.

44

Con la articulación de las funciones sustantivas, de acuerdo con lo mencionado por los distintos referentes teóricos, los profesionales en formación obtienen los conocimientos necesarios y el aprendizaje para desenvolverse en el ambiente laboral manteniendo un perfil profesional pertinente que permitirá resolver las falencias existentes en su entorno.



# Referencias

- Acosta, M. (2020). Fusión de las funciones sustantivas de la universidad: Investigación con pertinencia social en la docencia universitaria. *CENDITEL, Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento CLIC*, 22(11). 118-126. <https://convite.cenditel.gob.ve/revistaclic/index.php/revistaclic/article/view/1017/985>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Quito, Ecuador. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)
- Corporación Universitaria Americana. (2006). *Modelo Pedagógico de Formación por Procesos Autorregulativos. Documentos Institucionales*. Barranquilla, Colombia. <https://americana.edu.co/barranquilla/wp-content/uploads/2019/02/16-mp.pdf>
- Corporación Universitaria Americana. (2021a). *Política y Lineamiento Curricular: Documentos Universitarios*. Barranquilla, Colombia. [https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2021/03/9\\_Lineamientos-curriculares.pdf](https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2021/03/9_Lineamientos-curriculares.pdf)
- Corporación Universitaria Americana. (2021b). *La investigación en la Americana*. <https://americana.edu.co/investigacion/la-investigacion-en-la-americana/>
- Fabre Batista, G. C. (2005, febrero). *Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente*. V Congreso Internacional Virtual de Educación, La Habana, Cuba. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24694/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24694/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García Abad, R. E. & González Fernández, M. (2020). Percepción sobre la integración de las funciones sustantivas en la Universidad Católica de Cuenca. *VARONA*, 70. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360671237008/360671237008.pdf>
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre) Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 40.700. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0030\\_1992.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html)

- Lozano Casabianca, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46) p.91-99. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6937>
- Marín Granados, L.Y. (2019). El modelo pedagógico y su articulación con las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad en el AITEC. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*. 20(25) p.5-5. DOI:10.47189/rcct.v20i25.276
- Mindreau Silva, J. E. (2000). Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en universidades. (Tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Cataluña). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/6764>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Declaración y Plan de Acción de la conferencia regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>
- Rodríguez, A., Jaramillo Argandoña, M., & Cadena Silva, J. (2020). *Articulación de las Funciones Sustantivas en el Modelo Educativo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*. Manta.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1). p.1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Zamora, D. & Ortega, M. (2015). *Articulación de las funciones sustantivas*. Universidad Autónoma de Nayarit. Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard [https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_VI/CDU\\_VI\\_2.pdf](https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_VI/CDU_VI_2.pdf)

# Capítulo 3.

47

---

---

## Conductas prosociales en Educación Superior en Barranquilla, Colombia\*

*Juan Carlos Marín Escobar\*\**

*Sara Concepción Maury Mena\*\*\**

*Antolín Maury\*\*\*\**

*Rosely Rojas Rizzo\*\*\*\*\**

---

\* Capítulo de libro resultado del Proyecto de Investigación en Conductas Prosociales de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Producto Colaborativo de los grupos de investigación Transformación Educativa y Social TES de la Institución Universitaria Americana y el Grupo SINAPSIS EDUCATIVA de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

\*\* Psicólogo, MSc Proyectos Sociales, PhD en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Grupo de investigación asuntos de género, familia y sociedad. E-mail: jcmarin@unisimonbolivar.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-5244-7328>

\*\*\* Psicóloga, Esp. En Comunicación Organizacional, MSc en Métodos de Investigación en Educación, PhD en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia. Grupo de investigación TES. [saramaury66@yahoo.com](mailto:saramaury66@yahoo.com). <https://orcid.org/0000-0002-1181-6377>

\*\*\*\* Médico, MSc en Enfermería, PhD en Enfermería. Docente asociado e investigador del Miami Dade College en Miami Florida, Estados Unidos. [Andresesteban25@yahoo.com](mailto:Andresesteban25@yahoo.com) <https://orcid.org/0000-0002-2673-4657>

\*\*\*\*\* Ingeniera Ambiental y Sanitaria, MSc en Ciencias Humana y Sociales, Doctoranda en Ciencias de la Educación. Docente Investigador de la Licenciatura en Educación Bilingüe de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia. [rojasr@americana.edu.co](mailto:rojasr@americana.edu.co) / <https://orcid.org/0000-0001-8780-9627>

## RESUMEN

48

Las conductas prosociales y altruistas son aquellas dirigidas a beneficiar a otras personas, procurando satisfacer necesidades físicas o socioemocionales, a niveles individual o colectivo, sin esperar nada a cambio. En Barranquilla, Colombia, se han llevado a cabo diversas investigaciones alrededor de las conductas prosociales en contextos comunitarios cuyos resultados han arrojado que las personas estarían más dispuestas a ayudar cuando se trata de niños, ancianos o personas con algún grado de vulnerabilidad. Hay muchas preguntas por resolver sobre este tema entre ellas ¿existen realmente las conductas de ayuda al prójimo auténticamente desinteresadas? El objetivo del presente estudio es conocer la dinámica de las conductas prosociales entre estudiantes universitarios de Barranquilla, Colombia.

**Palabras clave:** Conductas prosociales; Empatía; Ayuda al prójimo; Educación Superior; Estudio descriptivo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las conductas prosociales, altruistas, o de ayuda son aquellas dirigidas a beneficiar a otras personas, procurando satisfacer necesidades físicas o socioemocionales, a niveles individual o colectivo, sin esperar nada a cambio (Auné et al., 2014; Balabanian y Lemos, 2020). Pertenecen a esta categoría conductas como visitar enfermos o presos, donar dinero, ayudar a cruzar una calle, escuchar empáticamente, participar en acciones de benevolencia o en emergencias, entre muchas otras. El punto más difícil para identificar si una conducta es prosocial o no, es estimar hasta qué punto la acción no fue debida a intereses particulares.

Las conductas prosociales no son un área específica de disciplinas como la psicología o la sociología. Otros campos disciplinares como las ciencias políticas y la antropología también se han interesado en este tema. Por ejemplo, el filósofo Augusto Comte, quien fue el primero que acuñó el término, se refirió a que el ser humano no es solo egoísta, sino también prosocial y empático (Frausto Gatica, 2021). También han tratado el tema autores como Vander Zander (1990); Myers (1995); Taylor et al. (2006), quienes además han generado modelos teóricos para explicarlo.

Autores como Gómez-Tabares (2019) han afirmado que este tipo de conductas son básicas para desarrollar buenas relaciones interpersonales y para el mantenimiento del bienestar personal y social. Por su parte, Pakaslahti et al. (2002) definir-

on las conductas prosociales como aquellas acciones llevadas a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros tales como compartir, dar protección y apoyo. Otros teóricos se preocupan distinguen entre conductas prosociales y conductas altruistas, afirmando que estas últimas son conductas llevadas a cabo por razones internas que no buscan recompensas externas (Auné et al., 2019a).

Las conductas humanas se mueven en un continuo que va desde conductas agresivas, conductas de indiferencia hasta llegar a conductas altruistas. El interés por estudiar este tema, es conquistar más área de este continuo para lo prosocial y restar campo a las conductas violentas, agresivas, indiferentes y apáticas del ser humano donde el reto es disminuir los efectos nocivos de la violencia y la agresión que pudieran generar.

El desarrollo investigativo en este tema ha incursionado diferentes escenarios como el de correlacionar las conductas prosociales para combatir las conductas agresivas. Se observa en varios estudios que las medidas de preferencia social se correlacionan significativamente con la agresividad y retraimiento (Roncero et al., 2016).

Es decir, que cuando se trabaja estimulando conductas positivas y prosociales, se está previniendo la aparición de agresivas. Se puede observar cómo los niños que son populares, empáticos y aceptados socialmente son más prosociales (Gómez-Tabares & Narvárez Marín, 2020). Por otra parte, se observó en estudios experimentales que la exclusión practicada por otras personas reduce los comportamientos prosociales (Gómez Tabares et al., 2021).

Así mismo, se ha evidenciado que ciertas condiciones familiares (como la disfuncionalidad familiar, ambientes ambivalentes, conflictos caseros, disciplinas duras, falta de afectividad) y contextuales serían responsables de cierto tipo de conductas antisociales y agresivas. Por otro lado, hay evidencia investigativa que señala que algunas características personales actuarían como factores facilitadores o protectores contra las conductas antisociales (Mestre et al., 2004).

En el estudio de Plazas et al. (2010) se encontró que análisis sociométricos positivos de aceptación llevan implícitas también conductas prosociales y, por el contrario, los rechazos (aquellas escogencias negativas en una prueba sociométrica) conducen a una tendencia antisocial.

Otra línea de estudio sobre el tema relaciona las conductas prosociales con la empatía, entendiendo la empatía como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, desde la visión y perspectiva de aquellos a quienes juzgamos, y es una conducta que

tiene tres características fundamentales: toma de perspectiva, simpatía y malestar personal (Sánchez et al., 2006).

La toma de perspectiva plantea el situarse en el lugar del otro, la simpatía es la capacidad de alegrarse con el bienestar del otro, mostrando preocupación por las demás personas y el malestar personal es tener la capacidad de sentir el malestar del otro si se siente mal, se trata de incomodarse por las necesidades de los demás (Maldonado Recio & Barajas Esteban, 2019). Las investigaciones en esta línea señalan que existe correlación entre las conductas prosociales y de ayuda, y las conductas empáticas previas (Garaigordobil, 2014).

50

Se han propuesto diferentes modelos que explicarían las conductas prosociales (Murillo Serna, 2020; Marín, 2010; Auné et al., 2019a). Algunos de estos modelos son: el árbol de decisiones, el de beneficios y costos, el de percepción de hechos sociales, el conductual en el cual tras una conducta prosocial reforzada se esperaría que se incrementará la aparición de sucesivos episodios prosociales, o el afectivo que afirma que las conductas de ayuda están mediadas por variables afectivas (Auné et al., 2014; Gómez-Tabares, 2019).

Las conductas prosociales hacen parte de la psicología positiva o salugénica (Auné et al., 2019b). Esta línea hace énfasis no en la patología, ni en las conductas desviadas o anormales, sino en los rasgos positivos y favorables del ser humano, y su fundamento está centrado en las fortalezas tanto en el área afectiva y emocional y en las cogniciones.

En Barranquilla, Colombia se han llevado a cabo diversas investigaciones alrededor de las conductas prosociales en contextos comunitarios cuyos resultados han llevado a concluir que las personas están más dispuestas a ayudar cuando se trata de niños, ancianos o de personas vulnerables. También se encontró una propensión de los hombres a ser más prosociales con las mujeres a la vez que existe una tendencia a ayudar a personas con las que se comparte algún rasgo en común (Marín, 2009; 2010; 2014).

Tradicionalmente se ha asociado el comportamiento de las personas de la Costa Caribe colombiana y particularmente de los barranquilleros como solidario, empático y dispuesto a ayudar los otros. Sin embargo, esta realidad ha venido cambiando, y personas de esta región han pasado a conductas de poco interés, indiferencia, y hasta de apatía hacia los demás.

El comportamiento de indiferencia no es exclusivo de un grupo poblacional y tampoco lo es de un género. En todas las edades y entre hombres y mujeres se regis-

tran conductas de falta de solidaridad, como la indiferencia de algunos jóvenes hacia los ancianos o de ciertos adultos hacia los niños.

Los cambios sociales y culturales como desplazamientos, migraciones internas, crecimiento urbano, percepción de aumento de la inseguridad, entre muchas otras, inciden en este comportamiento indiferente, permitiendo la construcción de representaciones sociales, pensamientos colectivos y demostraciones de apatía e indiferencia de lo que pase con el otro.

El objetivo del presente estudio es conocer la dinámica de las conductas prosociales entre jóvenes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia para responder a interrogantes como: ¿Realmente existen este tipo de conductas de ayuda al prójimo auténticamente desinteresadas?, ¿Realmente los barranquilleros son solidarios? ¿Son factibles las conductas prosociales de los ciudadanos si hay manifestaciones de indiferencia hacia la ciudad y hacia el medio ambiente?

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

### 2.1 *Diseño del estudio*

Se trata de una investigación cuantitativa de tipo descriptivo que no pretende establecer relaciones de causa y efecto, ni tampoco correlacionar variables. El interés es caracterizar una población respecto a un tipo particular de variable o categoría, en este caso, las conductas prosociales (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

### 2.2 *Participantes*

Los participantes fueron 1120 (86% mujeres y 14% hombres) estudiantes de Educación Superior pertenecientes al programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. Es probable que la diferencia de la muestra entre hombres y mujeres corresponda a una mayor población femenina en el universo del estudio.

### 2.3 *Técnicas e Instrumentos*

El instrumento consistió en un inventario diseñado por el grupo investigador denominado Inventario de ayuda, donde se relacionaron conductas de ayuda hipotéticas con las categorías prosociales que tradicionalmente han sido reportadas por

la literatura como ejemplos típicos de conductas prosociales. Estas categorías fueron agrupadas en cuatro dimensiones: Ayuda en situaciones de salud; Ayuda en situaciones de emergencias; Ayuda por empatía; Ayuda en situaciones de vulnerabilidad. La versión final del instrumento contiene 18 situaciones de ayuda. El instrumento presenta opciones de respuesta que incluyen: “No me describe en absoluto, no me describe muy bien, me encuentro indeciso, me describe parcialmente y me describe perfectamente”. Fue sometido a una validación de contenido por tres jueces expertos.

#### 2.4 Recolección y análisis de datos

52

Los datos recolectados se tabularon en bases de datos para determinar las frecuencias en cada una de las categorías estudiadas con las diferentes opciones de respuesta.

#### 2.5 Consideraciones éticas

Se firmó el consentimiento informado por parte de los participantes antes de proceder a la aplicación del instrumento.

### 3. RESULTADOS

En la dimensión salud las personas del estudio están dispuestas a ayudar en términos generales (64.66%). Sin embargo, también se encontró que el 23% de los jóvenes encuestados no estarían dispuestos a mostrarse solidarios con otras personas (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Respuestas de los participantes, dimensión 1: Situaciones de Salud*

DIMENSIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	PARTICIPANTES	PORCENTAJE
DIMENSIÓN SITUACIONES DE SALUD	Me Identifica perfectamente	714	63,75%
	Me identifica parcialmente		
	Indeciso	260	23,39%
	No me identifica		
	No me identifica absolutamente	146	13,03%
<b>TOTAL</b>		<b>1120</b>	<b>100%</b>

*Nota:* Elaboración propia (2020).

En la dimensión situaciones de emergencia, el 67.89 % de las respuestas de los participantes se sitúan en el rango de la ayuda potencial que pueden dar a otras personas (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Respuestas de los participantes, dimensión 2: Situaciones de desastres o emergencia*

DIMENSIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	PARTICIPANTES	PORCENTAJE
<b>DIMENSIÓN SITUACIONES DE EMERGENCIA</b>	Me Identifica perfectamente	505	45,09%
	Me identifica parcialmente		
	Indeciso	253	22,59%
	No me identifica		
	No me identifica absolutamente	362	32,32%
<b>TOTAL</b>		<b>1120</b>	<b>100%</b>

*Nota:* Elaboración propia (2020).

En la dimensión situaciones de ayuda asociadas con la generación de sentimientos empáticos entre las personas, el 63.78% de participantes muestran su disposición a ayudar. Sin embargo, un número considerable (37%) muestran respuestas de indiferencia o de negatividad a la hora de brindar ayuda o de ser pro-sociales. (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Respuestas de los participantes, dimensión 3: Situaciones que generan empatía*

DIMENSIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	PARTICIPANTES	PORCENTAJE
<b>DIMENSIÓN SITUACIONES ASOCIADAS CON LA GENERACIÓN DE SENTIMIENTOS EMPÁTICOS</b>	Me Identifica perfectamente	549	49,01%
	Me identifica parcialmente		
	Indeciso	231	20,63%
	No me identifica		
	No me identifica absolutamente	340	30,36%
<b>TOTAL</b>		<b>1120</b>	<b>100%</b>

*Nota:* Elaboración propia (2020).

Finalmente, en la dimensión de ofrecer ayuda en condiciones de vulnerabilidad, 406 personas afirmaron que comportamientos como ayudar a un anciano a cruzar la calle, ayudar a animales en peligro o indefensión, o ayudar a niños discapacitados, son situaciones que los describen perfectamente y 403 respuestas afirman que tales situaciones las describen parcialmente. Se puede afirmar entonces que más del 70,41 % de las personas participantes presentan la tendencia de ayudar. Sin embargo, el 30 % de los participantes dijeron que no ayudarían a animales en peligro, a ancianos, o a niños discapacitados, o por lo menos muestran indiferencia ante personas en situaciones reales de necesidad o de vulnerabilidad (Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Respuestas de los participantes, dimensión 4: Situaciones de vulnerabilidad*

DIMENSIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	PARTICIPANTES	PORCENTAJE
<b>DIMENSIÓN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD</b>	Me Identifica perfectamente	780	70,41%
	Me identifica parcialmente		
	Indeciso	138	12,01%
	No me identifica		
	No me identifica absolutamente	202	17,58%
<b>TOTAL</b>		<b>1120</b>	<b>100%</b>

*Nota:* Elaboración propia (2020).

Haciendo un análisis de las respuestas más significativas, la situación que generó el número más alto de respuestas favorables fue Escucho atentamente a la gente cuando tiene algún problema (217 respuestas). Así mismo, la siguiente afirmación Colaboraría para ayudar a un compañero de trabajo ante una eventual emergencia obtuvo 210 respuestas. También fue significativa la identificación que tienen los participantes (176 sujetos) con el reactivo: Siento que ayudo sin ningún interés.

De las personas participantes, 161 señalaron que los describe perfectamente la acción de donar órganos para que sean utilizados después de ocurrida la muerte. También la afirmación Pudiera socorrer a un animal en peligro o en estado de indefensión obtuvo 160 respuestas que indican prosocialidad.

Por otro lado, las afirmaciones visito enfermos en clínicas u hospitales o en la casa si fuese necesario y facilito mi casa a alguien conocido tuvieron respuestas

desfavorables (127 sujetos). Ante el reactivo de si las personas se sienten aprensivas o incómodas ante una situación de emergencia se encontraron 155 respuestas que afirman que sí. No obstante, 144 respuestas fueron no me describe en absoluto, o no me describe muy bien, que sumadas con respuestas de indecisión (84) respuestas, da motivo para pensar que un número importante de personas se sienten aprensivas e incómodas ante una situación de emergencia.

En cuanto al ítem que evalúa la conducta de visitar a las personas en la cárcel, 212 de las personas estarían dispuestas a efectuar visitas en centros carcelarios. En referencia a los reactivos: me ofrecería como voluntario para ayudar a las personas en caso de desastres naturales 285 respuestas muestran la intención prosocial, y soy de los que ayuda ancianos o personas con alguna dificultad a cruzar la calle, 297 respuestas fueron favorables.

El análisis general del comportamiento de los participantes del estudio respecto a la dimensión estudiada arrojó un puntaje de 72 para una prosocialidad máxima, frente a una media aritmética de 48.78 y una desviación estándar de 9.9 que corresponde al percentil 47. Lo que indica que los participantes superan en conductas prosociales al 47 % de las personas y son superados por el 53 %.

A pesar de que hay respuestas favorables donde los participantes se mostraron dispuestos a ayudar (a niños, a ancianos, a compañeros de trabajo, en situaciones de emergencia o de vulnerabilidad), de todos modos, el estudio arrojó un número significativo de personas que no ayudarían ni serían prosociales con otras personas.

El cuestionario incluyó una sola pregunta abierta que indagaba en qué contextos los participantes del estudio habían demostrado comportamientos prosociales. Las respuestas fueron favorables hacia la ayuda a ancianos; ayuda en dinero, bienes o servicios; socorro a animales; ayuda en catástrofes naturales, o accidentes; ayuda en el transporte público (Tabla 5).

**Tabla 5**  
*Ayuda brindada por los participantes según los contextos*

CONTEXTOS	PARTICIPANTES
Adultos mayores	48
Donación de dinero o bienes	28
Medios de transporte públicos	26
Animales	22

**Tabla 5**  
*Ayuda brindada por los participantes según los contextos*

CONTEXTOS	PARTICIPANTES
Animales	22
Necesitados	22
Catástrofes accidentales o naturales	19
Niños	17
Fundaciones	14
Compañeros de clase o trabajo	13
Accidentes de tránsito	11
Accidentes cotidianos	11
Enfermos	7
Discapacitados	6
Donación de sangre	4
No han participado	135
<b>TOTAL</b>	<b>383</b>

*Nota:* Elaboración propia (2020).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue conocer la dinámica de las conductas prosociales entre jóvenes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. En lo referente a las conductas de donación de sangre y de donación de órganos existe un indicador de donación de 15.4 por mil habitantes (INS, 2012) y se encontró que con respecto a la donación de sangre las personas tendrán actitudes más positivas hacia la donación cuando la estimulación o motivación es afectiva más que cognitiva (Vásquez et al., 2007).

Los datos también indican que Colombia y especialmente la Costa Caribe, no se caracterizan por tener una cultura de donación. En el caso de Bogotá las tasas de donación de órganos han disminuido y pasaron de 7.3 donantes por cada millón de habitantes (2012) a una tasa de 5.5 (2013) (INS, 2012). En general, no hay una cultura

de la donación, al punto que la lista de espera de trasplantes crece y en cambio la lista de donación decrece (Cruz, 2014). Esta actitud negativa hacia la donación obedece a una gran cantidad de mitos de las personas quienes creen que estos órganos puedan ser vendidos, o entregados a personas con recursos económicos (Cruz, 2014).

En cuanto a la ayuda ante emergencias, las evidencias muestran que, ante desastres naturales, los impactos pueden ser de tipo individual y de tipo colectivo (García et al., 2007), reduciendo la posibilidad de actuar favorablemente hacia quienes requieren ayuda en medio de una situación de desastre natural.

Varias investigaciones revelan el papel que tiene la familia, las pautas de crianza y la educación para la generación de conductas prosociales (Enríquez Villota y Garzón Velásquez, 2018), debido a que las reacciones socioemocionales y el manejo de las normas son fundamentales para la interiorización de valores y el logro de las habilidades sociales (Suárez Palacio y Vélez Múnera, 2018).

En cuanto a la dimensión de ayuda frente a situaciones de vulnerabilidad, los datos indican que son necesarias una gran cantidad de situaciones para que finalmente se dé un comportamiento prosocial (Moñivas, 2012), por ejemplo, si encierra algún peligro ayudar, quién más podría actuar, contar con los recursos, quién es la persona que necesita la ayuda, tener experiencia para la situación de emergencia, contar con el tiempo, etc.

Algunos estudios muestran el rol de la cultura y el contexto en la facilitación de las conductas prosociales y de ayuda, ya que hay diferencias culturales significativas que inciden para que las personas sean indiferentes o prosociales (Morales Rodríguez et al., 2013). Por ejemplo, Kagan y Madsen (1971) hicieron una investigación en la cual se comparaba niños americanos frente a niños mexicanos demostrándose en todos los casos mayor número de conductas prosociales y cooperativas entre el grupo de niños mexicanos.

También hay evidencia de que índices de sociabilidad altos se correlacionan con conductas de ayuda porque hay tendencia a compartir y ayudar (Garaigordobil & Maganto, 2016; Eisenberg et al., 1984). Las personas son más propensas a ayudar cuando se trata personas conocidas como un compañero de trabajo o un vecino (Marín, 2009; 2010; 2014).

El ofrecer ayuda se relaciona con la relativa facilidad para brindar la ayuda asociada como en el caso de escuchar al otro que no requiere una gran cantidad de recursos económicos o inversiones, ni un riesgo exagerado, ni mayor esfuerzo,

más que el tiempo empleado. Se encontró que muchas veces las personas no ayudan por el riesgo que puede ocasionar o por los esfuerzos que demanda escapando de la situación que exige conductas de ayuda (Eisenberg et al., 1991). Piliavin et al. (1982) dicen que las personas estarían más estimuladas a brindar ayuda cuando son evidentes las recompensas y se disminuyen los costos.

La escucha empática y la comunicación hacen parte de las conductas altruistas porque son vías eficaces y rápidas que permiten enriquecer las relaciones sociales y se caracterizan por la disponibilidad, expresión facial dinámica, contacto ocular notable, postura corporal de acogida, prácticas de retroalimentación, ausencia de movimientos ansiosos, etc. (Roche 2002)

El reactivo del instrumento que dice: *ayudo sin ningún tipo de interés* es clave para la discusión de los resultados de este estudio porque representa el punto neurálgico de las conductas altruistas que consisten en ayudar sin esperar nada a cambio, porque el desinterés es lo que distingue a las conductas prosociales y altruistas (Jiménez & Rubio, 2002; Myers, 1995).

Las conductas prosociales son válidas para referirse a conductas a favor no solamente de las personas sino también de la naturaleza, como las conductas proambientales (Corraliza y Gil Martín, 1996; Saldaña-Almazán et al., 2020) que son definidas como la ayuda a animales y aunque este es un reactivo relacionado con la ayuda a alguien no humano, lo importante es que quienes muestran conductas prosociales con los animales, igualmente se mostrarán dispuestos a ayudar a personas.

Ejemplo de lo anterior es la regulación inglesa del Consejo Británico para el bienestar de animales de granja (FAWC), que incluye que los animales estén libres de sed, hambre y malnutrición, de expresar su comportamiento natural, de incomodidades, de dolores, heridas y enfermedades; y que no sufran miedos ni angustias (Recuerda, 2003; García, 2006)

En conclusión, los estudiantes universitarios participantes en el presente estudio, al hacer parte de una población juvenil, es muy probable que respondan a necesidades de ayuda de otras personas durante situaciones de emergencia debido a su personalidad aventurera y arriesgada, que es necesaria para ser prosociales y ayudar en estas situaciones (Pereira, 2011). En cuanto a los datos significativos sobre la tendencia a ayudar a los ancianos, los datos obtenidos son compatibles con estudios que muestran que las personas son prosociales con las personas en estado de vulnerabilidad (Marín, 2014).

# Referencias

- Auné, S. E., Abal Facundo, J. P. & Attorresi, H. F. (2019a). La estructura de la conducta prosocial. Su aproximación mediante el modelo bifactorial de la Teoría de la Respuesta al Ítem Multidimensional. *Liberabit*, 25(1), 41-56. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2019v25n1.04>
- Auné, S. E., Abal Facundo, J. P. & Attorresi, H. F. (2019b). Conducta prosocial en estudiantes universitarios argentinos: estudio comparativo entre carreras. *Universitas Psychologica*. 18(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl8-3.cpeu>
- Auné, S. E., Blum, D., Abal Facundo, J. P., Lozzia, G. S. & Horacio, F. A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21-33.
- Balabanian, C. y Lemos, V. (2020). El rol de la atribución en el comportamiento prosocial adolescente. *Interdisciplinaria*, 37(2). 129-142. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.8>
- Corraliza, J. y Gil Martín, M. (1996) Psicología social ambiental. *Ideas y contextos de intervención, en psicología social aplicada*. McGraw Hill.
- Cruz, M. (2014). Vidas en vilo por falta de donación de órganos. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/bogota/vidas-en-vilo-por-falta-de-donacion-deorganos/14120117>
- Eisenberg, E. M., Monge, P. R. y Farace, R. V. (1984). *Co-orientation on communication rules as a predictor of interpersonal evaluations in managerial dyads*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, San Francisco, CA. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1984.tb00048.x>
- Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G. & Carlo, G. (1991). The altruistic personality: in what contexts is it apparent? *Journal of Personality and Social Psychology* 61(3). 450-458. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1191&context=psychfacpub>
- Enríquez Villota, M. F. & Garzón Velásquez, F. (2018). Pautas de crianza, familia y educación. *Revista de Psicología GEPU*. 9(1). 146-169. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Pautas-de-crianza%2C-familia-y-educaci%F3n.htm>

- Frausto Gatica, O. (2021). La política de la ciencia en el pensamiento de Auguste Comte. *Andamios*, 18(45), 511-533. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i45.828>
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables sociodemográficas. *Acción psicol.* 13(2). <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 6(2):146-157. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142d.pdf>
- García, B. (2006) *La cárcel en el entorno familiar. Estudio de las repercusiones del encarcelamiento sobre las familias: problemáticas y necesidades*. Observatorio del Sistema Penal i els Drets Humans Universitat de Barcelona.
- García, M., Gil, J. M. y Valero, M. (2007). *Psicología y desastres: aspectos psicosociales*. Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Gómez-Tabares, A. S. & Narváez Marín, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*. 29(2). 125-147. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Gómez-Tabares, A. S., Correa Duque, M. C. & González Cortés, J. H. (2021). Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática. *Actualidades en Psicología*, 35(130), 49-73. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958>
- Gómez-Tabares, A.S. (2019). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1). 188-218 <https://doi.org/10.21501/22161201.3065>
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Salud (INS) (2012). *Todos los días se necesitan donantes de sangre en Colombia*. <http://www.ins.gov.co/Noticias/Paginas/todos-los-dias-se-necesitan-donantes-de-sangre-encolombia.aspx>

- Jiménez, S. Y. & Rubio, E. L. (2002). Concepción del voluntariado desde la perspectiva motivacional: conducta de ayuda vs. altruismo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 27-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332002.pdf>
- Kagan, S. & Madsen, M. (1971) Cooperation and competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo children of two ages. *Developmental Psychology*, 5, 32-39. <https://doi.org/10.1037/h0031080>
- Maldonado Recio, M. T., y Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 10-24. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>
- Marín Escobar, J. C (2010) Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. Barranquilla. *Psicogente*, 13(24). 369-388. file:///D:/Downloads/Dialnet-RevisiónTeóricaRespectoALasConductasProsocialesAna-6113912.pdf
- Marín Escobar, J. C. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES 2 (2)*. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539413005.pdf>
- Marín Escobar, J. C. (2014). Conductas prosociales en los barrios Modelo y Trupillos de Barranquilla, *Psicogente*, 17 (31). 211-225. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497551994015.pdf>
- Mestre, V., Samper, P. & Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36,445-457. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536306.pdf>
- Moñivas Lázaro, A. (2012). Reseña de "APRENDER A PRACTICAR MINDFULNESS" de Vicente Simón. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 68-73.
- Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M. & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3). 98-113. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=es&tlang=es).

- Murillo Serna, N. Y. (2020). Comportamientos prosociales para mejorar la convivencia escolar en las instituciones educativas de Colombia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 4(15). 297-308. [http://www.scielo.org/bo/scielo.php?pid=S2616-79642020000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org/bo/scielo.php?pid=S2616-79642020000300012&script=sci_arttext)
- Myers, D. (1995) *Psicología social*. Mc Graw Hill
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137-144. [http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000152&pid=S1794-4724201100020001200052&lng=en](http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000152&pid=S1794-4724201100020001200052&lng=en)
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI*. Ediciones Morata.
- Piliavin, J.A., Dovidio, J., Gaertner, S. & Clark, R.D. III. (1982) Responsive bystanders: the process of intervention. In V. Derlega and J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior: theories and research*. New York Academic Press.
- Plazas, E. A., Morón Cotes, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S. E. y Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 357-369. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1657-92672009000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1657-92672009000200005)
- Recuerda, P. (2003) *Bienestar animal: concepto y valoración, en Bienestar animal. Experimentación, producción, compañía y zoológico. Libro de resúmenes II curso sobre bienestar familiar*. Extensión universitaria universidad de Córdoba. [https://www.academia.edu/44045442/Bienestar\\_Animal\\_Experimentaci%C3%B3n\\_Producci%C3%B3n\\_Comp%C3%B1a\\_y\\_Zool%C3%B3gicos](https://www.academia.edu/44045442/Bienestar_Animal_Experimentaci%C3%B3n_Producci%C3%B3n_Comp%C3%B1a_y_Zool%C3%B3gicos)
- Roche, R (2002). *Educación para la prosocialidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. Serveipublicacions
- Roncero, D., Andreu Rodríguez, J. M., Peña Fernández, M. E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*. 26(1). 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>

- Saldaña-Almazán, M., Maldonado-Astudillo, Y. P., Sampedro-Rosas, M. L., Carrasco-Urrutia, K., Rosas-Acevedo, J. L. & Juárez López, A. L. (2020) Comportamiento proambiental de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, II(20). 307-320. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787018/html/>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). *Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla.
- Suárez Palacio, P. A. y Vélez Múnica, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20). 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Taylor, Sh., Peplau, T. & Sears, D. (2006). *Social Psychologic*. Pearson/Prentice-Hall.
- Vander Zanden, J. (1990). *Manual de Psicología Social*. Paidós.
- Vásquez, M., Ibarra, P. y Maldonado, M. (2007). Conocimientos y actitudes hacia la donación de sangre en una población universitaria de Chile. *Rev Panam Salud Publica*. 22(5). 323-328. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7763/a05v22n5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# Capítulo 4.

64

---

---

## El rol de la familia en la primera infancia\*

*Abril Isabel García Caro\*\**

---

\* 1Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Transformación Educativa y Social TES de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia.

\*\* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil, Líder de semilleros de investigación (Seinedin). Docente autora de textos escolares. acar@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

## RESUMEN

La familia es el primer patronato de la sociedad, y de ella se derivan las relaciones que intervienen de manera significativa en la construcción del individuo tanto en la parte emocional como en el aspecto físico. El fin de este artículo es realizar un análisis sobre el rol de la familia en la primera infancia. El diseño metodológico del presente artículo es de tipo descriptivo bajo un enfoque cualitativo utilizando una revisión bibliográfica de acuerdo con las variables de estudio para resolver la problemática planteada. Por lo que se concluye que uno de los roles primordiales de la familia es la construcción de valores y la aplicación de reglas, los cuales se forman en la primera infancia, este forjamiento surgido de la base familiar se evidencia en la forma como los individuos se relacionan con otras personas sobre todo al tratarse de un entorno distinto al familiar. Es imprescindible que durante la primera infancia se entablen relaciones positivas entre los padres y sus hijos y que esas vivencias tengan sus bases en el afecto, la confianza, el respeto, la comunicación, para que el niño proyecte una buena socialización con sus semejantes. Es innegable que los padres ejercen la mayor influencia en el ámbito familiar, puesto que son ellos quienes implementan las dinámicas de crianza muy determinante en el niño en la primera infancia, llevando unidos el aspecto afectivo y el normativo.

65

**Palabras Clave:** Rol; Familia; Primera infancia; Sociedad.

## 1. INTRODUCCIÓN

La familia se concibe como el primer patronato de la sociedad, encargada de la educación y consolidada como el núcleo de impulso para que los niños se desarrollen en su primera infancia. Cada uno de nosotros nace en la individualidad, pero con el crecimiento y la evolución llegamos a ser personas sociales lo que nos permite aprender valores, formar ideas y visiones auténticas y diversas que dependen de cada experiencia vivida, lo que conlleva a descubrir aspectos importantes de nuestro ser y a la vez definen la manera como nos integramos con los demás.

Es importante hablar de la familia como la principal estructura de formación de patrones de conducta por lo que cada niño podrá identificar la forma de entablar una relación con personas que se encuentran fuera de su entorno familiar como, por ejemplo, los compañeros del colegio u otro ámbito que designe una integración social. Por lo tanto, es indispensable hacer estudio de cómo la familia contribuye u obstaculiza la comunicación y socialización de los hijos con los seres que no son de su grupo familiar.

Infiere Rosales (2016), que la familia va más allá de resolver las necesidades básicas de los infantes como son vestido y alimentación, también lo representa el desarrollo emocional y social, ya que es donde se adquiere las habilidades para afrontar las situaciones de la vida. La familia tiene como objetivo establecer la manera como ver al mundo en la forma de valorar, comportarse y pensar nuestra vida y la de los semejantes.

66 Por lo anteriormente expresado, el propósito de esta investigación consiste en analizar el rol de la familia en la primera infancia, definiendo la infancia como el periodo de impacto en el crecimiento del ser humano. Por su parte, Rosales (2016) enfatiza en que las familias son primordiales en la educación afectuosa que reciben los niños, así como también son indispensables para el desarrollo de sus cualidades y capacidades, las mismas que reflejarán al estar en contacto con la sociedad.

La autora insiste, además, en que el desarrollo de ese afecto no se limita a la genética, sino que está relacionado con personas que pueden ser significativas en el ser humano, el cual se encuentra representado por la figura de un adulto que crea vínculos de responsabilidad y afectividad que se convierte en un ejemplo y en el referente para el niño o niña, por lo que se puede deducir que la “familia” traspasa la barrera de que está constituida por los padres biológicos.

A nivel mundial es sabido que existen diversas situaciones familiares generadas por las dinámicas que se aplican en cada núcleo, por tanto, todas las familias son diferentes y libres de crear sus propios climas sociales que pueden llegar a afectar el interior de las personas que allí conviven, logrando impactar con más fuerza a los niños durante su primera infancia.

Entre las problemáticas principales que se dan en las familias de Colombia están las que se generan por el desacuerdo existente entre los padres a la hora de educar y corregir a los niños; así mismo cabe destacar el conflicto que se crea por la separación de las parejas y el desacato a las reglas por parte de los niños y niñas, la falta de afecto que ocasiona el vacío emocional también es otro factor desencadenante de problemas sociales, así como la falla o falta de comunicación, padres que no comparten con sus hijos por escasez de tiempo y el poco ingreso de dinero. Todas estas causantes conllevan a parcialidades entre los distintos miembros de la familia lo cual se convierte en la actualidad en un importante punto de interés para la sociedad.

Destacando a la familia como origen educador y formador integral de la primera infancia, que complementa a que los niños estructuren su personalidad y estén aptos para desenvolverse en un entorno social diferente al familiar, radica la importancia de estudiar el tema referente al rol de la familia en los primeros años de los infantes,

partiendo de la premisa de que cada familia posee una forma única de relacionarse y comunicarse que la distingue de otras.

Según los autores Infante y Martínez (2016), citando a Muñoz, señala que la familia promueve el desenvolvimiento del ser humano, por lo que llega a convertirse en el factor primario óptimo para la crianza y educación del individuo, debido a que de ella surge el impulso que libera la construcción de su personalidad, su desarrollo cognitivo y social. Lo dicho, muestra la influencia de la familia en el crecimiento del ser humano durante su primera infancia, puesto que en ella se fundamentan los primeros aprendizajes del niño, así como también se afianzan la construcción de perspectiva que lo llevarán a establecer una relación interpersonal con el entorno y que se inician precisamente durante los primeros años de vida.

Dado a que no hay un diseño unitario de familia que sea aceptado como forma única de convivencia a nivel histórico por la comunidad social cabe decir que hay una estructura múltiple de las mismas que va identificando las variantes individuales y sociales de las diversas comunidades existentes. Cada familia comprende un círculo particular de experiencias en donde los miembros las viven y comunican de manera diferente, cada uno según su percepción, esto involucra la creación de un intercambio comunicativo y de afecto, con carácter moral desde lo individual hasta el componente social.

La evolución abarca todas las situaciones de la vida en la tierra y la familia no ha escapado de esta evolución puesto que observamos como los ambientes familiares no han sido estáticos, sino que han ido variando desde lo clásico a lo contemporáneo y actualmente la familia forma parte de la modernidad. Para Triana et al. (2010) la familia ha tenido una transformación en su núcleo debido a que la falta de recursos ha ocasionado que las madres se incorporen a los empleos, lo que genera una estructura monoparental en la familia.

Es indispensable resaltar en este artículo el importante aporte de La Convención Internacional de los Derechos de los Niños de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1989, puesto que la normativa establece el desarrollo del niño como un derecho, fundamentando la ley en cuatro principios generales que son: En el artículo 2, establece que el Estado debe respetar los derechos que se presentan en la Convención, asegurando que sean aplicadas a los infantes en igualdad de condiciones independientemente de la opinión política, religión, idioma, sexo, color, raza u otros factores de otra índole. Además, deben tomar las decisiones necesarias en la garantía a los infantes contra la discriminación a causa de las creencias de sus padres, opiniones y condiciones.

Por su parte, el artículo 3 menciona las medidas que conciernen a los niños en su educación en las escuelas públicas o privadas para su bienestar, los cuales deberán ser atendidos bajo los intereses de estos. En este orden de ideas, expresa el artículo mencionado que los Estados deben comprometerse al aseguramiento y cuidado del niño, tomando como fuente los derechos y deberes de los padres, acudientes u otras personas a su cargo ante la ley, tomando las medidas administrativas y legislativas correspondientes. En este sentido, deben asegurarse de que los establecimientos, servicios e instituciones cumplan con las normativas establecidas, en elementos de competencia, sanidad y seguridad, así como la supervisión adecuada.

68

En el artículo 6 se establece que los estados deben reconocer el derecho a la vida de los infantes, garantizando el desarrollo y la supervivencia de estos. Al respecto, el artículo 12, menciona la importancia de las garantías en las condiciones de formación acerca de un juicio propio expresándose libremente en los problemas que lo afectan, tomando en cuenta las voluntades del niño de acuerdo con la madurez y la edad.

Esta Ley es en la actualidad la que goza de más importancia en cuanto al tema de la niñez se refiere, porque no solo constituye el marco de referencia en la protección integral de la población infantil, sino que además cuenta con el apoyo y la ratificación de 191 países. Lo anterior expresa que la familia se comporta como un núcleo social, donde los infantes cuentan con derechos preferenciales, asimismo se tiene el derecho a la seguridad social, educación integral y protección como un servicio público.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La Convención Internacional propone dentro del estatuto que el desarrollo infantil tratará aspectos del individuo y su desenvolvimiento con la sociedad, así como también se estipula que el desarrollo es un derecho, lo que garantiza que los niños deben recibir una calidad de vida digna, donde se impulsen sus capacidades y condiciones en el ámbito cultural, social, político y económico que conlleven a un máximo desarrollo de su expresión y comunicación, permitiéndoles alcanzar sentido de pertenencia, construcción de su personalidad e identidad, participación, organización y todo aquello que lo empodere de sus derechos, le de garantía de libertad y respeto por los derechos de los demás.

Finalmente, en este artículo desarrollaremos el rol de la familia en la primera infancia, abordando puntos que serán evidenciados en el resultado de estudio, entre los que se pueden mencionar: Primero: la Dinámica Familiar, conociendo los vínculos de

afecto y la relación entre familia. Segundo: se muestra la familia como entorno protector abordando los temas de la comunicación, la educación y el factor psicológico. Tercero: la crianza y prácticas educativas en la familia, estudiando los estilos parentales y las diferentes clases de padres existentes. Este capítulo termina con la presentación de conclusiones que ha arrojado la investigación dejando claro el impacto que tiene el rol que cumplen las familias en la primera infancia.

### 3. REFERENTES TEÓRICOS

69

#### 3.1 Rol

El concepto de rol dentro de la familia inmediatamente se asocia con la función que ejerce cada uno de sus miembros como la actividad del padre, de la madre y de los hijos dentro del hogar. Teniendo en cuenta que los progenitores son los pilares de la sociedad, es supremamente importante que sean los primeros educadores de sus descendientes.

Según Oropeza (2020) al padre le corresponde la tarea de brindar protección, bienestar, alimentación, seguridad, lugar dónde vivir y sustento a la familia; la madre maneja el comportamiento emocional del núcleo familiar y el respeto debidamente para el comportamiento dentro y fuera de casa. En algunos casos contribuye económicamente con su empleo. Mientras que el rol fraternal es aquel que fluye entre los hijos, entre hermanos, estableciendo complicidad y brindándole apoyo mutuo.

Oropeza (2020) añade que los roles de la familia dentro de su entorno representan una mejor estabilidad y se genera un ambiente de respeto, responsabilidad, amor y felicidad, en distintas situaciones beneficiando al núcleo familiar y adaptándose a los nuevos cambios.

Para Rodríguez (2020) la familia es un sistema complejo y único, cada una tiene reacciones distintas a determinados contextos y posee reglas estipuladas e implícitas que generan el funcionamiento “correcto”. En algunas oportunidades esas reglas sufren cambios generacionales. Para cada grupo familiar, al igual que cada individuo tiene un estilo de cambio, crecimiento y movimiento fisiológico.

Rodríguez sostiene que en la cotidianidad cada miembro de la familia desempeña un “rol” específico, cumpliendo satisfactoriamente el buen funcionamiento,

pero en el momento en que uno de ellos cambia el patrón de ese rol, ocasiona mal-estar entre los otros integrantes, porque así no lo quieren influye en su forma de ser y deben cambiar sus roles para consolidar la funcionalidad familiar.

### 3.2 Familia

La palabra familia tiene muchos significados que dependen de la forma subjetiva en que la vea cualquier persona. Hay quienes lo describen como un grupo de personas que está compuesto principalmente por una pareja unida por lazos legales o religiosos y los hijos. Pertenecer a una agrupación de este tipo es esencial en el desarrollo psicológico y social del ser humano.

70

El entorno familiar influye considerablemente en el desarrollo emocional y social de los individuos, motivando o condicionando a los miembros adoptar valores primordiales que marcarán su personalidad como el afecto, la comprensión, la justicia y respeto hacia la individualidad. Por eso es significativo que cada Estado, y las diferentes organizaciones sociales, tanto nacionales como internacionales, realicen tareas eficaces que originen y cuiden el papel de la familia como generadora de vida humana y por tanto creadora de la sociedad.

La familia, menciona Díaz (2012), es un importante centro que permite la integración social de las próximas descendencias, el equilibrio entre éstas y el progreso de la salud personal y social. Además, la cataloga también como la columna de la sociedad porque en principio es la unión natural de la comunidad, es de donde surge la vida a los hijos y en consecuencia tiene una enorme responsabilidad sobre y para con ellos.

Explica además que la familia es quien imparte y forma los valores y costumbres como la honestidad, lealtad, amor, respeto, alegría, vida, dolor, el ponerse en los zapatos del otro, la responsabilidad por el trabajo y la convivencia. Díaz (2012) expone que en la familia es donde se muestra el ejemplo de los progenitores y si los valores son edificados a diario, dejarán a sus hijos las herramientas necesarias para esos momentos de elegir decisiones inteligentes y adaptarse fácilmente a la sociedad. Pero la enseñanza dentro de la familia supone dos vertientes: lo que dicen y lo que hacen y lo que no dicen y no hacen. Cuando los valores descritos son manejados por ambos padres dentro del núcleo familiar, es muy probable que los mismos se transmitan a sus hijos.

Otro concepto más sobre la familia es el que plantea Gallego (2012), cuando dice que se define como aquel espacio donde los individuos socializan, a través del afecto, satisfaciendo las necesidades básicas, económicas, emocionales y sociales,

siendo un factor clave en el proceso de socialización primaria a través del modo de ser, la seguridad, la estabilidad, actitudes que con plasmados en los primeros años de vida, factores de responsabilidad que son otorgados y no deben ser delegados a otros agentes.

Más allá de ser el primer lugar donde se desenvuelve el ser humano, es importante destacar la estructura de la familia para conocer a fondo el proceso de formación de cada persona y su posterior inserción en la comunidad, ya sea en el ambiente escolar o círculo de amigos cercanos.

Los autores coinciden además que son los padres los primeros responsables de la educación de sus hijos, de cuidar su intimidad y de promover su desarrollo, basándose en sus propios valores culturales. De esta manera forman hombres y mujeres capacitados para construir sociedades más sanas que progresan de manera continua y sostenible.

La educación escolar en los primeros años de infancia debe ser vista como un subsidio y apoyo para las familias, y debe desarrollarse en plena armonía junto con los progenitores, respetando su identidad cultural, valorando la enseñanza hacia la afectividad y la sexualidad sana.

### 3.3 Tipos de familia

Un estudio practicado por Cervini et al. (2016) indica que existen diferentes familias como las familias completas: en el que los hijos viven con los dos padres, incluye una “familia nuclear”, “familia extensa” y “familia ensamblada”, esta última formada por (un/a padrastro/madrastra); familias monoparentales, que comparten solo con uno de los padres; otra estructura familiar no específica, para catalogar a aquellos que viven solo con “algún hermano” u “otros familiares”.

Dentro de la investigación de Agut (2012) encontramos la familia patriarcal como la familia que no se organiza en relación con los vínculos consanguíneos, los individuos de esta familia se les llaman parientes, ya que se asemeja a los antepasados, cuando los dioses tenían el mismo hogar y la misma comida, donde los clientes y esclavos eran considerados como familia. Mientras que la familia nuclear, sostiene Navarrete (2010), es el grupo de personas formadas por parientes, en los que se destacan padres e hijos.

De acuerdo con Murdock, la tipología de esta familia hace referencia al matrimonio de un hombre y una mujer con hijos, también se caracteriza por la residencia común, la reproducción y la cooperación económica.

Una de las definiciones comentadas por Agut (2012) sobre los tipos de familia ha sido el de la familia horizontal, el cual desbarató el modelo jerárquico y vertical que tuvo por muchos años la familia patriarcal. En este nuevo modelo el papá ya no posee el poder absoluto, y tampoco la mamá es la señora de los quehaceres del hogar y los hijos se subordinan, sino que todos sus miembros participan en las decisiones de la familia.

Otros análisis sobre la evolución de la familia, subraya Agila (2020) citando a Pérez, hablan sobre la familia poligámica, en donde el padre puede tener numerosas esposas; la nuclear que es la clásica, formada por una pareja de esposos (hombre y mujer) con hijos biológicos; por su parte, la familia extendida, en donde vive el padre, la madre e hijos, junto otros parientes, como primos, abuelos, tíos y primos.

También se refiere a la familia compuesta, con miembros sin parentesco, como amigos y a una familia muy moderna como es la monoparental, representada porque la madre o el padre habitan con sus hijos. Menciona además las familias agregadas, donde los papás divorciados y con hijos, contraen matrimonio en segunda ocasión y la familia homoparental que representa la unión de parejas del mismo sexo con hijos adoptados, biológicos o en todo caso por inseminación artificial. En relación con lo anterior se cita a Delgado (2017) quien indica que actualmente existe una diversidad sexual, lo cual conlleva a diferentes cambios que influyen en el núcleo familiar, conllevando a la generación de nuevos roles y organizaciones de familia.

Sea cual sea la forma o estructura de cada familia, es imprescindible que se desempeñe como un lugar de contención, asistencia, comprensión y comunicación para el impulso del potencial y las habilidades de los integrantes.

### **3.4 Educación y primera infancia**

El Ministerio de Educación Nacional resalta la importancia de este nivel de escolaridad en la infancia, ya que es un derecho que constituye la atención integral, cuyo propósito resulta interesante en la medida de desarrollar integralmente a los infantes desde los primeros pasos. Sobre la Educación Inicial, la Ley General de Educación, mejor conocida como ley 115 de 1994, en su artículo 11, menciona la importancia de los niveles de la educación, formando parte del desarrollo del sistema educativo, cursando el preescolar de forma obligatoria. En líneas generales, el artículo 17 establece el grado obligatorio sin distinción de años de escolaridad.

Actualmente la sociedad a nivel mundial le ha dado mucha importancia a la educación inicial en el desarrollo del individuo, pues los primeros seis años se consideran

como fundamentales para la construcción del conocimiento. El Banco Mundial, cita Pinto y Misas (2014), en un texto titulado El Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe, establece que “los primeros años de vida son cruciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social”.

De igual modo, el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia, que fue aprobado por la ley 1098 de 2006, tiene una concepción de primera infancia con la etapa donde se fundan las fuentes del desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo, entre los 0 y 6 años.

Sobre lo antes mencionado, Bernal y Rico (2010) argumentan que durante la primera infancia se desarrollarán habilidades no cognitivas decisivas para el desempeño de los individuos en la edad adulta. La importancia suscita en la relación existente entre la habilidad cognitiva y no cognitiva con el fin de precisar el capital de capacidades de un ser humano. Sostienen que un individuo con mejores habilidades psicosociales está en mejor posición de aprender y absorber conocimientos gracias a su mayor capacidad de concentración, atención, persistencia, disciplina. Referente a las capacidades no cognitivas varían en la disciplina, consistencia, motivación, estabilidad, habilidad socioemocional, confianza y autoestima, las cuales se generan a través del incremento de la eficiencia del futuro y las capacidades cognitivas del individuo.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Dinámica familiar: Conociendo los vínculos de afectos y relación entre familia

Este punto toma como referencia la relación que existe en el interior de la familia y sus vínculos afectivos, la cual concurre en un espacio donde predomina el trato normativo y afectivo. Los vínculos afectivos son el elemento más indispensable e influyente en el crecimiento del niño dado que este factor aporta confianza, seguridad propia y externa. Este aspecto es impulsado por los padres convirtiéndose en el referente del niño ya que son considerados por él como el principal patrón repetitivo de emociones.

La escuela inicial del niño es sin duda la familia, dado a que es en núcleo donde el ser humano adquiere sus primeros aprendizajes y recibe las instrucciones que van a fundamentar su comportamiento. Las emociones aprendidas varían dependiendo el

tipo de ambiente en el que el niño comparte sus primeros años y puede llegar a concluir en la construcción de un ser feliz, motivado y seguro si el ambiente es de respeto y acogedor, pero por el contrario puede llegar a marcar al individuo de forma negativa si el ambiente en el que se desenvuelve es hostil o muy tenso.

El “instructivo” cultural que ha sido transmitido a través de las distintas dinámicas de familia ha ocasionado cambios notorios en cada una de ellas y esto sin duda se refleja en el desarrollo psicológico y afectivo de los niños.

74

Según los autores Gallego (2012), Moré et al. (2005) y Solís y Díaz (2007), las relaciones familiares son significativas en la formación de los hijos, debido a las diversas dinámicas que se derivan de la subjetividad dentro del ámbito en el que comparte que está compuesto por una variada gama de normas y reglas que estipulan límites en el comportamiento y marcan jerarquías entre sus miembros con el firme propósito de mantener una sana convivencia familiar por medio de las interacciones culturales y sociales. Dado pues que con tales variantes aparecen nuevas generaciones de familias que muestran cambios sociales tan marcados que se convierten en el eje central que motiva la transformación familiar en sus diversos aspectos.

Para los autores: Urzúa, Caqueo-Urizar, Albornoz y Jara (2013),

La influencia del contexto sociocultural en la evaluación que hacen los menores de su bienestar y que el estudio de la Calidad de Vida implica la evaluación tanto de factores del entorno material u objetivo como a factores psicosociales o subjetivos de los niños, es que se hace necesario seguir desarrollando conocimientos en torno a la Calidad de Vida de este grupo etario, considerando las diferencias individuales, culturales y sociales, ya que estas son una base para comprender y lograr un mejor acercamiento a la realidad en que se desenvuelven (p. 89).

La familia como entorno protector en la primera infancia. Uno de los roles que desarrolla la familia en la primera infancia es el de dar cuidado y desarrollar la integridad del niño, por lo que estudiaremos en este apartado como se dan los temas de la comunicación, la educación, el factor psicológico y la calidad en la vida de los infantes, aspectos fundamentales para el desenlace del vínculo afectivo. Referenciando la comunicación se puede decir que ésta es un elemento que demarca las relaciones de la familia, ya que de su aplicación depende el afianzamiento entre sus integrantes y por su puesto marca la pauta en las relaciones sociales con entornos distintos a los familiares.

Es la forma primaria de expresión de sentimientos o necesidades en el núcleo fa-

miliar y que además crea un grado de adaptación y conexión entre el niño y los padres, así pues la particularidad de la familia permite que cada una apliquen su propio estilo interno de comunicación y esta aplicación es tan importante que se encargará de dar la confianza y el positivismo o también el negativismo o aquellas acciones que se deben mejorar y que se emplearán a la hora de realizar una socialización con personas que no son de su familia.

Los autores Martínez et al. (2014), coinciden en que la comunicación no sólo concreta el trato y la concordancia entre los integrantes de la familia, sino que evidencia la verdadera personalidad de cada individuo, así que la comunicación afianza y pone en manifiesto la identidad del ser

75

En este sentido es propicio referirse a la educación, como proceso formativo en el crecimiento y adquisición de aptitudes intelectuales y morales aportadas desde la primera infancia y que están estrechamente ligadas al vínculo afectivo. La educación consolida la intelectualidad dejando entrever las capacidades individuales de los niños con el propósito de lograr que el individuo sea independiente y con libertad y capacidad de análisis crítico ya que esas serán los cimientos que se plantarán para desenvolverse en la vida cuando sean adultos.

Así mismo se comprende que la integración a la sociedad y la socialización con el entorno se consolida con la asistencia de los niños a las instituciones educativas dado a que éstas conforman el segundo hogar de los niños por el tiempo que pasan en sus instalaciones y por el acompañamiento que tienen durante ese periodo, por lo que las escuelas se convierten en un ambiente de relevancia para que el niño se desarrolle de manera integral.

Para Seguí et al. (2016) "La familia se encarga desde el orden biológico en construir la sociedad y entre los objetivos más relevantes está la de que los niños se desarrollen en sociedad y en educación." La familia cumple un rol muy importante en la primera infancia debido a que es la transmisora de influencias directas que determinan el desarrollo integral del ser humano lo que corresponde a la adopción de una personalidad desde la primera infancia. Sin duda es la familia la que concede las bases psicológicas necesarias con las que el niño podrá modificar su comportamiento partiendo de sus experiencias, las mismas que serán llevadas a los entornos con los que socialice.

La familia y la escuela son dos piezas claves que se conjugan para dar el mayor beneficio a los niños, su labor va dirigida a brindar la protección y seguridad necesaria que garantice sus derechos y su integridad, pero no se puede obviar el hecho de que aún con todo el esfuerzo realizado por estos dos exponentes, existe el maltrato infantil

y éste es experimentado de forma diferente según el contexto y nivel de gravedad con el que se aplique.

Morelato (2011), Kokoulina y Fernández (2016) coinciden en que el maltrato familiar a nivel interno dado en la primera infancia es un factor de riesgo que puede generar trastornos psicológicos en los niños. El entorno de la familia es para la primera infancia el lazo más valioso, ya que comprende la salud física y mental que se desarrollarán a lo largo de su vida; otros aspectos a destacar es la edad y el desenvolvimiento emocional y cognitivo ya que según su afianzamiento estarán capacitados o no para enfrentar las experiencias que se le presenten en la vida así como también contribuyen a consolidar las fortalezas internas necesarias para superar cualquier obstáculo y desarrollar un proyecto de vida exitoso.

76

Crianza y prácticas educativas en la familia. En el contexto de la crianza y las prácticas educativas tendremos como punto de inicio las distinciones culturales y sociales que se implementan en cada familia. En el abordaje de este punto se tratará las prácticas educativas en la familia, estudiando los estilos parentales y las diferentes clases de padres existentes.

Actualmente podemos observar cómo a través de la historia de la humanidad, la forma de criar ha evolucionado, transformando los mandatos hostiles dentro de la familia por una educación afianzada en la comunicación, las emociones, el respeto, juego y comprensión de los integrantes que en ella intervienen, elevando el grado de importancia de los niños como individuos con derechos de participación, así como también dejando de lado el maltrato físico, verbal y psicológico.

El contexto de las familias hoy en día ha sido modificado gracias a la inclusión de las madres al ambiente laboral, dejando atrás la antigua forma de ver a las progenitoras como las únicas encargadas de la crianza de sus hijos. Ya no es función solo del padre encargarse de aportar un ingreso económico a la familia, sino que esta responsabilidad es compartida con las madres, todo esto debido a los cambios significativos que han tenido las familias las cuales han dejado en manos de escuelas y guarderías el cuidado de sus hijos y por ende su formación en la primera infancia.

En este sentido es importante decir que existen padres que son muy exigentes con sus hijos en cuanto al comportamiento se refieren y se enfocan en impulsar el nivel intelectual de los niños perfeccionando sus emociones, mientras que por otra parte están los padres que no manifiestan ninguna intención de cambiar el curso de los comportamientos de sus hijos. Esto nos permite ver cuál es la amplitud dimensional de los padres, y observamos que están los que se abocan a los intereses de sus niños dando

prioridad a lograr un bienestar pleno tanto en lo emocional como en lo físico y por otro lado vemos como existen otros padres que muestran indiferencia y hostilidad con todo lo referente a sus hijos.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Uno de los roles primordiales de la familia es la construcción de valores y la aplicación de reglas, los cuales se forman en la primera infancia, este forjamiento surgido de la base familiar se evidencia en la forma como los individuos se relacionan con otras personas sobre todo al tratarse de un entorno distinto al familiar. Las familias son diversas y cada una tiene su propia particularidad y dinámica implementando las normas y jerarquías asignadas en la familia y que varían según la cultura e ideología que adopten lo que las hace distintas a una de la otra, así mismo los miembros de la familia reflejan su propia personalidad, única y auténtica con carácter e ideales propios.

Cada vivencia surgida en la primera infancia y la interacción social con la familia es una pieza clave para el desenvolvimiento emocional del individuo con los distintos entes sociales. Es imprescindible que durante la primera infancia se entablen relaciones positivas entre los padres y sus hijos y que esas vivencias tengan sus bases en el afecto, la confianza, el respeto, la comunicación, para que el niño proyecte una buena socialización con sus semejantes. Vivir en sana relación es de vital importancia ya que eso otorga a los miembros de la familia un sentimiento de satisfacción.

Por otra parte, está el rendimiento educativo de los niños que en la actualidad requiere ser evaluado a fondo dado a que las prácticas de crianzas, las relaciones interfamiliares, el ámbito en los planteles educativos, las reglas que se implementan desde casa y el método de estudio que tienen los niños en conjunto con la supervisión del adulto o familia, influyen de manera muy acentuada el aprendizaje del individuo.

Corresponde a los adultos de la familia captar y manejar los cambios socioculturales que se experimentan ya que los mismos impactan el desarrollo cognitivo del ser humano en los primeros años de vida. Así mismo ocurre con el aspecto afectivo. Es innegable que los padres ejercen la mayor influencia en el ámbito familiar, puesto que son ellos quienes implementan las dinámicas de crianza muy determinante en el niño en la primera infancia, llevando unidos el aspecto afectivo y el normativo.

Es importante que los padres no se excedan en su autoridad, pero también es importante que en el ámbito familiar no exista carencia de ésta puesto que en ambos casos afecta la personalidad del infante a nivel individual y social. Proyectar autoridad es una premisa que debe existir siempre de padres a hijos, sobre todo en la primera infancia siempre y cuando la misma sea ejercida desde lo positivo en favor del crecimiento emocional, personal e integral de los hijos.



# Referencias

- Agila Pinza, L. J. (2020). Debilitamiento de la estructura de la familia tradicional y posicionamiento de la familia homoparental en Ecuador. (Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Machala, Ecuador). <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/15233>
- Agut, M. (2012). La familia y los trastornos de la conducta alimentaria: estructura familiar y riesgo. (Tesis Doctoral, Universidad de Burgos, España). <https://riubu.ubu.es/handle/10259/208>
- Bernal Salazar, R y Rico, D. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE (Centro de estudios sobre desarrollo económico). <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/8175>
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles educativos*, 38(151). 12-31. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100012)
- Convención Internacional de los Derechos de los Niños de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1989. (1989, 20 de noviembre). Asamblea General en su resolución 44/25. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Delgado, R. A. (2017). El reconocimiento de las nuevas formas de familia en Colombia y su construcción jurídico-social. *Revista Diálogos de Saberes*, (46). 143-159. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2579>
- Díaz Bohórquez, J. C. (2012). *La familia y la infancia frente a los contenidos televisivos*. En: I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Red INAV). Málaga-Sevilla, Universidad de Sevilla, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/51399229.pdf>
- Gallego Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35). 326-345. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>

- Infante, A. y Martínez, J. F. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1). 31-41. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n1.03>
- Kokoulina Cherevach, E. y Fernández Martínez, R. (2016). Cuidados parentales en la infancia y trastorno límite de la personalidad. *Psicología Conductual*, 24(2). 237-252.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero) Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial* No. 41.214. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Martínez, C., Salgado, D. y Anaya, M. E. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educación y Educadores*, 17(3). 447-467. DOI:10.5294/edu.2014.17.3.3
- Moré Peláez, M. J., Bueno Velazco, C., Rodríguez Atanes, T. y Olivera Zunzunegui, T. (2005). *Lenguaje, comunicación y familia*. *Humanidades Médicas*, 5(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202005000100008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000100008)
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17). 83-96. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89612011000200008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612011000200008)
- Oropeza, N. (2020). *La familia y sus roles. Importancia de la familia en la sociedad*. Centro Médico del Caribe. <https://centromedicodelcaribe.com/noticias/2020/la-familia-y-sus-roles#:~:text=Cuando%20hablamos%20de%20rol%20familiar,de%20estos%20papeles%20tiene%20funciones>.
- Pinto Rodríguez, M. M. y Misas Avella, M. M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 5(2). 119-140.
- Rodríguez Rojas, Á. J. (2020) *Comunicación y negociación en los roles familiares*. (Tesis de Licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/10332>
- Rosales, A. M. (2016, 27 de marzo). La importancia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas. *Aldeas Infantiles SOS*. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2016/la-importancia-de-la-familia>

- Seguí León, G. C., García Román, M. y Hernández Arencibia, L. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural? *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3). 52-59. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322016000300005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322016000300005)
- Solís Cámara Reséndiz, P. y Díaz Romero, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23(2). 177-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723201>
- Triana, A. N., Ávila, L. y Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2). 933-945. <http://revistaumanizales.cinde.otvvr.org/rlcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/81>
- Urzúa, A., Caqueo-Urizar, A., Alborno, N. y Jara, C. (2013). Calidad de vida en la infancia: estudio comparativo entre una zona rural y urbana en el norte de Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 84(3). 276-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062013000300005>

# Capítulo 5.

82

---

---

## **Roles de la docencia en los Entornos Virtuales de Aprendizaje\***

*Abril Isabel García Caro\*\**

---

\* Producto colaborativo del Grupo de Investigación Transformación Educativa y Social TES de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia.

\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil, Líder de semilleros de investigación (Seinedin). Docente autora de textos escolares. acar@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

## RESUMEN

Actualmente las Tecnologías de Información y Comunicación, de aquí en adelante TIC, favorecen los procesos de innovación, para la enseñanza aprendizaje, en la modalidad virtual. Una de ellas son las plataformas y recursos como EVA, se centran los modelos constructivistas que hacen posible el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento en la comunidad de aprendizaje. Cabe destacar que debido a la pandemia del COVID 19, la educación virtual ha tenido una gran importancia, debido a que los docentes han tenido que buscar herramientas para llevar a cabo sus clases virtuales y de esta manera poder enseñar a sus estudiantes. El propósito de este capítulo se basó en analizar el rol del docente en los entornos virtuales de aprendizaje, la metodología aplicada es de tipo cualitativo a través de un tipo de investigación descriptiva. Actualmente la virtualidad permite acercarse a nuevos educandos a través de sus intereses y gustos. El docente debe adquirir una preparación previa que le permita obtener la base de conocimientos en entornos virtuales, para tener una percepción más clara de lo que desea conseguir, integrando estos recursos a la plataforma.

**Palabras Clave:** TIC; Estudiantes; Docente; Virtualidad; Educación; Enseñanza; Aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente las Tecnologías de Información y Comunicación, de aquí en adelante TIC, favorecen los procesos de innovación, para la enseñanza aprendizaje, en la modalidad virtual. A través de los recursos y plataformas como EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), se centran los modelos constructivistas que hacen posible el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento en la comunidad de aprendizaje.

En estas plataformas se promueven espacios para la reflexión, donde el estudiante puede acceder a toda hora, adaptándose al ritmo de aprendizaje individual que permitan la transmisión del conocimiento.

Según Silva Quiroz (2010), el docente se convierte en un facilitador, un guía que a través de asesorías brinda a los estudiantes la información necesaria mediante la interacción social de forma colaborativa para construir el conocimiento. Desarrolla actividades de manera grupal e individual. Por lo tanto, para el funcionamiento

de la plataforma EVA, es importante la colaboración de un “profesor virtual”, que adopte su papel para animar el diálogo entre los participantes, facilitando el acceso a los contenidos y mantener en funcionamiento los espacios comunicativos, de esta manera ayudará a construir un nuevo conocimiento.

Desde la educación presencial, el rol que desempeña el docente ha adquirido una transformación a través de los cambios tecnológicos, económicos, culturales, sociales y políticos que influyen en el planteamiento de las reformas educativas, de tal manera que se puedan abordar los procesos de adaptación y permanencia de los sujetos inmersos en los procesos educativos.

84

En el siglo XXI, debido a la revolución tecnológica se han replanteado los ambientes de aprendizaje en relación con el desarrollo del conocimiento, donde a través de las TIC se han generado estrategias metodológicas con el fin de obtener un mejor acceso a la formación de profesionales en la educación superior, desde las modalidades presenciales, bimodales y virtuales. Esta última ha tomado relevancia en las prácticas educativas, debido a la integración de las nuevas tecnologías y el rol que cumplen los docentes en estos escenarios.

Cabe destacar que debido a la pandemia del COVID 19, la educación virtual ha tenido una gran importancia, debido a que los docentes han tenido que buscar herramientas para llevar a cabo sus clases virtuales y de esta manera poder enseñar a sus estudiantes, a través de la adquisición del conocimiento y la interacción, desarrollando habilidades que posibiliten un aprendizaje significativo, participativo y colaborativo de acuerdo con los modelos pedagógicos. No obstante, la docencia debe establecer elementos que son claves para trabajar con la plataforma EVA en la educación superior.

Desde las TIC se generan nuevos modelos de enseñanza aprendizaje en la sociedad y en la vida misma. El modelo mencionado tiene su epicentro en el estudiante, convirtiéndolo en el responsable de su proceso de aprendizaje, donde él mismo genera su conocimiento, siendo un ente pasivo para tomar un rol activo.

Por ende, Martínez y Ávila (2018), mencionan que los docentes deben establecer una metodología de trabajo que busque emplear los recursos tecnológicos que brinden el proceso de aprendizaje colaborativo e individual, desarrollando valores, aptitudes y habilidades para evaluar los logros, también debe aplicar técnicas didácticas en este proceso, superando el rol tradicional y convirtiéndose en el creador de oportunidades.

## 2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LOS EVA

Los EVA, son conocidos como los ambientes virtuales de aprendizaje. Por ende, el docente debe adquirir destrezas y habilidades que le permitan aplicar estas nuevas tecnologías, mediante estrategias didácticas. La finalidad de esto es hacer las clases agradables, ricas y placenteras, donde los estudiantes muestran motivación por lo aprendido.

En este orden de ideas, se puede mencionar que las TIC, generan una práctica constructiva, indagando de una manera positiva el rendimiento académico de los educandos, apropiándose de los conocimientos y generando habilidades y competencias que los llevarán al éxito, el aprendizaje colaborativo y dinámico.

Para Estrada (2013), los EVA, constituyen un espacio de interacción y comunicación donde se establece un proceso de pedagogía con el propósito de desarrollar las capacidades de aprendizaje, con ayuda de las TIC, favoreciendo la interactividad, el desarrollo personal, el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento. En este sentido Díaz Barriga (2006), expresa que es necesario desarrollar modelos instruccionales que se encuentren sustentados bajo un enfoque de enseñanza situada para su continua formación.

Al respecto Laaser et al. (2009), ofrece la idea de un ambiente digital de aprendizaje individualizado, donde el educando busque los intereses y necesidades académicas que le permitan obtener su aprendizaje. En este sentido, Osuna (2009), plantea las posibles contribuciones que generan los chats académicos teniendo como recursos la comunicación colaborativa y didáctica.

El objetivo del docente de los EVA consiste en ofrecer las guías y herramientas necesarias para que el estudiante desarrolle su propio aprendizaje, atendiendo a las dudas y necesidades, destacando el trabajo en grupos y realizando un seguimiento de cada uno de los educandos que componen el curso. Por tanto, el docente virtual se ajustará a cada perfil del educando ya que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje diferente, de esta manera se convertirá en el facilitador del aprendizaje, cumpliendo con distintas actividades para establecer un proceso de aprendizaje.

También, el docente debe estimular la reflexión en las distintas situaciones del aprendizaje, debe estimular, guiar, proporcionar información y diseñar estrategias que les permita a los estudiantes aprender por sí mismos. De igual manera debe asesorarlos y evaluarlos a través de los resultados obtenidos. El docente en su papel de facilitador del aprendizaje se encarga de organizar y seleccionar los temas que se

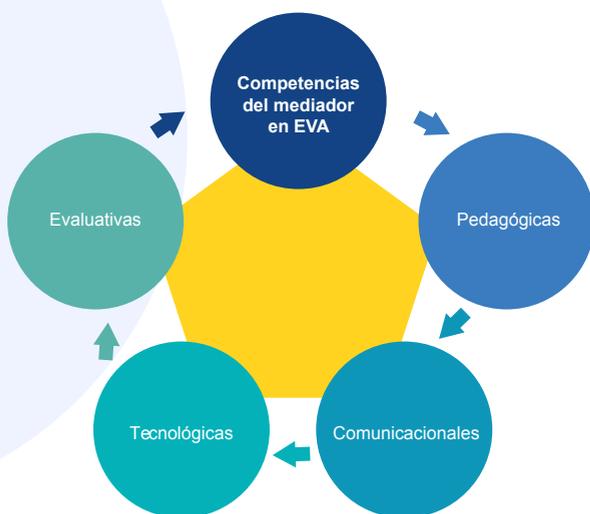
estudiarán en los EVA. De esta manera, debe definir las actividades y elegir las herramientas utilizadas.

### 3. RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y SU PAPEL EN LOS EVA

Según Noriega et al. (2014), para tener éxito en la docencia aplicando los EVA, es necesario que el académico adquiera competencias, conocimientos, destrezas y habilidades que se encuentren relacionadas con los procesos evaluativos, tecnológicos, comunicacionales y pedagógicos, permitiendo de esta manera la implementación de las prácticas educativas, definidas como la manera de establecer recursos a nivel personal para la elaboración de las actividades e ir más allá del saber y aplicar.

86

**Figura 1**  
*Competencias del mediador*



*Nota:* Elaboración propia.

Una de las ventajas en las competencias de los docentes es servir como mediadores en los entornos virtuales, permitiendo la adquisición de conocimientos del alumnado, mostrando el papel de líder transformador en estos procesos educativos. Al respecto, es importante mencionar el tema de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ya que es el primer paso requerido para su formación, el docente debe estar motivado para impulsar nuevas estrategias en la práctica educativa.

Lo anterior, resalta la importancia de que las instituciones de educación superi-

or generan actividades para la enseñanza profesional, como lo establece Esteban (2012), mencionando que el docente debe poseer conocimientos, competencias y capacidades que desarrollen la construcción del conocimiento en el aprendizaje de los estudiantes y llevarlos a la práctica, promoviendo un aprendizaje orientado para la acción. Es por ello que, las instituciones de educación superior tienen su enfoque en el diseño curricular para los EVA, cumpliendo el docente un papel fundamental dentro de ellos.

#### 4. EL DOCENTE EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

El docente se ha caracterizado por generar nuevas prácticas de aprendizaje, estableciendo el conocimiento mediante el acompañamiento y la interacción, utilizando recursos y herramientas virtuales para lograr los propósitos que se quieren. Lo anterior se sustenta a través de lo mencionado por Pol (2015), quien menciona que “dentro del modelo de educación virtual se definen roles de las personas docentes, como facilitadores, e-tutores, que conocen la parte técnica, y a la vez son capaces de orientar a los estudiantes” (p. 20).

Lo que quiere decir que el docente en los EVA constituye un elemento fundamental en el desarrollo de las actividades de acuerdo con la información y lo que exige la sociedad. Desde esta perspectiva, el diseño instruccional es importante ya que guarda una relación con los objetivos y el aprendizaje, a través de un enfoque

**Figura 2**  
*Docente en EVA*



*Nota:* Elaboración propia.

didáctico pedagógico, evaluaciones, herramientas y estrategias que facilitan el aprendizaje. La siguiente figura representa el papel del docente en los EVA, como fundamentos claves para el uso de las prácticas educativas.

## 5. CUALIDADES Y HABILIDADES DEL DOCENTE

88

Dentro de las cualidades y habilidades que un docente debe tener se encuentran las habilidades especiales para plasmar un programa interactivo, mediante la participación. Para Grahame Moore (2001), lo anterior se evidencia en cuatro aspectos fundamentales como son el administrativo, técnico, social y pedagógico. No obstante, tener esas cualidades no garantiza que los docentes que dictan clases presenciales se conviertan en un buen asesor virtual, debido a la formación y la práctica.

Un buen docente virtual debe formarse desde sus estudios, que le permitan obtener conocimientos acerca de las nuevas tecnologías, con capacitaciones, estableciendo nuevos modelos que luego serán aplicados en su labor docente (Gros y Silva, 2005). Para Wise y Quealy (2006), la tecnología educativa es agnóstica con respecto a la pedagogía. Esto quiere decir que actualmente no se conciben docentes incapaces de crear estrategias tecnológicas en los entornos de aprendizaje. Es él, quien le da el sentido pedagógico, creando actividades. Por ende, el rol del docente se comporta como una figura trascendental para ser exitosos en la formación de profesionales, capaces de utilizar herramientas web para compartir y construir el conocimiento.

## 6. METODOLOGÍA

La investigación establece una metodología cualitativa, con un tipo de investigación descriptiva, plasmando una revisión de literatura. Para Cortés y Iglesias (2004), la revisión de literatura consiste en consultar, extraer y recopilar información sobre un determinado tema, de acuerdo con las variables de estudio.

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hoy en día, la virtualidad permite abordar nuevos estudiantes con intereses y gus-

tos. Por lo tanto, los docentes tienen que explorar nuevas posibilidades creadas mediante estrategias en un entorno de aprendizaje virtual, teniendo como responsabilidad la adquisición del aprendizaje por parte de los estudiantes (Velásquez, 2019).

Según los estudios de RELPE (2011), el docente virtual en los EVA debe estar en capacidades para evaluar, implementar y desarrollar un curso en línea, así como la construcción de material digital mediante herramientas que le permitan comunicarse en estos entornos. Para ello, es necesario una formación profesional que permita adquirir las habilidades y destrezas a través de elementos evaluativos, tecnológicos, comunicativos y pedagógicos.

Cabe destacar que el papel del docente en los EVA es fundamental, como la labor que ejerce un docente presencial o a distancia, puesto que es importante la mediación docente y el proceso motivacional que se le brinde al estudiante en el seguimiento a los EVA. Es necesario plantear nuevas habilidades y competencias para que estos profesionales adquieran el potencial pedagógico y dominen los espacios. De esta manera, el docente debe estar preparado para establecer un diálogo con los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento.

### **8.1 Resolver las dudas**

Al comienzo del curso es normal que les surjan dudas a los estudiantes sobre todo en entrega de tareas, actividades a realizar, etc., por lo que el tutor de teleformación debe realizar una buena planificación de su curso. Posteriormente las dudas tenderán a centrarse en los contenidos, a lo que el tutor sabrá dar una respuesta eficaz si están organizados con antelación. Es necesario responder a todas las preguntas que se le formulen al tutor en un plazo máximo de 48 horas, ya que una pregunta sin respuesta podría tener repercusiones negativas y producir sentimiento de insatisfacción e inquietud en el estudiante.

### **8.2 Promover la participación en foros de discusión**

Los debates generados durante foros de discusión son dinámicas que incrementan la cohesión del grupo y refuerzan a su vez el progreso individual de los alumnos. Para ello es necesario identificar los temas que más preocupan a los alumnos y crear un debate en el cual se fomente el análisis y la reflexión; planificar junto con el coordinador del curso la temporalización de dichos debates y motivar a los alumnos a que el esfuerzo sea constante, con mensajes de apoyo, prestando una atención personal y particular a cada uno de ellos y siendo flexible ante los distintos problemas que se le puedan plantear.

Algunas recomendaciones prácticas para llevar adelante la virtualización de la enseñanza tienen que ver con tener una actitud positiva frente a la tecnología (Pérez et al., 2010), animándose a experimentar y a aprender mediante ensayo-error. Creer que todos somos capaces de utilizarla con éxito.

Las nuevas herramientas nacidas con la web 2.0 se caracterizan, justamente, por su facilidad de uso y favorecen que todos podamos trabajar con ellas. También es importante seleccionar el contenido que se enseñará considerando que el aprendizaje puede verse enriquecido por la intervención de la tecnología. El uso del entorno virtual tendrá verdadero sentido si facilita y/o potencia la comprensión del tema, con respecto a las propuestas tradicionales del aula presencial. Así mismo, centrarse en los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr (Mir, 2010), teniendo en cuenta que incluyan la práctica de habilidades de pensamiento de nivel superior, así como de habilidades sociales, aspectos necesarios para promover la comprensión.

### **8.3 La evaluación del proceso**

Velásquez (2019) afirma que la evaluación es importante debido a que una vez se finalice el proceso formativo, se podrán analizar los resultados académicos de cada uno de los núcleos o asignaturas impartidas, que actuarán como indicadores de la eficacia de la acción docente, y permitirán generar estadísticas consolidadas que servirán como referentes de comparación con otros núcleos ofrecidos en el mismo periodo académico y con el mismo núcleo dictado en periodos anteriores.

Algunos de estos indicadores son el seguimiento del curso que establece el nivel de participación de los estudiantes en las diferentes actividades del curso: debates, foros, prácticas y pruebas de evaluación continua; también es un indicador porcentaje de estudiantes presentados al examen final del núcleo que va paralelo a indicadores como el aprovechamiento que incluye información sobre el porcentaje de estudiantes que superan el seguimiento y/o que superan el examen parcial y/o que superan el examen final y la nota media obtenida por los estudiantes.

## **9. CONCLUSIONES**

Respecto al objetivo general de este artículo que consiste en analizar el rol del docente en los entornos virtuales de aprendizaje, es pertinente establecer que el docente debe implementar las TIC mediante plataformas tecnológicas como EVA,

que le permitan aplicar la enseñanza de los conocimientos para sus estudiantes. Por tanto, el papel que cumple el docente es fundamental, debido a que implica un cambio fundamental desde los diferentes niveles de la sociedad.

El docente debe adquirir una preparación previa que le permita obtener la base de conocimientos en entornos virtuales, para tener una percepción más clara de lo que desea conseguir, integrando estos recursos a la plataforma. La utilización de los entornos virtuales de aprendizaje en el proceso educativo para la formación integral en educación superior ha generado nuevos tipos de espacios de enseñanza y de aprendizaje. Es así como el docente debe ofrecer las herramientas esenciales para ayudar a desarrollar su propio proceso de aprendizaje.

# Referencias

- Cortés Cortés, M. E. y Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, Campeche, México. <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Esteban, R. (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona, profesores y estudiantes*. Ed. Octaedro, S.L. <http://site.ebrary.com/lib/biblioutnsp/detail.action?docID=10831824&p00=competencias>
- Estrada, V. (2013). *El profesor virtual*. Escuela Internacional de Invierno Universidad de Ciencias Informáticas, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1819555-papel-del-docente-en-los-entornos-virtuales-de-aprendizaje](https://redib.org/Record/oai_articulo1819555-papel-del-docente-en-los-entornos-virtuales-de-aprendizaje)
- Grahame Moore, M. (2001). *La educación a distancia en los Estados Unidos: Estado de la cuestión*. Ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las TIC y la educación virtual. [www.uoc.es/web/esp/art/uoc/moore/moore.html](http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/moore/moore.html)
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 36(1). 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie3612831>
- Laaser, W., Liliana Jaskiloff, S. y Rodríguez Becker, L. C. (2010). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (23). <https://revistas.um.es/red/article/view/111681>
- Martínez, L. y Ávila, Y. (2018). El papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Open Journal Systems. Revista de Entrenamiento*, 1(2), 47-62.
- Mir, B. (2010). *Empezar, kit de supervivencia en la Escuela 2.0*. Blog: La Mirada Pedagógica. <http://lamiradapedagogica.blogspot.com/2010/04/empezar-kit-de-supervivencia-en-la.html>

- Noriega, J., Moran, L. y García, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (44). 143-155. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532180>
- Osuna Acedo, S. (2009). La Comunicación Didáctica en los Chats Académicos. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas* 22-23(47-48). 82-91. <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/82-91.pdf>
- Pérez, M., Fernández, A. y González, I. (2010). Kit básico para utilizar las TIC en el aula. Blog: Educa con TIC. El uso de las TIC en el aula. <http://www.educacontic.es/blog/kit-basico-para-utilizar-las-tic-en-el-aula>
- Pol, P. (2015). E-learning un modelo pedagógico. San José, Costa Rica, Ed. INA. 2a. ed.
- RELPE. (2011). E-learning: buenas prácticas en la Red Latinoamericana de Portales Educativos. Serie Seminarios, a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE. <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2011/05/Elearning.pdf>
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 10(52). 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Velásquez, O. (2019). El nuevo rol del docente virtual para entornos virtuales de aprendizaje, "El caso CEIPA". *Lupa Empresarial*. 1(1). 1- 22. <https://revistas.ceipa.edu.co/index.php/lupa/article/view/303>
- Wise, L. & Quealy, J. (2006). Learning management system governance report, Report for the Melbourne-Monash Collaboration in Educational Technologies. [www.infodiv.unimelb.edu.au/telars/talmet/melbmonash/media/LMSGovernanceFinalReport.pdf](http://www.infodiv.unimelb.edu.au/telars/talmet/melbmonash/media/LMSGovernanceFinalReport.pdf)

# Capítulo 6.

94

---

---

## Adaptaciones curriculares y metodológicas para una educación inclusiva en la nueva normalidad\*

*Adolfo Ceballos Vélez\*\**

*Abril García Caro\*\*\**

*Vanessa Navarro Angarita\*\*\*\**

---

\* Producto Colaborativo del grupo de investigación TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL TES de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia.

\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Director del Programa de Licenciatura de Educación Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Docente investigador y líder del Semillero de Investigación Bilingüe de la Facultad. Docente de prácticas pedagógicas investigativas e inglés. Autor de obras literarias y de reflexión educativa. [aceballosv@coruniamericana.edu.co](mailto:aceballosv@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-2160-5573>

\*\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Líder de semillero de investigación (Seinedin) y líder. Docente autora de textos escolares. [acar@coruniamericana.edu.co](mailto:acar@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

\*\*\*\* Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Doctora en Investigación, en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. [vnavarro@coruniamericana.edu.co](mailto:vnavarro@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0001-7223-6547>

## RESUMEN

La educación inclusiva atiende las necesidades de formación pedagógica de niños, niñas, jóvenes y adultos, en riesgo de exclusión o discriminación por su condición social, raza, cultura, religión, género, discapacidad física o mental, con el propósito de integrarlos al sistema de escolaridad regular. Para ello, se aplican estrategias pedagógicas innovadoras encaminadas a desarrollar la autodeterminación de los estudiantes, a través de un modelo formativo abierto que concibe la diversidad como una característica inherente al ser humano. El propósito de la educación inclusiva es cerrar brechas de inequidad mediante el pleno ejercicio de derechos y acceso a escenarios de educación incluyentes. De tal forma que los procesos de educación inclusiva se orientan a la integración social mediante la interacción en los procesos formativos. La diversidad de contextos demanda de las escuelas procesos de transformación e integración, en espacios que acojan las múltiples características de los estudiantes y sus familias, los cuales deben concretarse en la aplicación de un currículo incluyente, toda vez que el *currículo* organiza y regula los contenidos y prácticas educativas que el profesorado y los centros educativos desarrollan.

Por ello, al interior de los centros educativos, se requiere de la articulación de procesos que garanticen la puesta en marcha de prácticas educativas inclusivas. A este respecto, se hace referencia a las categorías relacionadas con el funcionamiento interno de la escuela que incide en la gestación de *políticas inclusivas* estructurales. En este capítulo, se estudiará el proceso de adaptación curricular que desarrollan las entidades educativas en Colombia y Latinoamérica, así como las «barreras» más comunes que deben superar, para dar cumplimiento a los propósitos misionales de tener escuelas incluyentes, que integren factores culturales, sociales, económicos, de estudiantes en condición de discapacidad física o mental, en riesgo de exclusión debido a dinámicas del conflicto armado, marginalidad social o ubicación geográfica.

**Palabras Clave:** Educación inclusiva; Prácticas inclusivas; Adaptaciones curriculares; Discapacidad; Población vulnerable.

## 1. INTRODUCCIÓN

La *educación inclusiva* se concibe como el modelo de formación pedagógico que atiende las necesidades de la población infantil, juvenil y de adultos, en riesgo de exclusión social, para desarrollar con ellos procesos de inclusión que permitan integrarlos dentro de la escolaridad regular. En tal sentido, la educación inclusiva

abarca también a estudiantes con necesidades especiales que, a causa sus circunstancias de exclusión, no tienen acceso a una educación formal; por lo que deben ser atendidos con estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a sus necesidades, y así lograr su integración en el sistema educativo regular (UNESCO, 2017).

Esto incluye personas con discapacidad, y aquellas en riesgo de discriminación por su condición social, raza, cultura, religión, género, conductas disruptivas, entre otros aspectos. Para autores como Echeita (2012) o Arnaiz, (2019), involucra procesos de innovación y mejora constante, encaminados a identificar las barreras que limitan la inclusión, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos regulares.

De esta forma, la UNESCO establece como prioridad en su cuarto OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”. Lo cual conlleva a transformar políticas, prácticas y la cultura de las escuelas para atender las necesidades de la población escolar (y su diversidad) desde una perspectiva de derechos, en un proceso de transformación constante tanto educativo como social (Sandoval et al., 2019).

Por ende, los procesos de inclusión apuntan a desarrollar la autodeterminación de los estudiantes. El desarrollo de estas habilidades permite a los estudiantes con discapacidad fomentar su participación en el currículo regular e incrementar sus competencias para el fomento de una vida independiente. Lo cual implica una actitud crítica hacia los sistemas de valores y creencias imperantes, y la lucha por la eliminación de formas de opresión, en pro de un sistema de educación que piense y responda a las necesidades formativas de la población escolar (con sus particularidades).

En Colombia, la educación inclusiva se asume como estrategia central para la inclusión social, y permite un modelo educativo generoso y abierto que atiende la diversidad como una característica inherente al ser humano y a la vida misma. Las políticas educativas de inclusión tienen el propósito de cerrar brechas de inequidad, por medio del ejercicio pleno de derechos y el acceso a oportunidades mediante políticas públicas para consolidar una Paz estable y duradera que incluyen un componente transversal frente al enfoque de identidad de género que complementan las acciones para el reconocimiento de la diversidad.

En tal sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define a la educación inclusiva como:

... “el proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantice, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras en el entorno educativo” (MEN, 2015).

Así, la política estatal de formación para la inclusión social abarca las comunidades indígenas, negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales, población con discapacidad, víctimas de conflicto armado y población Rom, grupos que son considerados en riesgo de exclusión. De esta forma, la pedagogía actual concibe que los procesos de educación inclusiva no deben restringirse solo a centros de enseñanza “especiales” en los cuales los estudiantes desarrollan procesos de formación y de interacción apartados de la realidad social de su entorno, como si estuviesen en una suerte de burbuja escolar provista de docentes, terapeutas y material pedagógico exclusivo y diferenciado para este tipo de población (sobre todo, para aquélla que presenta algún tipo de discapacidad física o mental).

Lo cual no sólo agudiza la brecha socioeconómica de acceso a este tipo de instituciones —más costosas y por ende más excluyentes—, sino que también contribuye al imaginario colectivo de que hay “personas especiales” que requieren una “educación especial”, lo cual es una forma involuntaria (o no) de segregación social.

Ante esta realidad (que ha calado hondo en las raíces de la sociedad colombiana), los procesos de educación inclusiva se orientan a la *integración* social mediante la interacción en los procesos formativos. Es decir, el esquema formativo ha cambiado: antes, se optaba por acudir a centros especializados, según la dificultad de adaptación o aprendizaje de los estudiantes (discapacidad física, afectación cognitiva, etc.). Ahora se busca que los centros de educación desarrollen procesos de inclusión que permitan acoger e integrar a estos estudiantes. Lo cual implica adaptaciones locativas y procesos de gestión pedagógica que respondan a la necesidad de una escuela inclusiva, que refleje la realidad social actual.

Surge entonces la pregunta: ¿y cuál es esa realidad social? Cuya respuesta es que somos una sociedad *diversa*, formada por individuos con características

**Figura 1**

*Esquema de integración social en procesos de Educación Inclusiva*



98

*Nota:* Elaboración propia. Ceballos (2021).

particulares, que comparten igualdad de derechos y oportunidades en los niveles: laboral, social, de salud y de acceso a la educación. Así, la escuela y las aulas de clase deben ser un microcosmos de la realidad social, y deben ser refugio y modelo de equidad, solidaridad e inclusión.

En este capítulo, se estudiará el proceso de adaptación curricular (y de convivencia escolar) que desarrollan las entidades educativas en Colombia y Latinoamérica, para dar cumplimiento a los propósitos misionales de tener *escuelas incluyentes* que acojan a la diversidad de estudiantes, que integren factores culturales, socioeconómicos, raciales, entre otros; pero también la de aquellos estudiantes en condición de discapacidad física o mental, o en riesgo de exclusión debido a dinámicas del conflicto armado, marginalidad social o ubicación geográfica.

## **2. DIFERENCIAS ENTRE EL ENFOQUE TRADICIONAL DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Ante todo, es menester realizar la distinción de enfoque de la educación inclusiva,

respecto de la visión tradicional de abordar procesos especiales de enseñanza y aprendizaje. En el enfoque tradicional se diagnostica a los estudiantes para identificar debilidades en su aprendizaje y así formular planes de contingencia y de refuerzo pedagógico.

Por su parte, la educación inclusiva tiene en cuenta, además de lo anterior, las características personales de cada estudiante para determinar los apoyos (y adaptaciones) que sean necesarios para garantizar un proceso pedagógico *armonioso* en el aula escolar. Por ello, la educación inclusiva se centra en el estudiante y su condición como *ser humano*, dentro del grupo social, para que se integre y sea tenido en cuenta en las acciones pedagógicas de las escuelas. No aislarlo, *sino incluirlo* dentro de la escolaridad regular.

En Latinoamérica la diversidad de contextos demanda de las escuelas procesos de transformación e integración, en espacios que acojan las múltiples características de los estudiantes y de sus familias (Ramos et al., 2017).

El propósito extendido de la educación inclusiva es que el conjunto de estudiantes comparta los mismos espacios y experiencias de aprendizaje que generen procesos de concientización de que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice todo tipo de desigualdad y exclusión (Hernández y Ainscow, 2018; Salas et al., 2017).

## 2.1 Elementos del proceso de la educación inclusiva

Diversos pedagogos, psicólogos y neurólogos han realizado estudios acerca de la educación inclusiva, y postulan los elementos que consideran necesarios para que estos procesos se desarrollen en el marco de una política general más amplia de inclusión que abarque a los diversos actores del proceso escolar: docentes, directivos, estudiantes regulares, padres de familia. Los cuales deben actuar de manera articulada para que los procesos de inclusión (escolar y social) sean exitosos y significativos.

Concretamente, trabajos como los de Booth y Ainscow (2015) han permitido diseñar propuestas metodológicas y curriculares integradas en una «Guía para la Educación Inclusiva» en la cual apuntan a que, para identificar las necesidades de mejoramiento de escuelas que transitan a la inclusión, se debe analizar el contexto educativo desde tres dimensiones interconectadas: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Dichas dimensiones, como señalan Durán et al. (2005) y Ortega et al. (2017) tienen la misma importancia e influencia en el proceso de inclusión.

a) **Dimensión Culturas:** Las Culturas Inclusivas se refieren a las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa. Es una dimensión orientada a fomentar comunidades en las que todos se sientan valorados en medio de su diversidad.

b) **Dimensión de Políticas Inclusivas:** tiene relación con la gestión al interior de los centros de enseñanza, así como con los distintos programas de que esta dispone para planificar e implementar cambios en la escuela, y las medidas que propicien la participación del estudiantado y sus familias (Booth y Ainscow, 2015).

c) **Dimensión de Prácticas Inclusivas:** reflexiona sobre el qué y cómo se enseña y aprende en la escuela. Se relaciona con la gestión pedagógica; es decir, el modo en que se aborda el currículo en el aula. Implica la planificación, implementación y seguimiento de las clases. Bajo esta dimensión, los estudiantes son vistos como aprendices activos y críticos de sus propios procesos de aprendizaje.

Además, estas dimensiones implican procesos de trabajo colaborativo como elemento primordial para el aprendizaje y la inclusión (Finkelstein et al., 2019).

**Figura 2**  
*Elementos del proceso de Educación Inclusiva*



*Nota:* Elaboración propia. (2021).

Bajo esta concepción, las dificultades o «barreras» de inclusión no tienen origen en las particularidades del estudiante (como ocurría antes), sino que, las dificultades surgen durante su interacción con los contextos escolares, incluyendo así la diversidad y necesidades de apoyo desde un modelo socio ecológico, entendidos como aquellos factores que, estando presentes o ausentes, mejoran o restringen el funcionamiento de las personas involucradas y, por ende, afectan el proceso de inclusión (Mella et al., 2016).

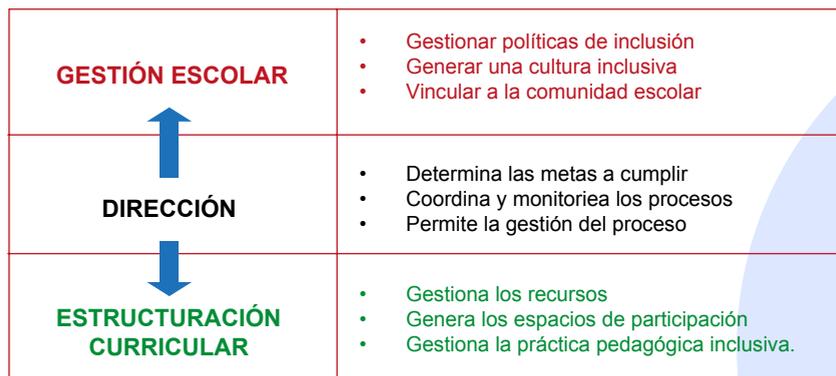
Se denominan «barreras» a los factores que impiden o dificultan la participación del estudiantado y su inclusión; mientras que los factores que permiten conseguir una óptima inclusión son llamados «facilitadores» (Muccio, 2012). Así, los facilitadores y las barreras son tomados como variables que influyen en los procesos inclusivos (Victoriano, 2017).

Los facilitadores se relacionan con las acciones que hacen exitosa la implementación de la inclusión, mientras que las barreras se relacionan con las posibles dificultades que experimentan los estudiantes para incluir o ser incluidos, debido a factores externos, tales como: organización interna de la escuela, formación docente, planta física, entre otras (Ainscow et al., 2001).

### 2.2 Elementos de inclusión al interior del establecimiento escolar

Al interior del centro educativo, se requiere de la articulación de procesos que garanticen la puesta en marcha de prácticas educativas inclusivas relacionadas con el funcionamiento interno de la escuela que incide en la gestación de políticas inclusivas y que se compone de tres subcategorías: 1) Instrumentos de Gestión Escolar, 2) Dirección y 3) Características estructurales.

**Figura 3**  
*Elementos de educación inclusiva al interior de la escuela*



*Nota:* Elaboración propia (2021).

La gestión escolar se refiere a herramientas concretas como el reglamento/manual de convivencia escolar, los Planes de Acción, procedimientos, proyectos de apoyo para la Inclusión escolar, Políticas Educativas de Inclusión, entre otros. Así como la coordinación del equipo multidisciplinario encargado de desarrollar *políticas inclusivas* que generen una verdadera *cultura inclusiva*. La inclusión debe ser una meta social, no solo institucional; pues en la escuela confluye la comunidad escolar: estudiantes, docentes, padres de familia y terceros interesados.

Por su parte, la dirección en los centros educativos es de especial importancia, pues se encarga de coordinar y monitorear las acciones de inclusión al interior de la escuela, abriendo espacios para el desarrollo profesional, la promoción del trabajo docente colaborativo y la disposición al diálogo de los miembros del equipo directivo que promueva políticas inclusivas. Y las características estructurales se refieren al funcionamiento interno y la estructura curricular de la institución escolar, distinguiéndose tres subcategorías:

102

a) **Gestión de Recursos:** son aquellos elementos asociados con el uso de recursos humanos y materiales para el perfeccionamiento y capacitación del personal docente involucrado, así como para la contratación de profesionales de apoyo en procesos formativos de inclusión de la escuela: terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, orientadores. Lo anterior para actualizar conocimientos y tener capacidad respuesta a la diversidad del estudiantado y las políticas de educación del Estado. Una de las barreras más comunes que se presentan es la falta misma de recursos, tanto humano como de material didáctico, que obstaculiza la propuesta de inclusión educativa en las escuelas, el acceso a estudiantes con diversidad funcional por infraestructura precaria, o la contratación de profesionales de apoyo. También lo es la falta de incentivos para los docentes que desean participar en estos procesos; tener salones con demasiados estudiantes, y pocas actividades extraescolares o extracurriculares que fomenten el proceso de interacción e inclusión a través del deporte, la ciencia, las artes, o salidas de campo. Y en no pocas ocasiones, la falta de tiempo de los docentes a causa de la recarga de trabajo impide nutrir las prácticas docentes, obstaculizando la planificación conjunta de lineamientos comunes para el desarrollo de actividades inclusivas, dado que se le da prioridad a la cobertura curricular regular.

b) **Apertura de espacios de participación en la escuela:** relacionada directamente con las políticas institucionales. Abarca los elementos relacionados con la existencia de espacios que brinda el establecimiento para la reflexión y el diálogo interinstitucional, como los Consejos de Profesores, Comités curriculares y reuniones de coordinación. Estos espacios *permiten identificar a los estu-*

*diantes que requieran apoyo de la comunidad escolar; así como la coordinación y colaboración docente en la planificación de acciones pedagógicas y actividades que fomenten/refuerzen los procesos de inclusión e integración de los estudiantes. Además, fomentan relaciones basadas en el respeto a la labor que desempeña cada docente en su área y el trabajo colaborativo constante; y abren espacios de prácticas de co-docencia, y la formación de facilitadores para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.* Sobre el particular, la carencia de estos espacios constituye una de las barreras más comunes, lo cual obstaculiza la gestión y seguimiento de políticas inclusivas. Esta ausencia genera que no se tomen decisiones concertadas o contextualizadas a las necesidades de estudiantes y docentes; lo cual repercute en el diseño del Proyecto Educativo Institucional los reglamentos/manuales de convivencia y, en general, a la participación de los docentes en el diseño de respuestas efectivas a las necesidades de inclusión en la escuela.

c) **Gestión Pedagógica:** desde los espacios de participación y la labor de la Dirección, se diseñan las políticas de la escuela que identifican y regulan los procesos de inclusión al interior de los centros educativos. De esta gestión surge una planificación anual articulada de inclusión que se integra al currículo escolar en forma de Proyectos de Inclusión Educativa. Uno de los obstáculos más comunes es la falta de espacios de participación, que se refleja en la desarticulación de los procesos planificación y evaluación de los procesos de inclusión, lo que genera una discontinuidad en las políticas institucionales. Esto es, la falta de una adecuada articulación de los procesos de inclusión con el Proyecto Educativo Institucional -PEI, así como la planificación y evaluación de estos, pues quedan desactualizados al no estar en armonía con las necesidades reales del estudiantado.

### 3. INTEGRACIÓN DEL CURRÍCULO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

El propósito de los lineamientos curriculares en los procesos de Educación Inclusiva es promocionar la autodeterminación de los estudiantes. El desarrollo de estas habilidades, entre otros beneficios, les permite fomentar su participación en el currículo ordinario e incrementar sus competencias para el desarrollo de una vida independiente.

El currículo ha sido fuente de múltiples reflexiones por parte de pedagogos y

estudiosos del tema. José Gimeno Sacristán (2010) plantea que el currículo, desde su primer uso, representa la propuesta y expresión de la organización de los contenidos en los que se compone los procesos de enseñanza; un sistema organizado que articula las acciones del quehacer educativo, sin el cual quedarían aisladas unas de otras, en desorden, o yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado.

En tal sentido, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el currículo viene a ser: el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local; incluyendo los recursos académicos, humanos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2015).

Así, el currículo desempeña una doble función: i) organizadora y unificadora del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que, ii) en él mismo se determinan las fronteras que delimitan sus componentes, como lo son la separación entre asignaturas o disciplinas del saber que forman su contenido, así como los niveles y grados de enseñanza, y los prerrequisitos que debe cumplir un estudiante para ascender a un grado superior de formación.

**Figura 4**  
*El poder regulador del Currículo*



*Nota: ¿Qué significa el currículum? (Gimeno Sacristán, 2010).*

De esta forma, el currículo regula y organiza el conocimiento de los contenidos que el profesorado y las instituciones educativas pueden desarrollar; es decir, el llamado «Plan de Estudio» propuesto por la entidad educativa e impuesta por las políticas estatales a los docentes (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan).

En cuanto a todo lo que es potencialmente enseñable y posible de aprender. Como lo muestra la gráfica, el currículo es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla en las aulas durante la escolaridad.

Amén de lo anterior, toda *acción didáctica*, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que aprende (estudiante), el sujeto que enseña (docente) y el contenido de conocimiento que media entre ellos, de suerte que queden transformadas y enriquecidas dichas capacidades que en un sentido general es identificada como «aprendizaje». Para que ese encuentro sea fructífero, el contenido tiene que ser relevante, *significativo* y retador; por lo cual es probable que suceda si también ha sido adecuadamente mediado y motivado por parte del docente.

En este contexto, los elementos referidos a la estructura interna curricular de las instituciones escolares que dan cuenta de prácticas pedagógicas que permiten, mantienen u obstaculizan una educación inclusiva, se configuran cuatro subcategorías: 1) Instrumentos de Gestión Escolar, 2) Trabajo Colaborativo 3) Gestión Pedagógica.

**Figura 5**

*Estructura Curricular del proceso de Educación Inclusiva*



*Nota:* Elaboración propia. Ceballos (2021).

Los instrumentos de gestión escolar se refieren a herramientas concretas como la realización de un diagnóstico integral de cada curso y unidad interdisciplinaria que facilitan la existencia de prácticas inclusivas. El trabajo colaborativo implica el aporte mancomunado entre profesionales de apoyo (como terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, orientadores) y docentes en equipos de aula multidisciplinarios, que permite diseñar prácticas integradoras, las cuales, de forma sistemática, enriquecen y

diversifican el currículo escolar, que se reflejan en las políticas de inclusión escolar y los manuales/reglamentos de convivencia.

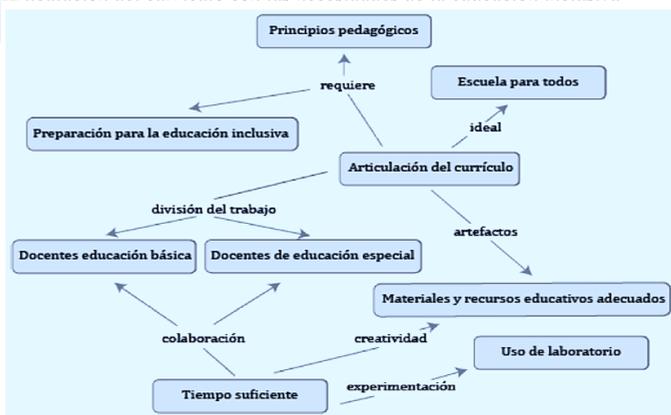
Por su parte, la gestión pedagógica abarca elementos relacionados con el quehacer pedagógico que se ven reflejados en las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Se desarrolla de forma *colaborativa*, considerando los principios del Proyecto Educativo Institucional y las políticas educativas del Estado. Esto es, el diseño y gestión de procedimientos estandarizados para la inclusión escolar (Políticas de Inclusión Escolar).

106

Esta planificación está enfocada en la diversidad, considerando ritmos y estilos de aprendizajes acordes al contexto sociocultural de los estudiantes y los factores de inclusión que deben adoptarse en cada caso. Asociado con la planificación y la práctica cotidiana en las aulas, se configuran las adecuaciones de instrumentos y materiales educativos pensando en la integralidad de la totalidad del alumnado; elementos que contribuyen a generar prácticas de aula inclusivas y pertinentes.

El docente se presenta como *facilitador*; al mostrar altas expectativas hacia los estudiantes y valorar su diversidad. Se esmera en apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. También se identifica como facilitador su motivación por el aprendizaje y el apoyo entre pares, específicamente por medio de *tutorías*: los estudiantes con mejor nivel de conocimiento se designan como tutores de aquellos que presentan dificultades. En tal sentido, la evaluación surge como un aspecto clave del proceso. Si esta es continua, diferenciada y coherente con una flexibilización educativa, se constituirá en elemento facilitador de una verdadera educación inclusiva.

**Figura 6**  
Articulación del currículo con las necesidades de la educación inclusiva



Nota: La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano (Reynaga-Peña & Fernández-Cárdenas, 2019).

El esquema anterior, muestra la complejidad que implica la integración de los procesos de educación inclusiva al interior de una entidad educativa; y la articulación del currículo en dicho proceso, en este caso, desde el fomento de educación científica de alumnos con discapacidad visual en educación básica.

Ante este panorama, las barreras de la integración curricular más comunes en los procesos de educación inclusiva son:

- Falta de estructuras de clases que permitan la participación del estudiantado en las acciones planteadas por los docentes. Se recurre a clases “tradicionales” centradas en la figura del docente más que la del estudiante.
- *Los profesores generan clases homogéneas, no diversificadas a las necesidades del contexto sociocultural de los estudiantes, sin tener en cuenta las carencias sufridas en los grados anteriores, lo cual genera mayor exclusión y frustración por parte de los estudiantes.*
- Falta de procesos de evaluación formativa y continua entre distintos niveles y años escolares; falta de un monitoreo constante y sistemático de este proceso.
- Falta de gestión y apoyo de la Dirección de los centros educativos, lo cual obstaculiza los procesos de educación inclusiva. Genera falta de incentivos para los docentes que deseen participar en estos procesos; recarga de trabajo que deviene en falta de tiempo de los docentes para nutrir las prácticas de inclusión en el aula, promoviendo el uso extendido de procedimientos tradicionales o instruccionales.
- Desde una perspectiva actitudinal, desinterés de la comunidad educativa por vincularse a procesos de integración e inclusión educativa, salvo en aquellos casos en los que los participantes directamente involucrados.
- Falta de compromiso de los docentes con su rol, además de escasa disposición para realizar procesos de inclusión durante sus clases (preferencia por procesos estandarizados y clases homogeneizadas); poca o ninguna disposición para hacer parte de equipos interdisciplinarios o participar de procesos de actualización.
- Esto genera una falta de conocimiento para hacer las adecuaciones curriculares pertinentes y, por tanto, una falta de diversificación del currículo.

- Falta de profesionales que apoyen a los estudiantes con mayores necesidades de atención, lo cual afecta las prácticas inclusivas en el aula, y la actitud de los docentes durante las clases.

#### 4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA NUEVA NORMALIDAD

108

La pandemia generada por el coronavirus (COVID-19) ha producido una crisis generalizada a nivel mundial. El confinamiento ha generado una afectación en varios sectores sociales: en los mercados, economías, niveles de empleabilidad, acceso a servicios médicos, tratamientos y, por supuesto, en los procesos educativos.

La pandemia ha golpeado fuertemente los procesos de Educación Inclusiva, pues agudizó aún más las brechas sociales y de acceso tecnológico que se utilizan para paliar la mediación del conocimiento entre docentes y estudiantes de manera remota. La pandemia conlleva al distanciamiento social obligatorio para mitigar su expansión, lo cual dejó al descubierto debilidades estructurales en los sistemas educativos latinoamericanos, y genera nuevos desafíos a superar.

El advenimiento de las tecnologías de la información y comunicaciones –TIC, supuso el inicio de la llamada «nueva normalidad», caracterizada por el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de las actividades cotidianas, entre ellas, la educación. Así, las entidades educativas y los docentes diseñan procesos formativos basados en entornos virtuales de aprendizaje EVA, así como el uso de herramientas tecnológicas, plataformas y aplicaciones, para acercar al estudiante a la mediación del conocimiento.

En el caso de la Educación Inclusiva, continúa la prevalencia de la integración de estudiantes en los grupos de clase (en los casos en los que pueden tener acceso a Internet y a equipos tecnológicos), pues, un factor determinante en la nueva normalidad es la disminución de acceso a estos equipos por parte de la población estudiantil, sobre todo en condiciones de vulnerabilidad y marginalidad social, por no hablar de las zonas rurales.

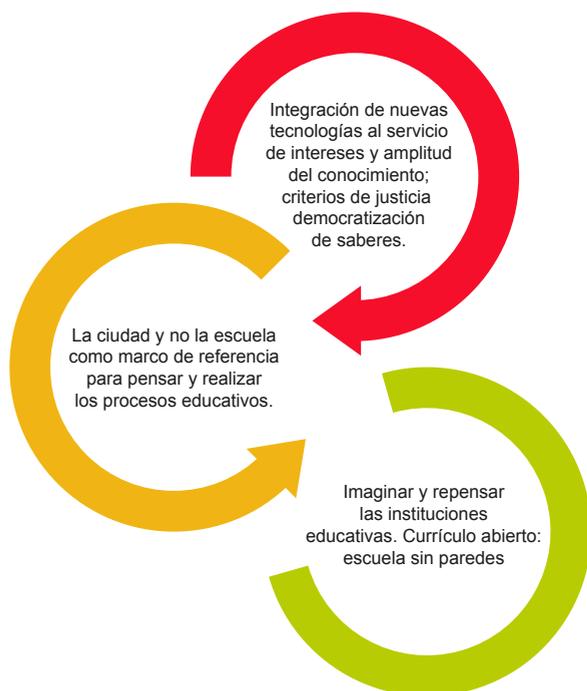
De esta forma, a medida que se desarrollan procesos de alternancia (en los que los estudiantes pueden reunirse en los centros educativos en pequeños grupos y rotando su permanencia en la escuela), los docentes integran en muchos casos procesos educativos en un aula “sin paredes”. La necesidad ha llevado a recordar que la

educación no es una actividad que sólo se puede desarrollar en las aulas. Realidad que se hace cada día más evidente, y que en el inmediato futuro se acentuará a medida que las instituciones educativas se «reinventan» desde el currículo y las prácticas pedagógicas desarrolladas.

El currículo efectivo es aquel que los infantes y jóvenes asimilan en contextos, espacios y tiempos para aprender fuera de las instituciones escolares. La sociedad ve cada vez con más naturalidad, conveniencia y rentabilidad la desescolarización de la educación (esto es, “fuera del aula”). Lejos de percibir ese futuro como una amenaza, los docentes y autoridades de educación nacionales y locales lo consideran como una condición impuesta de nuestro tiempo; y es asumida como una oportunidad para renovar los currículos y las prácticas educativas.

Se destacan tres aspectos de un currículo abierto: i) Tomar la ciudad y no la escuela como marco de referencia para pensar y realizar los procesos educativos. ii) Integrar las nuevas tecnologías al servicio de intereses y amplitud del conocimiento, con criterios de justicia y democratización de los saberes. Y, iii) Imaginar o repensar las instituciones.

**Figura 7**  
*Aspectos de reflexión de un «currículo abierto»*



*Nota:* Elaboración propia (2021).

En tal sentido, ahora más que nunca resalta el papel del docente como innovador y constructor de procesos curriculares integradores e inclusivos. El uso adecuado de la tecnología permite generar experiencias sensoriales diversas que ayudan a la adquisición de habilidades de autodeterminación y autorregulación que benefician la integración de la comunidad de estudiantes, aunque limitada por su capacidad de acceso a equipos tecnológicos y la Internet.

No obstante, la alternancia que poco a poco se ha extendido en los países que han desarrollado políticas exitosas de control y disminución de contagios del COVID-19, se convierte en un recurso a tener en cuenta, así como el papel de las instituciones escolares. ¿La escuela son las paredes y salones que la conforman? ¿La ciudad y sus contextos son también ambientes propicios para el accionar educativo?, ¿o los ambientes virtuales abiertos, democratizados, donde solo media el conocimiento y la actividad de los docentes, son el comienzo de una nueva manera de concebir la escuela?

Con los procesos de vacunación en sus primeras etapas de distribución, es pronto para discernir el futuro de la educación, más aún los procesos de la Educación Inclusiva. No obstante, el reto sigue siendo el mismo: integrar a los estudiantes en condición de riesgo a los procesos regulares de educación como miembros activos de una sociedad cada vez más conectada, globalizada e inclusiva.

## 5. CONCLUSIONES

La educación inclusiva ha sido reinterpretada a la luz de las necesidades de un mundo globalizado, más equitativo e incluyente. La gestión de políticas de inclusión al interior de las escuelas —no solo educativa, sino también social— supone la integración de niños, niñas, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión por su condición social, económica, de raza, credo o discapacidad física o mental, en los procesos regulares de formación, compartiendo escenarios e interacciones con estudiantes de su misma edad, en igualdad de condiciones y oportunidades de acceso a la educación.

Para lograr procesos de integración de esta población, se requiere adaptar los lineamientos curriculares, que posibiliten la gestión de una cultura inclusiva, que involucre a todos los actores del proceso educativo (padres de familia, docentes, directivos y estudiantes).

Por ende, las escuelas han de superar multitud de retos y complejidades que af-

ectan el proceso de educación inclusiva, tales como carencia de recursos, recarga laboral de docentes, desidia estatal o la indiferencia social de la comunidad. Barreras que dificultan el acceso de población vulnerable a verdaderos procesos de educación incluyentes, que les permitan consolidar un proceso de autodeterminación y empoderamiento personal.

Tras el advenimiento del Covid 19, las barreras de exclusión se agudizaron por cuenta del aislamiento obligatorio, y la interrupción de los procesos educativos con el cierre de entidades escolares. Lo anterior, agravado por la necesidad de integrar herramientas tecnológicas para dar continuidad a la escolarización en todos los niveles, a las cuales no tiene acceso gran parte de la población en riesgo de exclusión.

111

Se sabe que las personas que se encuentran en desventaja social y marginalidad se ven afectadas de forma desproporcionada frente a la población general; y en el contexto de la pandemia del Covid 19, las personas con discapacidad han tenido mayor vulnerabilidad debido a las circunstancias propias de su condición.

Esta crisis sanitaria ha llevado a experimentar modalidades de aprendizaje diferentes a los tradicionales. Por ende, se ha pasado del esquema de aulas con paredes, libros y materiales didácticos físicos a entornos virtuales de aprendizaje que buscan suplir las necesidades educativas, más no así la interacción natural del estudiantado con sus compañeros y docentes (cruciales en los procesos de inclusión educativa y social).

Por lo que se vuelve indispensable el papel del docente como innovador y constructor de procesos curriculares integradores e inclusivos. Si las herramientas tecnológicas son utilizadas de manera adecuada, pueden generar experiencias sensoriales que ayuden al desarrollo de habilidades de autorregulación necesarias para la integración de la comunidad de estudiantes en riesgo de exclusión (o discapacitada), limitada por su capacidad de acceso a equipos tecnológicos y a la Internet.

En últimas, de lo que se trata es de garantizar su derecho al acceso a una educación de calidad e incluyente, que los tenga en cuenta como actores dinámicos (no pasivos) de sus procesos educativos, en escuelas y entidades de educación superior tanto en Colombia como del resto del mundo.

# Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes. *Narcea*, 10(19). 113-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056814>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Lección magistral leída en el Acto Académico de Santo Tomás de Aquino. Universidad de Murcia, España. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OEI. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). 464-467. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130145.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19. 7-24. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34).11-43.
- Finkelstein, S., Sharma, U. y Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2). 1-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1). 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitado-*

*res, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile.* Universidad de Chile.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2015). *Definición de términos: Currículo.* <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: Facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado, George Mason University). Estados Unidos.

Ortega, M., Cilleros, M. y Río, C. (2017). El índice para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.

Ramos, L., San Martín, C. y Villalobos, C. (2017). Republic of Chile. En M. L. Weh-meyer y J R. Patton (Eds.), *Praeger international handbook of special education. The Americas* (pp. 345-376). Praeger.

Reynaga-Peña, Cristina G. & Fernández-Cárdenas, Juan Manuel. (2019). La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano. *Sinéctica*. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-007)

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E. y Huepe, D. (2017). Inmi-gración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>.

Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Pirámide.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la equidad y la inclusión en la educación*. UNESCO. Assistant Director-General for Education, 2010-2018 (Qian Tang). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Piñe-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1). 349-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

# Capítulo 7.

114

---

---

## Familia y procesos de educación en la primera infancia\*

*Abril Isabel García Caro\*\**

*Vanessa Navarro Angarita\*\*\**

---

\* Producto Colaborativo del grupo de investigación Transformación Educativa y Social TES de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia.

\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Líder de semilleros de investigación (Seinedin). Docente autora de textos escolares. acar@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

\*\*\* Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Doctora en Investigación, en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. vnavarro@coruniamericana.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-7223-6547>

## RESUMEN

La participación de los padres en el proceso educativo de los centros de educación inicial establece una garantía de eficacia en la acción educativa. Considerando que la educación inicial es uno de los criterios con mayor calidad y más claros de la oferta educativa, debido a la calidad de aprendizaje que adquieren los infantes antes de los seis años, esto como una necesidad de complementar la acción educativa sobre el niño y la niña, así como los impactos que permiten generar programas compensatorios para ellos. El objetivo de este capítulo consiste en determinar el papel de la familia y procesos de educación en la primera infancia. Se estableció una metodología cuantitativa que según Tamayo (2006), se basa en el análisis de los datos a través de un cuestionario de preguntas cerradas, que permiten comprobar una hipótesis, se establece el uso de la estadística para analizar la información y mirar el comportamiento de la población objeto de estudio. La muestra estuvo constituida por 148 padres de familia. Se les aplicó el instrumento de la encuesta mediante un cuestionario de 9 preguntas. Los resultados arrojaron que la familia sigue siendo el pilar fundamental de la sociedad, donde se les inculcan valores a los infantes, además del reforzamiento de los profesionales docentes en el proceso educativo, afianzando la enseñanza aprendizaje de los infantes. Los procesos educativos aplicados por los docentes son importantes en la medida en que se van aplicando para contribuir al fortalecimiento de los valores de los infantes, reforzado en el hogar a través de la educación brindada por los padres.

**Palabras Clave:** Familia; Procesos educativos; Infantes; Docentes.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace algunos años los planteamientos y el sentido de las relaciones en la familia – escuela han ido evolucionando en materia de coherencia integrando un discurso de colaboración cada vez más estructurado en la medida que se ha convertido en uno de los ejes que establecen la calidad de la educación en la etapa de 0 a 6 años, considerados como uno de los retos más importantes.

La participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro de educación inicial establece una garantía de eficacia en la acción educativa. Considerando que la educación inicial es uno de los criterios con mayor calidad y más claros de la oferta educativa, debido a la calidad de aprendizaje que adquieren los infantes antes de los seis años, esto como una necesidad de complementar la acción educa-

tiva sobre el niño y la niña, así como los impactos que permiten generar programas compensatorios para ellos (Palacios y Paniagua, 1992).

La relación familia – escuela establece la orientación y fomento con respecto a los objetivos de la educación, con el fin de la promoción del desarrollo infantil para surgir en el quehacer de las competencias educativas de la familia, estableciendo un acuerdo para mejorar el proceso y de esta manera reforzar las prácticas educativas para resolver las dificultades que se presentan en el entorno. Si bien es cierto, la atención se considera como el primer momento de evolución en los infantes basado en las condiciones que el familiar le proporcione. La familia y la escuela son dos contextos que se interrelacionan creando un ambiente para desarrollar las habilidades en el niño mediante su aspecto físico, psíquico y emocional.

116

Por tanto, la familia tiene una influencia en el desarrollo de los infantes, esto puede suceder desde el estado de embarazo de la madre ya que, si ha tenido problemas de salud, esto influye directamente sobre el niño y su desarrollo. Otras son las condiciones culturales, sociales y económicas, ya que proporcionan una fuente de experiencias y estímulos que afectan el desarrollo psicomotor y del lenguaje del niño.

Cuando se habla de desarrollo, se está haciendo referencia al proceso de maduración y crecimiento desde que el niño nace hasta el periodo de la adultez, posibilitando las condiciones necesarias para crear su bienestar. En este sentido López y Guamiro (2016), mencionan que la determinante del crecimiento depende del rol que ejerzan los padres en dicho crecimiento.

En las manos de los mediadores o cuidadores hay una gran responsabilidad para que los niños se sientan seguros, deben establecerse vínculos y relaciones de apego que permitan desarrollar la autoestima correctamente. Esto es un gran reto, puesto que además de tener claro lo que es el desarrollo infantil, se debe estar en condiciones de transmitir confianza y seguridad para desarrollar la autoestima.

Atendiendo a lo anterior, la relación familia – escuela debe estar dirigida a orientar a las familias en la consecución de los objetivos educativos para promover el desarrollo infantil y de esta manera apoyar exista un apoyo por parte de los profesionales de la educación, quienes desde sus conocimientos pueden ayudar a reforzar las prácticas educativas y hacer ver los problemas implicados en otro tipo de adecuaciones. Por tanto, el objetivo de este capítulo es determinar el papel de la familia y procesos de educación en la primera infancia.

## 2. LA FAMILIA EN EL DESARROLLO INFANTIL

Durante muchos años, la responsabilidad de educar a los hijos ha recaído en el grupo familiar, la escuela y otros agentes educativos quienes han asumido la tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de preparar a los niños, quienes son el futuro de la sociedad.

Para Brazelton y Greenspan (2005), la familia es para los niños el primer núcleo de convivencia, donde se modela la construcción como persona a partir de las relaciones, para establecer las necesidades básicas y establecer una relación en particular. Los padres, se comportan como primeros cuidadores para establecer el vínculo y la sintonía con el niño y la niña, los mismos son los responsables de los primeros canales y significación que favorecen la construcción de la identidad del niño.

López (1995), menciona que en la infancia cualquier tipo de sociedad no es adecuado, no se trata de la relación, ni el tipo escuela, sino aquellas situaciones que permiten obtener resultados, las necesidades básicas, ya que no todos los cambios que se dan hoy en día se dan en una familia y en las relaciones que se encuentran libres de riesgo para los menores.

Según Barudy (2005) los buenos tratos a los infantes establecen el bienestar y desarrollo como una base de equilibrio mental para estas personas que se forman en un futuro y que serán adultos. Los buenos tratos, en los primeros años de vida son importantes ya que responden a las necesidades infantiles en el apego, empatía, respeto, educación protección y cuidado de los infantes. Estos cuidados son importantes ya que pueden afianzar la manera como las personas desarrollan en la autoestima y tratan a los demás.

Este autor ofrece la precisión de los daños que pueden causar la falta de competencia de madres y padres, debido a los distintos factores de tipo individual o conceptual, se encuentran preocupados por sus problemas profesionales para hacerse cargo de los hijos, proyectando sus carencias e insatisfacciones.

Se hace evidente que, el núcleo familiar es un factor fundamental porque los niños establecen los vínculos afectivos a temprana edad, aprendiendo las primeras cosas que los ayuda a cobrar sentido a ellas.

También, es importante el apoyo familiar, el cual ha ido mermando debido a las transformaciones socioculturales, así como la pérdida de la primacía del modelo familiar, la inmersión de la mujer en el mundo laboral, el incremento de la esperanza de vida,

el cambio de los tipos de familia y la edad de la maternidad y cada día más debe hacerse referencia a que el cuidado en la primera infancia se está viendo de una forma muy diferente a como se realizaba en épocas anteriores.

### 3. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS EN LA PRIMERA INFANCIA

118

En la actualidad, es importante tener inmerso los servicios de promoción y apoyo a los núcleos familiares con niños y de esta manera favorecer programas de prevención y detección de acciones y situaciones que se encuentran en dificultad para no ser consideradas como riesgo. Partiendo de que en la actualidad se están desarrollando diferentes cambios sociodemográficos, se hace necesario ofrecer nuevos ámbitos de salud para la primera infancia.

Para el año de 1990, ha ido apareciendo el contexto europeo (Abeyá, 2005), una serie de servicios y programas que se destinan a promover y prevenir la salud mental de los niños, a partir de actividades de trabajo con las familias. Estos programas tienen por objetivo, trabajar con los padres mientras que otros focalizan la atención en el fortalecimiento de las relaciones entre padres e hijos trabajando con ellos simultáneamente

Estos programas ofrecen a las familias la atención durante varios meses, donde se realizan actividades grupales como una metodología para intervenir directamente en la promoción de la salud mental infantil, promoviendo la capacidad y el desarrollo de los padres para generar respuestas a los hijos, así como la aplicación de instrumentos de observación y reflexión en las conductas infantiles y en sus actuaciones lo cual es un factor importante para establecer una buena vinculación entre ellos.

Se indican a continuación algunos de estos programas:

- El Programa Anna Freud Center (Londres, 1984) se basa en el enfoque psicoanalítico especialmente en el espacio transicional propuesto por Winnicott (1990) y favorece el vínculo afectivo materno infantil por medio del juego.
- El Programa “Tempo per le Famiglie” (Italia, 1982) trabaja con madres y sus hijos de 3 a 4 años y su objetivo es compartir vivencias relacionadas con la maternidad y ofrecer un espacio de relación para los niños.
- El Programa New Fulford Family Center (Bristol) ofrece servicios de activi-

dades educativas y terapéuticas que fortalecen el vínculo afectivo y la prevención de abusos físicos y sexuales, entre otros.

- El Programa National Newpin (Londres) ofrece métodos de intervención temprana a niños en riesgo identificados por pediatras y personal de los servicios sociales y de salud demostrando su efectividad en mejorar las relaciones padres-hijos y favorecer sus vínculos afectivos.
- El Programa Equipos SOS Enfants-Famille y la Universitat de Lovaina (Bélgica, 1983) trabajan principalmente con niños maltratados y sus familias desarrollando investigaciones sobre el maltrato infantil y el diseño de programas para prevenir y erradicar esta problemática.
- El Programa Maison Vert de Françoise Dolto (París, 1979) también tiene un enfoque psicoanalítico y ayuda a realizar una progresiva separación entre padres e hijos cuando estos últimos entran a su etapa de escolarización acompañados de terapeutas que dan pautas y ayudan en este proceso.
- El Programa Espacios Familiares (Barcelona, 1989) trata de una nueva tipología de servicio socioeducativo preventivo destinado a padres y madres de niños en primera infancia y está dirigido a mejorar las habilidades de crianza, favorecer la capacidad empática de los padres, ofrecer respuestas sensibles a los hijos, vivenciar otros modelos de interacción a través del trabajo en grupo y paliar el sentimiento de aislamiento y debilidad de los padres y madres.
- El Programa Primeros Pasos-Child Guidance Clinic (Los Angeles, 1924) que ofrece ayuda a las familias cuyos bebés y niños pequeños entre 0-36 meses están en riesgo de entrar en los servicios de salud mental o de educación especial en el futuro, promoviendo una relación sólida entre padre-madre e hijo aplicando el modelo de intervención basado en el hogar.
- Finalmente, el Programa Preescolar Na Casa (Galicia, 1977) ofrece formación e información a padres con niños de 0 a 6 años sobre aspectos de la vida diaria y cómo ayudar al desarrollo de los hijos. En sus inicios este programa cubría la atención a los niños en zonas rurales y actualmente incluye la publicación de revistas y artículos científicos, programas de radio y televisión, sesiones de orientación, etc.

La infancia se encuentra caracterizada en la dependencia con la familia donde se generan patrones de crianza y aprendizaje. Correspondiente a los aprendizajes no formales, algunos estudios demuestran la incidencia de pautas familiares en el aprendizaje. Un estudio desarrolló las interacciones existentes entre padres e hijos en grupos de familia de bajos ingresos se trataba de familias aborígenes y no indígenas.

Los resultados demostraron que, estas familias tenían interacciones que fueron evaluadas como poco óptimas de acuerdo con responsabilidad frente al cuidador, claridad de las señales, estimulación del desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional, respuesta a malestar del infante, señales del niño o de la niña y sensibilidad. Al respecto la variable etnicidad, fue descartada ya que no tuvo relación con estas interacciones confirmando que el factor determinante fue el nivel de bajos ingresos y pobreza extrema (Letourneau et al., 2005).

Otra investigación, esta vez de Gauvain y Péré (2005), permitió comparar las familias latinas con las familias europeas americanas, con el fin de evaluar la influencia de las prácticas familiares y los valores que en ella se daban para fortalecer las actividades familiares. Los resultados obtenidos demostraron que, existen diferencias significativas entre los dos contextos las cuales se atribuyen a la influencia moldeadora de las expectativas de los padres, debido a los valores culturales que definen de manera oportuna el aprendizaje que se le brinda a los infantes.

En este orden de ideas, el desempeño escolar, las pautas familiares y aprendizaje formal se encuentran interrelacionados. Según la CEPAL (1996), estos aspectos tienen gran influencia en el logro educativo en los niños de enseñanza básica teniendo como epicentro la familia.

Por su parte Córdoba (2003), estudió los elementos vinculados a la familia y el grado de relación en el proceso de educación y desarrollo, cuyos resultados demuestran que los más estudiados son el involucramiento de la familia en la escuela, la intencionalidad pedagógica de la madre, el apoyo al trabajo escolar, el nivel socioeconómico, las expectativas de escolaridades sus niños y el nivel educacional de los padres.

## 5. FAMILIA, ESCUELA Y DESARROLLO

Hoy en día existen una serie de dimensiones del papel familiar que establecen el acceso de niños hacia nuevas experiencias escolares sin tener resultados y que los preparan para tener un papel predominante en la escuela (Epstein y Sanders, 2002; Lacasa,

2001; Vila, 1998). Dentro de estas se encuentran:

- La estructura familiar, cuyas características materiales y físicas manifiestan hacia las necesidades educativas y evolutivas propias de la edad de los niños lo cual favorece la estimulación en las actividades regulares y sistemáticas.
- Las situaciones y actividades, organizadas de una manera distinta donde los infantes exploran aportan nuevos conocimientos se plantean interrogantes evalúan los resultados de las acciones y se proponen tareas.
- La utilidad del lenguaje fuera del contexto a través de interacciones de calidad frecuentes y verbales que favorecen la manera de pensar posibilitando los aprendizajes escolares.

121

En el núcleo familiar, donde en mayor medida se dan las necesidades evolutivas - educativas de niños durante el proceso inicial, son definidas como microsistemas diferentes. Sin embargo, son parecidas a la escolar ya que propician los contextos de una manera coherente para la labor educativa.

La existencia de relaciones positivas y la implicación parental en la educación formal de los hijos se relacionan con la familia y escuela ya que se destacan como los más predictores en su trayectoria educativa, constituyendo un factor apropiado en la promoción de las conductas adecuadas una motivación y rendimiento académico para lograr los objetivos es decir una adaptación positiva al entorno escolar (Pérez, 2003; Pérez y Castejón, 2000).

## 6. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación, se estableció una metodología cuantitativa que según Tamayo (2006), se basa en el análisis de los datos a través de un cuestionario de preguntas cerradas, que permiten comprobar una hipótesis, se establece el uso de la estadística para analizar la información y mirar el comportamiento de la población objeto de estudio

Atendiendo a lo anterior, la población objeto de estudio fueron los padres de familia de los infantes, a los cuales se les aplicó el instrumento de la encuesta mediante un cuestionario de 9 preguntas a través de un formulario de Google, generando un enlace que fue suministrado a la muestra constituida por 148 padres de familia.

Los datos fueron arrojados mediante una base de datos, generando gráficos, los cuales fueron analizados y contrastados con los referentes teóricos.

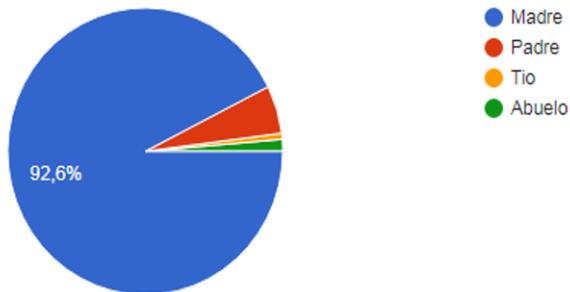
## 7. RESULTADOS

Atendiendo a la encuesta realizada a los 148 padres de familia, se llevó a cabo mediante un formulario de Google, basada en 9 preguntas de las cuales se tienen los siguientes resultados:

122

**Figura 1.**

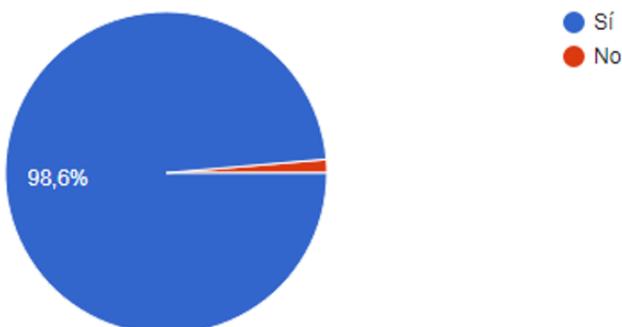
*Pregunta 1. ¿Cuál es su rol de relación con el infante?*



El gráfico anterior muestra, el rol de relación con el infante, donde se muestra que el 92,6% son madres de familia, el 4% establece que son padres de familia, el 1,4% menciona que son abuelos de los infantes, mientras que el porcentaje más bajo establece que son tíos de estos.

**Figura 2.**

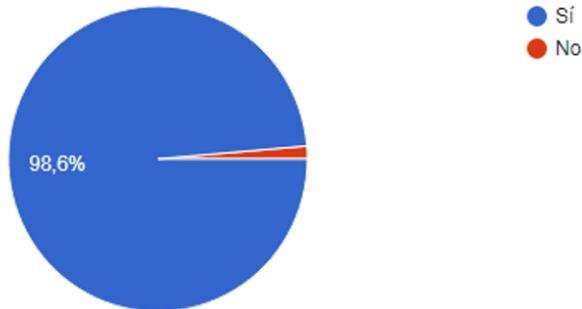
*Pregunta 2. ¿Conoce usted los procesos educativos?*



Dentro de los procesos educativos, el 98,6% establece que sí los conoce, mientras que el 1,4% establece que no los conoce.

**Figura 3.**

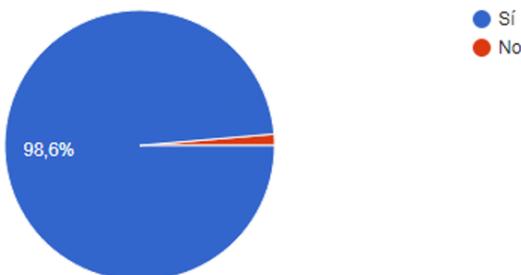
*Pregunta 3. ¿Afianza usted los conocimientos del infante en su hogar?*



En cuanto al afianzamiento de los conocimientos de los infantes en el hogar, el 98,6% menciona que, si lo hace, mientras que el 1,4% no.

**Figura 4.**

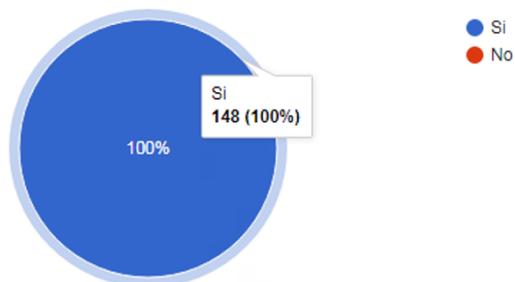
*Pregunta 4. ¿Recibe el infante una educación digna dentro del aula de clases?*



Con respecto a si ¿Recibe el infante una educación digna dentro del aula de clases?, el 98,6% de los encuestados menciona que, si reciben, mientras que el 1,4% menciona que no.

**Figura 5.**

*Pregunta 5 ¿La actuación de los docentes ha de ser muy respetuosa con el funcionamiento de los diferentes sistemas?*

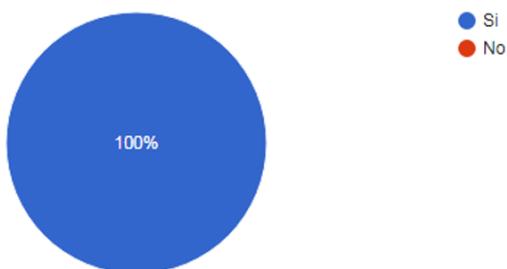


124

Con respecto a la actuación de los profesionales docentes en el respeto por el funcionamiento de los diferentes sistemas, el 100% de los encuestados menciona que, si lo respetan, lo que evidencia el compromiso profesional de la calidad educativa.

**Figura 6.**

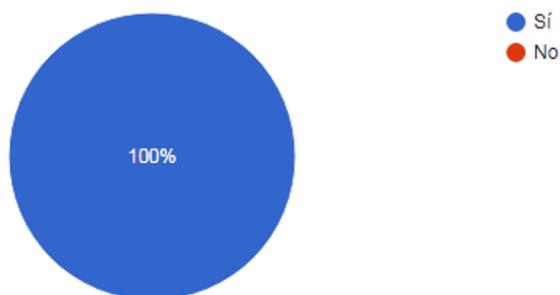
*Pregunta 6. ¿Enseña al infante los valores, las costumbres dentro del proceso educativo?*



Referente a si ¿Enseña al infante los valores, las costumbres dentro del proceso educativo? El 100% de los encuestados menciona que lo enseña, esto afianza el compromiso de los padres de familia en el proceso educativo.

**Figura 7.**

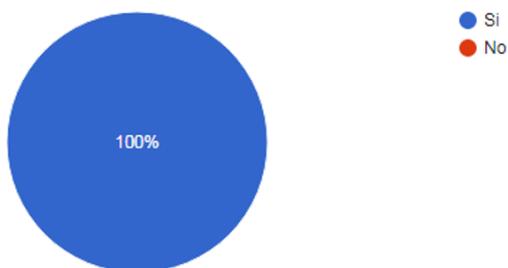
*Pregunta 7. ¿Recibe su hijo un trato amable y cortés por parte de los docentes?*



Con respecto a si el infante recibe un trato amable y cortés por parte de los docentes, el 100% de los encuestados menciona que sí, además del seguimiento que hacen los docentes en el proceso educativo, pendientes de la calidad educativa de los infantes.

**Figura 8.**

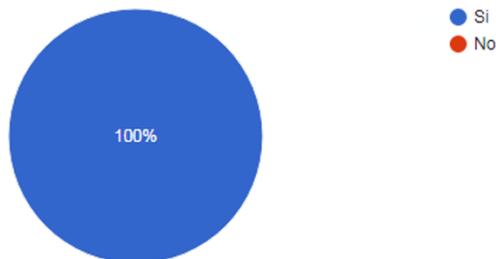
*Pregunta 8. ¿El docente acompañará a las familias en las distintas acciones (actividades educativas grupales, visitas de seguimiento y encuentros familiares)?*



Correspondiente a si ¿El docente acompañará a las familias en las distintas acciones ¿actividades educativas grupales, visitas de seguimiento y encuentros familiares?, el 100% de los encuestados menciona que menciona que sí, lo cual establece el compromiso de los docentes en el proceso educativo, permitiendo así la enseñanza – aprendizaje de los infantes en sus primeros años de vida.

**Figura 9.**

*Pregunta 9. ¿El docente valora los aspectos positivos de la interacción de la familia con el niño, de los valores culturales y de los progresos del niño para consolidar una relación eficaz y evitar poner en duda, rechazar o ridiculizar actuaciones de las familias?*



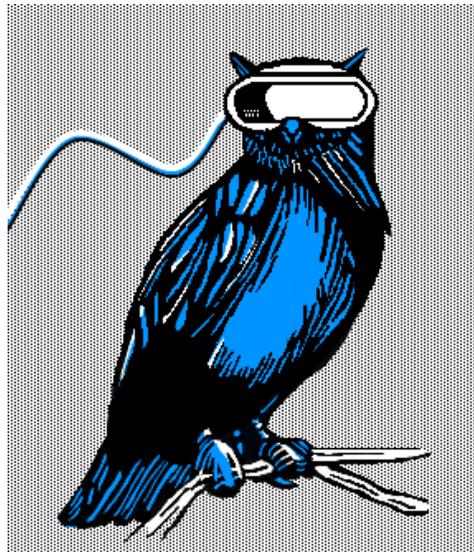
Cuando se les preguntó si ¿El docente valora los aspectos positivos de la interacción de la familia con el niño, de los valores culturales y de los progresos del niño para consolidar una relación eficaz y evitar poner en duda, rechazar o ridiculizar actuaciones de las familias? El 100% de los encuestados menciona que sí, consolidando así la relación docente – familia dentro del proceso educativo.

## 8. CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados de la encuesta se pudo dar solución al objetivo de la investigación que consistió en determinar el papel de las familias en los procesos de educación en la primera infancia. De acuerdo con la encuesta a los representantes de los infantes se pudo evidenciar que la familia sigue siendo el pilar fundamental de la sociedad, donde se les inculcan valores a los infantes, además del reforzamiento de los profesionales docentes en el proceso educativo, afianzando la enseñanza aprendizaje de los infantes.

De esta manera, los procesos educativos aplicados por los docentes son importantes en la medida en que se van aplicando para contribuir al fortalecimiento de los valores de los infantes, reforzado en el hogar a través de la educación brindada por los padres. Todo ello, enfocado en lo mencionado por Barudy (2005), acerca del buen trato a los infantes, asegurando que desarrollan un equilibrio mental de categoría que les permite establecer un bienestar infantil para ser jóvenes de bien en un futuro. Esto se da a través de la capacidad de los padres en respuesta a las necesidades de apego, empatía, respeto, educación, protección y cuidado.

Del mismo modo, los docentes juegan un papel fundamental en este proceso, basados en el acompañamiento que les brindan los familiares en los procesos de calidad educativa, garantizando y permitiendo el fortalecimiento de la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.



# Referencias

128

- Abeyá, E. (2005). Mejor todos juntos, familia y escuela. *Revista Infancia*, 92. 28-32. [https://www.researchgate.net/publication/39214242\\_Mejor\\_todos\\_juntos\\_familia\\_y\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/39214242_Mejor_todos_juntos_familia_y_escuela)
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Gedisa.
- Brazelton, T. y Greenspan S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Graó.
- Córdoba, C. (2003). Familia y Aprendizaje. Estudio “Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón”. Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender. Chile: CIDE. <https://docplayer.es/92909-Familia-y-proceso-de-aprendizaje.html>
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. En: M. H. Bornstein, *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2 ed.), (pp. 407-437). Lawrence Erlbaum.
- Gauvain, M. & Pérez, S. (2005). Parent–Child Participation in Planning Children’s Activities Outside of School in European American and Latino Families. *Child Development*. 76 (2). 371–383. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00851.x
- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, y J. Palacios, y A. Marchesi, (Comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación*. (p. 597- 622). Alianza Editorial.
- Letourneau, N. L., Hungler, K. M. & Fisher, K. (2005). Low–income Canadian Aboriginal and non-Aboriginal parent-child interactions. *Child: Care. Health & Development*. 31. 545–554. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00549.x>
- López Sánchez, F. (1995). Necesidades de la infancia: Respuesta familiar. *Infancia y Sociedad* 30. 8-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353950>
- López, G. y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños. Ixaya. *Revista Universitaria de Desarrollo Social*,

(10). 31-55. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>

Palacios González, J. y Paniagua, G. (1992). La colaboración de los padres. *Ministerio de Educación y Ciencia, España*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=166993>

Pérez, A. M. y Castejón, J. L. (2000). *Inadaptación escolar. Intervención psicoeducativa primaria.*: Editorial Club Universitario.

Pérez, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Aguilar.

Tamayo, M. (2006). *Metodología de la Investigación*. Limusa.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.

# Capítulo 8.

130

---

---

## Educación mediada por las TIC: rol del docente en la nueva normalidad\*

*Abril Isabel García Caro\*\**

*Adolfo Ceballos Vélez\*\*\**

*Vanessa Navarro Angarita\*\*\**

---

\* Producto Colaborativo del grupo de investigación Transformación Educativa y Social TES de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana de Barranquilla, Colombia.

\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Docente adscrita al Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Líder de semilleros de investigación (Seinedin). Docente autora de textos escolares. [acar@coruniamericana.edu.co](mailto:acar@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0003-0115-3167>

\*\*\* Magíster en Educación con énfasis en Cognición. Director del Programa de Licenciatura de Educación Bilingüe de la Facultad de Educación de la Institución Universitaria Americana. Coordinador de Investigación y líder del Semillero de Investigación Bilingüe -SIB de la Facultad de Ciencias de la Educación. Docente de prácticas pedagógicas investigativas. Autor de obras literarias y de textos de reflexión educativa. [aceballosv@coruniamericana.edu.co](mailto:aceballosv@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-2160-5573>

\*\*\* Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Doctora en Investigación, en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. [vnavarro@coruniamericana.edu.co](mailto:vnavarro@coruniamericana.edu.co) <https://orcid.org/0000-0001-7223-6547>

## RESUMEN

Las Tecnologías de Información y la Comunicación -TIC favorecen los actuales procesos de innovación de la enseñanza y aprendizaje a través de los recursos y plataformas tecnológicas que se constituyen en Espacios Virtuales de Aprendizaje -EVA, basados en modelos constructivistas que posibilitan el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento que dan comunidad al aprendizaje. Debido a la pandemia del Covid 19, y la necesidad del confinamiento y el distanciamiento social, la educación denominada como virtual surge como alternativa para la continuidad de los procesos formativos; lo cual ha supuesto la superación de muchos y apremiantes desafíos, tanto técnicos como logísticos y de actualización de las personas a cargo: los docentes. Esto ha llevado a que los maestros recurran a plataformas y aplicaciones tecnológicas como herramientas para desarrollar sus clases.

131

En este capítulo se analizará el rol del docente en los entornos virtuales de aprendizaje durante la “nueva normalidad” ocasionada por la pandemia mundial del Covid 19. Para ello, los autores utilizaron un enfoque cualitativo de revisión crítica de la literatura, mediante la selección, consulta y recopilación de la información relevante sobre el tema tratado, sobre la transición en Colombia de pasar a la virtualización de la educación para satisfacer la necesidad general de continuar con los procesos educativos.

**Palabras Clave:** TIC; Educación; Virtualidad; Rol docente; Nueva normalidad; Colombia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, se ha concebido a la educación como una actividad humana de tipo presencial, que ha sufrido una serie de transformaciones debido a factores políticos, culturales, sociales, tecnológicos y económicos. Lo que influye en el planteamiento de reformas educativas para responder a las exigencias de la sociedad abordando los procesos de adaptación y permanencia de los actores de los procesos formativos.

A su vez, la inclusión tecnológica en los ambientes de aprendizaje ha generado la necesidad de ofrecer alternativas para el desarrollo del conocimiento en el siglo XXI, donde la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC han permitido la diversificación de las estrategias metodológicas para

el acceso a la formación profesional en la educación, desde distintas modalidades como la presencialidad, bimodalidad (modelo híbrido) y la virtualidad.

Las TIC favorecen los procesos de innovación de la enseñanza y el aprendizaje a través de los recursos y plataformas tecnológicas que se constituyen en Espacios Virtuales de Aprendizaje -EVA, basados en modelos constructivistas que posibilitan el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento.

Dichas plataformas promueven espacios para la reflexión, donde el estudiante puede acceder de manera remota, adaptándose a un ritmo de aprendizaje autónomo que facilita la transmisión del conocimiento; sobre todo en los actuales momentos de confinamiento y distanciamiento social derivados de la pandemia del Covid 19. Con lo cual, el mundo —y en particular Colombia— han entrado en la llamada “nueva normalidad”, que ha supuesto la superación de desafíos, tanto técnicos como logísticos y de actualización de los docentes a cargo.

Por ello, estos espacios virtuales conciben al docente como un facilitador, un tutor que guía a los estudiantes a través de la interacción y la construcción del conocimiento en forma colaborativa, proponiendo actividades de trabajo individual y grupal con materiales y herramientas tecnológicas (aplicaciones, páginas web, redes de comunicación).

Un EVA exitoso requiere del papel dinámico del tutor - profesor virtual, quien mantiene activos los espacios de comunicación y el acceso a los contenidos, promueve el diálogo entre los participantes y los motiva a compartir sus saberes y a fin de construir conocimientos nuevos (Silva Quiroz, 2010).

Debido a la pandemia del COVID 19, y la necesidad de virtualizar los procesos educativos, los docentes han tenido que recurrir a plataformas y aplicaciones tecnológicas como herramientas para desarrollar sus clases, a fin de conseguir en estos EVA la interacción necesaria que posibilite la obtención de aprendizajes significativos, a través de procesos colaborativos y participativos.

Sin embargo, la docencia debe considerar y vincular una serie de elementos para el uso de este recurso tecnológico. La incorporación de las TIC demanda nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, el cual se convierte en sujeto responsable de su propio proceso de aprendizaje; pasando de ser un ente pasivo a uno activo y empoderado.

## 2. ROLES DE LA DOCENCIA EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EVA

Entre los muchos autores que han estudiado el tema, está Estrada (2013) quien define a los EVA como un espacio interactivo donde se lleva a cabo un proceso pedagógico cuyo propósito es el desarrollo de la capacidad de aprender con el apoyo de las TIC, para favorecer la gestión del conocimiento, a través del trabajo colaborativo y autónomo.

La formación desde los EVA es de interés para la investigación educativa y ha generado en los últimos años varios estudios e investigaciones. Por ejemplo, el diseño de modelos instruccionales para entornos virtuales colaborativos, basado en un enfoque de la enseñanza situada, como propuesta de formación continua (Díaz, 2009).

Otro ejemplo es la oferta de ambientes digitales de aprendizaje de tipo individualizado, donde el estudiante pueda satisfacer sus intereses y necesidades académicas, ofreciendo diversos medios y soportes para el aprendizaje (Laaser et al., 2009). Osuna (2009) desde su práctica educativa como tutora en línea, expone las contribuciones que los Chats académicos tienen como recurso de comunicación colaborativo y didáctico.

De esta manera, el docente debe usar metodologías efectivas como el empleo de recursos tecnológicos adecuados para enriquecer de manera eficaz la interacción pedagógica para fomentar el aprendizaje colaborativo y autónomo, el desarrollo de habilidades y valores de una manera integral, donde los logros y resultados de aprendizaje sean evaluados.

Es así como se podría superar el rol tradicional del docente como mero “transmisor” de información, para convertirse en creador de oportunidades de aprendizaje (Martínez y Ávila, 2018). El docente se convierte en facilitador del aprendizaje y, desde los entornos virtuales, deberá cumplir con una variedad de actividades para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes: orientar el proceso de enseñanza, incorporando recursos tecnológicos que fortalezcan la participación de los estudiantes, motivándolos a profundizar de manera autónoma en los contenidos.

Por ende, el docente virtual ha de estimular la reflexión crítica del estudiante, que promueva situaciones de aprendizaje, estudio de casos, ejes problematizadores, preguntas dirigidas; así como asesorar al estudiante en su proceso de aprendizaje, brindándole información complementaria y diseñando estrategias para que los estudiantes aprendan por sí mismos, además de evaluar los conocimientos adquiridos.

### 3. USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EDUCATIVAS EN LA NUEVA NORMALIDAD

La crisis mundial debida a la pandemia del COVID-19 durante los años 2020 a 2021 originó el cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas de más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en el mundo a mediados del año 2020 habían dejado las clases presenciales en la escuela. En América Latina y el Caribe fueron más de 160 millones de estudiantes (UNESCO, 2020).

134

Como mecanismo para enfrentar la pandemia se han llevado a cabo esfuerzos mancomunados, incorporando herramientas tecnológicas a los procesos educativos, como la implementación de la llamada «metodología STEM» por parte de la UNESCO para docentes de las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, que permitió abastecer a los docentes de los países miembros con recursos tecnológicos para enfrentar la crisis del Covid 19, a través del aporte de bibliotecas digitales, la implementación de programas de contención emocional y la entrega de dispositivos digitales.

Por su parte, la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje TALIS (OCDE, 2009), la mayoría de los países de América Latina participantes informaron que los docentes han recibido formación en herramientas TIC para la enseñanza en la educación inicial (en niveles que llegan al 64% en el Brasil, el 77% en Chile, el 75% en Colombia, el 77% en México y el 53% en la Ciudad de Buenos Aires). Y los docentes de estos países consideran que tienen una alta necesidad de formación en esta materia, con una demanda que la pone en el segundo lugar de importancia.

En cuanto a los directivos, un alto porcentaje (59% en Brasil, 64% en Colombia, 44% en México y 39% en Argentina) declara que la tecnología digital de la que disponen sus centros educativos es inadecuada o insuficiente (OCDE, 2009).

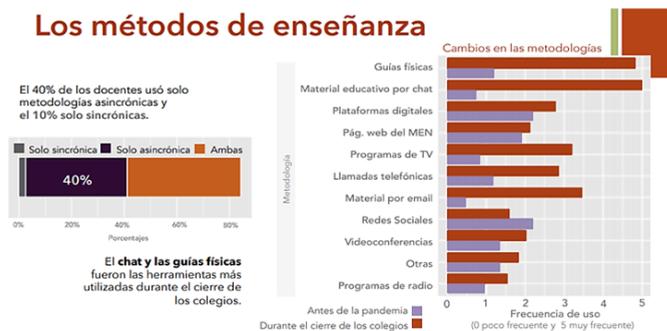
En el caso colombiano, a partir del 14 de marzo del 2020 el Gobierno decretó el estado de emergencia nacional y se cerraron todos los establecimientos educativos del país. La situación obligó a docentes y estudiantes a cambiar los procesos de enseñanza presenciales por métodos remotos.

En este escenario, el Laboratorio de Economía de la Educación LEE de la Pon-

tificia Universidad Javeriana (2020), en conjunto con 16 Secretarías de Educación (4.527 docentes y 905 rectores de 762 instituciones educativas), diseñaron y aplicaron una encuesta a docentes y rectores de instituciones educativas públicas para identificar los cambios, retos y oportunidades tecnológicas que trajo la pandemia en el sector educativo.

**Figura 1.**

*Métodos de enseñanza utilizados por los docentes en Colombia durante el año 2020*



**Nota.** Resultados de la encuesta que muestra el uso de métodos sincrónicos y asincrónicos, así como los materiales didácticos y herramientas tecnológicas por los docentes durante la pandemia del COVID 19. Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). *Informe de cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia.* (Pontificia Universidad Javeriana, 2021).

Los resultados indicaron que 6 de cada 10 estudiantes realizaron actividades académicas bajo la modalidad sincrónica (con interacción en tiempo real), y 4 de cada 10 hicieron trabajo asincrónico (donde no está presente el docente con guías, cartillas y tareas). Además, el 27% de los docentes encuestados no continuó impartiendo clases bajo ninguna modalidad en áreas como educación física o artes (que requieren una interacción directa), por pérdida de contacto con los estudiantes, o porque no tenían herramientas para una clase remota o virtual.

Así mismo, se evidenció que muchas escuelas oficiales no tenían acceso a internet ni a equipos de computación, y si los tenían, era de forma limitada. Los métodos de enseñanza más utilizados por los docentes fueron las guías físicas, el envío de material educativo por chat, correo electrónico, los programas de televisión y hasta de radio, como sucedía hace más de cincuenta o sesenta años.

#### 4. CONCLUSIONES

Las TIC generan una práctica constructiva en el quehacer del docente, estimulando el rendimiento académico, la apropiación de conocimientos, y potenciando competencias y habilidades que determinan el éxito del estudiante, por medio de un aprendizaje dinámico y colaborativo.

A fin de implementar de manera eficaz los recursos tecnológicos, el docente debe aplicar métodos de enseñanza que fomenten el aprendizaje colaborativo y autónomo, el desarrollo de habilidades, aptitudes y valores de una manera integral, utilizando para ello una variedad de técnicas didácticas y tecnológicas.

136

El docente debe adquirir una preparación que le permita adquirir las destrezas y habilidades necesarias para el uso efectivo de los recursos tecnológicos. La utilización de los entornos virtuales de aprendizaje en el proceso educativo ha generado nuevos tipos de espacios de enseñanza y aprendizaje a nivel mundial. Se llevan a cabo ingentes esfuerzos para continuar los procesos educativos por vía remota, suspendidos de manera presencial por la pandemia del Covid 19. En Colombia, la pandemia ha desnudado las carencias tecnológicas que padecen las entidades educativas estatales.

# Referencias

- Díaz, A. (2009). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estrada, V. (2013). El profesor virtual. Escuela Internacional de Invierno Universidad de Ciencias Informáticas, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB. [https://www.researchgate.net/publication/320719171\\_PAPEL\\_DEL\\_DOCENTE\\_EN\\_LOS\\_ENTORNOS\\_VIRTUALES\\_DE\\_APRENDIZAJE](https://www.researchgate.net/publication/320719171_PAPEL_DEL_DOCENTE_EN_LOS_ENTORNOS_VIRTUALES_DE_APRENDIZAJE)
- Laaser, W., Jaskiloff, S. L. y Rodríguez Becker, L. C. (2009). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia? *Revista de Educación a Distancia RED*, 23. <https://revistas.um.es/red/article/view/111681>
- Martínez, L. y Ávila, Y. (2018). El papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Open Journal Systems. Revista de Entrenamiento*, 1(2):47-62.
- OCDE (2009, 16 de junio). Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS). Lanzamiento de los primeros resultados - Conferencia de Prensa Internacional. México. <https://www.oecd.org/espanol/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>
- Osuna A. (2009). La Comunicación Didáctica en los Chats Académicos. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas* (22)-(23):47-48.
- Pontificia Universidad Javeriana. Laboratorio de Economía de la Educación LE. (2020). Recommendations to mitigate the effects of COVID-19 on Colombian education. <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-english-noticia-recommendations-to-mitigate-the-effects-of-covid-19-on-colombian-education?redirect=%2Fenglish%2Flee-news>
- Pontificia Universidad Javeriana. Laboratorio de Economía de la Educación LEE. (2021). Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia. <https://economiadelaeducacion.org/docs/>
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 10(52). 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

# Capítulo 9.

138

---

---

## **El aprendizaje basado en problemas (ABP) como método didáctico y soporte pedagógico en los procesos de gestión curricular**

*Fáber Andrés Alzate Ortiz\*\**

*Alfredo Flórez Gutiérrez\*\**

*Eduardo Luis López Guzmán\*\*\**

---

\* Postdoctor en gestión de la ciencia y la tecnología, Doctor en Educación con especialidad en mediación pedagógica, Magíster en Educación, Licenciado en Gestión Educativa; Vicerrector Académico de la Institución Universitaria de Sabaneta, UNISABANETA. vicerrectoria.academica@unisabaneta.edu.co; faberalzate@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3102-7666>

\*\* Doctor en educación, Magíster en educación, Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Licenciado en biología. Docente de la Institución Universitaria Americana.

\*\*\* Magíster en Educación, Bacteriólogo; Directo Técnico del Centro de Innovación del Maestro, Mova. eduardo.lopez@medellin.gov.co; bachelopez@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6137-9489>

## RESUMEN

La investigación tiene su origen en las diferentes oportunidades de mejoramiento académico que identifica la Corporación Universitaria de Sabaneta –UNISABANETA a través de su proceso de autoevaluación institucional, proponiendo como objetivo central la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) como método didáctico y soporte pedagógico en los diferentes procesos curriculares que se lideran al interior de sus programas de pregrado y posgrado. Metodológicamente al tiempo que se reconocían experiencias exitosas en este tema en universidades nacionales e internacionales también se construyó un diseño cualitativo basado en los planteamientos teórico-prácticos de la investigación acción educativa, que permitió definir un plano gnoseológico de actuación a partir del cual actualmente se orienta todo el trabajo pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo de docentes y directivos universitarios. Dentro de los resultados iniciales a destacar, es importante reconocer el mejoramiento de la práctica pedagógica de los docentes, la promoción de ambientes de aprendizaje más innovadores y dinámicos, consolidación de una cultura de la investigación, mayor pertinencia curricular y más trabajo colaborativo al interior de las comunidades académicas.

**Palabras Clave:** Aprendizaje basado en problemas, docencia investigativa, método didáctico, enseñanza problémica.

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en problemas-ABP- es hoy para la Corporación Universitaria de Sabaneta –UNISABANETA- un escenario propicio para situar las reflexiones-conversaciones académicas que en el ámbito pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo se están dando en el marco de sus procesos de autoevaluación con miras a la acreditación institucional.

Un escenario amplio de discusión teórico-práctica a partir del cual es posible considerar una mirada innovadora y resignificada sobre las prácticas de sus docentes-universitarios, quienes se encontrarán en este actual panorama institucional, con la importante tarea de reconsiderar aquellos modelos tradicionales en donde lo que predomina es un quehacer educativo magistral, centrado en la palabra, en el contenido, en la memoria, en la sanción, en general, en una visión tradicionalista del saber y hacer pedagógico y didáctico.

Para pasar a una docencia más estratégica que centre su atención en una pedagogía de la pregunta, en una didáctica que sitúa el contexto en sus reflexiones sobre la enseñanza, en un currículo que se construye en articulación con el mundo de la vida y el mundo del trabajo al reconocer intencionadamente el rol protagónico, tanto del maestro, como del estudiante y en una concepción de la evaluación como camino de posibilidades humanas no solo para valorar las competencias que se adquieren sino también para impulsar la generación de nuevas rutas/senderos no previstos que permitan potenciar el aprendizaje a un nivel superior.

140

Por lo tanto, los desarrollos epistemológicos que se encontrarán a lo largo del presente trabajo, denotan el interés de una comunidad educativa por adoptar el aprendizaje basado en problema - ABP, no solo como un método didáctico, que por cierto es una asunto de data reciente en su uso y conceptualización, sino también como soporte pedagógico para todo un proceso institucional de renovación curricular, una doble mirada que desde lo metodológico, ha sugerido para UNISABANETA tener en cuenta cuatro puntos de referencia:

1. ¿Cómo articular el quehacer de la docencia universitaria con la promoción intencionada de la investigación, la innovación y el desarrollo (I+i+D) tomando como pretexto lo que sucede académicamente en las aulas de clase?
2. ¿Qué tipo de estudiante y docente universitario requiere una sociedad en la cual no basta con dominar el contenido para resolver acertadamente aquellos problemas que derivan de los cambios acelerados que se viven en el día a día?
3. ¿Cuáles son aquellos saberes, discursos y prácticas pedagógicas más representativas en la actualidad universitaria para promover una educación pertinente y contextualizada de cara a los procesos de acreditación? Y,
4. ¿Cómo articular dichos saberes, discursos y prácticas de manera que potencien las pretensiones teleológicas de la institución?

Las anteriores preguntas, consideradas por el proyecto como puntos de referencia, facilitaron la consolidación de la ruta metodológica para el diseño e implementación de la estrategia institucional asociada con el ABP. Una ruta que será desarrollada más adelante, la cual se ha soportado/fundamentado, por un lado, en algunas experiencias exitosas identificadas en otras instituciones pares y por el otro, en diferentes teorías que existen alrededor de este campo de conocimiento.

Finalmente, hoy para UNISABANETA, el ABP es una oportunidad sin precedentes para avanzar en la importante tarea de promover educación de calidad, que no solo sea coherente con las demandas/exigencias de la sociedad, sino que también, reivindique el rol transformador del docente universitario en una época en la cual las tecnologías de la información y la comunicación –TIC, aunque facilitan el acceso al dato o a la información, no logran humanizar el conocimiento y con ello, proponer cómo aplicarlo intencionalmente en el mundo de la vida y del trabajo.

## 2. ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS –ABP

141

En toda la bibliografía relacionada con este tema se puede reconocer que esta propuesta tuvo sus orígenes en el mundo anglosajón, más específicamente en la Universidad de McMaster, Canadá y en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos en la década de los 60 y comienzos de los 70 y fue conocida como Problem Based Learning (PBL), considerado por muchos expertos educativos como una innovación que basaba la enseñanza universitaria en procesos de discusión y resolución de problemas tomando como base inicialmente el método científico (Walsh, 1978).

Este método didáctico (ABP), también ha venido siendo trabajado en otras universidades del mundo en donde ha sido validado pedagógicamente al punto de considerarlo como innovador y pertinente en el propósito de mejorar los procesos de formación universitaria en el nivel de pre-grado y posgrado (ver tabla N° 1), su apropiación ha tenido lugar en universidades norteamericanas, europeas y latinoamericanas, muchas de ellas, con gran reconocimiento académico en el ámbito social y científico (Dolmans et al., 2001; Harland, 2002; Maxwell et al., 2001; Wood y Head, 2004).

**Tabla 1.**

*Algunas universidades donde se ha implementado el ABP*

UNIVERSIDAD	GENERALIDADES DE SU IMPLEMENTACIÓN
Universidad de Aalborg	· Cátedra UNESCO sobre ABP
Universidad de Illinois	· En el contexto de la formación médica
Universidad de Londrina de Brasil	· Currículo por competencias

UNIVERSIDAD	GENERALIDADES DE SU IMPLEMENTACIÓN
Universidad de Antioquia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa profesional de Medicina</li> </ul>
Universidad autónoma de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso de legislación y ética profesional</li> <li>Unidad de Innovación docente</li> </ul>
Universidad de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo Dikasteia sobre ABP</li> <li>Curso de Filología animal</li> </ul>
Universidad de Castilla la Mancha	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facultad de Medicina a través del proyecto “otra forma de enseñar medicina”</li> </ul>
Universidad de Alcalá	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso de inmunología en el programa de Biología</li> <li>Curso de doctorado en Medicina</li> </ul>
Universidad Autónoma de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres internacionales de ABP para promover el aprendizaje auto dirigido</li> </ul>
Universidad de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> <li>Componente práctico del programa de ingeniería de software</li> </ul>
Universidad Politécnica de Valencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso de Termodinámica Aplicada</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia (2021).

Este método tiene sus orígenes en las pedagogías autoestructurantes, que son aquellas en las cuales el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante, sus deseos, intereses y potencialidades, además que tienen como propósito formar para la vida libremente, pasando gradualmente de lo simple a lo complejo a través de la experimentación, la exploración, el aprendizaje por descubrimiento y la convivencia con los otros y lo otro (Barrows, 1986).

En otras palabras, sus bases epistemológicas estuvieron fundadas en las pedagogías activas, pero más específicamente en la propuesta de Bruner (1973) denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, en la cual se sostiene que el aprendizaje en los seres humanos es más que recopilar/memorizar datos, es desaprender para volver a aprender, es problematizar para encontrar posibles soluciones, es de-construir las teorías o saberes fundados para volverlos a escribir potencializados a partir de destrezas de aprendizaje auto-dirigido y desde una perspectiva de conocimiento funcional (Biggs, 2005; Sáez et al., 2019).

Históricamente el ABP al ser adoptado por diferentes instituciones, ha sufrido importantes modificaciones de orden teórico y práctico, que han pasado por los siguientes dos planos pedagógicos:

- ***La comprensión metodológica del problema como nodo central del método***, si se tiene en cuenta que es posible identificar planteamientos de problema muy abiertos, algo imprecisos y hasta mal definidos que terminan confundiendo al estudiante o llevándolo a que él mismo lo defina y delimite, o problemas bien estructurados, con un adecuado planteamiento y alto grado de detalle en su descripción, lo que permite aumentar la motivación de los estudiantes.
- ***Los niveles de apropiación del profesor y su capacidad para orientar metodológicamente la estrategia***, en este sentido es posible reconocer prácticas pedagógicas en las cuales el docente quiere controlarlo todo y es quien termina definiendo las fronteras teóricas y hasta operativas en las que se puede mover la solución del problema, un asunto no muy afortunado en la implementación de esta técnica didáctica, o profesores que promueven el autoaprendizaje, la autogestión, la autorregulación y con ello, procesos de formación más reflexivos, críticos, dinámicos y abiertos en los cuales los estudiantes pueden ir proponiendo, explorando y experimentando.

Sin embargo, cualquiera que sea la versión del ABP, se encuentra que todas históricamente han estado orientadas hacia los mismos propósitos – pedagógicos- a través de los cuales se espera que cualquier profesional sea más competente (Dochy et al., 2003; Liu, 2003; McGrath, 2002; Perrenet, 2000), estos pueden simplificarse a continuación:

- Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a generar conocimiento aplicado y aplicable, es decir que sea funcional de acuerdo con cada profesión u oficio.
- Promover habilidades cognitivas superiores que le permitan al estudiante tomar decisiones, resolver problemas, generar hipótesis, criticar objetivamente determinadas realidades, etc.
- Potenciar la metacognición a través de procesos educativos que promuevan el aprendizaje del estudiante a partir de la autonomía.
- Generar problemas que resulten desafiantes para el grupo de clases, de manera que sea posible superar la actitud pasiva del estudiante tradicional y se creen motivaciones significativas para aprender.

- Fortalecer la habilidad para trabajar en equipo, potenciando el diálogo respetuoso y responsable, la colaboración proactiva y la participación constructiva.

Vale la pena destacar que con este método didáctico se empieza a dejar atrás la cultura pedagógica de la oralidad, del transmisionismo, de la enseñanza tradicional meramente magistral y memorística y se abre paso, a una cultura profesoral más exigente desde el plano didáctico y curricular, al tener que sortear no solo con el auge, aún poco controlado, de las tecnologías de la información y la comunicación-TIC en la vida académica-universitaria, sino también, con los nuevos estilos cognitivos de los estudiantes, sus motivaciones y aspiraciones, lo que puede considerarse un escenario educativo propicio en el cual el aprendizaje basado en problemas –ABP- ha tenido mucho que aportar (Brunt, 2003; Mennin et al., 2003; Miller, 2003).

144

### 3. UNA MIRADA COMPARADA ENTRE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y EL ABP

Para nadie es un secreto que la educación universitaria tradicional soportada en una visión pedagógica hetero estructurante, donde el eje de toda la acción educativa se centra en el maestro, porque es él quien define qué, cuándo, cómo, dónde y con qué enseñar, ha promovido procesos de formación donde los estudiantes generalmente se tornan desmotivados, desinteresados y hasta aburridos con las maneras en que les toca aprender, con las formas en que se estructuran los currículos y los modos en que son evaluados sus desempeños, normalmente basados en la memorización para la repetición de datos, algoritmos o fechas, además que consideran que estos “aprendizajes” regularmente les son poco útiles a la hora de resolver problemas reales que deben enfrentar en su vida cotidiana como persona o profesionales (Wood, 2003; McGrath, 2002).

En este orden de ideas, es importante preguntarse por qué muchas veces los estudiantes ven la educación tradicional como una experiencia poco atractiva, más bien sancionatoria y con poca relevancia en el mundo de la vida y hasta en el mundo del trabajo, que termina siendo más bien una exigencia social a través de la cual simplemente se adquiere un título, pero por estar centrada en el contenido y por considerar al estudiante un agente pasivo, cada vez más pierde importantes terrenos en el plano de lo pedagógico, dando paso a propuestas más vanguardistas como el ABP que se ubican en el otro extremo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

tradicionales para promover una educación capaz de desarrollar las competencias generales y específicas que requieren las personas que hoy que van a la universidad en busca de una transformación intelectual real.

Es en el ABP como método didáctico, donde resulta posible abonar un camino altamente pertinente para la pedagogía universitaria, teniendo en cuenta que este, está orientado a promover una cultura del aprendizaje basado en la formulación y solución de problemas reales, a partir de los cuales sea posible recrear las teorías y los modos particulares de obrar a partir de la práctica misma de la autonomía en todas sus formas imbricadas como la autogestión, la autorregulación, el autoconocimiento y la autoformación (García, 2002 a y b; McGrath, 2002 y Liu, 2003).

145

Este puede considerarse un método innovador que asegura una transformación crítica de los procesos de enseñanza, en tanto reivindica el papel del profesor y del estudiante, al igual que da gran relevancia al contexto como asunto de mediación pedagógica. Reivindica los roles de los integrantes del proceso formativo, porque por un lado, da un protagonismo especial al estudiante, en tanto, lo exhorta a utilizar el conocimiento que va adquiriendo durante su paso por la carrera, para la construcción de estrategias pertinentes que le permitan solucionar acertadamente problemas reales, al tiempo que desarrolla habilidades de orden superior y crea un entorno de aprendizaje más ameno y retador que le brinda intrínsecamente más confianza en sí mismo, liderazgo, responsabilidad y solidaridad (McGrath, 2002; Liu, 2003; Mennin et al., 2003; Wood, 2003).

En el caso de los maestros, les facilita el proceso de acompañamiento y les permite crear una cultura de la investigación aplicada, a través de la cual puede validar los conocimientos que posee y generar nuevo saber, otras prácticas y mejores ambientes de aprendizaje, eleva su capacidad cognitiva, si se tiene en cuenta que no resulta nada fácil formular buenas preguntas (Dolmans et al., 2001; Mcniven et al., 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003).

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre ambas perspectivas con el propósito, de seguir potenciado la discusión académica alrededor de las ventajas que tiene hoy implementar el ABP en el contexto de la formación universitaria, dicha elaboración tiene como escenario de formulación tanto el saber y hacer pedagógico, como el didáctico, el curricular y el evaluativo (tabla 2):

**Tabla 2.**

*Cuadro comparativo entre el método didáctico tradicional y el ABP*

CONTEXTOS ELEMENTOS	CONSIDERACIONES PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL ESCENARIO PEDAGÓGICO TRADICIONAL	CONSIDERACIONES PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL ESCENARIO PEDAGÓGICO DEL ABP
SUJETO QUE APRENDE	Sujeto pasivo, es considerado un simple receptor, no problematiza, privilegia el trabajo independiente, su mayor habilidad es la de memorizar, transcribir y repetir los datos de la clase, son proclives a la competitividad y requieren siempre de la aprobación del superior para poder hablar, pensar y actuar, por lo tanto, les cuesta trabajar desde la autonomía y la autorregulación.	Sujeto activo, es considerado el centro de acción-reflexión pedagógica, con capacidad para formular y resolver problemas simples y complejos, le gusta y sabe trabajar en equipo, desarrolla capacidades metacognitivas a partir de la autorregulación, autogestión y la autoorganización, trabaja desde la incertidumbre, aplica la teoría, la reflexiona y genera métodos diversos para resolver una situación problema.
SUJETO QUE ENSEÑA	Se caracteriza por ser el experto, el que define Qué, Cuándo, Dónde, Cómo y Con qué enseñar, privilegia una enseñanza basada en las respuestas, resulta ser magistral, tradicionalista, autoritario, ve a los aprendientes como subordinados, privilegia la memoria y la repetición como método didáctico, los contenidos que domina los adquiere de los libros no propiamente de la investigación, es egocéntrico y promueve una evaluación sumativa y cerrada.	Es un experto en el área que enseña y los contenidos y prácticas que lleva a su clase, derivan de los procesos de investigación que él mismo desarrolla, su mayor atributo es la de formular preguntas/problemas pertinentes y contextualizados, además de ser capaz de retar, motivar y despertar permanentemente la iniciativa en los aprendientes, promueve el trabajo en equipo y una evaluación procesual e integral
PROPÓSITOS	Lo que busca es formar un sujeto que se desempeñe en entornos sociales con aptitudes individuales a partir del dominio enciclopedista de determinados datos.	Lo que busca es formar un sujeto con habilidades para la vida, capaz de aplicar la teoría para la solución de problemas reales que permitan ayudarle a transformarse y transformar su entorno.
CONTENIDOS	Se basa en la acumulación de conocimiento a manera de repositorio, es lineal y causal, su mayor propósito es dar cuenta del legado cultural de determinada sociedad, los contenidos son fríos y compartimentados, normalmente vienen dados de afuera hacia dentro y no gozan de actualización permanente.	Supera la visión compartimentada del conocimiento, promueve la construcción de conocimientos más nucleares, interdisciplinarios o transdisciplinarios y se logra a partir de la formulación de problemas debidamente estructurados que puedan leerse en doble vía, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro.
SECUENCIACIÓN	Se cumple con por lo menos dos condiciones, se espera que aprenda todo al mismo tiempo (múltiples asignaturas en el mismo periodo de tiempo) y, desarrollo sucesivo.	Como la planeación gira en torno a problemas de conocimiento, no solo privilegia la posibilidad retroactiva de pasar de lo simple y lo concreto a lo complejo y abstracto, sino que, además, sugiere una organización curricular inter y/o transdisciplinaria.
MÉTODO	Privilegia un hacer magistral, expositivo, transmisionista, determinista, lineal, impositivo, basado en una comunicación unidireccional, fragmentado, basado en las certezas, a-crítico y heteroestructurante	Se basa en problemas reales o simulados pero que estén contextualizados y que por lo menos sean pertinentes al nivel de formación, al campo de acción profesional y a la época/territorio, por esta razón, se reconoce en la necesidades e intereses de los estudiantes y la comunidad, privilegia la experimentación como posibilidad de aprendizaje, da protagonismo al sujeto que aprende y trabaja con la incertidumbre desde una visión crítica de la realidad.
RECURSOS	Tablero, texto guía, tiza/marcador	Todo aquello que se encuentre en el entorno
EVALUACIÓN	Se soporta exclusivamente en la evaluación del aprendizaje, ya que es unidireccional e individualizada, es decir, solo permite y valida la heteroevaluación, donde el profesor es quién define qué, cómo y cuándo evaluar, por lo tanto, llegar a ser el mayor poder que se le confiere a quien cumple las funciones de enseñante, porque con ella, regula a su manera a los estudiantes	Se soporta en una evaluación pedagógica integral que evalúa la enseñanza y el aprendizaje y que promueve tres tipos de estrategias: Autoevaluación (el estudiante se valora, asimismo), Coevaluación (el estudiante es valorado por sus pares) y Heteroevaluación (el profesor valora al estudiante).

*Nota:* Elaboración propia (2021).

Como se puede observar en el anterior cuadro, son grandes las diferencias entre ambos métodos didácticos y ello, ya representa en la acción retos importantes tanto, para los docentes como para las directivas universitarias, si se tiene en cuenta que para el caso el ABP se configuran unos modos pedagógicos particulares de asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje, que traen consigo, retos como:

1. Re-de-construir curricularmente la manera en que se **definen, organizan** y se valoran los saberes que se esperan sean enseñados y aprendidos en cada una de los pregrados y posgrados,
2. Superar aquella visión clásica de una didáctica que solo suele centrarse en el cómo, agregándole valor al traer a **conversar el contexto en el que se da el acto educativo,**
3. Repensar la evaluación realmente como un proceso pedagógico, que permite colocar en **diálogo abierto y crítico a maestros y estudiantes,** no para señalar los errores y con ellos sancionar, sino para valorar las situaciones de aprendizaje y llevarlas a su máxima potencia, y
4. Re-considerar el papel de la pedagogía en la universidad, esta debe ser asumida como **un saber fundante** que da soporte estratégico a todo lo que se hace, por lo tanto, debe ser objeto de estudio de todos los docentes y directivos y su tratamiento estará basado en una visión inter y transdisciplinaria de la realidad educativa.

147

#### 4. LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA COMO PUNTO DE PARTIDA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL UNISABANETA

Como bien lo sugiere este método didáctico, el problema es el eje sobre el cual giran las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, por lo tanto, requiere un tratamiento especial que no solo permita reconocer sus límites teórico-conceptuales, sino que también facilite comprender las estrategias más adecuadas para formularlo, presentarlo en el aula de clases, hacerle seguimiento y evaluar sus resultados de manera que agregue valor formativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que deriven o se soportan en él (Morales y landa, 2004).

La finalidad pedagógica y didáctica del problema no podrá ser la de resolverlo y punto, es más bien, la posibilidad de generar múltiples oportunidades de apren-

dizaje situacional, a partir de las cuales se logren por lo menos dos cosas, por un lado, adquirir ciertos dominios teóricos y contextuales a nivel individual y grupal que soporten las reflexiones, suposiciones, implicaciones y/o posibles acciones que se puedan generar y por el otro, trazar, construir y/o reconsiderar los métodos con los cuales se espera resolver la problemática, atendiendo en el primer caso a criterios de pertinencia, suficiencia y validación y en el segundo, a criterios de innovación, creatividad y holismo (Mayer, 1983).

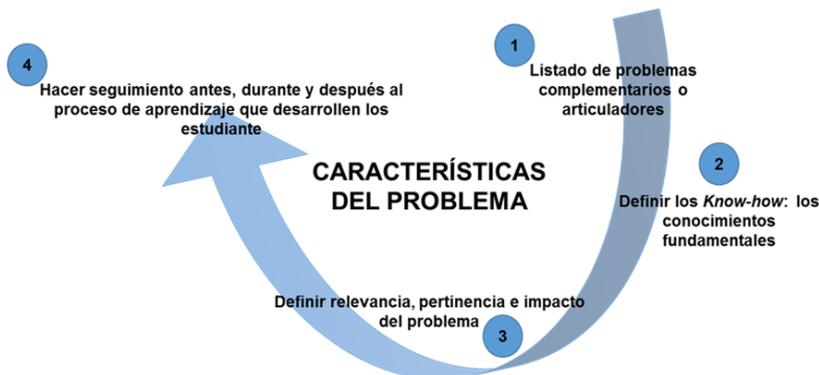
En este sentido, el problema nunca será una propuesta uniforme, inamovible, invariable, estática y terminada, porque no solo depende de los temas/competencias que se espera sean desarrollados por el curso/asignatura lo que exige que sean actualizable y contextualizado, sino que además se necesita conocer, definir y controlar los recursos y medios que se requieren, partiendo del hecho pedagógico de que nada se hace así mismo.

Ahora, los problemas planteados pueden ser reales o simulados, su redacción debe ser clara y coherente, la información se presenta de forma creciente, envolvente y con un lenguaje de fácil comprensión, su extensión/tamaño depende de la naturaleza misma del problema o de los intereses formativos del profesor, eso sí, debe ser lo suficientemente abierto, creativo y atractivo para que despierte el interés de los estudiantes, conllevándolos técnicamente a que deban formular preguntas adicionales y complementarias (Bransford y Stein, 1986; Barrows, 1986).

Las características básicas para formular un buen problema (figura 1), pasan por un proceso de orden pedagógico que sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Definir un listado de problemas acordes con los temas/contenidos del curso
- Definir los posibles know-how [4] que estarían asociados al(los) problema(s), desde la mirada formativa.
- Establecer el valor educativo del problema en relación con el objeto de estudio de cada programa universitario, sus cursos y el entorno futuro de desempeño.
- Valorar de manera permanente todo el proceso de aprendizaje, con el propósito pedagógico de que se puedan identificar eficientemente las oportunidades de mejora en y desde el problema.

**Figura 1**  
*Características básicas de la formulación del problema*



*Nota:* Elaboración propia (2021).

Todos los problemas deben ser diseñados pedagógicamente para incitar a los estudiantes a construir diferentes soluciones aplicando el conocimiento adquirido, logrando desarrollar un pensamiento abierto, sistémico y complejo a partir del cual, sea capaz de enfrentar estratégicamente todas las situaciones que le toque sortear en su vida personal y profesional.

En este orden de ideas, los aprendientes deben leer cuidadosamente el problema, discutirlo con su equipo, analizar de manera integral el contexto en el que se presenta, validar si es suficiente la información que se posee y determinar qué otros asuntos deben ser resueltos previamente, elaborar listas de chequeo y un diagrama en el cual se analice el problema en todas sus variables, avanzar sobre un diagnóstico situacional lo suficientemente detallado, consolidar colegiadamente un plan de trabajo que además es importante que cuente con una revisión y aval del profesor del curso, iniciar el proceso de recolección de información para su posterior análisis, definir los resultados, sistematizarlos y presentarlos ante el grupo de clase y/o el profesor para su respectiva retroalimentación (ver figura 2).

Finalmente, en la elaboración pedagógica del problema es importante tener claro no solo los contenidos/temas y/o competencias sino también la(s) intencionalidad(es) formativas para el aprendizaje a los que este debe llevar a los estudiantes, de manera que no sea una actividad adicional a la planeación curricular y una piedra en el zapato a la hora de situar los procesos evaluativos.

Desde el contexto del ABP, el problema requiere ser evaluado antes de ser presentado en el aula, a través de la revisión de otro(s) experto(s) que pueden ser los

**Figura 2**  
*Etapas sugeridas a nivel pedagógico*



*Nota:* Elaboración propia (2021).

mismos compañeros/colegas profesores, exige que se haga un seguimiento y control permanente durante el estudio y el tratamiento que los estudiantes hagan del mismo, con el fin de que sea aclarado, ajustado o replanteado todo aquello que pueda afectar su adecuada comprensión y manejo, pero adicionalmente, demanda valorar integralmente al final del proceso formativo, teniendo en cuenta los comentarios/percepciones del estudiantado y las del tutor, con el objetivo de afinarlo y potenciarlo para una próxima ocasión.

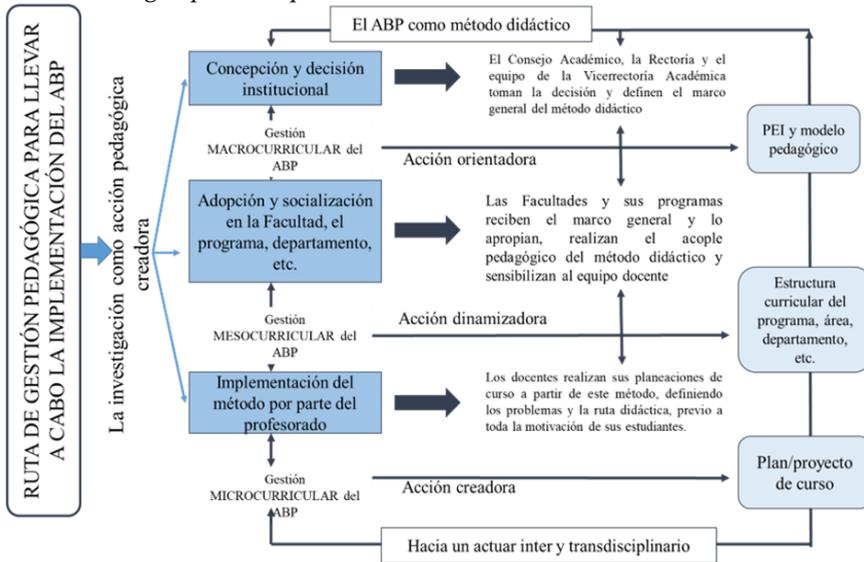
## **5. METODOLOGÍA: RUTA DE IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA Y CURRICULAR DESDE EL PLANO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN LA CULTURA DE INVESTIGACIÓN**

Para el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta –UNISABANETA, conscientes de la necesidad de situar un pensar y actuar pedagógico y curricular orientado a la creación de procesos de formación universitaria donde se privilegie la generación, uso, transformación y distribución de un conocimiento socialmente válido, se hace imperioso el reto de asumir un método -didáctico, que a manera de camino, como su propia etimología lo sugiere, revolucione no solo las maneras de enseñar, sino también la de aprender entre maestros, estudiantes y directivos.

Para ello, la institución se ha refugiado metodológicamente en la investigación como pretexto práctico a través del cual, se propone lograr que los estudiantes universitarios desarrollen competencias científicas, al tiempo que sus docentes también caminen por este sendero recreando sus saberes y prácticas de ciencia, sistematizando y socializando nuevo/otro conocimiento en publicaciones indexadas o eventos científicos nacionales e internacionales de manera que sirva para enriquecer el currículo y crear comunidades académicas serias y Proactivas (Barrel, 1999).

Esto también se replicará a escala directiva, porque ellos, tomarán como pretexto los insumos que los profesores elaboren y construirían reflexiones, discusiones y resultados adicionales desde el lente de lo estratégico, enriqueciendo los lineamientos macro curriculares y el Proyecto Educativo Universitario (PEU), ver figura 3.

**Figura 3**  
*Ruta metodológica para la implementación del ABP como método didáctico*



*Nota:* Elaboración propia (2021).

El anterior gráfico, representa la ruta metodológica del proyecto y sugiere para su recorrido una visión vertical y horizontal, ambas complementarias desde lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo, se soporta en la investigación acción educativa, teniendo en cuenta que esta sugiere según Restrepo (2009): la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva.

Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar

en el diseño de una práctica nueva. Adicionalmente, compromete un pensar y hacer inter y transdisciplinario a partir del cual sus elementos son interdependientes lo que quiere decir que los resultados son en esencia parte y todo y al mismo tiempo, que son capaces de autoorganizarse para reconstruir y mejorar los resultados.

El diseño metodológico comprende 3 niveles horizontales y estos a su vez gestan 3 niveles verticales, de la siguiente manera:

- Nivel Curricular: este corresponde a una comprensión del currículo como un todo institucional, a través del cual se conciben los lineamientos macro, meso y micro curriculares en coherencia con el Proyecto Educativo Universitario (PEU), el modelo pedagógico y el enfoque curricular, teniendo en cuenta de forma respetuosa las dinámicas propias de cada facultad y programa, además de los dominios pedagógicos propios de cada docente.
- Nivel de interdependencia: con el propósito de que el trabajo a través del método didáctico ABP permee el oficio académico de toda la institución, se definen los siguientes tres subniveles, siendo uno soporte y alimentador de otro, el primero es en el nivel operativo que corresponde al trabajo del aula, donde el ABP como método didáctico sirve al profesorado para promover el alcance de las competencias de sus cursos; el segundo, denominado nivel táctico, en el que el equipo académico-directivo del programa utiliza los resultados del ABP para promover y ajustar permanente las competencias profesionales, y finalmente, el tercero, llamado nivel estratégico, en donde la vicerrectoría y equipos de apoyo, retoman los estudios que hacen las facultades y sus programas para promover la vivencia del modelo pedagógico social-cognitivo y su permanente revisión y mejoramiento.
- Nivel de complejidad: este se refiere propiamente al proceso de investigación como un ejercicio envolvente de tipo inter y transdisciplinario, donde los profesores desarrollan procesos de sistematización y análisis a partir de los resultados de sus estudiantes, que luego, les permitirán generar o transformar conocimientos de orden pedagógico o disciplinar para socializar/difundir a través de libros revistas indexadas o eventos académicos. Pero no solo serán los profesores quienes desarrollarán este ejercicio, también los directivos del programa/facultad, quienes con los insumos que emergen del proceso de sistematización y análisis de los diferentes profesores, harán lo mismo, pero en este caso indagando sobre los propósitos de formación de los programas en clave de lo que aprenden los estudiantes y de la práctica pedagógica de aula.

Finalmente, este proceso se repite a nivel de la vicerrectoría académica y su equipo de apoyo, pero centrando su interés investigativo en la pertinencia y viabilidad académica y social de los programas que se ofrecen, sus necesidades curriculares y su incidencia en la consolidación de los retos institucionales.

Como se puede observar a lo largo de plano gnoseológico, las razones de por qué el ABP es considerado un método y no simplemente una estrategia, saltan a la vista, teniendo en cuenta que este asume una posición especial en la dinámica académica de UNISABANETA, por ser capaz de colocar a dialogar las teorías pedagógicas y curriculares con las prácticas docentes, al tiempo que vitaliza las intencionalidades didácticas y evaluativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuidando el papel protagónico del estudiante y el docente universitario, mediados todos por el contexto regional, nacional e internacional.

Este diseño metodológico guarda consigo tres principios, es recursivo porque al generar interdependencia entre sus componente genera bucles teórico-prácticos que siempre van y vienen de manera flexible y dinámica entre sí, es auto-organizado, toda vez que no conserva patrones de orden autoritarios, estáticos y/o jerárquicos, sino que según sean las realidades y los intereses se puede leer e implementar de forma vertical u horizontal sin problema alguno, y es sistémico, porque tanto la parte como el todo son fundamentales en su comprensión, implementación y valoración, tiene un inicio y un final y es capaz de autorregularse permanentemente a partir de la investigación acción.

## 6. CONCLUSIONES

Es importante destacar el rol que el ABP jugará como método didáctico principal, asumido por los docentes de UNISABANETA, con el propósito de contribuir a una estrategia curricular denominada “ruta enseñar a pensar”, cuyo propósito se centra en contribuir al desarrollo de pensamiento crítico, creativo y contextualizado del estudiante, como habilidades de pensamiento superior que permitirán mejorar los índices de calidad académica de los estudiantes.

El ABP como método implícito en el currículo institucional, busca articular el conocimiento del aula al contexto, por medio de la investigación. De esta manera es una estrategia que contribuye de diversas maneras al enriquecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan entre estudiante y docente.

En este sentido, para el docente el ABP se convierte en la oportunidad de afrontar el reto de producción académica desde el aula, promoviendo en él la capacidad para compilar, sistematizar y publicar las experiencias emergentes del ejercicio desarrollado con sus estudiantes. Para los estudiantes se convierte en la oportunidad de poder palpar la relación entre el conocimiento de los cursos y el contexto inmediato, estableciendo alternativas de solución a lo indagado.

Curricularmente el ABP contribuye estructuralmente a la consolidación del desarrollo de competencias ya que, en el ejercicio de planeación microcurricular, los problemas se derivan de las competencias específicas (disciplinares) a desarrollar durante el semestre. Se busca de esta manera una alternativa innovadora para abordar la formación por competencias, involucrando los contenidos implícitos.

Finalmente, otro de los aportes importantes a la discusión-acción curricular desde el ABP ha de ser el fortalecimiento de la formación del estudiante en el factor identitario o diferenciador del programa, en la medida en que se busca que los problemas formulados contribuyan también a generar investigación base que permitan profundizar el conocimiento y enriquecer los escenarios de aporte y gestión regional y local, entorno a las competencias y contenidos que comprenden el factor identitario de cada programa.

# Referencias

- Barrel J. (1999). *Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo*. Editorial Manantial.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20. 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bransford J. D. & Stein, B. S. (1986) *Solución Ideal de Problemas*. Guía para mejor pensar, aprender y crear. Labor
- Bruner, J. (1973). *The Relevance of Education*. Norton & Company, Inc.
- Brunt, C. (2003). Learning not to teach: part one. *British Journal of Midwifery*, 11(6):376-379. <https://doi.org/10.12968/bjom.2003.11.6.11399>
- Dochy, F., Segers, M.; Van Den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5). 533-568. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)
- Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H.A. P., Van Der Vleuten, C. P. M. & Wijnen, W. H. F.W. (2001). Solving problems with group work in problem-based learning: hold on to the philosophy. *Medical Education*, 35. 884-889. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00915.x>
- García, J. N. (2002a). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación*, 14(1):65-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209529>
- García, J. N. (2002b): *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Pirámide.
- Harland, T. (2002). Zoology students' experiences of collaborative enquiry in Problem based Learning. *Teaching in Higher Education*, 7(1):3-15. 10.1080/13562510120100355

- Liu, M. (2003). Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem-based hypermedia learning environment. *Computers in Human Behavior*, 20(3). 357-379. DOI: 10.1016/S0747-5632(03)00052-9
- Maxwell, N. L., Bellissimo, Y. y Mergendoller, J. (2001): Problem-based learning: modifying the medical school model for teaching high school economics. *Social Studies*, 92(2). 73-78. <https://doi.org/10.1080/00377990109603981>
- Mayer, R. (1983). *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición*. Ediciones Paidós
- Mcgrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning to Enhance Classroom Teaching. *Holist Nurs Pract*, 16(2):5-13. 10.1097/00004650-200201000-00004
- Mcniven, P., Kaufman, K. & McDonald, H. (2002). A problem-based learning approach to midwifery. *British Journal of Midwifery*, 10(12). 751-755.
- Mennin, S., Gordan, P., Majoor, G. & Osman, H. (2003). Position Paper on Problem-Based Learning. *Education for Health*, 16(1). 98-113. DOI: 10.1080/1357628031000066633
- Miller, S. K. (2003). A comparison of student outcomes following problem-based learning instruction versus traditional lecture learning in a Graduate Pharmacology Course. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 15(12):550-556. DOI: 10.1111/j.1745-7599.2003.tb00347.x
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*. 13(1):145-157. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Perrenet, J. C. (2000). The suitability of problem-based learning for engineering education: theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 5(3). 345-358. <https://doi.org/10.1080/713699144>
- Restrepo Gómez, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, [S.l.], 1(7). 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Sáez, G., Campos, D., Suckel, M. & Rodríguez, G. (2019). Práctica colegiada en

la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82). 811-831. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000300811](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300811)

Walsh, W.J. (1978). The McMaster programme of medical education, Hamilton, Ontario, Canada: developing problem-solving abilities. *Public Health Pap.*, 70. 69-77. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/695679/>

Wood, A. y Head, M. (2004). Just what the doctor ordered”: the application of problem- based learning to EAP. *English for Specific Purposes*, 23(1):3-7. 10.1016/S0889-4906(03)00031-0

Wood, D. F. (2003). *Problem based learning*. *British Medical Journal*, 326(7384). 328-330. DOI: 10.1136/bmj.326.7384.328

# Capítulo 10.

158

---

---

## Pensamiento computacional en la escuela: experiencias con edades tempranas\*

*Javier del Olmo Muñoz\*\**

*Ramón Cózar Gutiérrez\*\*\**

*José Antonio González-Calero Somoza\*\*\*\**

---

\* Producto Colaborativo de la Línea de Investigación en tecnología educativa y desarrollo del pensamiento computacional de la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

\*\* Docente de Didáctica de las Matemáticas e investigador en el grupo LabinTic. Graduado en Maestro en Educación Primaria y en Informática con Mención en Computación en la Universidad de Castilla-La Mancha, sus líneas de investigación incluyen la tecnología educativa y el desarrollo del pensamiento computacional. Correo electrónico: Javier.Olmo@uclm.es

\*\*\* Profesor del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha. Dirige, juntamente con José Antonio González-Calero, el grupo de investigación LabinTic. Sus intereses en el ámbito investigador abordan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, la formación de profesorado y la tecnología educativa. Correo electrónico: Ramon.Coazar@uclm.es

\*\*\*\* Profesor del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Castilla-La Mancha. Es miembro de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM). Sus líneas de investigación se centran en la tecnología educativa, resolución de problemas y el desarrollo e implementación de entornos interactivos de aprendizaje. Correo electrónico: Jose.GonzalezCalero@uclm.es

## RESUMEN

Este capítulo trata sobre la promoción del pensamiento computacional en los primeros años de Educación Primaria, y se divide principalmente en dos partes: una primera en la que se discutirá sobre qué es y qué implica el pensamiento computacional, y una segunda en la que se relatan algunas experiencias llevadas a cabo en las aulas con niños de 7 y 8 años. La literatura científica señala la conveniencia de empezar a trabajar esta capacidad a estas edades, incluso antes. En las experiencias presentadas destacan dos enfoques sobre los que se basan las actividades realizadas, pudiendo ser un enfoque conectado (usando dispositivos tecnológicos) o un enfoque desconectado (sin dispositivos tecnológicos).

**Palabras Clave:** Pensamiento computacional; Educación primaria; Actividades desconectadas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento computacional ha experimentado un gran aumento de interés en la investigación y la práctica educativa en los últimos años, aunque su historia es relativamente corta en comparación con otras disciplinas tradicionalmente enseñadas en las escuelas.

El concepto fue popularizado por Jeannette Wing en 2006, cuando escribió un influyente artículo en el que sostenía que el pensamiento computacional debería considerarse una habilidad fundamental del siglo XXI que todos los estudiantes deberían aprender (Wing, 2006).

Sin embargo, el término había sido utilizado por primera vez en 1980 por Seymour Papert en su libro *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas* (Papert, 1980). Papert es uno de los creadores de LOGO, el primer lenguaje de programación diseñado específicamente para niños y adecuado para su uso en escuelas. A partir de este lenguaje, Papert desarrolló un enfoque para potenciar el pensamiento computacional en el que se presentaba a los niños una serie de problemas o desafíos que podrían resolverse mediante el desarrollo de programas, lo que les ayudaba a desarrollar procesos de pensamiento lógico-matemáticos.

Casi medio siglo después, son numerosos los países que han adaptado o es-

tán adaptando sus currículos escolares para promover el desarrollo del pensamiento computacional y conceptos relacionados.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los siguientes párrafos, se presentará una revisión del estado actual y el desarrollo reciente en relación con la incorporación del pensamiento computacional en los planes educativos de diferentes países. Se realizará un análisis general en Europa y América Latina y también se abordará la situación específica en España y Colombia.

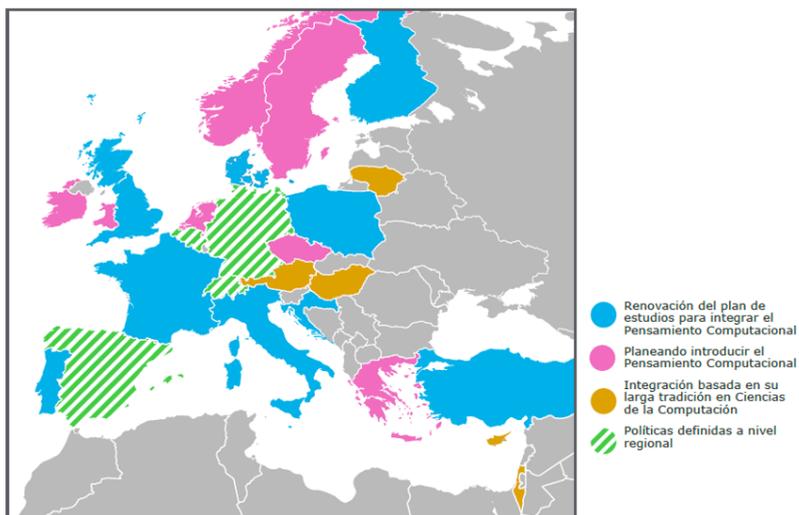
160

### 2.1 El pensamiento computacional en Europa

En un informe sobre el desarrollo e integración del pensamiento computacional en la educación obligatoria en Europa (Bocconi et al., 2016), se analizó cómo varios países estaban implementando esta materia de diversas maneras, como se puede observar en la Figura 1.

**Figura 1**

*Enfoques predominantes en la integración del pensamiento computacional en la educación obligatoria en Europa.*



*Nota:* Adaptado de Bocconi et al. (2016)

Así, Dinamarca, Francia, Finlandia, Hungría, Italia, Malta, Polonia, Turquía, Inglaterra y Escocia habrían llevado a cabo una renovación de sus planes de estudios para integrar en ellos el pensamiento computacional. En las fechas de elaboración del mencionado informe, otros países como República Checa, Grecia, Irlanda, Países Bajos, Noruega o Gales se encontraban realizando planes y medidas piloto para introducirlo.

Además, Austria, Portugal, Chipre, Israel, Lituania, Hungría y Eslovaquia estaban integrando el pensamiento computacional basándose en su larga tradición en la enseñanza de las ciencias de la computación, principalmente en la escuela secundaria superior. Por último, en aquellos países donde el desarrollo curricular se controla a nivel regional, como es el caso de España, Alemania, Bélgica o Suiza, la integración del pensamiento computacional en las escuelas difiere de una región a otra.

## 2.2 El pensamiento computacional en España

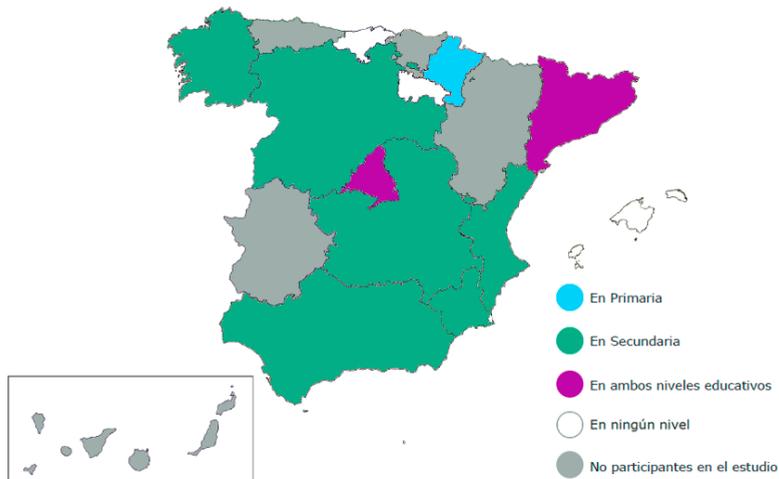
Según el mismo informe, en España, ningún documento nacional oficial mencionaba específicamente el término "pensamiento computacional". No obstante, se podían encontrar ciertas conexiones conceptuales en el plan de estudios de asignaturas específicas.

En otro informe resultado del trabajo realizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP), las diferentes Consejerías y Departamentos de Educación de Comunidades Autónomas, docentes e investigadores de otras entidades (MEFP, 2018), se analizó la situación de la integración de la programación, robótica y pensamiento computacional en el sistema educativo del país. Para ello, se detalla la normativa y actuaciones presentes en cada una de las regiones en los niveles de educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En la Figura 2 se recoge un resumen gráfico de dicha situación (Ver figura 2).

Como puede observarse en la figura 2, sólo una región (la Comunidad Foral de Navarra, en azul) incluía contenidos de estas habilidades en Educación Primaria, concretamente, integrándose en el área de matemáticas. Siete regiones (en verde) incluían nuevas asignaturas de robótica y programación en Secundaria, sólo dos (Comunidad de Madrid y Cataluña, en morado) lo hacían tanto en educación Primaria como en Secundaria, y cuatro de ellas (en blanco) no habían incluido nuevos contenidos relacionados con estas habilidades.

**Figura 2**

*Comunidades Autónomas que han incluido nuevas asignaturas o contenidos sobre programación, robótica y pensamiento computacional.*



*Nota:* Adaptado de MEFP (2018).

### 2.3 El pensamiento computacional en Latinoamérica

La integración del pensamiento computacional en el currículo escolar se ha convertido en una tendencia emergente no sólo en Europa, sino en todo el mundo. A continuación, analizaremos cómo se estaría produciendo dicha tendencia en América Latina. Así, en el artículo titulado *Computational Thinking: Panorama of the Americas*, Brackmann et al. (2016) describen los objetivos y la integración del pensamiento computacional en las escuelas de varios países de América como Argentina, Estados Unidos, Chile o Brasil, analizando tanto las iniciativas gubernamentales como las no gubernamentales o de índole privada. En cuanto a la educación básica, los autores destacan a Brasil, donde hasta 1996 se llevaron a cabo muchos proyectos con el lenguaje de programación LOGO de Papert.

En dicho artículo también se señala la importancia de algunas iniciativas no gubernamentales como *Code.org (Estados Unidos)*, *Programae (Brasil)*, *Supergeeks.com.br (Brasil)* o *Desarrollando el pensamiento computacional (Chile)*. Por último, teniendo presente las diferencias entre los mencionados países en cuanto a las posibilidades en la formación de los docentes o a la infraestructura disponible, se ofrece como válida la posibilidad de trabajar el pensamiento computacional de forma desconectada (sin tecnología), lo que salvaría algunas de las problemáticas mencionadas.

En otro artículo centrado exclusivamente en Latinoamérica, Vázquez Uscanga et al. (2019) analizan la situación de Argentina, Uruguay, Chile y México, a los que señalan como pioneros en la implementación y adecuación de las políticas públicas para sus sistemas educativos. Al mismo tiempo, ahondan en la concepción del pensamiento computacional derivada de las políticas y estrategias puestas en marcha, señalando que estaría siendo llevado a la práctica de manera transversal en el currículo más que en una determinada asignatura, y apuntando que así debería seguir haciéndose. Estos autores también recalcan la importancia de que los docentes conozcan las diferentes herramientas y lenguajes que habiliten el desarrollo del pensamiento computacional a fin de mejorar las prácticas educativas, para lo que sería necesario su compromiso y disposición.

## 2.4 El pensamiento computacional en Colombia

Al igual que en los países anteriormente citados, en Colombia ya se está comenzando a introducir el pensamiento computacional en centros escolares públicos y privados de diferentes localidades, tanto en enseñanzas de primaria, media y secundaria, como en las extracurriculares (Basogain et al., 2017).

Destaca el proyecto *Introducción del pensamiento computacional en las escuelas de Bogotá y Colombia* llevado a cabo por la Corporación Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA) de Colombia, en colaboración internacional con la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) de España. Dicho proyecto, detallado en Basogain et al. (2017) y en Rico y Basogain Olabe (2018), tiene como objetivo introducir en los conceptos y procesos básicos del pensamiento computacional a través del entorno de programación visual Scratch en un curso de 10 sesiones en el que han participado 12 colegios de diferentes regiones de Colombia.

Otro objetivo del proyecto a largo plazo es el poder incluirlo en las escuelas como una materia más del plan de estudios del país. Para ello, de nuevo, los autores insisten en la necesaria capacitación del profesorado.

## 3. ¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL?

Antes de profundizar en las experiencias relacionadas con el pensamiento computacional en el aula, es importante precisar qué se entiende por este concepto. Sin embargo, resulta difícil llegar a una definición consensuada, ya que incluso entre los expertos no existe un acuerdo pleno en cuanto a la conceptualización de este. En

este capítulo se presentará una aproximación al tema, considerando las diferentes perspectivas existentes.

De acuerdo con los expertos, el pensamiento computacional representa una nueva forma de alfabetización que debería ser introducida en las etapas educativas tempranas (Wing, 2006) y es algo para lo que los maestros y profesores deberían estar capacitados para enseñar (Zapata-Ros, 2015). Sin embargo, para enseñar algo, es necesario primero conocerlo. A este respecto, Buchmann señala que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general” (1984, p. 37).

164

En el tema que nos ocupa, un paso importante debe ser el conocer las percepciones actuales de los docentes sobre el pensamiento computacional (Prieto-Rodriguez y Berretta, 2015). Un instrumento que nos permitiría conocer dichas percepciones sería la encuesta validada en Sands et al. (2018), donde los autores realizaron una revisión de los estudios más influyentes sobre el tema y, a partir de ellos, concluyeron que resolver problemas, utilizar algoritmos, el pensamiento lógico o pensar como un ordenador se corresponden con aspectos propios del pensamiento computacional.

Para completar la aproximación a la pregunta planteada en este apartado, y a pesar de que no existe un acuerdo unánime en cuanto a la conceptualización de pensamiento computacional debido al gran número de definiciones propuestas por la comunidad académica, recogeremos algunas de las más citadas en la literatura especializada.

El artículo seminal sobre el pensamiento computacional de Wing (2006) señala que “el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática” (p. 33). En otras palabras, la esencia del pensamiento computacional radica en pensar como lo haría un científico de la computación a la hora de enfrentarse a un problema.

Otra definición que hace énfasis en los procesos de pensamiento es la propuesta varios años más tarde en Aho (2012), donde se determina que “el pensamiento computacional es un conjunto de procesos de pensamiento involucrados en la formulación de problemas para que sus soluciones se pueden representar como pasos y algoritmos computacionales” (p. 2).

En la misma línea, Tedre y Denning (2016) lo describen como “una colección

de ideas computacionales y hábitos mentales que las personas en disciplinas informáticas adquieren a través de su trabajo en el diseño de programas, software, simulaciones y cálculos realizados por maquinaria” (p. 120).

Finalmente, cabe destacar la definición aportada en Zapata-Ros (2019) sobre la idea de pensamiento computacional desconectado o desenchufado (unplugged computational thinking) que hace referencia al conjunto de actividades y su diseño educativo que se planifican y utilizan para fomentar en los niños habilidades del pensamiento computacional desde las primeras etapas de desarrollo cognitivo (educación infantil, primer tramo de la educación primaria, juegos en casa con los padres y los amigos, etc.) que luego pueden ser evocadas para mejorar el aprendizaje en etapas posteriores o en formación técnica, profesional o universitaria.

165

Es importante mencionar que a lo largo de los años se han propuesto numerosas y variadas definiciones para delimitar el concepto de pensamiento computacional, por lo que resulta difícil unificarlas. Para una mayor comprensión del tema, se recomienda la lectura del artículo “Aproximación a una definición de pensamiento computacional” de Polanco Padrón et al. (2021), en el que se recogen y analizan 30 definiciones, examinando el enfoque de cada autor acerca de este concepto.

#### 4. ¿QUÉ NO ES EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL?

Una forma de entender mejor qué es el pensamiento computacional, es precisando qué no lo es. Una de las principales asunciones dentro de los contextos educativos es considerar el pensamiento computacional y la programación o la robótica como sinónimos, algo que no es correcto.

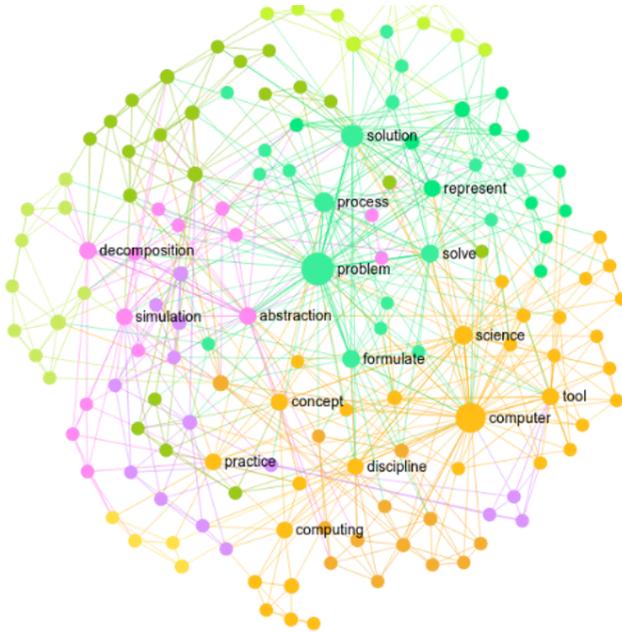
En relación con esto, el estudio de Moreno et al. (2019) se enfocó en analizar 16 de las definiciones más relevantes en el ámbito del pensamiento computacional. A través de un análisis de términos generado a partir de estas 16 definiciones, los autores presentaron una representación visual de los temas principales y las palabras clave más influyentes en dichas definiciones, en forma de una red de nodos.

Según esta representación (ver Figura 3), los elementos más destacados son “problema”, “computadora”, “solución” o “proceso”. Sin embargo, no aparecen entre las palabras más destacadas “programación” ni “codificación”, y “robótica”, que en ciertos contextos escolares también se usa en ocasiones como sinónimo de pensamiento computacional, ni siquiera aparece entre los nodos de la red. En

conclusión, el estudio sugiere que el pensamiento computacional es una capacidad cognitiva, mientras que la programación y la robótica son herramientas para desarrollar esta capacidad.

**Figura 3**

*Representación visual de los principales temas y palabras clave influyentes en la definición del pensamiento computacional.*



*Nota:* Tomado de Moreno et al. (2019).

## 5. INTRODUCIENDO EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LAS AULAS

Hasta ahora hemos constatado que no existe un consenso total en cuanto a la definición del pensamiento computacional y su inclusión en los planes de estudio. Sin embargo, hay mayor acuerdo en cuanto a cómo implementarlo en el aula.

Actualmente, existen principalmente dos enfoques para trabajar el pensamiento computacional en el aula: el enfoque conectado, que implica la utilización de diferentes tipos de actividades de programación con dispositivos electrónicos, ordenadores y acceso a internet, y el enfoque desconectado o desenchufado, que no requiere la utilización de ordenadores ni internet, y que puede incluir desde juegos de mesa hasta materiales descargables, generalmente más económicos, por lo que

se pueden realizar en casi cualquier contexto, incluso en aquellos con recursos más limitados (Brackmann et al., 2019).

En particular, para las edades tempranas, hasta aproximadamente 8 años, se suele utilizar este tipo de actividades desconectadas, junto con robots programables y lenguajes de programación por bloques adaptados al desarrollo biológico y psicológico de los estudiantes, que se encuentran aún en la etapa de infancia (MEFP, 2018). Desde LabinTic, nuestro grupo de investigación en la UCLM, hemos tenido la oportunidad de demostrar los beneficios del enfoque desconectado en primeras edades a través de dos estudios de campo en el marco de un proyecto sobre la incorporación del pensamiento computacional en el aula de educación primaria.

167

Un primer trabajo (del Olmo-Muñoz et al., 2020) investigó los efectos de utilizar un enfoque de instrucción que combinaba actividades desconectadas seguidas de actividades conectadas, en comparación con el uso exclusivo de actividades conectadas, en alumnos de 7 y 8 años. Se encontró que este enfoque reportó beneficios en las habilidades de pensamiento computacional y la motivación de los estudiantes.

Además, se determinó que el género de los estudiantes no tuvo un impacto significativo en la adquisición de habilidades de pensamiento computacional, ya que tanto niños como niñas mejoraron en igual medida. Sin embargo, se observó que el género sí tuvo un impacto en la motivación, siendo más efectiva para las niñas la instrucción iniciada con actividades desconectadas que la que sólo estaba compuesta por actividades conectadas.

Dentro del mismo proyecto, un estudio posterior (del Olmo-Muñoz et al., 2021) evaluó si la instrucción planteada podría mejorar las actitudes de los alumnos hacia la tecnología, examinando, en particular, las diferencias según el género de los estudiantes, dado que la reducción de la brecha tecnológica en estas edades es una cuestión fundamental para fomentar las vocaciones científicas entre las niñas.

Los resultados indicaron que, tras la instrucción en pensamiento computacional, las actitudes de los estudiantes hacia la tecnología habían mejorado y la brecha de género se había reducido independientemente del enfoque empleado (conectado o desconectado), demostrando que la inclusión de actividades formales para el pensamiento computacional puede tener efectos beneficiosos más allá del propio aprendizaje.

No es el objetivo de este capítulo el profundizar en los resultados obtenidos en las investigaciones mencionadas, ya que estos están disponibles para su consulta en la sección de referencias, sino más bien poner el foco en las actividades y la práctica de implementarlas en el aula, lo que podría ser útil para los profesionales de la docencia.

## 5.1 Secuencia de aprendizaje

La secuencia de aprendizaje fue diseñada para estudiantes de segundo grado de Educación Básica o Primaria (alumnos de 7 y 8 años) y, por lo tanto, incluye el trabajo con conceptos computacionales básicos como direcciones, secuencias y bucles, pero no con otros más avanzados como condicionales o funciones. Para la selección de las actividades, nos basamos en diferentes cursos ofrecidos en el sitio web Code.org, un recurso en línea disponible desde 2013 y desarrollado por la organización no gubernamental CODE. Code.org ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender ciencias de la informática o la computación.

El sitio web está disponible en 34 idiomas y estructura las actividades de los diferentes cursos como si fueran niveles de un juego. Incluye tutoriales autodirigidos y vídeos con personajes famosos como Bill Gates, Barack Obama o Shakira para inspirar a los estudiantes (Kalelioğlu, 2015). Las actividades están adaptadas para ser realizadas tanto en un ordenador como en un dispositivo de pantalla táctil (en nuestro caso, los alumnos utilizaron tablets).

Uno de los motivos por los que elegimos basar nuestra secuencia de aprendizaje en los cursos de Code.org es que ofrecen una buena combinación y alternancia de actividades. Esto permitió establecer una equivalencia entre las actividades conectadas y desconectadas, lo cual fue necesario para establecer secuencias paralelas en los grupos control y experimental de nuestro estudio.

El catálogo de cursos disponible está estructurado en diferentes niveles en función de la edad de los destinatarios y, si fuese recomendable realizar uno de los cursos completos, debido a las limitaciones de tiempo, solo se seleccionaron actividades de diferentes cursos para personalizar nuestro propio curso breve, siguiendo la idiosincrasia de los originales. En la Figura 4 se puede consultar el boceto inicial del diseño de las secuencias de actividades para los grupos experimental y control, en las que se intercalan sesiones dedicadas a la realización de las pruebas de evaluación con las sesiones de aprendizaje.

**Figura 4**  
Diseño de las sesiones del estudio.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
<b>Grupo experimental</b>		Programación en papel cuadrículado	Mis amigos robóticos	Mis amigos robóticos (bucles)		Rompecabezas: Aprende a arrastrar y soltar + Bucles 3 + Bucles (texto) 1	Bucles (texto) 2 + Laboratorio de juegos	
<b>Grupo control</b>	Pre-test	Rompecabezas: Aprende a arrastrar y soltar + Laberinto: secuencia	Laberinto: Debugging + Abeja: Secuencia + Artista: Secuencia	Bucles 1 + Bucles 2	Mid-test	Bucles 3 + Bucles (texto) 1	Bucles (texto) 2 + Laboratorio de juegos	Post-test

Test

Actividades conectadas

Actividades desconectadas

Nota: Elaboración propia, 2022.

Una de las consideraciones que tuvimos en cuenta fue tratar de prevenir las dificultades que pudieran surgir debido a la posible falta de fluidez en la lectura de algunos alumnos. Con este fin, se escogieron para comenzar la fase conectada actividades de nivel pre-lector, que utilizan bloques de programación con flechas y símbolos. Una vez los alumnos se familiarizaron con el lenguaje de programación por bloques, trabajaron con actividades que utilizaban de bloques con texto (ver Figura 5).

**Figura 5**  
Ejemplo de bloques de programación para nivel pre-lector (A) y para nivel lector (B).



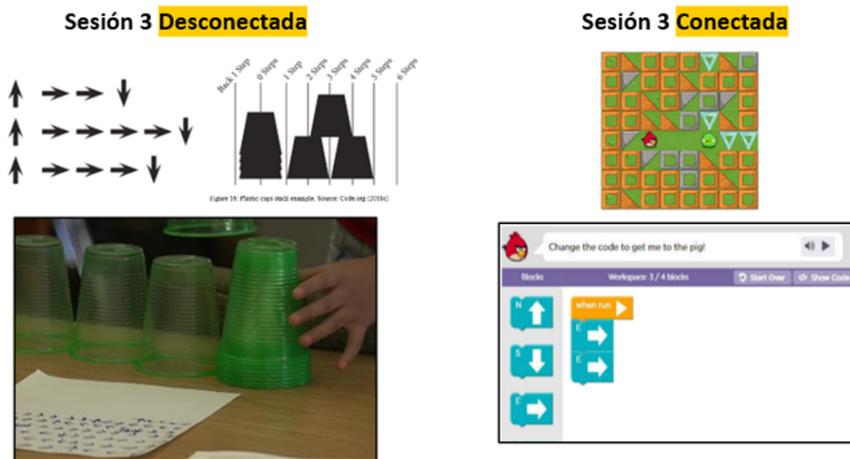
Nota: Tomado de Code.org.

Otra de las consideraciones en el proceso de diseño atañe a la búsqueda y selección de actividades paralelas o equivalentes mencionadas anteriormente. Esta equivalencia se refiere a la primera fase de instrucción, donde los dos grupos debían

trabajar los mismos conceptos (direcciones, secuencias o bucles), a pesar de hacerlo a través de actividades diferentes (desconectadas o conectadas). En la Figura 6 se puede consultar un ejemplo de la sesión 3, donde los alumnos del grupo experimental trabajaron las direcciones y las secuencias en la actividad desconectada Mis amigos robóticos, mientras que los alumnos del grupo control trabajaron los mismos conceptos a través de actividades conectadas.

**Figura 6**

*Ejemplo de equivalencia entre las actividades desconectadas y conectadas de la sesión 3.*



*Nota:* Adaptado de Code.org.

La segunda fase de instrucción se enfocó en afianzar los conceptos de direcciones y secuencias mediante el uso de bucles. Esta fase fue idéntica para ambos grupos, con la excepción de que el grupo experimental realizó al principio una breve actividad llamada Rompecabezas, que el grupo control ya había realizado en la primera fase para aprender a manejar el entorno de programación por bloques de la plataforma. También cabe destacar la última actividad, “Laboratorio de juegos”, en la que los alumnos tuvieron la oportunidad de ser creativos y aplicar todo lo que habían aprendido para crear una historia animada.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Actualmente, la introducción del pensamiento computacional en la educación obligatoria se justifica desde dos prismas: el primero considera estas habilidades una oportunidad para que niños y jóvenes puedan pensar de una manera diferente

y así poder resolver problemas del mundo real desde otra perspectiva; el segundo busca fomentar el pensamiento computacional en los estudiantes con el fin de prepararles para las futuras demandas laborales y así impulsar el crecimiento económico (INTEF, 2017).

Algunos otorgan mayor importancia al primer motivo y otros al segundo, pero lo que parece claro es que, aunque ya existe cierto cuerpo en la literatura sobre el pensamiento computacional y se puede trabajar en las escuelas sobre una base teórica relativamente sólida, la investigación educativa sobre este tema aún se encuentra en sus etapas iniciales, por lo que debemos seguir avanzando en ella.

En lo que concierne a los docentes, es evidente que, independientemente del modo o área en que se incorpore el pensamiento computacional en los currículos, su inclusión es ineludible e inminente. Por lo tanto, es fundamental que los educadores reciban una formación específica basada en evidencias para que puedan enseñar y fomentar el pensamiento computacional en las escuelas, algo para lo que cabe plantearse una actualización en los programas de formación de maestros en este campo.

Mientras tanto, las actividades testadas presentadas en este capítulo muestran un posible camino para el trabajo en primeras edades.



# Referencias

172

- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *Computer Journal*, 55(7), 833–835. <https://doi.org/10.1093/comjnl/bxs074>
- Basogain, X., Olabe, M. A., Olabe, J. C., Rico, M. J., Rodríguez, L., & Amórtégui, M. (2017). Pensamiento computacional en las escuelas de Colombia: colaboración internacional de innovación en la educación. <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4952>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. & Engelhardt, K. (2016). Developing Computational Thinking in Compulsory Education. <https://doi.org/10.2791/792158>
- Brackmann, C. P., Barone, D. A. C., Boucinha, R. M., & Reichert, J. (2019). Development of Computational Thinking in Brazilian Schools with Social and Economic Vulnerability. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(4), 79–96. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss4.1390>
- Brackmann, C., Barone, D., Casali, A., Boucinha, R., & Munoz-Hernandez, S. (2016). Computational thinking: Panorama of the Americas. 2016 International Symposium on Computers in Education (SIIE), 1–6. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2016.7751839>
- Buchmann, M. (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. In L. G. Katz & J. D. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education* (pp. 29–50). Ablex.
- del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero, J. A. (2020). Computational thinking through unplugged activities in early years of Primary Education. *Computers & Education*, 150, 103832. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103832>
- del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero, J. A. (2021). Promoting second graders' attitudes towards technology through computational thinking instruction. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09679-1>

- INTEF. (2017). El Pensamiento Computacional en la Enseñanza Obligatoria (Computhink) Implicaciones para la política y la práctica. <https://doi.org/10.2791/792158>
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200–210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.047>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP). (2018). Programación, robótica y pensamiento computacional en el aula. <http://code.intef.es/wp-content/uploads/2018/10/Ponencia-sobre-Pensamiento-Computacional.-Informe-Final.pdf>
- Moreno, J., Robles, G., Román, M. & Rodríguez, J. D. (2019). Not the same: a text network analysis on computational thinking definitions to study its relationship with computer programming. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. (7). <https://doi.org/10.6018/riite.397151>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. In *New Ideas in Psychology* (Vol. 1). Basic Books. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(83\)90034-X](https://doi.org/10.1016/0732-118X(83)90034-X)
- Polanco Padrón, N., Ferrer Planchart, S., & Fernández Reina, M. (2021). Aproximación a una definición de pensamiento computacional. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 55–76. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27419>
- Prieto-Rodriguez, E. & Berretta, R. (2015). Digital technology teachers' perceptions of computer science: It is not all about programming. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2015-February* (February). <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044134>
- Rico, M. J. y Basogain Olabe, X. (2018). Pensamiento computacional: rompiendo brechas digitales y educativas. *EDMETIC*, 7(1), 26–42. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10039>
- Sands, P., Yadav, A. & Good, J. (2018). Computational thinking in K-12: In-service teacher perceptions of computational thinking. In *Computational Thinking in the STEM Disciplines: Foundations and Research Highlights* (pp.

151–164). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93566-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93566-9_8)

Tedre, M. & Denning, P. J. (2016). The long quest for computational thinking. *ACM International Conference Proceeding Series*, 120–129. <https://doi.org/10.1145/2999541.2999542>

Vázquez Uscanga, E. A., Bottamedi, J., & Brizuela, M. L. (2019). Pensamiento computacional en el aula: el desafío en los sistemas educativos de Latinoamérica. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite.397901>

174

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46(46). <https://doi.org/10.6018/red/46/4>

Zapata-Ros, M. (2019). Computational thinking unplugged. *Education in the Knowledge Society*, 20(1), 29–29. [https://doi.org/10.14201/eks2019\\_20\\_a18](https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a18)