



REVISTA INTERNACIONAL ReNoSCol

ISSN 2792-7504
<https://doi.org/10.51896/remascal>

*REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DE COLOMBIA:*

ReNoSCol

*ELECTRONIC JOURNAL OF THE TEACHER'S TRAINING COLLEGES OF
COLOMBIA OF COLOMBIA:*

ReNoSCol

*REVISTA ELETRÔNICA DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES DA
COLÔMBIA:*

ReNoSCol



**Revista Electrónica de las Escuelas
Normales de Colombia N°. II, Vol. II de
julio – diciembre 2022. ISSN: 2792-7504**

PRESENTACIÓN

Dr.C. Guillermo Calixto González Labrada.



Estas notas, que preceden los artículos contenidos de esta ocasión en la Revista ReNosCol para su segundo número, son presentadas con satisfacción y conciencia del compromiso asumido, por ser ellos contentivos de reflexiones y aportaciones de ideas y conceptos resultantes de procesos investigativos constituyentes de opciones a considerar en la amplitud ilimitada del saber.

El contexto mundial es reflejo de la acumulación de incursiones de diferentes temáticas en correspondencia con la producción de conceptualizaciones de nuevo tipo que superan los límites precedentes y revelan posicionamientos inéditos que evidencian, con multirreferencias en las teorías establecidas, un ritmo de confluencia de conceptualizaciones diversas de donde emergerán nuevos posicionamientos.

La afirmación de que la formación de conceptos desde sus inicios resulta mediada por otros y por consiguiente las denominaciones asumidas revelan las esencias vinculantes a los conceptos distintivos, es apropiada para estos fines por presentarse, en esta ocasión, una evidencia de la confluencia anotada con núcleo central en el ser humano que posibilita hilvanar un eje imaginario desde la primera infancia hasta los procesos formativos propios de instituciones educativas de nivel superior sin obviar lo que acontece en el contexto familiar.

El tratamiento al ser humano, como sujeto del proceso educacional, desde la interacción de los diferentes artículos, condiciona una aproximación en acepción ampliada, no restringida a las instituciones especializadas, lo cual es pretexto para meditar sobre la trascendencia de los

multicontextos en la actividad cognoscitiva y cómo, desde ellos, se producen multidireccionalidades que configuran interconexiones de conceptos dispersos.

Es oportuno resaltar que las aproximaciones sugeridas en los textos de los artículos pueden condicionar en los lectores una visión de interacción entre los diferentes temas y revelar puntos comunes, acompañados de prevalencia de diferencias o aristas no concordantes que no impiden la comprensión holística porque este conjunto es el reflejo de lo que acontece en contextos externos, marcados por confluencias de ideas, conceptos y paradigmas diversos.

La labor que configura la concepción científica del mundo transcurre en lo fundamental en los espacios correspondientes a las instituciones educativas y desde ellas se producen las influencias al resto de los procesos que son desplegados en la cotidianidad, y aunque las perspectivas disciplinares académicas invisibilizan las diferencias y heterogeneidades que revelan los seres humanos, a la par existen reclamos de integración del proceso pedagógico y/o enseñanza-aprendizaje que dirigidos a la creación de significatividades generen aristas modificadoras de la fragmentación que induce la disciplinarietàad.

Ello es referente para resaltar desde la perspectiva de este autor una tesis de singularidad filosófico-didáctica en la que ubica a la diversidad de conocimientos como cualidad inherente a la condición humana que genera constructos alternativos en contextos histórico-sociales concretos. La misma es sugerida como opción de un enfoque transdisciplinar holístico del conocimiento diverso.

La jerarquía a la condición humana en nexos con constructos alternativos respecto a la diversidad de conocimientos es sustento conceptualizador para aproximaciones condicionantes de la búsqueda armoniosa entre diferencias, heterogeneidades y analogías con conciencia que lo diferente es de percepción inmediato y lo similar requiere de mayor complejidad. Ello es justificación para la incursión en la subjetividad de los sujetos y desde esta incentivar procesos que revelen las particularidades propias de los seres humanos y la manera de comprender e interpretar la realidad.

La coincidencia con la necesidad de apropiaciones significativas que eviten la fragmentación del conocimiento y/o ubicar a los sujetos del proceso en una visión ampliada de alcance cultural correspondiente a las múltiples situaciones en que despliegan la actividad cognoscitiva constituyen alternativas epocales reforzada por la existencia de un creciente volumen de información que no hace posible la postura enciclopedista ni disciplinar.

El proceso instantáneo de la divulgación de nuevos contenidos que introduce la virtualidad en tiempo real no excluye a lo que acontece en el proceso científico. Cada vez más es acortado el periodo entre la producción textual y la socialización y, es de suponer que el avance tecnológico que acontece en el siglo XXI acelere esa disminución.

Otro aspecto explícito en las propuestas autorales que incluye esta edición en nexo con los comentarios realizados está en la lógica metódica. La precedente, correspondiente a estilos disciplinares, analíticos y lineales recibe en la contemporaneidad el influjo transformador de nuevas incursiones científicas, de la dinámica de las tecnologías de la información y la comunicación en desarrollo y la incorporación de los resultados en la sociedad. Ello es factor estimulador de renovación, reconceptualizaciones y asunción de enfoques metódicos en una relación dialéctica entre la tradición y los imperativos de nueva generación que introduce el desarrollo tecnológico.

La formación histórico social del área geográfica, hoy denominada América Latina, está signada por la diversidad cultural, por lo que la incursión etnometodológica es reflejo de esa trayectoria y necesidad alternativa para recepcionar reclamos de presencia de las características de las culturas originarias y/o efectos interculturales en armonía con las condicionantes epocales.

La historia de la humanidad es evidencia irrefutable de cómo los impactos de lo nuevo modifican los patrones instaurados y en esa dinámica se acoplan unos y otros. La excepción radica en el uso de las tecnologías de nuevo tipo en detrimento del propio ser humano o por mantener a grupos étnicos significativos al margen de esos adelantos en manifestaciones de poder hegemónico egoísta y discriminatorio. El Héroe Nacional de Cuba, José Martí Pérez (1853-1895) convocó a pensar que la patria es la humanidad.

La diversidad cultural está presente en la ciencia, más en esta región geográfica, como antes fue comentado, pero con una condicionante epocal asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación que en el periodo pandémico del COVID-19 constituyeron puente virtual de conexión socializadora de resultados.

Este número de ReNosCol es contentivo de elaboraciones investigativas y de normas propias de contextos específicos lo cual no impide la socialización. Todo lo contrario, la misma es fuente para alcanzar nuevos peldaños y pretexto para una reflexión sobre la relación entre la ciencia y la norma.

La ciencia es generación y alcance de conceptos nuevos para transformar la práctica, y en ella está inmersa la norma reguladora de los patrones cotidianos, de la sociedad y de las instituciones, y por consiguiente recibe el impacto de las novedades del proceso científico.

Ello debe hacer reflexionar respecto al nexo entre estos procesos con visión dialéctica, y sentido prospectivo para admitir que las transformaciones emanadas del proceso científico no deben subordinarse a las normas establecidas. Estas últimas son referente, pretexto para el cambio y el rol regulador es cuestionado desde la crítica científica. Esas condicionantes son aristas comunes para sostener puntos de vistas desde contextos y sustentos filosóficos propios.

La ubicación de un tema sobre la formación del maestro como sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto sociocultural rural es utilizada para subrayar que el mismo es producto del Diplomado Internacional de Educación Rural, que dirigido por el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica “Paulo Freire” y acreditado por la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA), espacio promovente de búsquedas epistémicas en acepción ampliada transversalizada por la diversidad de una conceptualización que sea reflejo y dirección de lo que acontece en esta región, y a la vez, mostrar cómo desde esas diferencias y rasgos propios es posible la construcción conceptualizadora de nuevo tipo.

El intercambio científico, la polémica de producciones de nuevo tipo, la socialización en torno a un referente, como es el caso de esta revista digital, y las demás existentes en otros entornos, son espacios virtuales de diálogo heurístico y de respeto; pero a la vez de una dialéctica transrelacional conceptualizadora diversa.

Nótese, como desde el referente del ser humano, como sujeto de la actividad cognoscitiva, es configurada una temática holística que sobre la base del respeto de los enfoques filosóficos autorales posibilita el encuentro por el consenso científico y con ello transitar a lo ignoto desdibujando límites monotemáticos e incursionar en acciones transdisciplinarias, holísticas diversas que inducen transformaciones signadas por las intencionalidades de los sujetos y alcance de estrategias, metodologías y modos de actuación cotidianos capaces de interconectar, integrar y resaltar lo identitario en los procesos socioculturales.



REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE COLOMBIA



Director: Especialista Guido Nel Pérez Díaz

Rector de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

gnpdiaz16@gmail.com

Subdirectora: Dra.C Maritza Juliet Tenorio Troncoso

Coordinadora de Practica Pedagógica Investigativa de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

maritzatenoriot@gmail.com

Editor: Jorge Eliecer Velasco Lara

Docente del programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

georgealejandria1@gmail.com

Consultor Editorial: Dr.C. Carlos Viltre Calderón– Presidente General del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógicas.

cviltrec@gmail.com

Comité Editorial

Prof. Ruby S. Rodríguez Tovar

Docente de la Formación Media de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

rodrigueztcamila@gmail.com

Prof. Beatriz L. Torres Balmaceda

Docente del programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

beatob596@gmail.com

Prof. Sonia Martínez Martínez

Docente de la Formación Básica Secundaria de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

s.martinez28@hotmail.com

Prof. Jader Enrique Díaz Conde

Docente del programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

jaderdiaz1988@gmail.com

Editores Internacionales Asociados

PhD. Edilbero Luis Pérez Basulto

Universidad de Holguín. Cuba.

PhD. Nohelia Yaneth Alfonso Villegas

Universidad Bicentennial de Aragua. Venezuela.



Miembros Internacionales Asociados al Comité Editorial

PhD. Maribel Sarmiento Barrezueta.

Universidad Nacional Pedagógica de Ecuador.

MSc. Karla Margarita Fuentes Barillas.

Universidad Católica de El Salvador.

Esp. Martha Beatriz Mucarcel.

Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Esp. Jarvise Azonzove Mpikame.

International Bussines School Everest. Guinea Ecuatorial.

Publicación web: *Servicios Académicos Intercontinentales del Grupo EUMED.NET*

<http://www.eumed.net/rev>

Distribución:

- Gratuita mediante descarga electrónica por artículos
- Licencia Creative Commons 3.0
- Suscripción a través de servicio interno de la red de normales de la Costa Caribe Colombia.

ISSN versión electrónica: En espera

Correo electrónico: revistae.renoscol@gmail.com

Disponible a texto completo en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol>

Arbitrada por pares doble ciego.
A la espera de indexación y catalogación.

Relación de contenido de la revista ReNosCol.

| Autor(es) | Título del texto | Pp. |
|--|--|------------|
| Dr.C. Guillermo Calixto González Labrada | <i>Presentación del segundo número de la Revista RenosCol</i> | II - V |
| Comité editor ReNosCol | <i>Revista Electrónica de las Escuelas Normales Superiores de Colombia.</i> | VI - VII |
| Comité editor ReNosCol | <i>Relación de Contenido de la Revista ReNosCol.</i> | VIII - IX |
| Ismary Lara Espina, Amy García Cabeza, Yohana de la Caridad Santana Rodríguez | <i>El anteproyecto del código de familias en Cuba visibilizando la violencia.</i> | 1 - 19 |
| Elida Carmen Mango Fabiano | <i>Primera infancia juego y arte. Ciencias del espíritu</i> | 20 - 34 |
| Miguel Ángel Albor Liconá, Ángela María Bolívar Castaño, Aida Marín Giraldo | <i>Integración curricular en grado 11° una posibilidad para construir relaciones significativas evitando la fragmentación del conocimiento.</i> | 35 - 49 |
| Maritza Tenorio Troncoso | <i>Caracterización de elementos contextuales de los procesos pedagógicos investigativos de la Normal Superior de Sincelejo: una revisión documental</i> | 50 - 68 |
| Tomás Calvo Buezas | <i>Los estudiantes colombianos opinan sobre nacionalismo, prejuicios, educación, sexualidad, religiosidad y valores (1993-2019).</i> | 69 - 97 |
| Maritza Tenorio Troncoso, Jader Enrique Díaz Conde | <i>Formación del maestro de la Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo como sujeto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural rural: Retos y desafíos desde los procesos pedagógicos investigativos.</i> | 98 - 112 |

| | | |
|---------------------------|--|-----------|
| Jader Enrique Díaz Conde, | <i>Análisis de la influencia de la inclusión parental en</i> | 113 – 136 |
| Dany Luz Álvarez Gomez, | <i>los procesos lectoescriturales de estudiantes de 4° y</i> | |
| Tibisay Álvarez Gomez. | <i>5° primaria.</i> | |

| | | |
|---------------------------|---|-----------|
| Andrea Méndez Anachury, | <i>Entornos virtuales de aprendizaje y la percepción</i> | 137 – 152 |
| Angy Ozuna Benítez, María | <i>visual, alternativas para favorecer la comprensión</i> | |
| Paternina Morales. | <i>lectora en el grado segundo.</i> | |

| | | |
|------------------------------|--|-----------|
| Merceditas del Pilar Beltrán | <i>Educación remota, del tablero a la pantalla: una</i> | 153 – 163 |
| Fletscher, Karen Eliana | <i>reflexión del impacto de la educación superior en</i> | |
| Quintero Ocampo | <i>tiempos de pandemia.</i> | |

| | | |
|---------------------------|---|-----------|
| Gianela Suárez Rodríguez, | <i>Nearpod, recurso educativo digital para estimular el</i> | 164 – 187 |
| Jader Enrique Díaz Conde | <i>proceso lectoescritor en estudiantes del grado</i> | |
| | <i>transición</i> | |



Autor(es):

Dr. C. Ismary Lara Espina

Orcid: 0000-0001-5136-3117

Universidad de Matanzas

ismary.lara@umcc.cu

Lic. Amy García Cabeza

Orcid: 0000-0002-0166-4787

Universidad de Matanzas

amy.garcía@umcc.cu

Lic. Yohana de la Caridad Santana Rodríguez

Orcid:

Escuela Primaria Carlos Manuel de Céspedes



Cómo citar este texto:

Lara Espina, I., García Cabeza, A., & Santana Rodríguez Y. (2022). El anteproyecto del código de familias en Cuba visibilizando la violencia. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 1-19. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: El anteproyecto del código de familias en Cuba visibilizando la violencia.

Resumen: Este artículo constituye un análisis crítico de la revisión por las autoras del nuevo Código de las Familias en Cuba, versión 23, fecha 11/11/ 2021, el cual será resultado de una amplia consulta popular y del referendo que convoque la Asamblea Nacional del Poder Popular para el cumplimiento y desarrollo de los derechos. La oportunidad de su análisis de manera participativa y democrática por toda la población, es un hecho distintivo de las bondades de este proceso en construcción. Las autoras integran el proyecto SOLUNA: Visibilidad y prevención de la violencia para el desarrollo de una cultura de paz de la Universidad de Matanzas, por lo tanto, es imprescindible realizar una valoración de este anteproyecto para contribuir a su mejora, se utilizan métodos de nivel teórico de la ciencia y se sistematizan las experiencias en los talleres comunitarios y en el Servicio de Consejería a personas en situación de violencia, donde se registran los Estudios de Casos, lo que permite entrecruzar el referente teórico con los resultados en la práctica; se intenta mostrar, con ejemplos desde estas experiencias y con argumentos científicos, hacia donde todavía debemos enfocar las intervenciones para prevenir la violencia, visibilizándola; se destacan en el Código varios artículos y un título dedicado íntegramente a la violencia familiar, y además en otros apartados hay elementos que indican, aunque no siempre explícitamente, la condena a este acto, se considera un proyecto transformador, inclusivo, humanista, necesario, es un Código desde los afectos, donde prima el respeto a la dignidad humana.

Palabras clave: violencia, Código de Familias, derechos.

Title: the preliminary design of the code of families in Cuba make visible the violence

Summary: This article is a critical analysis of the revision for the authors of the new Code of the Families in Cuba, version 23, it dates 11/11 / 2021, which will be been of a wide popular consultation and of the referendum that summons the National Assembly of the Popular Power for the execution and development of the rights. The opportunity of their analysis in way active participation and democratic for the whole population, it is a distinctive fact of the kindness of this process in construction. The specialists integrate the project SOLUNA: Visibility and prevention of the violence for the development of a culture of peace of the University of Matanzas, therefore, are indispensable to carry out a valuation of this preliminary design to contribute to their improvement, methods of theoretical level of the science are used and the experiences are systematized in the community shops and in the Service of Counseling to people in situation of violence, where they register the Studies of Cases, what allows to intertwine the relating one theoretical with the results in the practice; it is tried to show, with examples from these experiences and with scientific arguments, toward where we should still focus the interventions to prevent the violence, make visible; they stand out in the Code several articles and a title dedicated entirely to the family violence, and also in other sections there are elements that indicate, although not always the condemnation to this act, is considered a project transformer, inclusive, humanist, necessary, explicitly, it is a Code from the affections, where the respect prevails to the human dignity.

Key words: violence, Code of Families, right.

Título: O anteprojeto do Código de Família em Cuba, tornando visível a violência.

Resumo: Este artigo constitui uma análise crítica da revisão pelos autores do novo Código de Famílias em Cuba, versão 23, datada de 11/11/2021, que será o resultado de uma ampla consulta popular e referendo convocado pela Assembleia Nacional do Poder Popular para o cumprimento e desenvolvimento dos direitos. A oportunidade de sua análise de forma participativa e democrática por toda a população é uma característica distintiva dos benefícios deste processo em construção. Os autores fazem parte do projeto SOLUNA: Visibilidade e prevenção da violência para o desenvolvimento de uma cultura de paz da Universidade de Matanzas, portanto, é essencial fazer uma avaliação deste pré-projeto a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento, são utilizados métodos de nível teórico da ciência e são sistematizadas as experiências nas oficinas comunitárias e no Serviço de Aconselhamento a pessoas em situação de violência, onde são registrados os Estudos de Caso, o que permite entrelaçar a referência teórica com os resultados na prática; Tenta mostrar, com exemplos destas experiências e com argumentos científicos, onde ainda devemos concentrar as intervenções para prevenir a violência, tornando-a visível; vários artigos e um título inteiramente dedicado à violência familiar destacam-se no Código, e em outras seções há elementos que indicam,

embora nem sempre explicitamente, a condenação deste ato, é considerado um projeto transformador, inclusivo, humanista, necessário, é um Código dos afetos, onde prevalece o respeito à dignidade humana.

Palavras-chave: violência, Código de Família, direitos.

INTRODUCCIÓN

La Convención Americana sobre Derechos Humanos, incluye el artículo 17 sobre la protección a la Familia, en la que establece que ésta es “el elemento natural y fundamental de la sociedad y debe ser protegida por la sociedad y el Estado”. (IMPO Centro de Información Oficial, 1985). En la Constitución de la República de Cuba, aprobada en referendo popular por la inmensa mayoría del pueblo y proclamada el 10 de abril de 2019, establece en su artículo 81, que toda persona tiene derecho a fundar una familia y que el Estado reconoce y protege a las familias, cualquiera sea su forma de organización, como célula fundamental de la sociedad y crea las condiciones para garantizar que se favorezcan integralmente la consecución de sus fines. (Consejo de Estado y de Ministros, 2019). Las sociedades cambian, los seres humanos conviven y se organizan en multiplicidad de formas, por ello el concepto de familia evoluciona, se adapta a los nuevos contextos y realidades sociales, se pasa de una concepción tradicional y limitada hacia una formulación más abierta y plural.

La Agenda 2030, sobre los objetivos del milenio para el desarrollo sostenible, “refleja dentro de sus metas, lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas”. Al respecto, las posibilidades de materialización de este propósito consideran una educación de calidad que promueva la inclusión y el respeto a las diferencias desde una perspectiva humanista, que promueva una cultura de paz y no violencia (ONU 2016; Velazco et al 2021).

En la Constitución de la República de Cuba se establece en su Disposición Transitoria Decimoprimeras que el nuevo Código de las Familias será el resultado de una amplia consulta popular y del referendo que convoque la Asamblea Nacional del Poder Popular para el cumplimiento y desarrollo de los derechos. Expresa en su artículo 43 que “las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos y responsabilidades en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, al tiempo que protege a las féminas de cualquier manifestación de violencia de género”. (Consejo de Estado y de Ministros, 2019)

El hecho de que se establezca un nuevo Código de Familias en Cuba no es garantía por sí para cumplir sus exigencias, la cultura es fundamental para promover o inhibir el ejercicio de determinados derechos. Es necesario el diálogo, la participación crítica y reflexiva que permita la apertura hacia nuevos saberes, hay que incentivar la formación integral de la personalidad, desde la ética, el humanismo, la cultura jurídica y de paz. En ese sentido, el objetivo del presente artículo es analizar el anteproyecto del Código de Familias en Cuba desde la visibilidad de la violencia familiar actual. En la medida que se realiza este análisis se muestra como en la cotidianidad hay manifestaciones de violencia naturalizadas, que necesitan ser eliminadas en las relaciones humanas para lograr equilibrio emocional y respeto a la diversidad.

Breve referente teórico.

Las autoras asumen los términos presentados en el Glosario del nuevo Código de Familias en Cuba.

Violencia familiar o intrafamiliar: es la que se produce en el seno de la familia (ya sea dentro o fuera del hogar), hace referencia a cualquier forma de abuso o maltrato que se da entre los miembros de una familia, e implica un desequilibrio de poder que se ejerce desde el más fuerte hacia el más débil (...) Constituyen expresiones de violencia familiar el maltrato físico, psíquico, moral, sexual, económico o patrimonial, ya sea por acción u omisión, directa o indirecta, en el que agresores y víctimas mantienen o mantuvieron relaciones de pareja, y la que se produce entre parientes. Igual tratamiento debe conferirse a los hechos de esta naturaleza cometidos entre personas con relaciones de convivencia. Existen tres modos significativos en que se expresa la violencia familiar, comprendiendo que el poder se ejerce atendiendo a dos líneas fundamentales, el género y la generación; Violencia contra las personas adultas mayores y contra las personas en situación de discapacidad; violencia contra niñas, niños y adolescentes y violencia de género. (Ministerio de Justicia (2021, p. 43).

METODOLOGÍA

Es un estudio descriptivo, para realizar este proceso reflexivo y crítico se utilizaron métodos de nivel teórico: histórico-lógico, analítico-sintético, deductivo-inductivo y de nivel empírico: el análisis documental, mediante el cual se revisaron otros Códigos de Familias, como los de la República México (Biblioteca Jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2016), el de la República de Costa Rica (Sistema Costarricense de Información

Jurídica, 2011), República Bolivariana de Venezuela (Congreso de la República de Venezuela, 1982) España (García-Presas, 2011), Argentina (Ferrer & Ruggeri, 2019). La comparación realizada a estos Códigos sirvió como referente para el estudio, pero no es intención de las autoras, en esta ocasión, mostrar estos resultados. Se valoran los análisis realizados por especialistas cubanos (Trinquete-Díaz, 2021; González-Ferrer, 2021; Ministerio de Justicia, 2021a; 2021b; Terrero & Carmenate, 2021) y se sistematiza la información obtenida por las especialistas del proyecto SOLUNA en los talleres comunitarios y en el Servicio de Consejería a personas en situación de violencia, a partir de los Estudios de casos. El equipo de especialistas que integran el Proyecto SOLUNA: Visibilidad y prevención de la violencia para el desarrollo de una cultura de paz, pertenecen a las universidades matanceras y al Hospital Psiquiátrico Provincial: Antonio Guiteras Holmes.

El análisis se hizo respetando el orden en que aparecen en este Código cada uno de los derechos y sus artículos correspondientes. Si bien existe un Capítulo dedicado al tema de la violencia, las autoras reflexionan sobre otros elementos que aparecen en otros apartados, que, aunque no se menciona explícitamente, abordan la violencia familiar.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Cuando se lee íntegramente el Código de Familias se advierte en su texto la representación de las distintas tipologías familiares que tiene la sociedad contemporánea cubana, la posición privilegiada de los afectos como parte de los valores familiares y el énfasis en el tratamiento de la violencia familiar, es un texto que recoge las evidencias científicas de grupos multidisciplinarios de especialistas, por ello y por las consideraciones que se emiten a continuación, las autoras están de acuerdo con lo que establece este anteproyecto.

Con relación a la violencia se visibiliza como expresa González-Ferrer (2021) que “al interior de los hogares de tradición patriarcal, el poder se ejerce atendiendo a dos líneas fundamentales: el género y la generación”.

De igual manera, desde Ministerio de Justicia (2021a), se relacionan los siguientes puntos normativos:

En su artículo 4. “DERECHOS DE LAS PERSONAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR, este Código regula los derechos reconocidos en la Constitución de la República, con especial énfasis en su inciso i, el derecho a una vida familiar libre de violencia en cualquiera de sus manifestaciones” (p. 40).

En su artículo 5. DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN EL ÁMBITO FAMILIAR, establece los incisos: g, “derecho a crecer en un ambiente libre de violencia y ser protegido contra todo tipo de discriminación, perjuicio, abuso, negligencia o explotación”; por lo tanto, se muestra visible que no sólo se refiere a la violencia física que es la reconocida por la mayoría de la población, sino también otras manifestaciones de maltrato infantil. La negligencia es la falta de atención a las necesidades básicas de un menor de edad, por parte de un padre, madre, tutor(a) u otro proveedor de cuidado, por lo tanto, es una irresponsabilidad del adulto, este desatiende del menor su adecuada alimentación, higiene, horario de sueño, no vela por su educación, no se preocupa porque asista a la escuela, por garantizarle las condiciones básicas para su correcto aprendizaje, no está atento(a) ante el peligro que sufre el menor (p. 41).

Las autoras desean insistir en este aspecto, porque son cifras lamentables las de los llamados “accidentes” en la infancia, donde pierden sus vidas o sufren graves daños por caer en huecos profundos, o desde azoteas, lugares altos, intoxicaciones o reciben quemaduras al manipular el fuego o agua hirviendo, pues se le indica al infante realizar actos para los cuales no está preparado o no tiene aún desarrolladas habilidades para efectuarlas. En un artículo vinculado sobre este tema, se plantea: Cuba es un país que reporta un 44% de accidentes en el hogar en la población infantil. Los principales tipos de accidentes en los niños son los de tráfico, seguidos por el ahogamiento, la intoxicación, lesiones térmicas y las caídas (Rodríguez-Vazquez, et al. 2020)

Es momento de reforzar una estrategia preventiva con las familias para evitar tales consecuencias, pero no desde el dolor por la pérdida, desde el encubrimiento de la palabra

accidente, sino situando y nombrando el hecho tal como corresponde, la negligencia del adulto es la causa de su propio luto.

A continuación, se ofrece un conjunto de signos y síntomas que se aprecia en los menores y alertan en este sentido: la higiene deficiente de su cuerpo y de la ropa, está sucia(o), desarreglada(o); el sustraer alimentos, objetos, o dinero sin permiso; el guardar alimentos “para más tarde”; ausentismo escolar; dificultades en el aprendizaje, dormirse frecuentemente en horario diurno; descuido en la atención de sus problemas médicos, dentales o psicológicos, el crecimiento deficiente, ya sea por la falta o aumento de peso; el uso de alcohol y drogas; permanecer solo en casa, o dejar un menor al cuidado de otro, generalmente un hermano(a) mayor, que también es menor de edad y debe cuidarlo.

El Estado cubano tiene una política de protección a sus infantes, adolescentes y jóvenes y de tolerancia cero hacia la violencia, no obstante, se conoce de personas inescrupulosas, afortunadamente pocas, que utilizan a menores en actividades ilícitas, los explotan, por lo tanto, es imprescindible que la población denuncie y tome conciencia de que todos estos son actos violentos y atentan al buen desenvolvimiento y desarrollo de la personalidad.

Como expresa Álvarez-Tabio, todas las formas de violencia “tienen que tener un reconocimiento expreso, una identificación absolutamente intencionada en el Código de las Familias”. (Trinquete-Díaz, 2021). En efecto, en el inciso *j* se plantea: “tienen derecho al descanso, el juego, el esparcimiento y a las actividades recreativas propias de su edad”; en este sentido las autoras destacan una investigación realizada por el proyecto SOLUNA (Lara-Espina, y otros, 2021) con familias del municipio Matanzas, donde aparece con una alta frecuencia de aparición que uno de los mal llamados métodos educativos de control conductual aplicado por las familias es prohibir al infante que juegue por un tiempo, este período depende de la decisión de quien lo establezca. Se alerta que estas familias violan este artículo, y reproducen mecanismos de control conductual inoperantes, pues la mayoría de las veces no existe una correspondencia entre la falta cometida y el castigo administrado (prohibición de jugar) y no se razona en las consecuencias de estos actos.

Desde la Psicología se demuestra la importancia del juego en la infancia, es una actividad rectora, desarrolla la socialización de los seres humanos, jugando se intercambian opiniones, se establecen reglas que deben cumplir, se aprende a negociar, se desarrollan habilidades y valores como el humanismo, la solidaridad, la responsabilidad, se aceptan los fracasos, por lo tanto, se fortalecen y son menos vulnerables a las frustraciones. Al adulto, ante un comportamiento incorrecto, le corresponde explicar, dialogar, demostrar y establecer compromisos por ambas partes, las autoras insisten en respetar y hacer valer este derecho.

Es importante la aclaración que las actividades recreativas que debe disfrutar el infante estarán en correspondencia con su edad, lamentablemente se observan menores acompañados de familiares, en lugares públicos y a altas horas de la noche, donde se ingieren bebidas alcohólicas y los espectáculos no están concebidos para el disfrute de estos, es necesario controlar el acceso de menores de edad a estos lugares.

El inciso *k* refiere el “derecho a la identidad”; las autoras consideran que merece la pena reflexionar en este aspecto, si bien la familia es una de las agencias socializadoras responsable de la educación y formación de los menores, esto no significa que estos pierdan su derecho a ir definiendo su identidad. La construcción de la identidad es un proceso gradual, donde inciden múltiples factores, agencias socializadoras y el propio sujeto, por lo tanto, no necesariamente el resultado final cumple con las expectativas de los familiares o adultos, existen muchos prejuicios y estereotipos sexistas, raciales, religiosos, entre otros, que impiden su libre desarrollo. Este es un aspecto en el que se necesita reflexionar y educar a la población.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en cuanto a la socialización de los géneros, si se aspira a una sociedad equitativa, donde en el seno familiar se compartan las funciones y deberes, se debe enseñar a hembras y varones a realizar iguales tareas, compartir funciones, eliminar el estereotipo cultural sexista de que los trabajos domésticos le corresponden y son obligatorios para las mujeres, mientras que a los hombres se les exige el mantenimiento económico de la familia, todavía hoy, se asumen estos roles de manera rígida en algunas familias cubanas. La socialización de los géneros debe ser flexible, equilibrada, que permita la búsqueda y encuentro de la identidad de géneros que se desea y disfruta.

La violencia psicológica, emocional, está naturalizada por una parte de la población, cuantas veces se observa en lugares públicos a un adulto ofender a un menor: tú no sirves para nada, eres un inútil, la autoestima positiva es básica para una autovaloración adecuada, si se recibe de manera frecuente este tipo de insultos, el resultado será una persona con baja autovaloración, que puede expresarse después de manera agresiva o retraída. Generalmente las personas adultas no reparan que, al humillar, desacreditar, subvalorar a otro ser humano, aún, cuando sea su hija o hijo, violan lo pautado en el inciso n, “el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen”.

En correspondencia con el desarrollo tecnológico contemporáneo, aparece el inciso o, “el derecho a un entorno digital libre de discriminación y violencia”. Importantísima esta inclusión, las autoras alertan sobre el ciberacoso o cyberbullying, forma de acoso entre menores que “consiste en comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación y exclusión social hacia una víctima, a través de mensajes, imágenes o videos que pretenden dañar, insultar, humillar, o difamar” (Save the Children, s.f. párr. 4). Los adultos deben estar alertas a las conductas de los menores, y ante cualquier cambio de actitud, o sospecha de este tipo, intervenir para frenar este tipo de violencia.

Este tema aparece también en la “SECCIÓN SEGUNDA: DE LA RESPONSABILIDAD PARENTAL EN LOS ENTORNOS DIGITALES”, en su artículo 143 y en el artículo 144 (Ministerio de Justicia, 2021a, p. 67) donde se aborda, además, el uso equilibrado de estos, y que sean apropiados a la capacidad y autonomía progresiva de los hijos.

En el artículo 7 referido al INTERÉS SUPERIOR DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, se plantea que “en una situación concreta en el entorno familiar se debe valorar varias condiciones, entre ellas, a) su opinión, en correspondencia con su capacidad de comprender, la posibilidad de formarse un juicio propio y su autonomía progresiva” (Ministerio de Justicia, 2021a, p. 42). Valiosa esta acotación, es necesario tratar al infante como un ser humano, con menor edad, pero no de menor valor, sus criterios cuentan.

En ese sentido, las autoras desean enfatizar en la importancia de que se legitime el valor de la palabra de estos infantes en las decisiones que se tomen en cualquier proceso legal,

tomando en consideración los aspectos señalados, pues en sus experiencias profesionales, ofrecen un servicio de Consejería a personas en situación de violencia, una gran parte de las personas que asisten son mujeres víctimas de violencia emocional, patrimonial, psicológica y física por parte de su pareja, la mayoría de las veces es el padre de los menores, estos presencian estos actos violentos, por lo tanto, aportan valiosas consideraciones a la decisión final.

En el “TÍTULO II. DE LA DISCRIMINACIÓN Y LA VIOLENCIA Y EN EL ÁMBITO FAMILIAR. En su artículo 13. ALCANCE DE LA VIOLENCIA FAMILIAR”, se expresa:

La violencia familiar se funda en la desigualdad jerárquica al interior de la familia, tiende a la destrucción de las personas, la convivencia y la armonía familiar. 2. Abarca la que se produce contra las mujeres y otras personas basada en el género, contra niñas, niños y adolescentes, contra las personas adultas mayores y contra las personas en situación de discapacidad (Ministerio de Justicia, 2021a, p. 43).

Las autoras resaltan la adecuada aclaración sobre que se produce hacia las mujeres y también hacia otras personas basada en el género, pues de esta manera se especifica que se realiza hacia los individuos que no cumplen los estereotipos sexuales tradicionales de género, heteronormativos y hegemónicos, dígase hacia lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales, transexuales, queer (LGBITQ).

Los artículos 14, 15, 16 y 17, se articulan y describen las regulaciones con relación a la violencia familiar, las autoras desean destacar el carácter de tutela judicial urgente en materia de este tipo de violencia, elemento que refuerza la necesidad de ser expeditos en la asignación de esta y que la acción para la reparación de los daños y perjuicios por los hechos de violencia familiar es imprescriptible, elemento de mucho valor, porque no se exime al agresor(a) ni se justifica la violencia, aún si la víctima se expuso voluntariamente a una situación de peligro.

En el TÍTULO VI. DEL MATRIMONIO, en el CAPÍTULO I. DEL CONSENTIMIENTO Y LA CAPACIDAD PARA FORMALIZAR MATRIMONIO. En el ARTÍCULO 197 se define el matrimonio, parte del derecho de las personas a la unión voluntaria y en esta se especifica que es sobre la base del afecto, el amor y el respeto mutuo, por lo tanto, cualquier otra razón que denigre el vínculo queda excluida. Las autoras consideran que es un concepto moderno, inclusivo y necesario, es un Código que suma, que incluye, es decir, no

desacredita las formas tradicionales de asumir el matrimonio, incorpora otras a las que le corresponde por derecho, como bien expresa el profesor Leonardo Pérez Gallardo, “se trata de sumar derechos y visibilizar modelos familiares hasta entonces no reconocidos desde el prisma jurídico, sin privar de derecho alguno a quienes ya los tenían tutelado”, el académico continúa insistiendo, “No es aceptable discriminar, reduciendo la posibilidad de que personas del mismo sexo solo puedan acceder a la unión de hecho y no al matrimonio, pues ello implicaría negar el libre desarrollo de la personalidad y su propio proyecto de vida”. (Pérez-Gallardo, 2021, p. 34)

EN EL CAPÍTULO II. DE LAS PROHIBICIONES PARA FORMALIZAR MATRIMONIO. En el ARTICULO 201. PROHIBICIONES ABSOLUTAS, es importante que se establece como edad legal para contraer matrimonio los 18 años, esto protege a las menores, pues son las adolescentes fundamentalmente, las más afectadas y evita que se produzca por parte de los adultos actuaciones que van en contra de su desarrollo, no obstante, las autoras insisten en la prevención desde la educación para disminuir a estas edades las uniones de hecho afectiva.

En el CAPÍTULO III. DE LOS DERECHOS Y DEBERES ENTRE CÓNYUGES, en el artículo 205.3 Deberes conyugales, se retoma el tema de la violencia al plantear: “Los cónyuges están obligados a desarrollar sus relaciones, libres del empleo de violencia y discriminación en cualquiera de sus manifestaciones” (Ministerio de Justicia, 2021a, p. 40). Nótese que se utiliza el término de obligatoriedad, por lo tanto, si se emplea violencia hacia el otro cónyuge, entonces se niega la base de la constitución de este matrimonio.

En el Artículo 208.2 APOYO MUTUO Y EJERCICIO DE LOS DERECHOS, se plantea que:

Ambos cónyuges tienen derecho a ejercer sus profesiones y oficios y a desempeñar su actividad laboral y social, están en el deber de prestarse recíprocamente ayuda para ello, y a no limitar el derecho del otro a emprender estudios o perfeccionar sus conocimientos y cumplir con los demás deberes sociales (Ministerio de Justicia, 2021a, p. 80).

A criterio de las especialistas, de ser transgredido, opera como violencia psicológica y para su visibilidad debiera nombrarse, aclarando que constituye un tipo de violencia.

En la experiencia profesional de las autoras aparecen varios casos de mujeres violentadas en su relación matrimonial durante muchos años y en un inicio, sus parejas, como prueba de amor y cuidado, le piden que permanezca en casa, sin vínculo laboral y escaso o nulo contacto social, y promete que él se ocupará del mantenimiento económico de ella y de la familia, cuando transcurre el tiempo y por contradicciones en la relación, ella decide el divorcio o la separación, esta mujer está desprovista de competencias que le permita tener acceso al mercado laboral, además de tener una autoestima baja, lacerada sistemáticamente por quien en un inicio prometió cuidarla.

El Artículo 212. Valoración económica del trabajo en el hogar, reconoce que el trabajo en el hogar es computable como contribución a las cargas, en la adquisición de los bienes acumulados durante el matrimonio, es importante, en tanto, las mujeres amas de casa, se han sentido desprotegidas en situación de divorcio. Satisface que se exprese: las ventajas y desventajas económicas derivadas del vínculo matrimonial y de su disolución deben recaer por igual en ambos cónyuges, así como que, la división tradicional de roles de género y funciones durante la convivencia de los cónyuges no puede dar lugar a consecuencias económicas perjudiciales para ninguno de ellos.

En el CAPÍTULO V. “DEL RÉGIMEN DE LA COMUNIDAD MATRIMONIAL DE BIENES, la Sección CUARTA. DE LA DISOLUCIÓN Y LIQUIDACIÓN DE LA COMUNIDAD MATRIMONIAL DE BIENES”, se plantea en el artículo 244 con relación a la “SEPARACIÓN JUDICIAL DE BIENES DURANTE LA VIGENCIA DEL MATRIMONIO”, que esta puede ser solicitada por uno de los cónyuges en supuestos de violencia familiar.

Es importante que el artículo 256. “LIQUIDACIÓN DEL RÉGIMEN ECONÓMICO DEL MATRIMONIO EN CASOS DE VIOLENCIA” pronuncia que: “Al momento de la liquidación de la comunidad matrimonial de bienes, en casos de violencia, el agresor pierde su derecho a la parte que le corresponde en atención a la valoración que realice el Tribunal sobre la violencia ejercida y sus consecuencias” (Ministerio de Justicia 2021b, p. 29).

Además, la violencia puede ser, como ya se expresó, una de las causas de anulación del matrimonio. Por su parte, en el Capítulo IX. DEL DIVORCIO, en su Sección primera.

DISPOSICIONES GENERALES, en el artículo 271. PENSIÓN ALIMENTICIA A EX CÓNYUGE EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD, plantea en el caso que “los cónyuges han convivido por más de un año o procreado en común, antes o durante el matrimonio se establece la pensión a favor de uno de ellos cuando el cónyuge no tenga trabajo remunerado y carezca de otros medios de subsistencia, pensión que tiene carácter provisional por el término de un año” (Ministerio de Justicia 2021a).

Para las autoras, es muy importante este artículo, pues algunas de las mujeres que asisten al Servicio de Consejería víctimas de violencia por sus parejas, plantean que no han disuelto el matrimonio o la relación de hecho afectiva, porque no trabajan y no cuentan con sustento económico para ellas y su descendencia. Es adecuado que se le ofrezca un tiempo, en el cual pueda capacitarse y solicitar una plaza laboral que le permita revertir el estatus de dependencia.

De cualquier manera, aclara: si no existen hijas e hijos menores de edad a su guarda y cuidado unilateral o mayores de edad a quienes le ha sido designado un apoyo intenso con facultades de representación.

Es pertinente en el momento actual resaltar el artículo 279. RÉGIMEN DE COMUNICACIÓN FAMILIAR Y DE OTRAS PERSONAS CON VÍNCULO AFECTIVO EN GUARDA Y CUIDADO UNILATERAL. El Tribunal debe procurar establecer un régimen de comunicación familiar con los titulares de la responsabilidad parental por cualquier medio, incluido los medios electrónicos, conforme con el interés superior de la hija o hijo. En este sentido, las autoras en el Servicio de Consejería a personas en situación de violencia, recibieron a familiares que permanecen al cuidado de infantes abandonados por ambas figuras parentales, quienes viven en el extranjero. El abandono es una de las manifestaciones de maltrato infantil, los progenitores olvidan sus responsabilidades parentales y no atienden las necesidades emocionales del menor, por eso, las autoras ratifican que se debe propiciar esta comunicación como parte de la responsabilidad que les compete.

Se plantea también “el derecho de las hijas e hijos menores de edad de mantener relaciones personales con las abuelas y abuelos y otros parientes o personas con las cuales tengan un vínculo afectivo” (Ministerio de Justicia 2021, p. 78). Importante acotación, pues en varios

matrimonios, una vez disueltos no de manera gratificante, ocurre, que estos miembros de la familia quedan excluidos de este intercambio, por lo tanto, se niegan los derechos de los menores y también de sus familiares a la comunicación, al aparecer legislado, se le ofrece la potestad de reclamar estos.

En el TÍTULO VII: DE LA UNIÓN DE HECHO AFECTIVA. Destaca el valor que se le concede a este tipo de unión, que les otorga a quienes la realizan derechos sucesorios, demanda realizada frecuentemente por personas en estas situaciones que no encontraban en las leyes establecidas respaldo ante este tipo de situación, además de extinguirse la unión, se aplican procedimientos similares a la disolución del matrimonio en lo respectivo a los hijos en común.

En el TÍTULO VII: DE LA FILIACIÓN. Primero queda establecido los diferentes tipos de filiación que se reconocen según el Mini: por procreación natural, por adopción, por reproducción asistida y por lazos de socioafectividad, cualquier otra forma que lacera los vínculos humanos queda descartada. Las autoras expresan satisfacción con la consideración de que: los padres podrán elegir el orden de los apellidos de sus hijos, porque rompe con la tradición patriarcal de ubicar siempre como primer apellido el del padre (Ministerio de Justicia 2021). También consideran moderno y transformador, el pronunciamiento de que aunque la regla serán dos vínculos filiatorios (madre y padre, dos padres o dos madres), se reconozca de forma excepcional, por vía judicial, la multiparentalidad para los casos de gestación subrogada (solidaria) no anónima, o por filiación socioafectiva. Se especifica que la gestación solidaria será solo por personas con vínculos familiares, aunque se autorizan excepciones; en ningún caso puede existir compensación económica, elemento que refuta la mercantilización de esta práctica y respalda la dignidad humana.

Ratifica la prohibición a “la adopción a personas que hayan sido sancionadas por delitos vinculados con la violencia de género o familiar, o que atenten contra la vida, la integridad física y la libertad sexual de las personas” (Ministerio de Justicia 2021b).

Como reflejo del reconocimiento de la variabilidad de familias que existen, se expresa la adopción por integración, las parejas con hijos de diferentes cónyuges ya tienen este derecho, ganado justamente a partir de las vivencias recogidas por estas personas, que se han dedicado a

la educación y formación de las y los hijos de sus parejas. En el TÍTULO VIII: DE LAS RELACIONES PARENTALES, hay dos planteamientos que las autoras consideran significativos en el tema de la violencia, el primero es que: “se prohíbe el uso del castigo corporal en cualquiera de sus formas, el trato humillante o el empleo de cualquier otro tipo de violencia, abuso o formas inapropiadas de disciplina, o todo hecho que les lesione o menoscabe física o psíquicamente” (Ministerio de Justicia 2021a, p. 67). Ya se demandaba que apareciera en este Código un pronunciamiento como este, el tener hijas(os) no da derecho alguno para un trato inhumano, con la justificación de que se está ejerciendo la autoridad para lograr disciplinar a los infantes, la violencia implica daño y perjuicio, no puede pensarse que el que ama también castiga, es un vínculo disonante si fuese así, que no educa en los valores de respeto y justicia. Se declara que, en casos de violencia, o les induzcan a cometer actos delictivos, los abandonen, o cometan delitos contra ellos o atenten contra su vida, el progenitor responsable puede perder el derecho a la guarda y cuidado de sus hijos, la responsabilidad parental.

El segundo se refiere a “la necesidad de velar de que los infantes disfruten de entornos digitales que no perjudiquen su desarrollo físico, mental o ético o donde sean víctimas de actos de violencia o acoso sexual” (Ministerio de Justicia 2021b), como es el sexting, envíos o intercambios de mensajes o material online con contenido sexual, o la sextorsión, cuando una persona chantajea a un menor con la amenaza de publicar contenido audiovisual o información personal de carácter sexual que lo involucra o el happy slapping, “violencia que consiste en la grabación de una agresión física, verbal o sexual hacia una persona, que se difunde posteriormente mediante las tecnologías de la comunicación” (Ministerio de Justicia 2021b), y el grooming, conductas y acciones deliberadas emprendidas por un adulto con el objetivo de ganarse la amistad de un menor de edad, creando una conexión emocional con este, con el fin de disminuir las inhibiciones del menor y poder abusar sexualmente de ella o de él.

Si bien es cierto, que para cualesquiera de estas conductas recae el peso de la ley, es responsabilidad de la madre, padre, o tutor(a), de supervisar y controlar estos entornos para que no se produzcan los actos mencionados.

Se define la figura de “madre o padre afín”, para el cónyuge o la pareja de hecho afectiva que vive con quien tiene a su cargo la guarda y cuidado de los menores y que estos, si se

extingue la unión, tienen derecho a mantener comunicación, es otro elemento favorable, que propicia la continuidad de los vínculos afectivos creados.

En el “TÍTULO X. DE LA MEDIACIÓN Y LA DEFENSORÍA FAMILIAR, en su CAPÍTULO I. DE LA MEDIACIÓN FAMILIAR, se esclarece que son asuntos mediables todos aquellos conflictos en los que los intereses de parte no afecten el interés público y en los que no exista discriminación, ni violencia en cualquiera de sus manifestaciones” (Ministerio de Justicia 2021a, p. 122). Esta aclaración es necesaria porque se introduce la posibilidad de mediación como procedimiento extrajudicial para la solución armónica de conflictos familiares, facilitar la comunicación y llegar a acuerdos, pero expresa la excepción en caso de violencia.

En el “CAPÍTULO II. DE LA DEFENSORÍA FAMILIAR, su artículo 447. ALCANCE. Propone que niñas, niños y adolescentes, personas con discapacidad, adultas mayores, víctimas de violencia o cualquier otra persona en situación de vulnerabilidad en el ámbito familiar, se pueden hacer representar en los procesos judiciales por defensores familiares libremente elegidos por ellos” (Ministerio de Justicia 2021b, p. 46). Las autoras consideran adecuado la inclusión de la figura del defensor familiar y que en el inciso e) del artículo 6, se refieran las situaciones de vulnerabilidad que pueda padecer el menor.

En el TÍTULO IX: DE LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES Y EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL ENTORNO SOCIOFAMILIAR. Para las autoras este acápite es especial e imprescindible en la sociedad cubana actual, con tendencia al envejecimiento de su población, al reconocer el derecho de los adultos mayores a una vida familiar con dignidad y libre de violencia, con un entorno accesible, y a que se respete su autodeterminación, incluyendo su elección de lugar de residencia. Varios casos valorados en el servicio de Consejería expresan la violencia patrimonial que se ejerce con estos, ya sea porque se venden sus objetos personales, propiedades, se le retiran sus documentos e incapacitan a realizar trámites, o la violencia económica, cuando se controla el dinero que recibe por su jubilación o pensión o la violencia psicológica cuando los excluyen en las decisiones familiares, o los humillan y desmeritan.

En este apartado, concierne a los numerales expuestos por el Ministerio de Justicia (2021) donde “se prohíben injerencias arbitrarias o ilegales en la vida familiar de las personas

con discapacidad, y se les reconocen sus derechos sexuales y reproductivos”, las autoras quisieran visibilizar la violencia ejercida hacia mujeres discapacitadas, a las cuales la familia le impone la esterilización (sin consentimiento informado) o se le niega el derecho a tener descendencia, sin lugar a dudas, otra manifestación de violencia.

Las autoras, al igual que muchas especialistas como Álvarez-Tabío (Trinquete-Díaz, 2021) consideran que “el enfrentamiento a la violencia tiene que atravesar todo el ordenamiento jurídico. Cada norma que se dicte, desde las de mayor hasta las de menor rango, debe tener una mirada de género que contribuya con el enfrentamiento o la prevención de los hechos de violencia”. Como ha expresado en varias entrevistas el Licenciado Leonardo Pérez Gallardo, es un Código de los más avanzados de América Latina, las autoras convocan a su lectura y análisis como parte de un ejercicio de perfeccionamiento profesional.

CONCLUSIONES

Esta propuesta, de acceso a otra funcionalidad de la conciencia, de pre-percepción, que habitualmente permanece inconsciente, (en tiempos infinitesimales) contribuye a descubrir que la realidad, que en forma consciente percibimos, no es más que una construcción de hipótesis de nuestros propósitos e intenciones.

La conciencia cuántica, que existe en el universo, también está integrada en nuestra mente y cerebro, que tiene la propiedad de transformar, describir e interpretar esa conciencia, disponible para nuestra supervivencia. La conciencia primaria, sería, entonces, el puente entre aquella conciencia cuántica hologramática y la conciencia secundaria o superior del Homo Sapiens.

Por ende, es posible investigar la siguiente hipótesis, de la aparente transmisión del conocimiento, que no sería más que el despliegue complejo de varios elementos que participan en el descubrimiento de la realidad de la enseñanza y aprendizaje: el contexto educativo de las clases, la estimulación intencional del educador, la pre percepción del educando y acceso primordial a la conciencia cuántica, por medio de la conciencia primaria, de forma inconsciente, y posterior descripción, interpretación y lenguaje de lo percibido, como transmisión de conocimientos de forma consciente.

REFERENCIAS

- Biblioteca Jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (6 de junio de 2016). Códigos Procesuales de Familia, Código de Familia y Ley para la familia. [Documento en línea]. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>: <https://www.juridicas.unam.mx>
- Congreso de la República de Venezuela. (1982). Código Civil Venezolano Concordado. Gaceta Extraordinaria No. 2.990 del 26 de julio de 1982, 218.
- Consejo de Estado y de Ministros. (2019). Constitución de la República de Cuba. La Habana. Cubanoticias360. (18 de septiembre de 2021). Código de Familias: una guía para conocer su contenido. [Documento en línea]. <https://www.cubanoticias360.corr>
- Ferrer, G., & Ruggeri, M. D. (2019). Código Procesal de Familia y Violencia familiar de Mendoza. Mendoza, Argentina: ASC; ISBN 978-987-4932-21-1.
- García-Presas, I. (2011). Actas del I Congreso Ibero-asiático de Hispanistas Siglo de Oro e Hispanismo General. El derecho de Familia en España desde las últimas reformas del Código Civil (págs. 237-265). España: Universidad de Navarra.
- González-Ferrer, Y. (13 de septiembre de 2021). Código de familia y violencia. Obtenido de Un código para todas las familias cubanas: <https://www.fgr.gob.cu>
- IMPO Centro de Información Oficial. (8 de marzo de 1985). Convención Americana sobre Derechos Humanos. <https://aplicaciones.sre.gob.mx>: <https://www.impo.com.uy>
- Lara-Espina, I., Bennett-Escalona, A. F., Velazco-Fajardo, Y., Ramos-Fundora, H., García-Cabeza, A., & Chinae- Pedraza, D. (2021). Percepción de la violencia por familias matanceras en tiempo de confinamiento. En C. d. autores, Cuba, *Subjetividades en pandemia* (págs. 136-161). La Habana: Acuario, Félix Varela.
- Ministerio de Justicia (2021a). CÓDIGO DE LAS FAMILIAS. Gaceta Oficial No. 4 Extraordinaria de 12 de enero de 2022 - ASAMBLEA NACIONAL DEL PODER POPULAR; Acuerdo Número IX-109/2021 (GOC-2022-25-EX4). República de Cuba. [Documento en línea]. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2022-ex4.pdf>
- Ministerio de Justicia (2021b). Proyecto del Código de Familias. República de Cuba. [Documento en línea] <http://media.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2022/01/PROYECTO-DE-C%3%93DIGO-DE-LAS-FAMILIAS.pdf>

ONU. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.

Pérez-Gallardo, L. B. (15 de septiembre de 2021). *Una apuesta en plural por el futuro Código de las Familias*. Granma.

Rodríguez-Vazquez, Y., Fornaris-Marrero, D. C., Reyna-Ruiz, R., Sánchez-Alonso, N., & Hechavarría-Sánchez, A. (2020). Variables epidemiológicas de los accidentes en edad pediátrica atendidos en un área de salud. *Revista electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 45(3), mayo-junio.

Sistema Costarricense de Información Jurídica. (14 de octubre de 2011). Código de Familia No.5476. [Documento en línea]. www.pgrweb.gob.cr: <https://www.oas.org>

Terrero, A., & Carmenate, R. (14 de septiembre de 2021). CUBADEBATE. *Código de las familias, en busca de derchos para todos* [Documento en línea]. <https://www-cubadebate-cu.cdn.a>

Trinquete-Díaz, D. E. (14 de junio de 2021). <https://códigos de Familia y violencia>. Obtenido de Cuba: Código de las Familias, el desafío de hacer visible la violencia. <https://amecopress.net>

Velazco Fajardo, Y.; Espina, I.L.; Hernández Alvarez, R.M.; Alonso Triana, L.; Ramos Fundora, H.; (2021). La prevención de la violencia de género desde la extensión universitaria en la formación médica matancera. *Revista Masquedós* (7): 1 – 11. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/125/116>



Autor(es):

Esp. Elida Carmen Mango Fabiano

Orcid: 0000-0003-0110-8868



Cómo citar este texto:

Mango Fabiano, E. (2022). Primera infancia juego y arte. Ciencias del espíritu. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/Diciembre 2022. Pp. 20-34. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: primera infancia juego y arte. Ciencias del espíritu.

Resumen: El nacer y la primera infancia, son etapas cruciales de la construcción del Ser. El rol enriquecedor de la pareja es fundante en el proceso de desarrollo del niño. La adaptación del pequeño a un mundo nuevo es a través del juego y el arte. Las Ciencias del Espíritu, construyen, coexisten y se complementan con el juego y el arte, le sirven al niño para Vivir, gracias a ellos puede inventar, crear, crecer, transformar. Jugar es Vivir. El maestro es un formador de ciudadanos a quienes deberá relacionar con la realidad para esto debe conjugar su sentir y su saber pensar para enseñar a pensar, en el contexto en que actúa.

Palabras clave: Niño, juego, arte, ciencias del espíritu, formador.

Title: early childhood play and art. Sciences of the spirit.

Summary: Birth and early childhood are crucial stages in the construction of the Self. The enriching role of the couple is fundamental in the child's development process. The adaptation of the child to a new world is through play and art. The Sciences of the Spirit, build, coexist and complement each other with play and art, they serve the child to Live, thanks to them he/she can invent, create, grow, transform. To play is to live. The teacher is a trainer of citizens to whom he/she must relate with reality, for this he/she must combine his/her feelings and knowledge to teach how to think, in the context in which he/she acts.

Key words: Child, play, art, sciences of the spirit, educator.

Título: Primeira infância, brincadeira e arte. Ciências do espírito.

Resumo: O nascimento e a primeira infância são etapas cruciais na construção do Self. O papel enriquecedor do casal é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. A adaptação da criança a um novo mundo é feita através da brincadeira e da arte. As Ciências do Espírito constroem, convivem e se complementam com brincadeiras e arte, servem à criança para Viver, graças a elas ela pode inventar, criar, crescer, transformar. Brincar é Viver. O professor é um formador de cidadãos que ele deve se relacionar com a realidade, para isso ele deve combinar seus sentimentos e conhecimentos de pensamento para ensinar a pensar, no contexto em que ele age.

Palavras-chave: Criança, brincadeira, arte, ciências do espírito, educador.

INTRODUCCIÓN

Creen que llevo de la mano
al niño es el niño quien me lleva de
la mano

Dora Isella Russell

El juego es el arte o técnica que el hombre posee para suspender virtualmente su esclavitud dentro de la realidad, para evadirse, traerse a sí mismo hacia un mundo real.

Ortega y Gasset

El juego se halla en la base de la cultura. (Huizinga 1938).

El arte es una buena estrategia para la educación. (Read 1991).

Las Ciencias del Espíritu están en nosotros construyendo nuestro Ser porque alguien, otro, tendió puentes y nos acompañó hacia la Multiversidad del Mundo Real.

Dice Aberasturi A. (1994), que el juego del primer año de vida da las bases del juego y las sublimaciones de la infancia, y no sólo eso, sino que conduce al juego de amor...

Al nacer el bebé precisa acomodarse a un universo desconocido necesita saber de él y comprenderlo, ¿quién es el primer otro de su vida?, una mamá que lo espera y de la cual recibe la Vida, la Palabra, la Relación. Es la mujer que le acerca la primera mirada, la primera caricia, el primer olor, el primer sabor; con ella, una mamá suficientemente buena, el niño inicia su camino de desarrollo.

Ella es un acontecimiento humano, no un mecanismo de transmisión negocia el mundo de la maravilla y de la posibilidad haciendo poesía sin ser poeta, haciendo música sin ser autora pero en fin, sintiendo... ella va tras la belleza... es el puente entre las tinieblas del desconcierto inicial y las posibilidades realizadas de este pequeño.

Si los adultos pueden contener al niño le darán modelos que harán posible su sentir, su pensar, su hacer, ya que el otro, persona, da viabilidad y lo ayuda a comprender, es sobre él, que el niño aprende a diferenciar... a construir... a relacionar vías alternativas. En la mano de los adultos está la capacidad de involucrar al pequeño en el mundo que lo rodea

El juego y el arte, a través de las Ciencias del Espíritu coexisten, le sirven al niño para vivir, gracias a ellos puede inventar, crear, crecer, transformar. “El juego” ejercita funciones primordiales que favorecen el correcto desarrollo en el ser humano, ya que favorece la sensación de exploración y descubrimiento, y en este sentido tiende puentes hacia la resolución de problemas y desafíos. El juego es fundamental por él transitan las emociones y gracias a ello se estructura el lenguaje y el pensamiento.

A los cuatro meses el bebé comienza lentamente a separarse de esa relación única con la madre, es ese desprendimiento que lo conducirá a la búsqueda del padre, quien a partir de ese día lo acompañará al mundo circundante. El padre, suficientemente bueno, inaugura un camino de plurales intereses para el pequeño en el ámbito real y lo conecta con personas y objetos cada vez más variados y numerosos. Es su presencia la que introduce al pequeño “frente a una reorganización del mundo que plantea un problema a la inteligencia, es una nueva perspectiva

que se abre, un nuevo camino que hace posible adentrarse más y más profundamente al maravilloso mundo del desarrollo formativo”. (Morin, 2001). Entonces surgirá el asombro.

“Asombrarse es detenerse frente a un problema y plantearlo, es despertar un pensamiento adormecido, es activar nuestro deseo de conocer y esto es un acontecimiento. Porque el pensamiento es hijo del asombro, es emoción, curiosidad, pero también angustia, interrupción, dolor. El Asombro es comienzo, nacimiento, milagro, a veces revolución, a veces creación; es en suma el camino a la Libertad” (Chateau 1966; 2014).

El juego autorregula, equilibra las tensiones que sufre el niño, cuando zozobra ante problemas internos, los reduce a través de la acción. Repite en el juego todas las interacciones que complejizan su yo débil y esto le permite al dominar los objetos externos, accionar lo que sufrió pasivamente, cambiar un final penoso, tolerar las frustraciones y reproducir toda vez que lo desee situaciones placenteras.

El niño al nacer tan sólo sabe ingerir alimentos y resuelve algunas necesidades básicas por eso los otros lo juegan, lo estimulan desde sus días iniciales como si él fuera un objeto lúdico. Desde allí a partir de la picardía propia del juego, comienza a atreverse tanto a pensar como a hablar. En todo momento del crecer, el juego estimula la actividad combinatoria, pieza clave en el desarrollo de la lengua y del pensamiento. “Las palabras, flechas de la comunicación, pájaros del pensamiento y de la sensibilidad” (Cortázar J. 2014).

La relación con el otro se construye a través de las emociones y el lenguaje.

El juego da la posibilidad de convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute, anima a eliminar el conflicto y abre así espacios para el conocer y el comprender. “El juego posibilita al niño aprendizajes de fuerte significación y reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos ya que en el juego todo es posible, explorar y descubrir nuevas alternativas, es el mecanismo que se instala. Los niños juegan por placer y ellos mismos son quienes marcan sus reglas y sus metas para superarlos” (Cañeque H. 2002).

Jugar es Vivir.

Risas caprichos toses y mocos

confidencias interminables monólogos terminados en shhh...

boquita y voces amorosas desparramo de cochecitos pelotas

dinosaurios

y al cierre del día

el cuento de la abuela

que de final the end feliz me colma.



Fuente: elaboración propia.

Y si nos preguntamos por el dibujo

¿Qué hace un niño cuando se apodera de un lápiz o un pincel y comienza a dibujar o pintar? Expresa emociones, ansiedades a veces temor o simplemente placer. Si actúa por propia voluntad, su acción es franca, abierta y premia su necesidad de expresarse como lo hace el lenguaje. Primero será el garabato, luego la línea, más tarde la figura humana y esta se transforma en su motivo favorito. Dibuja un círculo por cabeza. Puntos por ojos y un par de líneas como piernas.

Hacia los cinco años la podrá reproducir con tolerable exactitud. “El niño coloca lo que sabe, no lo que ve”. (Read).



Fuente: elaboración propia.

“El arte” se aloja en las Ciencias del Espíritu, y ellas: la Música, la Poesía, la Metáfora, el Acercamiento a la Naturaleza, la Estética, nos acercan al SER.

Mencionamos la Música, en primer lugar, transmite emoción, y colabora desde el laleo, primer sonido que emite el bebé, con el aprendizaje de la palabra y el proceso cognoscente. La melodía, la canción que escucha, benefician el desarrollo de la creatividad y crean un espacio de placer y fiesta entre los más pequeños. El canto o el arrullo sosiegan a los niños y les ayuda a estar tranquilos y a dormir.

El bebé en el momento de nacer ya tiene experiencias y recuerdos compartidos con su mamá, ya que disfrutaron juntos de sensaciones placenteras o no. El ritmo y como este se manifiesta dentro del útero, está presente de distintas formas en sus movimientos, en su succión, en sus latidos cardíacos, en sus estados de alerta, en sus patadas y en lo que escucha (el palpitar del corazón de su mamá, las voces de sus padres, la música apropiada que su mamá utilizaba para relajarse).

La música promotora de emoción, ayuda en la organización y adaptación de estos primeros tiempos de vida, si ponemos música que la madre utilizó en el transcurrir del embarazo mientras el bebé está recostado, descansando y no dormido la melodía lo remitirá auditivamente al entorno intrauterino, y esto le transmitirá calma y confianza.

La música es un juego de chicos, ellos se fascinan por los objetos que producen ruido, (el sonajero, el tambor) actúan sobre ellos para actuar sobre los sonidos (cosa que hacen por sí mismos) y prolongan esa exploración sonora, no impidiéndosela, de modo de hacer secuencias sonoras. El niño descubre, el adulto alienta.

Más adelante la música fortalecerá los aprendizajes y contribuirá a optimizar su expresión oral, y favorecer su discriminación auditiva. Repetir canciones le permitirá acoger nuevas palabras y el ritmo le ayudará a repetir frases complejas. Un aprendizaje chispeante, vivaz y expresivo.



Fuente: elaboración propia

Conversamos acerca de la Naturaleza.

María Montessori dice: El hombre “pertenece todavía a la naturaleza y, especialmente cuando es un niño, debe extraer de ella las fuerzas necesarias para el desarrollo del cuerpo y el espíritu” (Montessori, M. 2016). Que los niños coexistan con la naturaleza a través del cuidado

de las plantas y los animales, es una estrategia positiva, tomando precauciones; a efectos que pueda comprender y apreciar el orden, la armonía y la belleza del hábitat.

La ecosofía nos ayuda a incorporar una dimensión espiritual y global del cosmos, nos transporta a un nuevo modo de percibir el lugar donde vivimos, no sólo se trata de proteger el entorno, es algo más, es sabiduría para habitar el planeta.

El acelerar la marcha de la civilización y al mismo tiempo estar en contacto con la naturaleza crea un difícil problema social. Por lo tanto, se convierte en un deber de la sociedad satisfacer las necesidades del niño en las diversas etapas de desarrollo, para que este, y por consiguiente la sociedad y la humanidad no descendan, sino que avancen por el camino del progreso (Montessori, citado en Colegio Montessori Colombia, s.f. párr. 3).

La sociedad y la naturaleza coexisten. La ecosofía busca un manejo humanista del medio ambiente.

El aula y la zona exterior de las escuelas deben estar animados por flora y fauna, si es posible, que puedan ser cuidadas por los pequeños. Además, es interesante la habilitación de laboratorios que cuenten con equipamiento tales como lentes de aumento, microscopios y generar sencillos experimentos para que los niños puedan realizar por sí solos. Cuan beneficiados los chicos que viven en medios rurales ya que tienen acceso a los bosques o aquellos que habitan en el campo y pueden descubrir la armonía con la creación y absorber lo maravilloso del mundo natural. Es sustancial dar cuenta en forma permanente del contexto social donde están incluidos el niño y sus formadores ¿Cómo?

Cómo se mira el jardín cuando ellos los pícaros pelotean o saltan a la soga o juegan a la rayuela no se esconden en el corazón de los árboles. Cómo se mira el jardín cuando los niños se reencuentran, se abrazan sosteniendo una flor naranja y festejan con corazón de fuego.

Cómo se mira el jardín cuando la sopa de la abuela se sirve bajo el pinar con el corazón amoroso mientras el colibrí liba.



Fuente: elaboración propia.

Comentamos acerca de la Literatura

Citando al Dr. Omar Peña él escribe:

La diversidad de las notas y tonos, de la escritura musical además del tema de que se trate, son las que le dan ritmo y melodía a la música. Así también podemos decir, que la literatura es música y ésta puede ser una forma de introducirnos, como en una melodía, al interior de nosotros mismos a través de las diversas formas de la literatura (...) Así, nuestra búsqueda, de la identidad suprema, puede comenzar redescubriendo el presente en las diversas formas de la escritura y también en la identificación con la temática de la lectura imaginativa” (Peña, 2007, p. 171)

La primera infancia es de alguna manera la etapa donde las cualidades fundamentales del SER se activan y se ponen en marcha una vez más: las competencias como búsqueda, los aprendizajes como experiencias de vida, la emocionalidad y la afectividad como aspectos concurrentes en la integración, generándose vínculos proactivos entre el pensar, el hacer y el sentir.

Leer y escuchar poesía es una experiencia visual, táctil; también acústica, y plástica.

Por eso tanto la impresión, como la tinta, la disposición de cada palabra y cada verso en el blanco de la página, introducen al niño en un mundo de emociones y fantasía. En ese sentido, la poesía se palpa y entra por los sentidos. Narrar es decir, elegir y descartar a la vez.

El cuento trasciende en la formación afectivo-intelectual de la primera infancia, es una herramienta contundente a la hora de reflexionar, sobre el lugar que ocupa la literatura en la formación de los pequeños, y sobre cuál es nuestra posición como adultos a la hora de iniciar y acercar libros infantiles a los pequeños.

Adjunto Fragmento del cuento: Una trenza tan larga de Elsa Bornemann (1977).

Mi homenaje a tan destacada escritora de excelente trayectoria y vigencia, con quien compartí los inicios de nuestra formación docente. ¡Siempre en nuestro corazón!

Nunca le habían cortado el pelo. Margarita no quería. Por eso lo tenía tan largo. Larguísimo [...]

[...] Al rato Margarita salió a la calle, bajando los tres pisos de su casa, seguida de su trenza. Sus amiguitos ya la estaban esperando todos con sus delantales blancos. Margarita subió a su bicicleta, rumbo a la escuela...Y hacia allá fue, con sus amiguitos en hilera cargando la trenza tras ella:

Sebastián la seguía en triciclo. Carlitos en Karting.

Gustavo en bicicleta.

Cristina en remociclo. Pilar en monopatín. Aníbal en autito.

Matías corriendo, Sonia en carrito, empujada por Darío y Hernán, y finalmente Bettina, en patines sujetándose del gran moño floreado y dejándose arrastrar por los demás.

¡Cómo se divirtieron en la escuela! Cada recreo la trenza de Margarita servía para saltar a la soga, para enrollarse en caracol, para formar guardas sobre baldosas del patio... y hasta para colgar un ratito al sol la ropa recién lavada por la portera!

¡Margarita se sentía tan feliz! [...].



Fuente: Alex Barnes.

Ahora a Ustedes, jóvenes formadores.

La mirada de las pedagogías emergentes en relación al acto educativo, va más allá del poseer el conocimiento o competencias concretas: ellas tienen al maestro como formador de ciudadanos a quienes deberá relacionar con la realidad; maestro que debe conjugar su sentir y su saber para enseñar a pensar en el contexto que actúa, maestro que debe sentirse sumergido en su esencia para luego emerger. Con su escucha seguramente puede multidireccionar a los niños, y podrá crear, buscando la manera de renovar significados cuyo territorio emocional se ha ido reduciendo y buscará oportunidades para lograr cambios en la manera de entender y actuar en el mundo.

El maestro que inicia el camino del desaprender, tras una observación reflexiva de sí mismo suma lo ya sabido y lo complementa desde el enfoque crítico suvidagógico. Entonces replantea su práctica pedagógica relacionada con el universo de resistencias que la influyen; y ese maestro comienza su proceso de interrogación, de dudas, se interpela.

Cuando se pregunta asoma la incertidumbre, naufraga la certeza, surge la crisis porque su espacio pierde orden y la intensidad de lo dialéctico vuelve a tomar preponderancia sobre la armonía de toda producción alcanzada y el sereno equilibrio de lo ya establecido, pero toda crisis es oportunidad, así cuando se revela, entonces puede generar en sus alumnos el pensamiento crítico.

Ese maestro podrá a través de su búsqueda personal alcanzar el desarrollo social. Y podrá crear el niño provocador; es amante y fiel de su propia libertad. El maestro innovador, trabaja sobre él para dar a luz. Coexisten. ¿Cómo puede crear y recrear el maestro? A través de las Ciencias del Espíritu, y por medio de ellas tender puentes a la Multiversidad del Mundo Real.

La Educación es un Tender Puentes y esto es un Acontecimiento porque es aquello que nos permite encontrarnos con los demás seres vivos. Tender puentes es sumar, preguntar y preguntarnos, es aceptar al otro en su diversidad, porque al decir del Dr. Carlos Skliar, “¿Y si el otro no estuviera ahí?”, entonces no habría palabra, ni relación, ni vida humana (Skliar, C. 2019).

CONCLUSIONES

En estos escritos rescatamos y respetamos el valor científico del conocimiento, pero nosotros los maestros debemos asumir que ser el puente es un Acontecimiento por la necesidad de humanizar la educación y seguir los pasos de aquella pareja, suficientemente buena, que un día concibió y ayudó a crecer a su niño. Arendt H (1998 citado en Larrosa, 2003, p. 81) escribió: “la educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo”. De Larrosa: “La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa”.

Kovadloff S. (1990; 2001), filósofo argentino expresa: “Los niños preguntan en serio” ¿Qué nos dice?

Los niños se atreven a quedar a la intemperie, soportan los enigmas turbados por un contexto misterioso y provocador. Los niños se hacen cargo de la responsabilidad de la pregunta, son permeables. Esto es lo maravilloso, dejan traslucir su necesidad de saber al explorar su vacío a través de la pregunta esto le abre caminos, los sustrae de su cotidianeidad.

Rousseau afirmó que toda enseñanza debe responder a la curiosidad y necesidades del niño. El pensamiento es hijo del asombro y el asombro es emoción, curiosidad, también angustia,

sorpresa, admiración. El asombro despierta un pensamiento adormecido y activa nuestro deseo de conocer. Entonces la pregunta unida al asombro se convertirá en el punto de partida del conocer, claro está, cada uno a su manera.

“Si vivimos poéticamente encontraremos la felicidad” dice el Dr. Edgar Morin (1998).

En educación como proceso pedagógico, el asombro, crea desigualdad entre el saber y el no saber; es una ruptura. El no saber es un vacío, una carencia, la cual termina cuando se sabe. En el proceso pedagógico el asombro debe estar presente y ese espacio deber ser llenado por la educación. Y esto se da a lo largo de toda la vida.

Experiencia personal como docente con un alumno preadolescente con Trastorno General del Desarrollo.

Martín llegó por primera vez al colegio acompañado de sus papás, recorrimos la escuela, les presenté a sus maestros y a sus compañeros y luego fuimos al gabinete psicopedagógico, nos sentamos uno frente al otro y yo le tendí mis manos, él las rechazó, le ofrecí lápices y papel y los rompió.

De pronto me preguntó: ¿por qué hablas así?

Le conté que tenía un problema en mis cuerdas vocales por eso estaba disfónica. Volvió a preguntarme: ¿siempre vas a hablar así?

Le respondí que pronto me operarían y estaría mejor.

Otras preguntas surgieron: ¿que son las cuerdas vocales? ¿Para qué sirven? ¿Quién te va a operar ¿dónde?, ¿cuándo? ¿Cómo?...

Le di todas las respuestas.

Luego me pidió los lápices y el papel y dibujó a su familia.

Pasó el tiempo, volví a la escuela después de recuperar mi voz, y un lunes llegó Martín y su grupo al aula. La actividad se centró en: La hora del Cuento, era un contenido que los entusiasmaba mucho.

Martín y todos mis alumnos escucharon con atención la leyenda de la flor del Ceibo.

Mi asombro fue cuando al terminar la clase Martín les dijo a sus amigos: ¡Qué linda voz tiene Elida! El doctor Magaró hizo muy bien su trabajo en la clínica Lavalle.

Además, les pudo comentar a sus compañeros que son las cuerdas vocales y que función cumplen. El recordaba todos los datos que yo le había dado con relación a mi operación.

¡Me sentí feliz! Fui puente, el hecho de escucharnos fundó una relación dialógica.

¡El otro estuvo ahí!

A los futuros maestros un poema de mi autoría.

Mis palabras te contienen tus palabras me sostienen ellas envejecen
en el índigo atardecer pero son seres extraordinarios
resurgen en el azulado amanecer.

Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. (1994). El niño y los juegos. *Editorial Paidós Educador. México, DF*, 86.
- Arendt, H. (1998). *La Condición Humana*, Trad. de R. Gil Novales, Barcelona, Paidós
- Bornemann Elsa Isabel (1977). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Ediciones Fausto.
- Chateau J (1966). *Filosofía y política de la Educación*. Ed Nova. CABA Argentina.
- Chateau, J. (2014). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.
- Colegio Montessori Colombia. (s.f.). *Contacto con la naturaleza*. Colegio Montessori Colomba: Libertad para crecer. [Blog]. <https://www.montessoricolomba.com/contacto-con-la-naturaleza/>
- Cortázar, J. (2014). *Papeles inesperados*. Alfaguara.
- Huizinga, J. (1984). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kovadloff Santiago (1990). *¿Qué significa preguntar?* Diario Clarín. CABA. 1990.
- Kovadloff, S. (2001). *¿Qué significa preguntar?* *La nueva ignorancia*.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana, Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, (1º ed.). Argentina: Novedades Educativas Ediciones.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*, México, F.C.E.

- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder Editorial.
- Morin, E. (2001). Os desafios da complexidade. *Morin E, organizador. A religião dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 559-67.
- Morin Edgar (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones Universidad del Salvador. CABA, Argentina.
- Mucarzel, Marta B (2020). *Pedagogía de la vida. Diplomado Internacional en Investigación Pedagógica para docentes normalistas dictado en el Normal de Sincelejo*. Sucre. Colombia 2020.
- Peña Grau, O. L. (2007). *Para salvar la tierra*. Santiago, Chile: MAGO Editores
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2019). *Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.



Autor(es):

Mgter. Miguel Ángel Albor Liconá

Orcid: 0000-0002-5216-3018

Docente del PFC Escuela Normal Superior de Envigado

miguel.albor@iende.edu.co

Mgter. Ángela María Bolívar Castaño.

Orcid: 0000-0001-8655-7915

Docente del PFC Escuela Normal Superior de Envigado

.angela.bolivar@iende.edu.co

Mgter Aida Margory Marín Giraldo

Orcid: 0000-0003-0498-0969

Docente del PFC Escuela Normal Superior de Envigado



Cómo citar este texto:

Albor Liconá, M., Bolívar Castaño., A., & Marín Giraldo, A. (2022). Integración curricular en grado 11° una posibilidad para construir relaciones significativas evitando la fragmentación del conocimiento. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 35-49. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Integración curricular en grado 11° una posibilidad para construir relaciones significativas evitando la fragmentación del conocimiento

Resumen: En este artículo se aborda el desarrollo de la propuesta de integración curricular de filosofía, inglés, lengua castellana y lectura crítica que surge como respuesta a la necesidad de flexibilización e integración del currículo desde los escenarios virtuales con los estudiantes de grado 11° de la Escuela Normal Superior de Envigado durante el año 2020. El objetivo general es el avance de competencias comunicativas a través de la elaboración de un texto argumentativo (ensayo) que le permita al estudiante reflexionar en torno al contexto internacional actual de acuerdo con dos líneas de pensamiento: Las humanidades y su aporte a la construcción de seres humanos críticos en tiempos de Pandemia y El papel de las humanidades en el desarrollo de una forma de comprender la realidad. En consecuencia, se diseñó una propuesta pedagógica que integrara las evidencias de aprendizaje propias de cada asignatura. Los docentes participantes orientaban las clases por medio del modelo sincrónico; compartiendo el mismo entorno pedagógico con los grupos convocados. La evaluación del aprendizaje se realizó a través de una rúbrica de valoración del ensayo, por medio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y de una encuesta descriptiva. Algunas de las conclusiones más sobresalientes enunciadas por los estudiantes advirtieron que la propuesta fue muy innovadora por impactar en la lectura de la realidad desde una perspectiva crítica, enfatizar en la necesidad de incorporar el inglés en sus trabajos escolares y la disminución del estrés escolar y la posibilidad de comprender el punto de vista de sus compañeros.

Palabras clave: Integración curricular, propuesta pedagógica, competencias comunicativas, ensayo, trabajo colaborativo, pandemia.

Title: Curricular integration in 11th grade, a possibility to build meaningful relationships avoiding knowledge fragmentation

Summary: This article deals with the development of the curricular integration proposal of Philosophy, English, Spanish language and Critical Reading that emerges as an answer to the need of flexibility and integration of the curriculum from the virtual stages with Escuela Normal Superior de Envigado 11th graders during 2022. The general objective is the advancement of communicative competences through the elaboration of an argumentative text (essay) that allows the student to reflect about nowadays international context according to two thought lines: Humanities and their contribution to the construction of critical human beings in Pandemic times and the role of humanities in developing a way of understanding reality. Consequently, a pedagogical proposal that would integrate specific learning evidence to each subject was designed. Participating teachers guided classes through the synchronous model, sharing the same pedagogical environment with the convened groups. The learning evaluation was carried out through an essay assessment rubric, through self-assessment, co-assessment and hetero-assessment and a descriptive survey. Some of the most outstanding conclusions stated by the students warned that the proposal was very innovative because it had an impact on the reading of reality from a critical perspective, emphasize the need to incorporate English into their school work, the reduction of school stress and the possibility of understanding their classmates point of view.

Keywords. Curricular integration, pedagogical proposal, communicative skills, essay, collaborative work, pandemic.

Titulo. Integração curricular no ultimo ano de ensino médio, uma possibilidade para construir relações significativas evitando a fragmentação do conhecimento

Resumo: O presente artigo aborda o desenvolvimento da proposta de integração curricular de filosofia, inglês, língua castelhana e leitura crítica que surge como resposta à necessidade de flexibilização e integração do currículo desde os cenários virtuais. A implementação foi feita com os estudantes do último ano do ensino médio da Escuela Normal Superior de Envigado durante o ano 2020. O objetivo geral é o avanço das competências comunicativas através da elaboração de um texto argumentativo (ensaio) que vai permitir ao estudante refletir em torno ao contexto internacional atual baseado em duas linhas de pensamento: As humanidades e seu aporte à construção de seres humanos críticos em tempos de pandemia e O papel das humanidades no desenvolvimento de uma forma de compreender a realidade. Em consequência, desenhou-se uma proposta pedagógica que integra as evidencias de aprendizado de cada curso. Os docentes participantes orientavam as aulas por meio do modelo sincrónico; compartilhando o mesmo entorno pedagógico com os grupos convocados. A qualificação do aprendizado realizou-

se através de uma rubrica de avaliação do ensaio por meio da autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação e uma pesquisa descritiva. Algumas das conclusões mais importantes segundo os estudantes foi que perceberam que a proposta foi muito inovadora por impactar na leitura da realidade desde uma perspectiva crítica, ressaltando a necessidade de introduzir o inglês nas suas tarefas escolares e a diminuição do estresse na escola e a possibilidade de compreender a opinião dos seus colegas.

Palavras-chave. Integração curricular, proposta pedagógica, competências comunicativas, ensaio, trabalho colaborativo, pandemia.

Introducción

La escritura es un asunto esencial para todo ser humano, más aún cuando se es estudiante y se encuentra en formación permanente, pues es importante poseer las capacidades que faciliten la incursión en nuevos escenarios académicos, entre ellos, el universitario. Viendo esta necesidad, los docentes de asignaturas del área humanidades en el grado 11, percibimos falencias en los estudiantes en su capacidad de redacción, argumentación y defensa de sus tesis, aunado a la falta de cohesión, ilación y ortografía en sus textos, lo que conduce a que, en muchas ocasiones, estos no sean capaces de generar procesos críticos, materializados en la escritura.

Así, surgió la idea de llevar a cabo una estrategia curricular que posibilitara acercar a los estudiantes a una escritura rigurosa, propia de un nivel más avanzado; en primer momento partimos de la inquietud de los maestros participantes, quienes desde nuestra experiencia en educación formal regular y universitaria, identificamos una falencia con relación a la importancia del desarrollo de competencias comunicativas, especialmente en la lectura y la escritura que, con una buena planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación, podría constituirse en una oportunidad con miras a la preparación de los estudiantes a la vida universitaria. En un segundo momento, la estrategia cobró más relevancia en el contexto actual (Covid 19), dado que desde el MEN se invitaba a que los docentes generaran acciones que posibilitaran la integración del conocimiento para minimizar el impacto en el cambio de modalidad de aprendizaje (presencial-virtual).

Con relación a lo expuesto, nos planteamos los siguientes objetivos que ayudaran a dar concreción a la estrategia curricular y una mayor organización, así las cosas:

- Contribuir en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado once por medio de la integración curricular de filosofía, lengua castellana, lectura crítica e inglés a través de la elaboración de un texto argumentativo (ensayo).
- Generar espacios de trabajo entre pares (colaborativo) por medio del uso de herramientas virtuales y competencias tecnológicas.

- Reflexionar en torno a situaciones del contexto internacional actual con el propósito de tomar postura en torno a un tema en específico.
- Reducir los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes del grado 11° en tiempos de pandemia (Covid 19) por medio de la planeación y realización actividades académicas que puedan ser valoradas a la vez por las asignaturas que hacen parte de la integración curricular.

Con lo anterior, se dio curso a la integración curricular, apoyándonos en Torres Santomé (2006), entre las áreas de Filosofía, Lengua Castellana, Lectura Crítica e Inglés, en la que se tomó como base la escritura de un ensayo (Formulación de tema, tesis, argumentos, citación y referencias Normas APA), buscando fortalecer, competencias comunicativas, capacidad de redacción y argumentación, uso de herramientas tecnológicas y correcta utilización de las Normas Apa séptima edición. Además, generamos espacios de reflexión en torno a realidades del entorno inmediato, fundamentándonos en una cuidadosa selección bibliográfica. Así las cosas, nos interesó educar a los estudiantes de grado 11, con miras a formarlos para su vida universitaria, creando espacios para la proyección y organización de la escritura académica en el nivel del bachillerato.

Finalmente, se posibilitó la evaluación como un proceso, vista desde Tamayo Valencia et al. (2017), en el que, a través del instrumento de la encuesta, se recogieron los sentires y observaciones que los estudiantes presentaron con respecto a la integración curricular, validando así, la utilidad de la estrategia con miras a sus estudios universitarios.

En el texto que presentamos se evidencia un trabajo riguroso, mediado por una organización, planeación, ejecución y evaluación en equipo, que muestra cómo los docentes nos encontramos en un continuo proceso de reflexión, renovación y transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

Metodología

Atendiendo la contingencia generada por el Covid 19, se realizó la invitación desde las directivas para que, entre maestros, nos integráramos para hacer planeación en conjunto que posibilitara un ejercicio diferente de educación.

Diseñamos una propuesta académica de desarrollo de competencias comunicativas, específicamente de escritura con la elaboración de un ensayo académico, apoyándonos en autores como Fernando Vásquez Rodríguez (2015), Daniel Cassany (2006a), (2006b), (2011), (2013) y

(2014), Paula Carlino (2012) y Recursos del Centro de Español de la Universidad de los Andes de Santiago Parga (s.f.) y el Centro de Escritura Javeriano (2018). Cada docente seleccionó las competencias y las evidencias de aprendizajes que desde su asignatura aportarían al desarrollo de la propuesta pedagógica.

Posteriormente, los docentes de manera sincrónica se conectaban en simultánea con los estudiantes a través de la plataforma Teams y una vez allí, en un mismo espacio y tiempo, daban las explicaciones y asesorías pertinentes. Durante la semana se hacían dos encuentros sincrónicos con los tres maestros en línea. De igual forma, se realizaban actividades asincrónicas y sincrónicas en las que cada docente desde su saber específico explicaba, entregaba material bibliográfico y desarrollaba con los estudiantes algunas actividades que estaban encaminadas a fundamentar la escritura del ensayo. Vale la pena resaltar que su escritura era a dos manos; es decir, los estudiantes se hicieron en parejas de acuerdo con sus intereses y en las clases sincrónicas, a través del chat de Teams, se dialogaba con los integrantes para brindarles asesorías.

Como primer paso, se asignó la entrega de un borrador de esquema del ensayo, en el que los estudiantes debían tener en cuenta los parámetros solicitados; aquí, los docentes hicieron énfasis en la escogencia del tema, la construcción de una buena tesis, los posibles autores y textos que la apoyarían, así como la escogencia de algunos argumentos que ayudarían a planear la escritura.

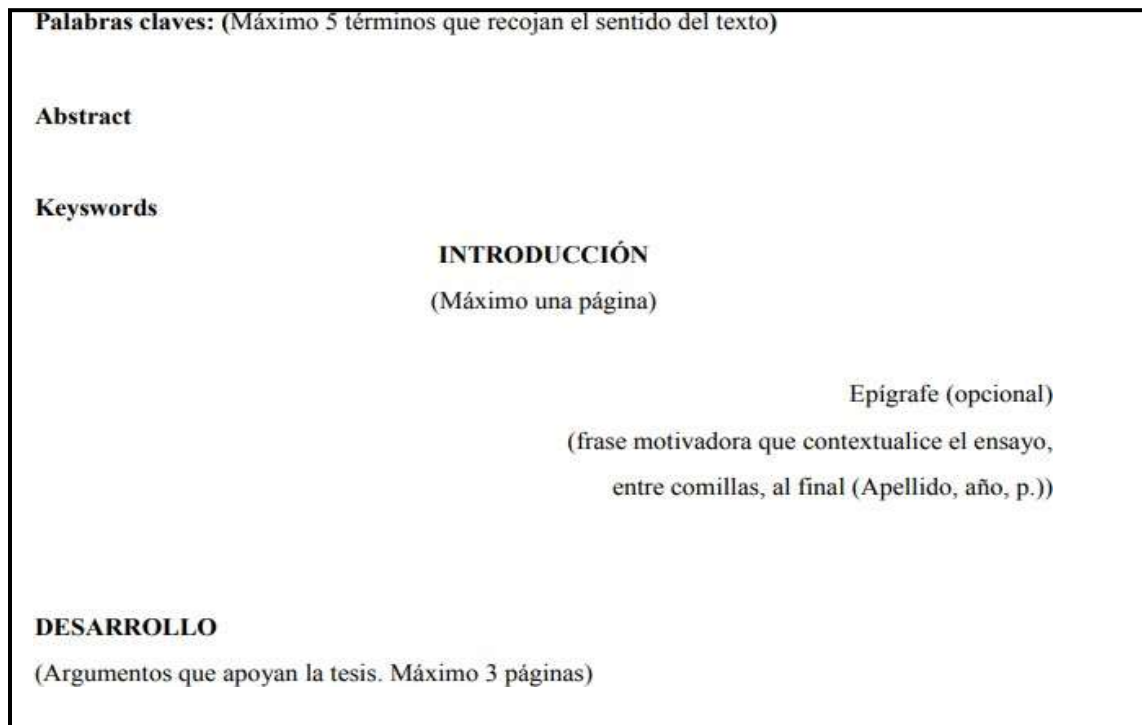
El segundo paso consistió en enfatizar la asimilación y correcta utilización de las Normas APA séptima edición, de la cual se brindó la explicación, a través de un videotutorial, así como la entrega de material; En el tercer paso se realizó la explicación del resumen y las palabras claves, así como el abstract y las keywords, el por qué y el para qué de estos y su razón de ser en la construcción del ejercicio de escritura del ensayo, además, se presentó la importancia de los argumentos y las falacias argumentativas y el cómo detectarlas para evitarlas en la redacción; En el cuarto momento, se procedió a la explicación del ensayo, de sus requerimientos y del formato que se diseñó para su escritura, presentando la rúbrica con la que serían evaluados los textos.

En el quinto momento se expuso a los estudiantes el proceso de socialización del ensayo, el cual consistió en un diálogo (presentado en formato de video) en el que estos debían exponer sus argumentos y el por qué de estos, al mismo tiempo que los aprendizajes obtenidos, cerrando con un diálogo en inglés; En el sexto y último momento se realizó, a través del instrumento de la encuesta, la evaluación del proceso, recogiendo allí los sentimientos, observaciones, percepciones y

comprensiones sobre la estrategia curricular. Es de anotar que, la duración de la propuesta pedagógica abarcó dos periodos académicos.

Figura 1.

Formato ensayo.



Fuente:

Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que cada maestro tenía unas funciones específicas para el desarrollo de la estrategia curricular; el docente de filosofía orientaba el proceso escritural y aportaba en la dimensión epistemológica, desde autores como Nussbaum (2010), (2012), Bauman (2012), (2013) y Touraine (2015), desde las perspectivas planteadas.

Por su parte, la docente de lengua castellana y lectura crítica apoyaba la enseñanza de la escritura del ensayo desde la teoría, haciendo énfasis en la construcción de la tesis y los argumentos para no caer en falacias argumentativas; además, asesoraba a los estudiantes acerca de la validez, cohesión y coherencia de la tesis y argumentos planteados. Por otro lado, la docente de inglés alentaba la escritura del resumen y las palabras claves en inglés (abstract y keywords).

Figura 2.

Clase sincrónica Integración curricular.



Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS Y DISCUSIONES

La estrategia de integración curricular se apoyó en teóricos como: Fernando Vásquez Rodríguez, en su texto Pregúntele al ensayista (2015); Daniel Cassany, en sus textos la Cocina de la escritura (2014), Describir el Escribir (2011), Tras las líneas (2006), Afilarel lapicero (2013) y Taller de textos (2006); Paula Carlino, con su texto Escribir, leer y aprender en la universidad (2012) y recursos del centro de Español de la Universidad delos Andes y el Centro de Escritura Javeriano, como referentes actuales en el ejercicio de una escritura académica, nos apoyamos en la implementación de las Normas APA séptima edición. Y desde la teoría de integración curricular se citó a Jurjo Torres (2006) Globalización e interdisciplinariedad: El Currículum integrado.

Para dar la relevancia que las humanidades tienen, la experiencia tuvo como marco el libro de Martha Nussbaum (2011) sin Fines de Lucro, por qué la Democracia necesita de las humanidades y los temas de:

Las Humanidades y su aporte a la construcción de seres humanos críticos entiempos de Pandemia y el papel de las Humanidades en el desarrollo de una forma de comprender la realidad; así mismo el Cultivo de la humanidad (2012) y en autores como Bauman, Daños Colaterales (2012) y La cultura en el mundo de la modernidad líquida (2013) y Touraine, Crítica de la modernidad (2015).

Los docentes vimos la oportunidad, a partir de la construcción de la estrategia metodológica, de formar a los estudiantes en procesos de escritura con una intención académica, en aras de fortalecer competencias argumentativas y críticas y en competencias blandas para que éstos pudieran expresar, de forma correcta, sus ideas y desarrollaran habilidades para el trabajo en equipo.

La integración curricular buscó desarrollar un proceso en la construcción de un ensayo, partiendo de la identificación del tema, la formulación de la tesis, la escogencia de las ideas y argumentos que fundamentaran la tesis, la estructura de párrafos, la proyección de un borrador en el sentido de cómo sería el texto, los autores y teóricos en que se pudieran apoyar, el resumen y las palabras claves, abstract y keywords, introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas (como estructura del texto).

El producto final sería un ejercicio de construcción que cumpliera con la estructura de la escritura académica; teniendo en cuenta la pronta inmersión de los estudiantes en el contexto universitario. La experiencia de los docentes en este nivel de educación ha permitido identificar las dificultades en la escritura, argumentación de las ideas, citación y referencia de autores y textos con la llegan los egresados de la educación media.

A este punto, conviene enfatizar que esta experiencia se adhiere a los lineamientos y documentos institucionales pues, por nuestro carácter de Escuela Formadora de Maestros, era fundamental que los estudiantes tuvieran una alta competencia en la escritura académica.

Como es sabido, debido al confinamiento por el Covid 19 estudiantes y maestros nos vimos “obligados” a desarrollar las clases mediante diversas estrategias virtuales haciendo uso de equipos tecnológicos y plataformas educativas. En el caso puntual, en un primer momento se orientaban las clases por la plataforma Zoom y luego se dio la instrucción de pasar a Teams por las ventajas y seguridad que esta presentaba. Así mismo, se usó la herramienta Edmodo IENSE virtual la cual cuenta con espacios virtuales que permiten desarrollar y hacer seguimiento a las

actividades. Los maestros se conectaron en clases sincrónicas con 161 estudiantes de grado 11° diferidos por grupo en cada sesión.

Los estudiantes se conectaban a las clases en un horario establecido con anterioridad, una vez allí se saludaba a los jóvenes y se dejaba evidencia en Teams de la asistencia. En conjunto los maestros explicaban los objetivos de la actividad de integración y también las actividades que de manera separada cada uno realizaría para la construcción del ensayo desde el saber específico de cada asignatura.

La Escuela Normal Superior ha definido en el SIEE los porcentajes asignados para cada periodo académico, así las cosas, en un primer momento se definió que las actividades que de manera particular realizaba cada docente en la asignatura que servían a la vez como insumo para la elaboración del ensayo se valoraría en el 70%; el 20% se asignó a la primera entrega del esquema del ensayo y se valoraría en las asignaturas de filosofía, lengua castellana y lectura crítica. Para el tercer y cuarto periodo, todas las actividades estuvieron encaminadas a la construcción del ensayo. Los estudiantes tenían conocimiento de los parámetros a valorar durante y al final del periodo. El maestro de filosofía orientaba no solo el proceso escritural sino que por sus conocimientos específicos aportaba la dimensión epistemológica para que los estudiantes no se alejasen de las dos premisas propuestas en el ensayo (se elegía uno de los dos):

Mientras tanto, la docente de lengua castellana apoyaba la enseñanza de la escritura del ensayo desde la teoría, haciendo énfasis en la construcción de la tesis y los argumentos para no caer en falacias argumentativas. Por otro lado, la maestra de inglés orientaba la escritura del resumen y las palabras claves en inglés (abstract y keywords), además que durante los periodos socializaba en inglés los videos y obras literarias que se estudiaban en lengua castellana (El mito de Sísifo y Fahrenheit 451). Por otro lado, la docente de lectura crítica, quien también orientaba en lengua castellana, asesoraba a los estudiantes acerca de la validez, cohesión y coherencia de la tesis y argumentos planteados en sus ensayos.

Para valorar el desarrollo y el impacto de las clases, se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes en las clases virtuales, el seguimiento al esquema presentado en el segundo periodo, la valoración de las diferentes actividades en cada asignatura y por supuesto la entrega final del ensayo. No obstante, también se realizó una encuesta a través de un formulario de Google para conocer la apreciación de los estudiantes en la experiencia, además del diálogo constante en

las clases sincrónicas teniendo en cuenta solicitudes de los estudiantes para mejorar el proceso de integración curricular.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para validar el alcance de la propuesta se analizó el impacto teniendo en cuenta los procesos que conllevan la evaluación sumativa y formativa, esta última mediante los procedimientos de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En primer lugar, en la evaluación sumativa se tuvo en cuenta la asistencia a clases sincrónicas, la participación, la comunicación constante con los maestros para resolver inquietudes y por último, la entrega del ensayo con los parámetros solicitados en la rúbrica y en las explicaciones dadas en las reuniones virtuales.

El 99.38% de los estudiantes hizo entrega puntual del escrito, los docentes realizaron la devolución de los ensayos de acuerdo con lo valorado en la rúbrica exaltando los aspectos sobresalientes e identificando los aspectos por mejorar. En ese sentido se halló que existen fortalezas en la elaboración del título del ensayo, la escritura del resumen y palabras claves en español e inglés, redacción de la tesis y en la construcción de la superestructura y macroestructura textual, se evidenció también un genuino interés por debatir la realidad que los circunda, polemizar desde sus intereses y manera particular de leer sus realidades.

En cuanto a los aprendizajes y competencias que se hizo necesario fortalecer se encontró que los estudiantes presentan algunas dificultades en la selección de los argumentos para validar la tesis, si bien, conocen los diferentes tipos de argumentación, presentan inconvenientes para seleccionar aquellos que pueden ser referenciados en fuentes confiables y que además sean coherentes con la tesis planteada. Otro aprendizaje por potenciar es el uso de las Normas APA séptima edición con relación a las citaciones y referencias; los estudiantes reconocen la importancia que tienen los derechos de autor, sin embargo, no cumplen con rigurosidad las pautas que exigen las normas.

Por otro lado, fue evidente en algunos estudiantes la ausencia de las referencias de los textos de lectura y estudio socializados en las clases de filosofía. Por último, se hace necesario fomentar la escritura en el idioma inglés, pues se encontró que algunos continúan utilizando Google Translate en la totalidad de sus trabajos y esto genera distorsión del contenido original.

En segundo lugar, en el proceso de coevaluación, los estudiantes realizaron un video en el que respondieron a cuatro preguntas las cuales buscaban indagar sobre el ejercicio de trabajo colaborativo. En los videos presentados, las parejas manifestaron que fue todo un reto trabajar de manera virtual por la coincidencia de los tiempos y las dificultades de conexión de algunos estudiantes. Como aspecto positivo recalcaron la importancia de escuchar y respetar las ideas y las posturas del otro, unificar la voz en un escrito y la organización y responsabilidad de lo que le correspondía a cada escritor.

En tercer lugar, a través de un instrumento de sistematización se llevó a cabo la autoevaluación de la propuesta pedagógica. El 100% de los estudiantes respondieron la encuesta y los resultados más sobresalientes fueron los siguientes:

El 97% afirmó que la estrategia fue innovadora, de igual forma, el 94.6% consideró que desarrolló su capacidad crítica, por otro lado, el 90.4 % sostuvo que el trabajo colaborativo en el desarrollo de la escritura del ensayo con su compañero fue bueno, mientras que un 9.6% manifestó que no le gustó el trabajo en parejas o no tuvo una. El

95.2 % expuso que su manejo de las Normas APA está entre bueno y regular, contrario solo un 4.8% que respondió que es excelente. El 100% de los encuestados concluyó que se debe incluir el inglés en todas las asignaturas del currículo institucional.

Para finalizar con los procesos de evaluación, se encuestó en lo que va transcurrido del año 2022 a 42 egresados de la promoción (2020) y esta fueron sus respuestas.

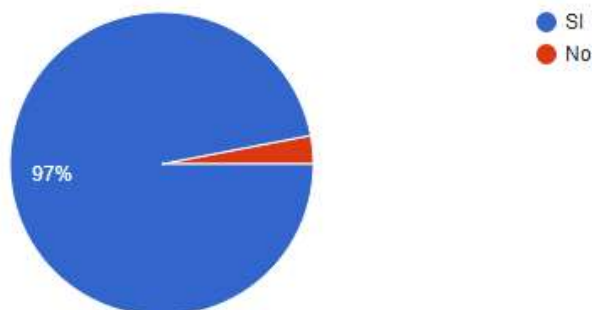
El 100% de los exalumnos encuestados respondió que la propuesta de integración curricular le permitió desarrollar competencias comunicativas necesarias en el ámbito universitario actual. El 93.9% afirmó que en la universidad en la que estudia recibe clases de materias relacionadas con la lectura y la escritura. El 90,9% aseveró que uno de los mayores aprendizajes estuvo relacionado con el trabajo colaborativo, seguido de un 87,9% que manifestó que el mayor aprendizaje de la estrategia fue el análisis y la comprensión de textos, junto a un 84,8 % que expuso que el mayor aporte estuvo en el desarrollo de competencias blandas como el pensamiento crítico, la organización, la puntualidad, entre otros.

Figura 3.

Resultados encuesta de evaluación de la propuesta.

¿La integración curricular de (F, L, L.C .I) fue innovadora?

166 respuestas



Fuente: Autoría propia.

Como recomendaciones desde la perspectiva de egresados anotaron lo siguiente (ver figura 3):

“Considero que se debe seguir haciendo esta integración en la institución ya que es una gran ayuda y aprendemos a manejar más la lectura y la escritura. Además, al momento de presentar trabajos de gran importancia en la universidad ya tenemos conocimientos previos sobre cómo hacerlo.”

“Mi aporte es que se empiece a desarrollar esta propuesta desde el grado 10 para que se pueda vivir ese conocimiento dos años, entre más tiempo, mejor será.”

“Es profundamente indispensable tener conocimiento y buen manejo de las Normas APA (actualizadas) para obtener éxito durante todo el transcurso de la carrera universitaria y, en un futuro más lejano, en la vida laboral. Debido al buen manejo de estas, por un lado, se obtiene un mejor desempeño y nivel académico, y por otro, se evitan serios problemas legales causados por infringir derechos de autor al no (saber)citar usando las normas indicadas.”

“Todo en la integración curricular ha estado súper bien, me ha servido mucho en lo que estoy estudiando. En especial lo que más me ha servido es la argumentación y análisis de comprensión de textos, creo que es una de las cosas en lo que más se debería enfocar el currículo, pero todo lo que vi me ha ayudado mucho en mi carrera universitaria y estoy muy agradecida por esto.”

Figura.

Encuesta a egresados.



The image shows a digital survey form. At the top left is the logo of the 'Institución Escuela Normal Superior de Envigado', which features a shield with a blue and red diagonal stripe and a white 'A'. To the right of the logo, the text 'Institución Escuela Normal Superior de Envigado' is partially visible. Below the logo, it says 'Sección 1 de 2'. The main title of the survey is 'Encuesta a egresados Propuesta de Integración Curricular 2020'. Below the title, there is a paragraph of text: 'Estimado egresado de la Escuela Normal Superior de Envigado, le invitamos a diligenciar esta encuesta para conocer la trascendencia en el ámbito universitario del desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de la propuesta pedagógica de integración curricular de filosofía, inglés, lengua castellana y lectura crítica realizada en el año 2020. Sus respuestas son muy importantes para el mejoramiento continuo.' Below this text is a field for 'Dirección de correo electrónico *' with a sub-label 'Dirección de correo electrónica válida'. At the bottom, there is a note: 'Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. Cambiar configuración'.

Nota: Toda la información de formatos, instrumentos evaluativos y material preparado se puede consultar en elDrive: <https://drive.google.com/drive/folders/15nMHjitUYH5piq9YqHB2a-OHj6H1G6n6?usp=sharing>
Fuente: Autoría propia.

CONCLUSIONES

La integración curricular de las asignaturas de filosofía, lengua castellana, lectura crítica e inglés no sólo posibilitó ese encuentro sino el diálogo con otras asignaturas como las pedagógicas, ciencias sociales y economía, también, permitió una lectura crítica de la situación actual (Pandemia- Covid 19) desde la perspectiva humanista. De igual forma, otorgó funcionalidad a los aprendizajes porque reconocieron que las competencias desarrolladas les servirán de base para la vida universitaria, asimismo, eliminó la sobrecarga de actividades tanto para estudiantes como para docentes al unificar producciones académicas.

En ese orden de ideas, la estrategia posibilitó el desarrollo de competencias blandas como el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo en equipo al escribir el ensayo en parejas, de igual manera, facilitó que los estudiantes construyeran sus propios conocimientos a partir de las reflexiones críticas basadas en la bibliografía sugerida y la lectura personal del contexto, adicionalmente, la virtualidad eliminó los límites de horarios y clases que generalmente se presenta en la presencialidad. Esta potenció calidad en los encuentros y la presencia de los maestros en un mismo tiempo y espacio.

La estrategia se centró en el desarrollo de competencias y no en contenidos o temas. Una minoría de estudiantes no encontró utilidad en la estrategia porque al contrario de minimizar el tiempo se les duplicó. Al preguntar de manera general sobre esta respuesta, manifestaron en diálogo con los maestros que tenían problemas de conexión, falta de organización en sus horarios y responsabilidades escolares y/ o desencuentros con su compañero de escritura.

En relación con los aspectos por mejorar, resaltamos que se debe fortalecer la autonomía, la ética y otras habilidades blandas, se deben rediseñar los formatos comorúbricas y actividades dentro del desarrollo de la propuesta. Es necesario también profundizar el uso de las Normas APA, séptima edición, el uso de Bases de Datos.

Finalmente, la propuesta no sólo tuvo una excelente aceptación por parte de los estudiantes; como resultado del alcance y el impacto, esta se presentó en el Foro Educativo de la Normal Superior de Envigado, motivando a los compañeros docentes a generar nuevas prácticas educativas en entornos virtuales. De igual forma, se representó al Municipio de Envigado en el Laboratorio Pedagógico de Envigado y Buenaventura, organizado por el MEN. Así mismo, la experiencia fue compartida en el Foro Educativo Municipal de Envigado. Y, finalmente, en la Feria Pedagógica: Voces, saberes y prácticas pedagógicas de la Universidad Católica de Oriente.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2012). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. (1ra. Ed. Electrónica). Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. (1ra. Ed. Electrónica). Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. (1ra. Ed y 6ª reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. (1ra Ed.). Anagrama
- Cassany, D. (2006b). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. (1ra Ed.). Paidós.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. (1ra Ed.). Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Afilas el lapicero: guía de redacción para profesionales*. (1ra Ed.). Anagrama.
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. (2da Ed.). Anagrama.

- Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Cómo escribir un ensayo y no morir en el intento*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/como-escribir-un-ensayo-y-no-morir-en-el-intento>.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de la humanidad*. (1ra Ed.). Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. (1ª. ed.). Paidós.
- Parga, S. (s.f.). Guía de falacias argumentativas. [Archivo en línea]. <https://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/falaciasSP.pdf>.
- Tamayo Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S.; y Bejarano Bejarano, O. L. (2017). *Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. (1ra. Ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado*. (5ta. Ed.). Morata.
- Touraine, A. (2015). *Crítica de la modernidad*. (1ra. Ed. Electrónica). Fondo de Cultura Económica.
- Vásquez Rodríguez, F. (2015). *Pregúntele al ensayista*. (2da Ed. Novena reimpresión). Editorial Kimpres SAS.



Autor(es):

Dra. Maritza Tenorio Troncoso

Orcid: 0000-0001-8695-4427

Coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa en
Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

maritzatenoriot@gmail.com



Cómo citar este texto:

Tenorio Troncoso, M. (2022). Caracterización de elementos contextuales de los procesos pedagógicos investigativos de la Normal Superior de Sincelejo: una revisión documental. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 50-68. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Caracterización de elementos contextuales de los procesos pedagógicos investigativos de la Normal Superior de Sincelejo: una revisión documental.

Resumen: El propósito de este trabajo investigativo gira en torno a una revisión documental sobre los elementos curriculares fundamentados desde los modelos educativos flexibles en Colombia, y una perspectiva contextualizada de los procesos pedagógicos investigativos de la Escuela Normal Superior de Sincelejo, ubicada en la zona caribe de Colombia, quien obedeciendo a su enfoque y modelo teórico ha pretendido contribuir a la formación de docentes normalista quienes desde las poblaciones contextualizadas en el ámbito urbano y rural conciben diversos elementos manifiestos en la práctica pedagógica, dejando abierto posibilidades de integrar nuevas opciones desde las integraciones curriculares fundamentadas y las pedagogías emergentes.

Palabras Clave. Modelos Educativos Flexibles, educación rural en escuelas normales superiores, práctica pedagógica, procesos pedagógicos investigativos.

Title: Characterization of contextual elements of the investigative pedagogical processes of the Normal Superior de Sincelejo: a documentary review.

Summary: The purpose of this research work revolves around a documentary review of the curricular elements based on the flexible educational models in Colombia, and a contextualized perspective of the investigative pedagogical processes of the Escuela Normal Superior de Sincelejo, located in the Caribbean zone of Colombia, who obeying his approach and theoretical model has intended to contribute to the training of teachers who from contextualized populations in urban and rural areas conceive diverse elements manifested in the pedagogical practice, leaving open possibilities of integrating new options from the curricular integrations based on the emerging pedagogies.

Key words. Flexible educational models, rural education in teacher training colleges, pedagogical practice, pedagogical research processes.

Título: Caracterização de elementos contextuais dos processos pedagógicos investigativos do Normal Superior de Sincelejo: uma revisão documental.

Resumo: O objetivo deste trabalho de pesquisa gira em torno de uma revisão documental dos elementos curriculares baseada nos modelos educacionais flexíveis da Colômbia, e uma perspectiva contextualizada dos processos pedagógicos investigativos da Escola Normal Superior de Sincelejo, localizada na zona caribenha da Colômbia, que obedecendo a sua abordagem e modelo teórico pretendeu contribuir para a formação de professores que a partir das populações contextualizadas em áreas urbanas e rurais concebem vários elementos manifestados na prática pedagógica, deixando em aberto possibilidades de integrar novas opções a partir das integrações curriculares baseadas e emergentes pedagogias.

Palavras-chave. Modelos educacionais flexíveis, educação rural em escolas de formação de professores, prática pedagógica, processos de pesquisa pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes propósitos que tiene la educación es poder transformar escenarios sociales. En ese sentido, siendo fieles a esa necesidad, la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, ha estimado posibilidades bajo su modelo crítico de transformación social, por lo que, se estiman diferentes exponentes y personajes influyentes en los que cabe destacar a: MaClaren (1997), Giroux (1992; 1997), Carr y Kemmis (1988), Morin (1995), observándose grupos heterogéneos que gracias a sus posturas aportan puntos comunes, perspectivas, fuentes y experiencias. Y uno de los referentes para los países de América Latina Freire (1997 - 1978) con su propuesta de una pedagogía liberadora, emancipadora, de la esperanza.

Como muy bien lo argumenta Marcuse (2020) una educación que le apueste a la libertad, no se logra con un “tipo de Educación para las masas” se trata de formar hombres y mujeres, conscientes de su realidad, con postura crítica frente a las necesidades, problemas, desigualdades, inconsistencias, pobreza, injusticia, discriminación y a partir de ahí proponer otras formas de actuar, proceder, decidir y cambiar. Va más allá del aula y se ubica en la sociedad, en lo político, social, ético, moral, ambiental y ambiental.

Desde esa óptica, ha existido una preocupación latente para desarrollar productos pedagógicos investigativos en los diversos escenarios desde una perspectiva reflexiva y crítica, llevando a estimar las posibilidades de coadyuvar en los escenarios educativos donde se valida la práctica pedagógica ya sea en contextos urbanos o rurales.

No obstante, partiendo de los últimos años en correspondencia a productos pedagógicos e investigativos, la preocupación latente por incidir de manera favorable en los contextos rurales, ha llevado a repensar la forma como se está concibiendo la misma sin considerar cada una de las complejidades que le caracterizan, principalmente por poner en un mismo plano la enseñanza rural y urbana.

Si bien, las orientaciones desde organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial (UNESCO 2004) reflejadas además por las administraciones nacionales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2015) a partir de los Modelos Flexibles han sido instrumentos que lentamente están adaptado en los currículos, sin embargo, aún se presentan diversas dificultades para garantizar los procesos enseñanza - aprendizaje que guarde precisión con las comunidades rurales.

En efecto, desde la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo se ha tratado de poder corresponder con cada una de las necesidades suscitadas en el aula de clase, producto de procesos diagnósticos en los escenarios educativos que son objeto de procesos pedagógicos investigativos tanto del contexto urbano como del rural. Sumado a ello, procesos deconstructivos y reconstructivos de la enseñanza para tratar de abolir elementos tradicionales, pero que a la luz de metodologías alternativas, siguen presentándose necesidades latentes para incidir de manera favorable desde las exigencias que cada contexto demanda.

Modelos Educativos Flexibles: Retos y Oportunidades para la Educación colombiana desde Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación

En Colombia el sistema educativo en su organización brinda la oportunidad a la población estudiantil a acceder a éste al disponer de un portafolio de modelos educativos el cual cuentan con diversas estrategias tanto escolarizadas como semiescolarizadas, convencionales y no convencionales. Así mismo, módulos, cartillas y recursos pedagógicos diseñados para docentes, estudiantes y comunidades. Todo ello en busca de garantizar el ingreso y permanencia de la población al sistema educativo.

El Ministerio de Educación Nacional, de Colombia conceptualiza modelos educativos flexibles como propuestas de educación formal para población en condición de vulnerabilidad o diversa. Brindando alternativas para estudiar dado las dificultades para vincularse en la oferta de educación tradicional establecida en la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994).

Es importante resaltar, que muchos de estos modelos flexibles (Ministerio de Educación Nacional – MEN. 2015) diseñados y contextualizados hace varios años atrás, se ha dado a la tarea de realizar actualización de los mismos, especialmente en relación con las guías, cartillas y módulos tanto para estudiantes como docentes. Es de anotar que cada uno de los modelos educativos ha sido diseñado atendiendo a contextos específicos, según la caracterización y necesidades presentadas por la población; apoyándose en materiales educativos propios y en tecnologías.

A continuación, se hace una breve reseña de estos modelos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2015):

- Retos para Gigantes: se ofrece a niños, niñas y adolescentes; menores de 18 años. Estrategia para estudiantes de to (transición) a 5° que, han sufrido algún tipo de accidente, convalecencia o enfermedad que les impide asistir al aula regular puesto que pasen gran proporción de tiempo hospitalizados. Consta de la guía de evaluación diagnóstica, del docente, semanales y de juegos de To a 5° respectivamente.
- Apoyo Académico Especial: se ofrece a estudiantes menores de 18 años para garantizar su permanencia en la educación a estudiantes que se encuentren en circunstancias asociadas a padecimiento de salud y no puedan de manera regular asistir a la escuela (Decreto 1075 de 2015).
- Secundaria activa para jóvenes en extraedad: 13 años en adelante, facilitándoles transitar de 6° a 9°. Los textos le apuestan al desarrollo de aprendizajes: aprender a aprender, aprender a hacer, saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales. El material está organizado por guías para el estudiante en diferentes áreas como

educación artística abordándose danza, visuales, música y teatro. Además, las áreas de ética y valores, educación física, ciencias sociales, naturales, matemáticas y lenguaje. Sumado a ello, la guía de proyectos pedagógicos productivos.

- Escuela Nueva modelo escolarizado de educación formal: que responde a las necesidades al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de escuelas urbano-marginales. Niños de 7 a 12 años pueden acceder para adelantar el nivel educativo de básica primaria. Ofrece primaria completa a niños de zonas rurales, articulares estrategias de capacitación docente, comunitaria, administrativa y curriculares. El material educativo proporciona las guías para los estudiantes en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, bitácora y guía del docente.
- Aceleración del Aprendizaje: Modelo escolarizado para la atención de niños, niñas y jóvenes extraedad que cursan el nivel educativo de básica primaria. Se imparte en la escuela regular. Se requiere que los niños que se vinculen al modelo deben saber leer y escribir. Busca que los niños completen la primaria fortaleciendo autoestima, autoconocimiento, perseverancia y construcción del proyecto de vida.
- Caminar en secundaria: se ofrece a los estudiantes en extraedad para la nivelación de la básica secundaria de estudiantes del sector rural. Acceden estudiantes de 13 años en adelante, cursan de 6° a 9°, lográndose así nivelación en edad, grado y la posibilidad de continuar sus estudios. Trae la guía del estudiante 6° y 7°, 8° y 9°; cada conjunto de grados con la introducción a los PPP, hagamos expertos, aprendamos haciendo 1, 2 y 3. Así mismo, el manual operativo para el profesor.
- Postprimaria: se ofrece a niños de 12 a 17 años, modelo escolarizado de educación formal, que hace énfasis en las áreas obligatorias del currículo atendiendo a Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). De igual manera se enfoca en proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos y un docente es el que asume el grado el cual cumple las funciones de facilitador del aprendizaje.
- Nivelemos: se ofrece a los estudiantes en aulas regulares de transición a 5° grado. Niños entre 5 a 11 años. Estrategia pedagógica y didáctica que se ofrece como apoyo en los procesos de lenguaje y matemáticas. Guía didáctica de estudiantes lenguaje y matemáticas con su respectivo cuadernillo de actividades. Posibilidades didácticas para trabajo grupal e individual. Organizados por lenguaje 1, 2, 3 y 4; y matemáticas 1, 2, 3 y 4 respectivamente. Y la guía del docente.

Es necesario recalcar la vigencia de estos modelos educativos, como se infiere en los argumentos expuestos en el Plan Decenal de educación de 2016 – 2026 desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) los ojos de todos los países consideran medular la

educación como herramienta de transformación para la formación de ciudadanos sensibles ante las problemáticas sociales, ambientales, de desigualdades económicas y sociales.

Otro rasgo importante para resaltar de dicho documento del Ministerio de Educación de Colombia (2016) se refiere al desafío de la calidad educativa como reto para cerrar brechas. Ejemplo de ello son las cifras que en el 2015 en Colombia el promedio de educación en zonas rurales fue de 5.5 años mientras que en la urbana fue de 9.2 años.

Otro aspecto relevante, es sin lugar a duda la mirada hacia la paz: lo cual requiere y exige de la educación nuevas formas para formar ciudadanos con capacidad reflexiva, uso de estrategias de diálogo para resolver y enfrentar de manera pacífica los conflictos.

De los diez desafíos planteados en el Plan Decenal 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional – 2016) vale la pena reflexionar alrededor de los siguientes: Posibilidad de impulsar lineamientos curriculares pertinentes, flexibles y generales. Presentar políticas públicas para la formación inicial de educadores y planes de formación continua para aquellos que se encuentran en ejercicio. Impulsar procesos de investigación e innovación para el desarrollo de la vida, apoyo a la enseñanza, aprendizaje y uso de diversas tecnologías.

En consecuencia, es necesario hablar entonces de las políticas de formación, capacitación, actualización y profesionalización de los maestros de educación básica, remite a tener en cuenta: los programas e instituciones educativas encargadas de la formación inicial de maestros, además de las reformas establecidas por el gobierno para la titulación, profesionalización y actualización. Aspectos que necesariamente involucran a la institución educativa superior. Dado que son a estas instituciones y sus docentes, a quienes se les asignan los cursos, talleres, seminarios de actualización para los docentes.

En este orden de ideas, la preocupación por el maestro; desde su formación, profesionalización, capacitación y actualización; ocupa un lugar importante en la agenda del país. Considero no como el único actor, pero uno de los principales en la complejidad del sistema educativo. Se debe tener en cuenta, además, las necesidades de transformación de la gestión escolar, ofrecer como un derecho a los maestros programas permanentes de formación y actualización para aquellos que se encuentran en servicio. Programas que se constituyen así mismo, en incentivos en la laboral docente, estímulos, mejoras salariales y laborales. Donde el maestro evolucione de un rol de facilitador, coordinador, mediador para dar paso a métodos de

nexos con las nuevas tecnologías donde predominen las consideraciones problémicas desde la lógica metódica.

Para la realización entonces, de una política educativa renovada, con alcance a futuro que responda a las necesidades para la sociedad de hoy, aprendizajes para la vida, proyecto de vida e inserción al campo laboral. Además, describir de manera sucinta sin perder el rigor necesario, en las características que debe reunir la formación de maestros de educación básica; coherencia y articulación con las necesidades educativas y formativas de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes; desarrollo profesional; y las acciones que se han ejecutado en el fortalecimiento en la profesionalización, capacitación, actualización de los maestros y retos.

Por su parte, es indiscutible el aporte de las normales y programas de licenciatura en los procesos formativos de maestros en el ámbito nacional. En esta apuesta es pertinente resaltar los avances y progresos. Entre ellos, resaltando los más relevantes, se pueden precisar los nuevos planes y programas que se imparten en las normales han logrado transformaciones importantes evidenciadas en la formación inicial de los maestros; mayor conocimiento de las necesidades psicobiológicas del estudiantado que transita en la básica primaria, apropiación conceptual de los saberes disciplinares y pedagógico como requisitos para la educación básica, sensibilidad frente a las problemáticas de sus estudiantes, acorde con su cultura, contexto, situación socio-económica. Claro compromiso ético con la profesión (Muñoz 2019). Todo ello fortalecido por espacios otorgados a la práctica pedagógica, la cual les permite un contacto directo con la esfera de actuación.

Pese a esos avances significativos, los cambios no han sido homogéneos, no todas las normales han avanzado con el mismo ritmo. Y esto se debe a las características del personal docente de las normales, su disposición y apertura frente al cambio. De igual manera a la prioridad según la estructura organizativa entre una normal y otra; e incluso dentro de una misma normal. Sumado a ello, se debe mencionar las diferencias y concepciones de los maestros de la normal en cuanto a las funciones, metas y compromisos de la práctica (Lache, et al 2019), abriendo posibilidades que los estudiantes no reciban las explicaciones precisas para atender las necesidades en cuanto su quehacer en la práctica. Es decir, el reto de cumplir con las especificidades de una práctica pedagógica reflexiva.

De otra parte, para el caso de los maestros que reciben en sus aulas a los maestros en formación para su práctica no poseen toda la capacitación y directrices para orientar a los

maestros en formación que les llega a sus aulas. Se puede afirmar que aún persisten prácticas de enseñanza tradicionales, instrumentales, poco significativas y carentes sino en su totalidad de las didácticas pertinentes para la población que transita en el nivel de educación básica.

Para superar las debilidades mencionadas se recomienda acciones encaminadas a la formación de los profesores normalistas, más allá de los contenidos se deben fijar metas en cuanto a la gestión y organización pedagógica y la articulación en la gestión y comunicación entre directivos docentes y docentes de las escuelas normales y de aquellas escuelas destinadas para la práctica de los maestros en formación. Para lo cual se deben establecer alianzas de apoyo y programas de actualización de los maestros que se desempeñan en la educación básica.

Cabe resaltar que los planes y programas encaminados a la capacitación y perfeccionamiento profesional han tenido reconocimiento por parte de las comunidades académicas. De los cuales se destacan los talleres presenciales por semestre para responder a los programas y contenidos. Pero, estos no han dado los resultados en la magnitud esperada. Se requiere de otro tipo de acciones que garanticen en el tiempo la continuidad, seguimiento y actualizaciones que se vayan poniendo en práctica de manera innovadora y con criterios sistemáticos que muestren los avances y transformaciones reales.

Como complemento a lo anterior, darles mayor uso a los resultados de las evaluaciones, valor al trabajo en equipo, las expectativas y metas desde la enseñanza y aprendizaje. Se pueden resumir entonces las acciones de la Transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales: el liderazgo a la luz del trabajo en equipo, planeación y evaluación institucional, regulación de las actividades académicas coherentes con el liderazgo del personal directivo. La priorización en relación con los recursos, dotación y cualificación a personal docente para atender necesidades en los contextos educativos.

Perspectivas contextuales de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, ubicada en la zona de la Costa Caribe; hace parte de las 137 Escuelas Normales de Colombia. Institución que, en su trayectoria de 78 años como institución formadora de maestros, se ha sometido a varios procesos de acreditación y evaluación de calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional para seguir formando maestros en formación.

En el año 1936, fue creada Escuela Normal, pero solo hasta el 25 de junio de 1944, curre su fundación con la razón social: Escuela Normal para Señoritas de Sincelejo en 1995 y se aprueba el proceso de reestructuración y toma el nombre de Escuela Normal Superior de Sincelejo, bajo la Resolución No. 2661 de julio 15 de 1996, emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1996). En 1973 el MEN crea el Jardín Infantil No. 1 de Sincelejo en la Escuela, funcionando el grado de Preescolar. A partir de 1998, se inicia el Ciclo Complementario de Formación Docente y se toma el énfasis en Lengua Castellana.

Con la Promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994) y el Decreto No. 2903 de 31 de diciembre de 1994 ordena la reestructuración de las Escuelas Normales en el país. La Resolución No. 3061 del 15 de julio de 1966, aprueba la reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Sucre (Sincelejo, Corozal y Majagual).

La Resolución No. 3502 de diciembre 24 de 1999, la normal recibe la acreditación previa emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN), acreditada en Calidad y Desarrollo. Resolución No. 3140 de diciembre 10 de 2003, emanada del MEN, Resolución No. 7782 de septiembre 6 de 2010, por la cual se autoriza a la Escuela Normal Superior de Sincelejo para ofrecer el Programa de Formación Complementaria. Por último, la Resolución No. 001486 de febrero 7 de 2019, por la cual se resuelve la solicitud de renovación de la autorización de funcionamiento del Programa de Formación Complementaria, de carácter presencial en el municipio de Sincelejo.

En el contexto institucional el Proyecto Educativo Institucional y específicamente el Proyecto Educativo Institucional, PEI del Programa de Formación Complementaria – PFC, se constituye en instrumento que direcciona y facilita a los actores institucionales establecer su papel dentro del Programa, el modo de organización del mismo, el desarrollo de la práctica pedagógica y los perfiles. Lo cual implica precisar la articulación coherente de los componentes del currículo, fortalecer los lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa, precisar los perfiles que determinan el desempeño de cada actor dentro del Programa y en cada uno de los niveles ofrecidos por la Normal.

Cabe aclarar que éste se construye, resignifica, ajusta y actualiza tomando como referente las 11 condiciones de verificación de calidad exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así, como los retos para el siglo XXI y competencias para las Escuelas Normales de Colombia

en coherencia con el acompañamiento de la Universidad de La Salle en Convenio con el Ministerio de Educación Nacional, el cual se está realizando desde 2019 hasta el 2022.

En este sentido las metas para los tres años de acompañamiento se priorizan: resignificación de los proyectos educativos institucionales, ajustes al proyecto institucional, fortalecimiento curricular en el campo de conocimiento (Ciudadanía, Inclusión y Socioemocionalidad – CIS); fortalecimiento de la práctica pedagógica en ejes (ejes procesuales: formación, investigación, extensión y evaluación); fortalecimiento prácticas de liderazgo; fortalecimiento prácticas de educación rural; y 20 Escuelas Normales Superiores en CLEER (transformación de las escuelas normales para impulsar la formación inicial y generación de conocimiento al servicio de los maestros rurales).

Lo anterior, permite resaltar el papel protagónico que cumplen las escuelas normales de Colombia, en la formación inicial de maestros; y la importancia que el Ministerio de Educación Nacional les confiere, realizando procesos de acreditación y verificación de las condiciones de calidad en lapsos de 5 a 8 años, para garantizar el sostenimiento de la calidad de la mismas.

Práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

La Práctica Pedagógica Investigativa la cual articula los procesos pedagógicos e investigativos encaminados al quehacer de los docentes tanto titulares como en formación para reflexionar las prácticas, y a partir de ésta diseñar propuestas de innovación. Se concibe la práctica como un proceso vital, alrededor del cual se organiza y diseña el currículo del Programa, para dar respuesta a las necesidades y nivel formativo del futuro egresado. En este sentido, el componente investigativo es transversal para efectos de generar cambios y transformaciones a partir de las intervenciones pedagógicas, liderando procesos innovadores que permean la práctica. Para ello se caracterizan los contextos, se orienta y acompaña por parte de maestros titulares y supervisores.

Otro rasgo a resaltar en el proceso de formación de los maestros en cuanto a la práctica pedagógica investigativa, desde el 2008 se ofrece a los maestros en formación y titulares diplomados como oportunidad para fortalecer los procesos investigativos y de extensión; entre ellos se resaltan: investigación acción de corte pedagógico, modificabilidad estructural cognitiva, filosofía para niños, educación especial e inclusiva, primera infancia y diplomado internacional formación docente.

La estructura organizativa de la Práctica pedagógica vigente, está encaminada en los siguientes parámetros e intensidad horaria Proyecto Educativo Institucional (2020-224)

- Práctica Inicial: Estudiantes 10º, 11º y semestre Introdutorio. Ejecutando 40 horas de proyección social (Extensión) y 60 horas de práctica en primera infancia (Hogares Infantiles, Centros de Desarrollo Infantil o cualquier grado de Preescolar) tanto en el sector Urbano o privado.
- Práctica Intermedia: Estudiantes de Primer y Segundo Semestre. Enfocado en las diferentes didácticas. 40 horas de proyección social (Extensión) y 60 horas de práctica en básica primaria; tanto en el sector urbano o privado.
- Y Práctica Avanzada: Estudiantes de tercer y cuarto semestre, donde diseñan, ejecutan intervención pedagógica investigativa. 40 horas de proyección social (extensión) y 60 horas de práctica en preescolar o primaria; tanto en el sector urbano o privado. Todo ello, en consonancia con la razón de ser del proceso de formación y perfil del maestro.

Actualmente se encuentra una población de maestros en formación de 338 estudiantes, semestre académico 2022-1: Distribuidos desde el semestre introductorio hasta cuarto semestre. Cada semestre con dos grupos. Cada nivel de práctica pedagógica investigativa presenta compromisos teórico-prácticos para darle validez a su proceso formativo dentro y fuera del aula, lo que, en efecto, lo lleva a adquirir habilidades investigativas y pedagógicas para corresponder a las diversas necesidades suscitadas en los lugares de práctica pedagógica, sea urbana o rural.

Desde esa óptica se lleva un seguimiento continuo desde la aplicabilidad de diversos instrumentos como fichas de caracterización de habilidades de aprendizajes adquisitivos en los grados de preescolar y básica primaria, así como la determinación de canales sensoriales predominante y/o caracterización de inteligencias múltiples de los niños y niñas. Sumado a esto, se identifican elementos contextuales desde los componentes exógenos o elementos comprendidos al área que rodea el entorno externo del establecimiento educativo. Asimismo, el componente institucional como aspecto a considerar desde el macro y meso currículo que estructura el funcionamiento institucional y finalmente los elementos comprendidos en el contexto de aula, desde la ambientación hasta las diversas estrategias que moviliza en su quehacer docente que son direccionadas desde las planeaciones o microcurrículos.

Todos estos procesos pedagógicos e investigativos llevan un seguimiento de validez evaluada y evidenciada por los docentes titulares, supervisores pedagógicos, coordinación de práctica pedagógica y los docentes del área de práctica pedagógica e investigación. Además, se

contemplan valoraciones metacognitivas desde la estructuración de diarios de campo semanales como instrumento para la construcción de saber pedagógico, y que, además, se fundamenta como pieza esencial para llevar a cabo las diversas fases investigativas en correspondencia al nivel de práctica pedagógica que se esté desarrollando.

Cabe señalar que en el seguimiento continuo especificado para los procesos pedagógicos investigativos, se han podido detallar experiencias que dejan al desnudo situaciones problematizadoras que deben enfrentarse para la mejora de los establecimientos educativos, encontrándose gran preocupación en los contextos educativos rurales donde la puesta en escena de elementos pedagógicos coherentes a las necesidades de estas comunidades y/o poblaciones rurales sigue siendo un desafío y meta por alcanzar, lo que en definitiva justifica la pertinencia de poder adaptar a los currículos posibles alternativas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las escuelas urbanas con un marcado interés en las rurales.

En atención a lo anterior, la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo – Sucre (Colombia) desde el año 1996 viene realizando una serie de ajustes al Proyecto Educativo Institucional coherente con las necesidades de formación, educación requeridos para la población Sincelejana, Sucreña, colombiana pero también con la posibilidad de interactuar en el ámbito global. Además, con su misión de formar a los maestros que se desempeñan en preescolar (párvulo, prejardín, jardín y transición) o básica primaria. Responsabilidad en la formación de formadores.

En consecuencia, se ha revisado de manera colectiva los referentes teóricos, pedagógicos, investigativos, principios, fines, misión, visión, filosofía y facto identitario. Con un ejercicio de deconstrucción (2020), resignificación (2021) y reconstrucción (2022). Contando actualmente con un enfoque Crítico Social y un modelo pedagógico crítico de transformación social. Sustentado en los postulados de Freire (1978; 1997), MaClaren (1997), Giroux (1992; 1997), Carr y Kemmis (1988). Además, fortalece el pensamiento crítico desde los aportes de Facione (1990; 2007); las interacciones Socio Cognitivas de Vigotsky (1978; 1981), Zimmerman (2013) y complementando la dialogicidad nuevamente con Freire (1997) y Fischer (2013).

Todo ello, a partir de procesos investigativos que marcan tendencias contextualizadas en correspondencia con las normas internacionales. Dando como resultado confluencia de contextualizar diversa (González, 2021) proceso generador de nuevas ideas. Mediador didáctico metodológico entre las tendencias en el campo de acción determinado de estudio de investigación

y paradigmas seleccionados. Referente que refleja una selección dialéctica; preserva lo conveniente y adecuado a lo propio y desprecia lo que no cumple esa condición. Configurando la génesis de modelos de nuevas generaciones o se van interaccionando tendencias antes reconocidas para arribar a nuevos niveles de generación de conocimiento.

El esfuerzo de años de reflexiones teoría – práctica permiten visibilizar la perspectiva pedagógica de la institución en la transformación de la práctica pedagógica, pasando de una práctica distributiva a una reflexiva. La primera (distributiva), caracterizada por el desarrollo de prácticas pedagógicas tradicionales sin articulación de elementos reflexivos que pudiesen contribuir a la mejora de los escenarios pedagógicos dentro y fuera del aula a favor de la enseñanza y el aprendizaje; y la segunda (reflexiva) orientada desde un proceso pedagógico propiamente investigativo, donde a partir de la enseñanza de las diferentes didácticas, de la articulación de paradigmas y métodos de investigación que permiten la lectura de contexto, priorización de problemas, diseño e implementación de proyectos de intervención pedagógico e investigativos que contribuyen a la transformación de contextos (Gelvez 2007).

Lo anterior, guarda relación las fases o etapas de Lache (2019) sobre los procesos pedagógicos investigativos, donde deja explícita una ruta para poder encaminar a los docentes en formación inicial del programa bajo una práctica pedagógica reflexiva:

- En primer lugar, una “fundamentación epistemológica y metodológica de la investigación”
- Seguidamente, la construcción del anteproyecto producto de la elaboración del diagnóstico de las problemáticas que los docentes en formación pueden asociar bajo la observación, encuestas, cartografías, test, que precisen caracterizaciones de la población.
- Los anteriores elementos son garantes para establecer la tercera etapa consistente en el diseño de la propuesta de intervención, donde dejan establecido los elementos que validarán en el proceso pedagógico investigativo desde planeaciones, instrumentos, y lo concerniente a la intervención y evaluación.
- En la cuarta etapa, se desarrolla el proceso de sistematización, análisis de los datos y elaboración de informes finales, evidenciando resultados, impactos, reflexiones, logros, limitaciones y recomendaciones alcanzados en la intervención.
- Eventualmente el informe lleva a una última etapa consistente en la sustentación de los resultados.
- En consonancia, se privilegia la estrategia metodológica interdisciplinar donde

docentes, estudiantes, directivos docentes y comunidad priorizan las problemáticas más sentidas, lográndose priorizar saberes (saber, ser y hacer) en procesos reflexivos, investigativos encaminados a los cambios y transformaciones esperadas. Los proyectos transversales tales como: deporte, recreación y uso del tiempo libre; ciudadanía; Educación Sexual, Fortalecimiento pedagógico;

- Prácticas Ambientales Escolares - PRAES y semilleros de investigación complementan los procesos desde los ejes de Formación, Investigación. Extensión y Evaluación.

Como resultado de este ejercicio, se observa una organización por núcleos disciplinares, comunidades académicas, campos de conocimiento, a través de la incorporación del acompañamiento pedagógico como estrategia para fortalecer habilidades, adopción de los PIA o Proyectos de Investigación en el Aula, Proyectos interdisciplinares, Redes de Investigadores Docentes, Semilleros de Investigación, diplomados y proyectos de Investigación que se socializan en foros, simposios, seminarios y publicaciones en cuadernillo normalista y recientemente la Revista Normales Superiores de Colombia – ReNosCol con el apoyo y acompañamiento de la Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica – CESPE como producto de la transición de las practicas docentes distributivas a prácticas docentes investigativas.

Oportunidad propicia para tener en cuenta los saberes que declara la Unesco, el Saber de reposición o renovación de ideas, el cual surge del proceso de deconstrucción.

Relaciones contextualizadas de los procesos pedagógicos en establecimientos educativos de Sincelejo desde los docentes en Formación Inicial de la Normal Superior de Sincelejo.

El municipio de Sincelejo – Departamento de Sucre – Colombia, posee alrededor de 28.504 hectáreas, de las cuales el 26.169 son rurales, organizadas por corregimientos para un total de 21. Los cuales son: Las Palmas, Cruz del Beque, La Arena, Las Huertas, La Chivera, Cerrito el Naranja, Las Majaguas, Buenavista, Castañeda, San Rafael, Cerrito de la Palma, Laguna Flor, La Peñata, San Antonio, Buenavestica, Sabanas de Potrero, San Jacinto y Chocó. Las 2.335 hectáreas se consideran urbanas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la secretaria de Educación Municipal, distribuye las Instituciones Educativas tanto del sector oficial como privadas por Núcleos Educativos. Teniendo en cuenta las Instituciones Educativas Oficiales Urbanas (total de 25) y 11 en el sector rural. De estas últimas la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, como formadora de maestros para desempeñarse en cualquiera de los grados de transición (prejardín, jardín, transición) o

básica primaria, actualmente tiene convenio con siete de ellas, el cual permite la ejecución de la práctica pedagógica de los maestros en formación acorde con el tipo de práctica por semestre. Estas son:

- I.E. La Peñata, San Miguel, San Isidro de Chochó, San Martín, Técnico Agropecuario de la Gallera, Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma y San Rafael.

Según el reparto oficial de maestros en formación para realizar la práctica pedagógica año escolar 2021, se tiene un referente importante relacionado con la implementación de metodologías flexibles: Aportes importantes de González (2021) combinaciones de grupo clase multigrado. Las mismas constituyen mínimo 4 variable sustento de: 1. Implicaciones metodológicas para perfeccionar el proceso formativo; 2. Pautas didácticas metodológicas de orientación general de los futuros maestros 3. Perspectiva tras relacional didáctica metodológica de acuerdo a la interrelación contexto urbano – rural y viceversa. Los maestros migran en ambos contextos, preparados para lo universal y responder también a las necesidades del contexto específico. Preparación con prevalencia de lo holístico diverso y tomar las combinaciones clase multigrado como referentes para variaciones sociológicas del conocimiento en ese contexto buscando y resaltando los nexos de las escuelas rurales con los grupos informales en esas propias comunidades, los existentes en la familia, comunidades y tradición de la cultura.

- La Institución Educativa Cerrito de la Palma tiene 3 sedes: Principal, Laguna Flor y Cruz del Beque. En la Sede Principal multigrado (To y Primero) estudiante del Programa de Formación que acompaña el proceso del semestre introductorio.
- En la Sede Cruz de Beque multigrado (To y 1º) y (2º y 3º) con estudiantes de segundo semestre del Programa de Formación Complementaria.
- Por otra parte, la Institución Educativa San Isidro de Chochó cuenta con las sedes: Principal, Mirabel, Las Palmas y Castañeda. Castañeda primaria tanto en la jornada matinal como vespertina; con multigrado (To, 1º), 2º y 3º; y 4º y 5º. Mientras que la sede Mirabel jornada matinal cuenta con multigrado to y 1º. Con maestros en formación de II, III y IV semestre.
- En tanto la Institución Educativa San Martín, en la sede Sabanas de Potrero, cuenta con multigrado 4º y 5º. Con maestros en formación de III Semestre.
- La Institución Educativa La Gallera jornada matinal con multigrado (to, 1º y 2º) y (3º, 4º y 5º). Con maestros en formación de I semestre y IV semestre respectivamente.
- Es de anotar, que, aunque la Institución Educativa Rafael Núñez del municipio de

Sincelejo tiene en una de sus sedes Villa Rosita multigrado de to a 5°. Se aclara que para el año 2021 no hubo maestro en formación de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

- Finalmente, la Institución Educativa La Peñata, implementa una metodología flexible denominada GEMPA, con un maestro en formación de II semestre.

Atendiendo la organización del año escolar 2021 y con los ajustes pertinentes para el año 2022, es de interés plantear algunos temas para la profundidad en la temática del ensayo académico.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que los maestros en formación que se matriculan en semestre III y IV (semestre académico 2022-1) van a cursar el diplomado internacional de ruralidad, lo cual permite realizar una investigación que brinde reflexiones relacionadas con propuestas metodológicas y didáctica que respondan a las pedagogías emergentes, inclusivas y diversas según los contextos. Que inciden en el proceso identitario en el contexto rural.

CONCLUSIONES

Dentro de las reflexiones finales que suscitan el interés de poder coadyuvar a una sólida formación pedagógica que lleve al docente en formación considerar las diversas alternativas que pueden precisar el acercamiento a la comprensión de las necesidades, problemas y barreras que se presenten en el aprendizaje, para lo cual, debe concebir las posibilidades desde el uso de las teorías cognitivas y los aportes de la neurociencia en educación y en el aula, el empoderamiento de estrategias y actividades coherentes con las nuevas formas de aprender, el uso de recursos pedagógicos y tecnológicas, trabajo en equipo, liderazgo, competencias disciplinares y genéricas, aprendizaje activo entre otras.

Es así como, este espacio de discusión y reflexión encaminado a la formación de los educadores tanto en formación inicial como en servicio, debe superar los contenidos declarativos y procedimentales de la profesión, buscando avanzar en ejercicios integrados que contribuyan a desarrollar competencias necesarias en los ámbitos de formación contextos, enseñabilidad, educabilidad y pedagogía.

La práctica pedagógica tanto para el caso de los maestros en formación, cómo de aquellos en ejercicio, debe de convertirse en el laboratorio que brinde espacios dinámicos, innovadores donde se pongan en marcha propuestas, experiencias significativas producto de las necesidades y competencias que se deben desarrollar en los procesos formativos, de actualización y

capacitación. Trascendiendo el formalismo de requeridos para puntuación, incentivos. Y llevar a la construcción de comunidades académicas y redes de maestros que incursionen en líneas de investigación que logren las metas educativas y formativas en los aprendizajes para la vida y la transformación de los contextos.

Lo que eventualmente, se recomienda dentro del marco de posibilidades, es, que tanto la Institución Educativa Normal de Sincelejo como aquellas en convenio realicen la caracterización del enfoque comunitario. El cual, aporta reflexiones y miradas acerca del territorio, paisaje natural, geográfico, productivo, organizaciones sociales incluida la familiar y rasgos ideológicos de la población. Enriqueciendo así los saberes cotidianos y ancestrales que nutren las creencias, nuevas formas de asumir los cambios; el emprendimiento y uso de tecnologías amigables con el planeta.

REFERENCIAS

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1075 de 2015. [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. The Delphi Report. California*: California Academic Press.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: América Latina.

- Gelvez-Suarez, H. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*: Siglo XXI.
- González, L. G. C. (2021). El conocimiento diverso: Concepto didáctico transdisciplinar en la actividad cognoscitiva. In J. C. Arboleda (coords) *Educación y Pedagogía. CIPEP-2021.: Parte 4* (pp. 292-306). *REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía*.
- Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (2020-2024). Proyecto Educativo Institucional.
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
- MacLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre educación y filosofía*. Medellín: Ennegativo Ediciones.
- McEwan, P.J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44 (4), 465-483.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Colombia. [Archivo en línea]. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Portafolio de Modelos Educativos Flexibles. [Archivo en Línea]. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/694/portafolio-modelos-educativos-flexibles>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Decenal de Educación. Colombia. [Archivo en línea]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. [Archivo en línea]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.
- Muñoz Bravo, J. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 130-162.
- UNESCO (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad (Rural education: A low priority). *Boletín del Sector Educación de la UNESCO*, 9(9): 4–7.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup1), 15-35.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135- 147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676.



Autor(es):

Dr. Tomás Calvo Buezas

Orcid: 0000-0002-4119-0926

Catedrático emérito de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, Expresidente de la Federación Internacional de Estudios de América Latina y del Caribe (FIEALC) y Exrepresentante de España a en la Comisión Europea de la Lucha contra el Racismo del Consejo de Europa.



Cómo citar este texto:

Calvo Buezas, T. (2022). Los estudiantes colombianos opinan sobre nacionalismo, prejuicios, educación, sexualidad, religiosidad y valores (1993-2019). ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 69-97. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Los estudiantes colombianos opinan sobre nacionalismo, prejuicios, educación, sexualidad, religiosidad y valores (1993-2019).

Resumen: Este artículo presenta los resultados de la macroencuesta de valores, aplicada en 2019 a 11.322 estudiantes de Latinoamérica (de ellos 1.364 colombianos), a 1.041 cubanos y a 2.476 españoles. Estos datos serán comparados con otras preguntas idénticas que se hicieron en 1993 a 36.515 escolares latinoamericanos (de ellos 2.084 colombianos), y a 5.168 españoles. Los temas tratan de la identidad nacional y personajes más admirados de Colombia y del mundo, de los prejuicios y el racismo, la confianza en las instituciones, como las instituciones religiosas, el cambio de valores y contra valores en América desde 1993 a 2019 y en Colombia, referentes al machismo, la moral sexual, la religiosidad, y el grado de felicidad.

Palabras claves: nacionalismo, racismo, educación, sexualidad, valores.

Title: Colombian students' opinions on nationalism, prejudice, education, sexuality, religiosity and values (1993-2019).

Summary: This article presents the results of the values macro-survey, applied in 2019 to 11,322 Latin American students (including 1,364 Colombians), 1,041 Cubans and 2,476 Spaniards. These data will be compared with identical questions asked in 1993 to 36,515 Latin American schoolchildren (including 2,084 Colombians), and 5,168 Spaniards. The topics deal with national identity and most admired characters in Colombia and the world, prejudice and racism, trust in institutions, such as religious institutions, the change of values and counter-values in America from 1993 to 2019 and in Colombia, concerning machismo, sexual morality, religiosity, and the degree of happiness.

Key words: nationalism, racism, education, sexuality, values.

Título: Opiniões dos estudantes colombianos sobre nacionalismo, preconceito, educação, sexualidade, religiosidade e valores (1993-2019).

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da macropesquisa sobre valores, aplicada em 2019 a 11.322 estudantes latino-americanos (incluindo 1.364 colombianos), 1.041 cubanos e 2.476 espanhóis. Estes dados serão comparados com perguntas idénticas feitas em 1993 a 36.515 alunos latino-americanos (incluindo 2.084 colombianos) e 5.168 espanhóis. Os temas abordaram a identidade nacional e as personalidades mais admiradas na Colômbia e no mundo, o preconceito e o racismo, a confiança em instituições, tais como instituições religiosas, a mudança de valores e contra-valores na América de 1993 a 2019 e na Colômbia, no que diz respeito ao machismo, à moralidade sexual, à religiosidade e ao grau de felicidade.

Palavras-chave: nacionalismo, racismo, educação, sexualidade, valores.

INTRODUCCIÓN

La educación en valores ha sido siempre una tarea clave y relevante de toda sociedad democrática. Pero hoy es aún más necesaria, porque nuestros jóvenes se ven expuestos a sistemas de valores muy distintos y contradictorios, por la diversidad de los mensajes recibidos de agentes sociales, como la familia, la escuela, los amigos, las iglesias y sobre todo las redes sociales y nuevas tecnologías digitales. En nuestras sociedades latinoamericanas, como sucede en Colombia, el rescoldo de conflictos internos violentos, siguen exigiendo la necesidad de la educación en valores, como es la educación para la Paz y los Derechos Humanos universales, como viene proclamando desde hace tiempo la UNESCO:

“La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los

ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo pluricultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo, que tenga la única respuesta a los problemas y puede haber más solución para cada problema” (UNESCO 1995).

Y en esta tarea de la salvaguarda y enseñanza de los valores, deben ser protagonistas los Centros educativos docentes, incluidas las Universidades, porque las personas humanas no nacemos “buenas”, sino que nos” hacemos” en el proceso de socialización a través de sus agentes sociales, como son la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación social, las redes sociales e internet. NO nacemos racistas, ni dictadores, ni asesinos, “nos hacemos en el proceso social”. Pero tampoco “nacemos demócratas, solidarios y cumplidores de los derechos humanos”, nos hacemos demócratas y solidarios, luego debemos educar a niños, jóvenes y mayores en la ética de los derechos humanos universales. El gran pedagogo francés Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778) se equivocó al decir “que el hombre nace bueno y la sociedad le hace malo”. La persona humana nace con las tendencias, gérmenes, y potencialidades de ser santo o un criminal, y en su proceso vital con su libre arbitrio toma sus propios caminos, pero siempre es un factor determinante la educación recibida. De ahí la importancia que ha de atribuirse a la tarea pedagógica de los maestros y profesores. Como declaró la reunión de Jefes de Estados de Iberoamérica: "Nuestra comunidad iberoamericana se asiente en la democracia, el respeto a los derechos humanos y en las libertades fundamentales. En este marco, se reafirman los principios de soberanía y de no intervención y se reconoce el derecho de cada pueblo a construir libremente en la paz, estabilidad y justicia, su sistema político y sus instituciones." (I Cumbre Iberoamericana, México, 1991).

Esta fue la Declaración de la primera Cumbre Iberoamericana, en el contexto del V Aniversario del Descubrimiento de América, y esa fue la motivación moral de un centenar de profesores americanos y españoles de participar, bajo mi dirección, en la macroencuesta escolar iberoamericana, aplicada a 43.816 escolares, de ellos 36.516 latinoamericanos, para conocer los valores y contravalores de nuestros adolescente y jóvenes para “saber para prever, prever para actuar”. Y esto desde las escuelas, porque “NO nacemos racistas, ni dictadores, ni asesinos”, “nos hacemos en el proceso social”. Pero tampoco “nacemos demócratas, solidarios y cumplidores de los derechos humanos”, nos hacemos demócratas y solidarios, luego debemos educar a niños, jóvenes y mayores en la ética de los derechos humanos universales. Esos horizontes axiológicos movieron la macroencuesta de 1993, pero también la de 2019.

Metodología de las encuestas escolares

En la encuesta escolar iberoamericana de 1993 participaron 43.816 escolares, de ellos 5-168 españoles, 2.132 portugueses y 36.516 latinoamericanos, siendo el número de encuestados el siguiente. Argentina (N=3.098), Bolivia (N=2.090), Brasil (N=4.065), Colombia (N=2.084), Costa Rica (N=2.160), Ecuador (N=2.049), El Salvador (N=1.229), Guatemala (N=1.545), Honduras (N=945), México (N=4.012), Nicaragua (N=878), Panamá (N=812), Paraguay (N=761), Perú (N=3.110), Puerto Rico (N=2.478), R. Dominicana (N=1.785), Uruguay (N=1.177), Venezuela (N=1.264). Cuba fue el único país que no participó, porque el gobierno requisó los cuestionarios, cuyos resultados de esta macroencuesta fueron publicados con el patrocinio de la Junta de Extremadura y la UNESCO en tres amplios libros. Calvo Buezas (2007), *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos*; *Los valores de los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos*; y *La patria común iberoamericana*.

En la encuesta de Valores de América 2019, participaron 11.322, con las siguientes muestras de países. México (N=5.135), Guatemala (N=933), El Salvador (N=590), Costa Rica (N=167), Colombia (N=1.364), Venezuela (N=745), Perú (N=174), Ecuador (N=1.242), Argentina (N=526), Puerto Rico (N=406), y de otros países americanos (N=40), como Nicaragua, República Dominicana, Chile, Uruguay, Paraguay, Panamá, Honduras, Bolivia. También se ha aplicado a Cuba (N=1.041) y a España (N=2.132).

El contenido del cuestionario de 2019 y de 1993 lleva algunas preguntas iguales, en torno al 80%. El tipo de muestra ha sido probabilísticamente estratificada en categorías de género, grupo de edad, nivel de estudios, zona de residencia y tipos de población. con el nivel de confianza de 95,5%. La distribución de la muestra de la Encuesta de Valores de América de 2019 es la siguiente. Por género, mujer (56,3%), hombre (43,7%), por edad de 14 a 17 años (55,7%), de 14 a 25 (32,0%), más de 24 (12,3%). Por nivel de estudios secundarios (68,1%) y estudios universitarios (31,9%). Por tipos de Centros, Público (60,2%) Privado (39,8%).

Es similar la muestra en Colombia de 2019, (N=1.364) siendo algo superior el grupo de mujeres y universitarios. Los lugares principales de aplicación fueron Cartagena, Sincelejo, Bogotá, Santa Marta, Medellín, Tunja, Cali, Sucre, Pereira, Florencia, Guajira y en menor número en otras 40 localidades más.

Una finalidad significativa del presente artículo es ofrecer a los investigadores latinoamericanos estos resultados y herramientas metodológicas para que puedan hacer similares encuestas sobre estas relevantes temáticas en sus propios países con muestras representativas. Los resultados de la Encuesta Escolar Iberoamericana y todas mis publicaciones pueden leerse en mi página web www.inmigracionyracismo.es. Investigar y luchar por causas solidarias.

El orden de exposición del presente ensayo será el siguiente: 1. Nacionalismo e identidad: La independencia de España, como mito fundacional. 2. Prejuicios y racismo contra los diferentes. 3. Instituciones de mayor confianza: el caso de la escuela. 4. Cambio de valores (1993-2019): menos machismo y mayor permisividad sexual. 5. Religiosidad. ¿Los jóvenes de 2019 menos religiosos que en 1993?

Nacionalismo, xenofobia, racismo (1993-2019)

En este primer apartado, ofrecemos algunos datos de nuestras encuestas sobre la construcción de la identidad propia nacional y de cómo nos sentimos frente a los “otros diferentes” por nacionalidad, etnia, raza, religión u otra condición social, generando actitudes de distancia social, estereotipos, prejuicios, antipatías, xenofobia o racismo.

Nacionalismo, identidad y mito patrio fundacional

Para aproximarnos a estas complejas cuestiones, en la macroencuesta americana de 2019 (N=11.322) hicimos dos preguntas relacionadas, sobre a) quienes creían ellos que eran los 3 hechos más importantes de toda la historia de su país, b) cuales eran los 3 personajes más importantes de toda la historia de su país.

La independencia de España, a principios del siglo XIX, es el mito fundacional y la principal seña de identidad nacionalista en todos los países americanos, aunque el conflicto armado y los Acuerdos de Paz en El Salvador, ocupan un lugar destacado también Colombia. En el caso de Cuba la Revolución Comunista (1959) ocupa el lugar estelar. En torno a la Independencia, emergen los “héroes patrios” de los Libertadores y Fidel Castro, el “mesías salvador”. Veamos algunos datos, primero sobre los 3 hechos más importantes de la historia de Colombia (N= 1.35) que se formuló como pregunta abierta, señalando el número absoluto de frecuencias en que se eligió ese hecho o periodo histórico. Estos fueron los 10 más elegidos.

Tabla 1.

Relación primer ítem de encuesta iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 COLOMBIA (N = 1.350) | Frecuencia (FR) |
|---|------------------------|
| Señala los 3 hechos más importantes en la historia de tu país | |
| Director Tomás Calvo Buezas | |
| La independencia de Colombia (1810-1819) | 696 |
| Acuerdos de paz (2012- 2016) | 471 |
| La batalla de Boyacá (1819) | 406 |
| El bogotazo (1948) | 208 |
| Constitución política (1991) | 201 |
| La masacre de las bananeras (1928) | 132 |
| Toma de palacio de Justicia (1985) | 132 |
| Separación de Panamá (1903) | 107 |
| Muerte de Jorge Eliecer Gaitán (1948) | 78 |
| La guerra de los mil días (1899-1902) | 78 |

Fuente: elaboración propia

Otros hechos más elegidos o significativos en Colombia: Muerte de Pablo Escobar (1949- 1993) (FR 45), Abolición de la esclavitud (1851) (FR 44), Premio Nobel de literatura (1982) (FR 70), Premio nobel de la paz (2016) (FR 40), Voto de la mujer (1957) (FR 27), Muerte de Luis Carlos Galán (1989) (FR 59), Descubrimiento de América (1499-1550) (FR 55).¹

Y estas hipótesis se confirman al preguntar por los 3 personajes más importantes de su historia, siendo estos los resultados en Colombia.

¹ Los principales *colaboradores en la aplicación de la encuesta de 2019 en Colombia*, a los que agradecemos su solidaria generosidad, son : Maritza Tenorio Troncoso, Luis Díaz, Viviana Margarita Monterroza, Marisol Salazar, Elvira Soto, Rafael Martín Castillo, Agustín Elías Villar, Mónica Bustamante, Coordinación General de la Enseñanza de la Archidiócesis de Cartagena de Indias, Mónica R. Alonzo, Amaranto Daniel, Marisol Fernández, , Alba Lucia Bustamante, Rafael Ballén, Álvaro Zuleta, , Orlando Rodríguez, Ubaldo J. Buevas, Félix J. Parra, Darly Luz Vargas, Sonia Luz Solar, Arleth Meza.

Tabla 2.

Segundo ítem de encuesta Iberoamericana

| Encuesta Iberoamericana de valores 2019 Colombia (N = 1.350) Señala los 3 <i>personajes más importantes</i> en la historia de tu país Director Tomás Calvo Buezas | Frecuencia (FR) |
|--|------------------------|
| Gabriel García Márquez, Premio Nobel de Literatura (1927-2014) | 694 |
| Antonio Amador José de Nariño, Político y Militar (1765-2014) | 481 |
| Simón Bolívar, Militar y Político, fundador de la gran Colombia y Bolivia (1783-1830) | 477 |
| Jorge Eliecer Gaitán, Jurista, escritor, político, orador, (1898-1948) | 475 |
| Policarpa Salavarrieta, conocida como la Pola, heroína de la independencia Colombiana (1797-1817) | 294 |
| Luis Carlos Galán, Abogado, economista, periodista y político (1943-1989) | 177 |
| Francisco de Paula, militar, político (1792-1840) | 152 |
| Jaime Hernando Garzón, abogado, pedagogo, actor, mediador de paz (1960-1999) | 77 |
| Rafael Núñez, político, militar y escritor (1825-1894) | 64 |
| Juan Manuel Santos, político, economista y ganador de Premio Nobel de la Paz (1951) | 58 |

Fuente: elaboración propia.

Otros personajes significativos elegidos en Colombia son, Cristóbal Colón, (Frecuencias 77), Manuel Elkin Patarroyo, científico (1946) (FR 45), Gustavo Francisco Prieto (FR 41), Gustavo Rojas Pinilla, (1900-1975) (FR 48), Pablo Escobar, narcotraficante, terrorista y político, (1949- 1993) (FR 41), Álvaro Uribe, político, (1952) (FR 44), Carlos Vives, cantante, actor y compositor, (1961) (FR 38).

Prejuicios y antipatías a los diferentes

Los prejuicios frente a los otros pueden ser por varias razones, como la nacionalidad, la raza, la religión, el género y otras condiciones sociales o morales. Y la distancia social y el grado de rechazo a los diferentes tiene varios escalones desde el que no quiere relacionarnos con ellos, no querer casarnos, tenernos antipatía, echarlos de mi país o en el extremo llevarlos a los hornos crematorios. En nuestra encuesta escolar iberoamericana de 1993, sondeamos los recelos matrimoniales, proponiendo una serie de grupos etno- raciales y preguntando con quiénes les molestaría casarse, siendo los 4 grupos de mayor rechazo en el total de los 36.516,

con los gitanos (les molestaría casarse con ellos/as al 43,6%), con los negros africanos (42.0%), con los moros-árabes (39,2%), con los judíos (38,5%). En Colombia, en 1993 (N=2.084), les molestaría casarse con negros de África (al 46,2%), con gitanos (al 43,6%), con judíos (al 43,1%).

En la encuesta de 2019, no indagamos los recelos, pero sí indagamos otros indicadores similares de distancia social, proponiendo una serie de grupos diferentes, y rogando nos contestaran si tenían antipatías contra ellos. Y estos son los resultados en total de encuestados en 1991 (11.322) y en cada uno de los países, más los datos de la encuesta de España de 2019 (N=2476).

Tabla 3.

Tercer ítem de encuesta iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| Señala a todos los grupos que tú sientes ANTIPATIA | | | | | | | | | | | | | |
| Director: D. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | | | | | | | |
| OPCIONES DE RESPUESTA | Total AL (N=1132 2) | España (N=247 6) | México (N=513 5) | Guatemala (N=93 3) | El Salvador (N=590 4) | Costa Rica (N=16 7) | Colombia (N=136 4) | Venezuela (N=745 4) | Perú (N=17 4) | Ecuador (N=124 2) | Argentina (N=526) | Puerto Rico (N=406) | Otros de AL (N=40) |
| Los machistas | 63,3% | 85,9% | 61,3% | 71,8% | 51,0% | 73,8% | 63,4% | 60,0% | 69,9% | 62,2% | 76,5% | 79,8% | 38,7% |
| Los racistas | 62,4% | 83,2% | 61,9% | 65,5% | 50,6% | 70,2% | 61,1% | 51,4% | 65,1% | 63,0% | 74,8% | 86,5% | 45,2% |
| Las Feministas radicales | 36,1% | 15,1% | 38,5% | 42,6% | 19,9% | 41,1% | 30,8% | 28,3% | 47,3% | 39,1% | 31,8% | 38,5% | 38,7% |
| Drogadictos | 29,4% | 50,7% | 31,3% | 32,0% | 27,8% | 17,0% | 25,3% | 35,7% | 28,1% | 27,0% | 26,6% | 19,7% | 29,0% |
| Las mujeres que abortan | 26,4% | 8,6% | 25,8% | 40,8% | 34,1% | 14,2% | 30,1% | 25,6% | 16,4% | 23,7% | 14,7% | 10,7% | 16,1% |
| Los comunistas | 13,0% | 24,8% | 8,5% | 14,3% | 9,0% | 19,9% | 12,0% | 35,6% | 17,1% | 17,5% | 17,3% | 10,7% | 9,7% |
| Curas | 10,7% | 27,7% | 10,3% | 12,6% | 6,1% | 27,0% | 6,3% | 7,3% | 6,2% | 11,9% | 30,6% | 9,3% | 12,9% |
| Los homosexuales | 10,2% | 7,2% | 10,6% | 15,3% | 15,7% | 5,7% | 9,4% | 7,5% | 4,8% | 9,3% | 5,9% | 4,5% | 9,7% |
| Los musulmanes | 9,1% | 15,0% | 9,9% | 8,0% | 10,1% | 5,7% | 7,9% | 15,2% | 6,8% | 7,3% | 6,7% | 3,9% | 0,0% |
| Los españoles | 8,4% | | 10,0% | 7,1% | 17,7% | 5,0% | 8,2% | 2,6% | 2,1% | 5,9% | 5,7% | 5,1% | 6,5% |
| Los norteamericanos | 7,8% | 7,3% | 9,9% | 6,8% | 9,4% | 9,9% | 4,8% | 3,1% | 2,1% | 3,4% | 9,3% | 12,9% | 16,1% |
| Los judíos | 6,8% | 9,0% | 8,4% | 4,9% | 9,4% | 5,7% | 5,9% | 6,1% | 2,7% | 4,3% | 4,5% | 3,4% | 9,7% |
| Rusos | 4,8% | 9,2% | 5,2% | 4,2% | 9,6% | 1,4% | 3,9% | 6,0% | 0,7% | 3,1% | 4,3% | 2,2% | 9,7% |
| Los europeos | 4,0% | | 4,4% | 2,6% | 9,6% | 3,5% | 3,9% | 3,3% | 1,4% | 2,5% | 3,8% | 2,2% | 3,2% |
| Los que son de otro color distinto al mío | 3,3% | 5,3% | 4,3% | 3,2% | 5,2% | 3,5% | 2,5% | 1,6% | 0,0% | 1,3% | 2,4% | 2,0% | 6,5% |
| Los indios de América | 2,5% | | 2,7% | 1,8% | 5,2% | 3,5% | 1,8% | 2,7% | 0,7% | 1,4% | 3,3% | 1,1% | 3,2% |
| Otros grupos | 9,3% | | 7,4% | 10,6% | 5,0% | 22,7% | 7,6% | 15,5% | 13,0% | 7,4% | 21,6% | 16,9% | 19,4% |

Fuente: elaboración propia

A la respuesta de ante *qué colectivos sienten antipatías*, en el total de encuestados americanos, los *machistas* (un 63,3%) son los que presentan un mayor rechazo, seguido de los *racistas* (62,4%) y menos acusadamente hacia las feministas *radicales* (36,1%). En **Colombia** reciben similares porcentajes de antipatías ante los machistas (un 63,4%), los racistas (61.1%) y las racistas radicales (30,8%).

Índices de antipatías en 2019 por países

La realización de estos índices se ha extraído a partir de la suma total de los porcentajes de la antipatía mostrada en la muestra Latinoamérica (N=11.322) hacia estos colectivos (53%), dividida entre la cantidad de los colectivos antes mencionados, cuyo resultado se establece en un 44,4% sobre un total de antipatía hacia los diferentes. También incluimos los datos de España, y de 5 países americanos con muestras más representativas, incluyendo Colombia.

Tabla 4.

Cuarto ítem de encuesta iberoamericana

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | |
|--|---------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|
| ÍNDICE I: ANTIPATÍAS A LOS DIFERENTES 2019 | | | | | | | |
| Comparativa antipatías América Latina y España de 2019 | | | | | | | |
| Director: Dr. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | |
| Indicadores | España (N=2.476) | América Latina (N=11.322) | México (N=5.135) | Colombi a (N=1.364) | Venezuel a (N= 745) | Ecuador (N= 1.242) | Puerto Rico (N= 406) |
| 1. Españoles | - | 7,7% | 9,2% | 7,6% | 2,4% | 5,3% | 4,4% |
| 2. Norteamericano s | 7,3% | 7,1% | 9,2% | 4,5% | 3,0% | 3,1% | 11,3% |
| 3. Otros latinos | 7,6% | 4,1% | 4,8% | 3,9% | 2,1% | 2,6% | 2,5% |
| 4. Los europeos | - | 3,7% | 4,1% | 3,6% | 3,1% | 2,3% | 2,0% |
| 5. rusos | 9,2% | 4,3% | 4,8% | 3,6% | 5,6% | 2,8% | 2,0% |
| 6. Los que son de otro color distinto al mío | 5,3% | 3,0% | 4,0% | 2,3% | 1,5% | 1,2% | 1,7% |
| 7. judíos | 9% | 2,3% | 2,5% | 1,7% | 2,6% | 1,3% | 1,0% |
| 8. musulmanes | 15% | 6,2% | 7,8% | 5,5% | 5,8% | 3,9% | 3,0% |
| TOTAL | 53,4% | 44,4% | 53,0% | 38,3% | 37,9% | 27,8% | 30,3% |
| ÍNDICE | | | | | | | |
| Antipatías a los diferentes | 8,9% | 5,6% | 6,6% | 4,8% | 4,7% | 3,5% | 3,8% |

Fuente: elaboración propia.

En España observamos un índice de antipatía hacia colectivos diferentes es del 8,9%, siendo mayor que en América Latina (5,6%). Por países latinoamericanos aquí señalados, vemos que lo encabeza México (6,6%), le sigue Colombia (4,8%), Venezuela (4,7%), Puerto Rico (3,8%) y, por último, se sitúa Ecuador (3,5%).

En la macroencuesta americana de 1993 (N=36.516) preguntamos contra “qué grupos ellos tenían prejuicios”, siendo los más señalados los protestantes (27,0%), los gitanos (26,2%), los judíos (20,9%), los norteamericanos (18,6%), los españoles (16,8%), los negros (15,1%), los indios de América (13,4%). En Colombia en 1993 confesaron sus prejuicios contra los norteamericanos un 28,2%, contra los protestones un 27,5%, contra los moros-árabes un 25,2%, contra los gitanos un 23,3%, contra los españoles un 17,6%, contra los negros un 17,5% y contra los indios un 14,2%. También preguntamos en 1993, pero no en 2019, “a quienes echarías de tú país”, siendo los grupos objeto del mayor racismo militante en la encuesta americana (N=36.516) “echarían a los gitanos” (un 26,7%), a los judíos (23,8%), a los moros-árabes (21,6%), asiáticos (17,1%), negros de África (16,3%), a los norteamericanos (15,1%), a los españoles (un 13,2%), a los indios americanos (12,7%). En Colombia los grupos de mayor racismo son, “echarían a los judíos” (un 21,6%), a los norteamericanos (19,1%), a los gitanos (19,1%), a los moros-árabes((19,1%), a los españoles (16,9%), a los negros de África (12,5%) , a los europeos (9,6%), a los indios de América Latina (8,8%), a los negros de América (8,6%), a los blancos (5,2%), a otros latinoamericanos (4,1%).

Hispanofobia e hispanofilia. Amores y desamores entre hermanos

En este apartado analizamos las imágenes negativas y positivas sobre las relaciones entre los diversos países americanos y España. Concretamente también sondeamos en las opiniones en torno a los dos V Centenarios, que han tenido gran resonancia mediática, como fueron los 500 años del Descubrimiento de América en 1492 y los 500 años de la llegada y conquista de México por Cortés (1521-2.021). Los sentimientos de los miles de encuestados americanos nos muestran, a la vez, algo más de mitad condena de la conquista española, a la vez que la gran mayoría que resaltan y aprecian los lazos y cosas buenas que al colonización dejó en América, como la lengua, la religión, el mestizaje. Colombia comparte similares valoraciones.

¿Genocidio o civilización? .En primer lugar, formulamos en la encuesta de 2019 una evaluación global sobre la imagen final más prevalente sobre la conquista y colonización

española, si la valora más bien como un genocidio o como una obra civilizadora, siendo estos los resultados por países.

En respuesta a ¿cuál es tu valoración de la conquista y colonización española? la mayoría de los encuestados identificó la misma como un genocidio y matanza de indios (66,8%) y tan solo un 33,2% vio la colonización como una gran obra civilizadora. Colombia elige la imagen de genocidio (66,8%) y de obra civilizadora (33,2%) en los mismos porcentajes del total americano.

En la macroencuesta escolar iberoamericana de 1993 (N= 43.816, incluyendo a España con 5.168 encuestados y a Portugal con 2.132 escolares), hicimos esta misma pregunta y formulación, la opción mayoritaria fue también la del “genocidio” en América (63,2%) y en España (49,2%), contrastando con Portugal (N=2.132), que en todas estas cuestiones muestra una muy notable autoestima de su colonización, como lo muestra el que solo un minoritario 29,1% eligió la valoración de “genocidio” frente al mayoritario 69,5% de portugueses que eligieron que fue “una gran obra civilizadora”. Colombia en 1993 (N=2.084) selección el genocidio con un 74,4%, superior al 66,8% de 2019.

Si hacemos la valoración de la conquista y colonización con 4 opciones, comprobamos que esa radicalidad binaria de “genocidio/civilización” puede ser inadecuada para encerrar en dos sintagmas verbales los millones de hechos y actores de 300 años de historia en común. Por eso formulamos la cuestión con cuatro opciones. dos extremas (“todo fue bueno/todo fue malo”) y dos intermedias “hubo de todo”, (pero más malo que bueno/o más bueno que malo). Mas de la mitad de encuestados piensan que hubo de todo un poco, pero hubo más malo que bueno (53,9%). Una minoría, pero significativa son también los que piensan que Hubo de todo un poco, pero hubo más bueno que malo (34,3%). Las posiciones extremas de la leyenda rosa (“todo fue bueno” 4,3%) y de la leyenda negra (“todo fue malo, 7,4%) fueron escasas. En el caso de Colombia, también es la opción mayoritaria “hubo de todo un poco, pero hubo más malo que bueno” (58,2%), siendo menor los que piensan que hubo de todo un poco, pero hubo más bueno que malo (33,0%), siendo exiguas las opciones extremistas de “todo fue bueno” (3,0%) y de “todo fue malo (5,7%).

Tabla 5.

Quinto ítem de encuesta iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|----------------|----------------|------------------|---------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------|-----------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| En relación a la etapa colonial ¿Cuál es tu valoración de la conquista y colonización española? | | | | | | | | | | | | | | |
| Director: D. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | | | | | | | | |
| Opciones de respuesta | Total A.L (N=11322) | España (N=247) | México (N=513) | Guatemala (N=93) | El Salvador (N=590) | Costa Rica (N=16) | Colombia (N=136) | Venezuela (N=74) | Perú (N=17) | Ecuador (N=124) | Argentina (N=52) | Puerto Rico (N=40) | Otros de AL (N=40) | Cuba (N=104) |
| Fue una gran obra Civilizadora | 33,2% | 38,2% | 41,0% | 16,6% | 31,7% | 11,4% | 33,2% | 47,5% | 28,1% | 20,3% | 19,1% | 7,1% | 40,5% | 44,4% |
| Fue un genocidio y matanza de indios | 66,8% | 61,8% | 59,0% | 83,4% | 68,3% | 88,6% | 66,8% | 52,5% | 71,9% | 79,7% | 80,9% | 92,9% | 59,5% | 55,6% |

Fuente: elaboración propia

En la macroencuesta escolar iberoamericana de 1993 (N= 43.816), también en la muestra americana (N=36.516) la opción mayoritaria fue la que hubo de todo, pero más malo que bueno (53,3%), superior al porcentaje de que hubo más bueno que malo (25,4%), siendo también menores las opciones extremas de que todo fue malo (13,2%) y todo fue bueno (5,5%). En España también fue mayoritaria, la respuesta de que hubo de todo, pero más malo que bueno (45,7%), contrastando una vez más con Portugal, cuya mayoritaria respuesta es que hubo de todo, pero más bueno que malo (58,6%).

En Colombia en 1993 (N=2.084) fue también mayoritaria la opción que hubo de todo un poco, pero “más malo que bueno” (62,9%), superior al “hubo de todo, pero más bueno que malo” (20.8%), siendo inferiores las valoraciones radicales de que “todo fue malo” (13,0%) o de que “todo fue bueno (1,8%).

Índice comparativo de imágenes negativas sobre la conquista y colonización española.

Si construimos un índice agrupando todas las contestaciones críticas de la encuesta de 2019, tendríamos estos resultados.

América Latina (N=11.322) presenta un índice de imagen negativa con respecto a la conquista española del 39%, mientras que en España (N=2.472) presenta una imagen negativa prácticamente similar del 39,4%. Si miramos a los países latinoamericanos, vemos que a la cabeza se sitúa Puerto Rico (56,5%,) seguidos por Ecuador (44,3%), Colombia (37,5%), México (35,3%) y Venezuela (33,5 %).

Tabla 6.

Sexto ítem de encuesta Iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | |
|---|------------------|------------------------------|------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------------|
| ÍNDICE IMÁGENES NEGATIVAS DE LA CONQUISTA Y COLONIZACION | | | | | | | |
| Variaciones antipatías Comparativa conquista y colonización América Latina y España de 2019 | | | | | | | |
| Director: Dr. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | |
| INDICADORES | España n=2476 | América latina n=11322 | México n=5135 | Colombia n=1364 | Venezuela n= 745 | Ecuador n= 1242 | Puerto rico n= 406 |
| 1.Fue un genocidio y matanza de indios | 59,9% | 66,8% | 59,0% | 66,8% | 52,5% | 79,7% | 92,9% |
| 2. Todo fue malo; no hicieron nada bueno. | 6,9% | 7,4% | 7,1% | 5,7% | 6,2% | 7% | 9,2% |
| 3.Hubo más malo que bueno | 50% | 53,9% | 48,4% | 58,2% | 34,1% | 61,8% | 75,9% |

| | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 4. Nada, ninguna cosa les agradezco | 8,6% | 4,3% | 4,5% | 2,9% | 5,9% | 3,7% | 4,9% |
| 5. Ninguno de estos grupos hizo nada bueno | 25,6% | 22,8% | 19,8% | 17,5% | 16,5% | 26,2% | 45,7% |
| 6. A ningún español admiro | 37% | 19,8% | 18% | 14,3% | 20,5% | 19,6% | 42,4% |
| 7. Es una historia verdadera la matanza de indios. | 71,5% | 83,4% | 78% | 89,1% | 80,2% | 91,2% | 96,8% |
| 8. No debe conmemorarse nada | 49,3% | 47,7% | 41,2% | 46,2% | 36,5% | 59,4% | 72,1% |
| 9. A ninguno fueron unos genocidas | 45,6% | 45,1% | 41,7% | 36,7% | 49,2% | 49,7% | 68,4% |
| TOTAL | 354,4% | 351,2% | 317,7% | 337,4% | 301,6% | 398,3% | 508,3% |
| ÍNDICE Imágenes negativas de la conquista y colonización | 39,4% | 39% | 35,3% | 37,5% | 33,5% | 44,3% | 56,5% |

Fuente elaboración propia.

Lazos fraternales entre España y América

Quien se fijará únicamente en las imágenes negativas contra España que rezuman los anteriores datos, desconocería otros sentimientos profundos y cariñosos que los hispanoamericanos tienen a los españoles actuales. He residido cinco años en Colombia, Venezuela y México (1962-1967) y cinco años en los Estados Unidos (1972-1975) trabajando y conviviendo con latinoamericanos, habiendo dado además conferencias en todos los países de América Latina. He recibido el respeto y formalidad verbal que los latinoamericanos tienen frente a todos los extranjeros (que contrasta con la “mala educación verbal” de los españoles), pero además me han regalado su hospitalidad generosa y su amistad sincera.

Por otra parte estoy casado con una mujer mexicana, por mis hijos corre sangre extremeña y llevan dos nombres, uno de ellos en Nahuatl (Tonantzin, Xóchitl y Quetzalcóatl). Por supuesto he comprobado – alguna vez sufrido un poco- esas imágenes y opiniones negativas, transmitidas principalmente por el relato oficial en la escuela, pero he disfrutado mucho más con su cariño, advirtiéndome que existen a la vez las dos imágenes, y con unos tragos siempre los “chapetones” y “gachupines, hijos de la chingada”, finalizando con un abrazote a

la “madre patria”. Todos estos sentimientos e imágenes conviven a la vez en el corazón y en la mente de muchos americanos.

Y esto se refleja muy bien en nuestras encuestas americanas, si de las imágenes negativas, pasamos a preguntar cuáles fueron las cosas positivas que dejaron los españoles. Estas fueron las respuestas mayoritarias, resaltando Colombia con la elección de la lengua con un 64,6%.

Tabla 7.

Séptimo ítem sobre encuesta Iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|------------------|---------------------|--------------------|-----------------|------------------|-------------|--------------|-----------------|------------------|---------------------|--------------------|
| Acerca de las posibles cosas buenas que dejaron a los americanos los españoles; Elija dos que usted valora más de la herencia española | | | | | | | | | | | | | | |
| Director: D. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | | | | | | | | |
| Opciones de respuesta | Total n=113 | España n=24 | México n=51 | Guatemala n=9 | El Salvador n=59 | Costa Rica n=16 | Colombia n=1 | Venezuela n=7 | Perú n=1 | Perú n=74 | Ecuador n=12 | Argentina n=5 | Puerto Rico n=40 | Otros de AL n=4 |
| La lengua castellana | 44,3% | 40,8% | 36,7% | 44,8% | 46,0% | 37,8% | 64,6% | 51,0% | 45,8% | 50,1% | 45,0% | 40,6% | 46,2% | |
| La religión cristiana | 19,3% | 11,3% | 14,1% | 31,9% | 35,1% | 11,9% | 21,3% | 29,3% | 26,1% | 20,9% | 10,0% | 14,9% | 42,3% | |
| El mestizaje de sangre | 17,4% | 17,4% | 16,8% | 14,0% | 17,9% | 20,0% | 20,2% | 19,3% | 15,5% | 15,7% | 12,0% | 30,3% | 7,7% | |

Fuente: elaboración propia.

Y si preguntamos por los vínculos que más nos unen, se repite en primera opción la lengua (48,7%), seguidos de la misma religión (30,8%), una historia común (27,6%), el mestizaje (27,4%), las costumbres (16,5%) y el carácter (8,2%), existiendo un 9,2% que afirma “que nada nos une, no me siento unido a los españoles”. Colombia sobresale en la elección de la misma lengua, como el mayor vínculo entre España y América (un 59,8%) frente al 48,7% del total americano y es menor (un 6,2% frente al 9,2% americano que selecciona que “No le une nada a España”).

La conclusión final es agrídulce y ambivalente, por una parte, se resalta y crece el reconocimiento de vínculos comunes, como la lengua, el mestizaje, la religión, los inventos o los monumentos coloniales, por otra parte y a la vez esculpidas en granito imborrable las imágenes negativas de la conquista, sintetizadas en el sintagma de genocidio-matanza de indios-esclavitud-ansia de oro. En consecuencia, la leyenda negra sigue cabalgando y la hispanofobia con su discurso de odio siguen latiendo en el corazón y la mente de muchos hermanos hispanoamericanos, pero también en muchos jóvenes españoles.

Instituciones de mayor confianza: el caso de la escuela.

Ahora sondeamos a nuestros encuestados por las dos instituciones, en que tienen mayor confianza, brillando como estrella guía en la vida, la familia, tanto en los países, capitalistas como socialistas, sea Colombia, México, España, Venezuela o Cuba.

Advertimos al lector que en esta pregunta y contestaciones, los porcentajes son los de aquellos que eligieron entre las “dos instituciones de su mayor confianza” entre la lista de instituciones ofrecidas. En consecuencia, no quiere decir que no se confiara en otras instituciones no elegidas entre las dos preferentes de mayor confianza.

A la pregunta sobre las instituciones de mayor confianza más de la mitad de los encuestados señala la familia (69,2%), seguido por las instituciones educativas (42,2%) y las instituciones religiosas (12,8%). La familia es, sin duda, la institución en la que más gente confía en Latinoamérica con un 69,2% de media, sin contar con Cuba. En general, los países tienen porcentajes de confianza similares, pero si nos fijamos en el gráfico vemos que Venezuela (50,9%) y Cuba (59,1%) presentan un porcentaje inferior de confianza respecto al resto de países. En cambio, Argentina (75,1%), Ecuador (73,8%), Perú (71,6%) y México (70,4%) se posicionan más a favor de la familia. España también presenta un porcentaje alto en relación a la confianza con la familia, con 71,8%.

Tabla 8.

Relación al octavo ítem de encuesta Iberoamericana

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|------------------|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------|-------------------|--------------------|----------------------|---------------------|----------------|
| Instituciones de mayor confianza, Elija DOS opciones Director: Dr. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | | | | | | | | |
| Opciones de respuesta | Total AL n=11322 | España n=2476 | México n=5135 | Guatemala n=933 | El Salvador n=590 | Costa Rica n=167 | Colombia n=1364 | Venezuela n=745 | Perú n=174 | Ecuador n=1242 | Argentina n=526 | Puerto Rico n=406 | Otros de AL n=40 | Cuba n=1041 |
| Las Instituciones educativas | 42,2% | 32,4% | 42,6% | 35,3% | 39,9% | 48,9% | 53,0% | 28,7% | 47,8% | 45,7% | 35,1% | 36,5% | 34,6% | 15,7% |
| Las instituciones religiosas | 12,8% | 4,9% | 9,3% | 26,3% | 19,3% | 6,8% | 16,7% | 18,7% | 14,9% | 12,0% | 5,2% | 8,7% | 11,5% | 17,4% |
| Los medios de comunicación | 5,7% | 3,8% | 6,4% | 4,8% | 3,1% | 3,0% | 3,6% | 7,5% | 8,2% | 6,5% | 3,6% | 4,9% | 3,8% | 17,0% |
| La familia | 69,2% | 71,8% | 70,4% | 68,6% | 69,4% | 66,9% | 69,7% | 50,9% | 71,6% | 73,8% | 75,1% | 67,8% | 50,0% | 59,1% |
| Los amigos | 31,2% | 55,2% | 32,6% | 31,6% | 27,3% | 29,3% | 23,8% | 38,3% | 20,1% | 20,0% | 58,2% | 38,6% | 19,2% | 31,5% |
| Las instituciones gubernamentales | 3,0% | 4,0% | 3,1% | 2,3% | 2,0% | 8,3% | 2,2% | 4,8% | 5,2% | 2,9% | 1,8% | 1,2% | 11,5% | 14,5% |
| El Ejército y la policía | 4,2% | 8,0% | 5,8% | 2,1% | 2,2% | 0,8% | 2,4% | 2,5% | 3,0% | 3,3% | 3,6% | 2,9% | 15,4% | 0,9% |
| En ninguna institución tengo confianza. | 7,0% | 8,2% | 5,7% | 9,7% | 7,9% | 11,3% | 6,3% | 12,6% | 8,2% | 5,7% | 5,5% | 12,2% | 7,7% | 9,8% |

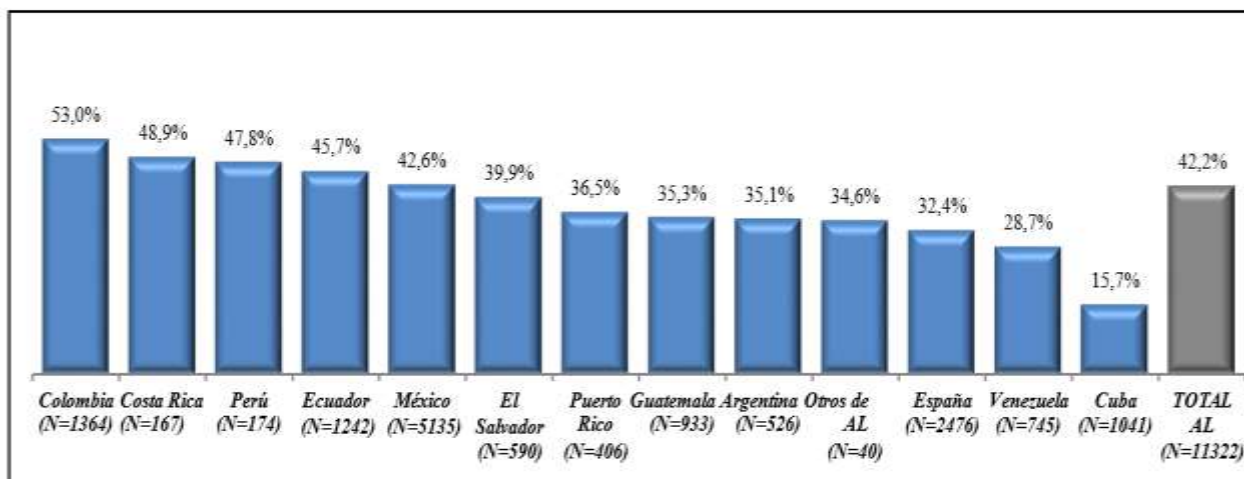
Fuente: elaboración propia

Y ahora veamos en una gráfica los porcentajes por países de los que eligieron las instituciones educativas entre las dos de mayor confianza.

Figura 1.

Relación de encuesta Iberoamericana sobre instituciones de confianza.

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019
Instituciones de mayor confianza, Elija DOS opciones: Las instituciones educativas



Fuente: elaboración propia

En este gráfico podemos volver a ver la diferencia de opiniones entre Cuba y el resto de los países latinoamericanos. Mientras que los jóvenes latinoamericanos muestran una mayor confianza en las instituciones educativas, con un 42,2% de media, en Cuba, sólo el 15,7% de su población ha mostrado interés, lo cual nos muestra el recelo ante un solo sistema educativo oficial, sin libertad de enseñanza, dentro de un régimen dictatorial.

Los países que más apoyan la educación son Colombia (53%), Costa Rica (48,9%), Perú (47,8%) y Ecuador (45,7%). Venezuela también presenta un porcentaje bajo con relación al resto de países (28,7%). España presenta una confianza en la educación de 32,4%, un 10% menos que la media latinoamericana (42,2%). No observamos una confianza relevante en las instituciones religiosas, no superando el 13% de confianza general en los latinoamericanos. Algunos países presentan porcentajes más altos como Guatemala (26,3%), El Salvador (19,3%), Venezuela (18,7%) y Colombia (16,7%). En Cuba este porcentaje también se encuentra por encima de la media, siendo el 17,4% de los cubanos los que confían en estas instituciones, lo cual es un signo muy significativo, dado el carácter comunista del régimen, que intentó aniquilar las religiones en un principio con un ateísmo militante, particularmente a través de la enseñanza única pública. En cambio, Argentina y Costa Rica muestran una

confianza muy baja en esta institución, con 5,2% y 6,8% respectivamente. La opción de ninguna de estas instituciones merece mi confianza era menor en América Latina (29%) que en España (44,1%) para el año 1993. Ya en el año 2019, observamos una fuerte reducción en América Latina 6,1% y España 8,2%. Hablamos de un 22,9% y 35,9%,

Instituciones donde has aprendido las cosas más importantes para la vida

Además de preguntar por las instituciones de mayor confianza, sondeamos otra cuestión relacionada con lo anterior ¿Cuál son las dos instituciones en que has aprendido las cosas más importantes para la vida?

Al respecto, más de la mitad de los encuestados oscila entre la familia (68,3%) y la escuela (57,6%). Otras opciones de respuestas menos destacadas son internet (21,8%), los amigos (15,4%) y la práctica religiosa (13,8%). La familia es considerada como la mayor fuente de aprendizaje dentro de las vidas de los latinoamericanos, el 68,3% de la población ha incluido la familia dentro de los dos lugares elegidos. Sigue una línea similar la población española, considerando el 67,2% de su población la importancia de la institución familiar. El Salvador es el país que más reconoce la familia como relevante en su educación, así lo piensa el 75,2% de su población. Guatemala (74,7%), Colombia (72,4%), Perú (70,4%) y Argentina (70%) también reconocen mayoritariamente la importancia de la familia en su aprendizaje. Sin embargo, este porcentaje desciende en países como Puerto Rico (52,6%), Cuba (56,4%) y Venezuela (56,6%).

Tabla 9.

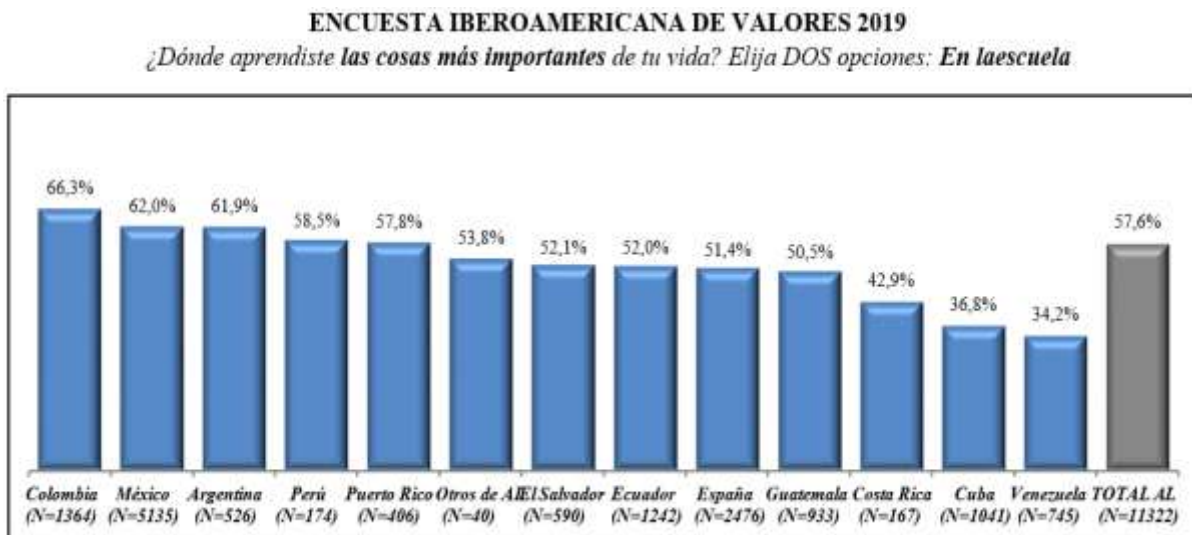
Relación del noveno ítem de Encuesta Iberoamericana

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|------------------|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------|-------------------|--------------------|----------------------|---------------------|----------------|
| ¿Dónde aprendiste las cosas más importantes de tu vida? Elija DOS opciones Director: Dr. Tomás Calvo Buezas | | | | | | | | | | | | | | |
| Opciones de respuesta | Total AL N=11322 | España N=2476 | México N=5135 | Guatemala N=933 | El Salvador N=590 | Costa Rica N=167 | Colombia N=1364 | Venezuela N=745 | Perú N=174 | Ecuador N=1242 | Argentina N=526 | Puerto Rico N=406 | Otros de AL N=40 | Cuba N=1041 |
| En la prensa, radio, televisión | 10,5% | 13,4% | 9,6% | 10,7% | 5,7% | 8,3% | 13,4% | 14,6% | 17,8% | 12,0% | 7,8% | 7,8% | 3,8% | 15,0% |
| Con mis amigos | 15,4% | 38,0% | 15,7% | 12,5% | 11,7% | 15,0% | 12,4% | 23,8% | 16,3% | 11,4% | 23,5% | 19,8% | 11,5% | 31,6% |
| En mi práctica religiosa | 13,8% | 5,7% | 8,6% | 31,0% | 30,1% | 15,8% | 19,5% | 15,2% | 17,0% | 12,4% | 8,1% | 10,5% | 7,7% | 14,1% |
| En la escuela | 57,6% | 51,4% | 62,0% | 50,5% | 52,1% | 42,9% | 66,3% | 34,2% | 58,5% | 52,0% | 61,9% | 57,8% | 53,8% | 36,8% |
| En la familia | 68,3% | 67,2% | 68,1% | 74,7% | 75,2% | 69,9% | 72,4% | 56,6% | 70,4% | 69,1% | 70,0% | 52,6% | 46,2% | 56,4% |
| En las organizaciones políticas y de masas | 3,0% | 6,2% | 2,6% | 3,6% | 1,4% | 9,0% | 2,7% | 3,4% | 1,5% | 3,0% | 6,5% | 4,1% | 7,7% | 12,4% |
| En internet | 21,8% | 29,5% | 21,9% | 19,2% | 10,2% | 30,8% | 20,2% | 27,0% | 16,3% | 20,2% | 27,9% | 34,3% | 19,2% | 13,7% |
| En ningún sitio me han enseñado nada importante para mi vida | 1,0% | 1,7% | 1,0% | 0,8% | 1,2% | | 0,9% | 2,8% | | 0,5% | 0,8% | 0,3% | | 3,8% |
| En otro lugar | 4,7% | 5,3% | 4,4% | 6,0% | 2,0% | 24,1% | 4,4% | 3,9% | 5,2% | 3,2% | 6,0% | 7,3% | 7,7% | 0,4% |

La escuela es la segunda opción escogida por la población latinoamericana como referencia en su enseñanza, con un 57,6% de su población total, sólo le supera la familia (68,3%). Los españoles sitúan la escuela algo por debajo de los latinoamericanos (51,4%). Presentan valores altos por encima de la media, destacando Colombia (66,3%), México (62%) y Argentina (61,9%). Sólo nos encontramos con tres países que se sitúan por debajo de la media. Los venezolanos son los que menos importancia presentan por la escuela, muy seguido por Cuba, sólo lo han escogido el 34,2% y el 36,8% de la población respectivamente. Costa Rica también se encuentra por debajo (42,9%).

Figura 2.

Segundo ítem de encuesta Iberoamericana



La práctica religiosa es la quinta institución en la que los latinoamericanos consideran haber aprendido cosas importantes para su vida, después de la familia (68,3%), la escuela (57,6%), internet (21,8%) y los amigos (15,4%). La población latinoamericana considera con un 13,8% que la práctica religiosa supone a sus vidas una fuente importante de conocimiento. Vemos nuevamente las diferencias que presenta con España, considerando solo el 5,7% de estos la importancia de la religión en sus vidas) Por un lado, Guatemala y El Salvador tienen un mayor sector de la población que considera que la religión influye muy positivamente en ellos, con un 31% y un 30,1% de su población, precisamente en dos países, donde están más implantadas las iglesias evangélicas, que tienen muchos y fieles seguidores entre la juventud, que es el sector de nuestros encuestados.

Colombia (19,4%) también se encuentra algo por encima de la media latinoamericana (13,8%) pero muy por debajo de Guatemala (31,0%) y El Salvador (30,1%). En cambio,

Argentina y México tienen un menor porcentaje de influencia que no supera el 10% de su porcentaje total, 8,1% y 8,6% respectivamente.

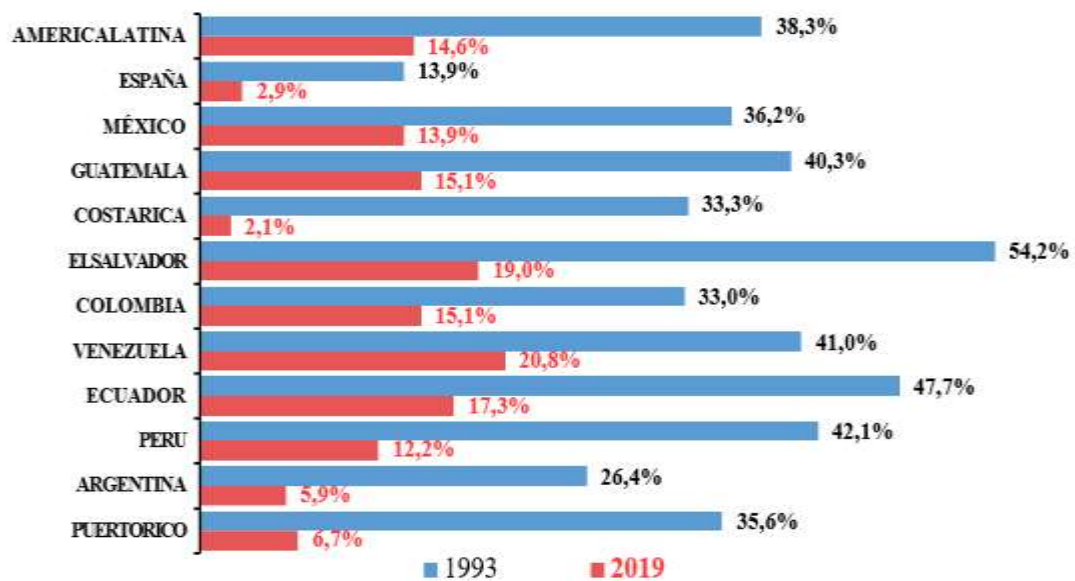
Cambio de valores (1993-2019): menos machismo, más permisividad sexual, menos religiosidad

Veamos ahora la evolución de ciertos valores, como la igualdad de género, la moral sexual y la religiosidad. Desciende el machismo, crece la igualdad de género. A la pregunta si se estaba más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con la proposición “de que en la familia el hombre manda y la mujer obedece” en la muestra americana de 1993, un 38,3% respondió estar de acuerdo con esa proposición machista, reduciéndose a un 14,4% en 2019. En el caso de Colombia se redujo de un 33,0% en 1993 a un 15,1% en 2019, y así en todos los demás países, como puede verse en la gráfica siguiente.

Figura 3.

Relación de ítem 3 sobre encuesta Iberoamericana

ENCUESTA LATINOAMERICANA DE VALORES 1993-2019, MACHISMO



Fuente: elaboración propia

El machismo está afortunadamente en baja, creciendo el valor de la igualdad entre hombres y mujeres, lo cual es una buena noticia. Y acontece en todos los países, aunque haya diferencias en esta evolución.

Moral sexual. Crece la permisividad sexual

En la encuesta de 2019, presentamos seis proposiciones sobre moral sexual preguntando si se estaba más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de ellas, en la forma condenatoria de infidelidades conyugales, divorcio, aborto y relaciones prematrimoniales. A los que contestaron “no estar de acuerdo con esa proposición”, lo denominamos “permisividad sexual” y a los que contestaron estar de acuerdo con su condena, lo denominamos como algunos sociólogos han llamado “resistencia ética”, como defensores de la moral tradicional. En la siguiente tabla, comparamos varios países, ente ellos Colombia.

Tabla 10.

Relación de ítem diez sobre encuesta Iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 ÍNDICE: PERMISIVIDAD SEXUAL | | | | | | | |
|---|------------------|------------------------------|------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------------|
| Comparativa Permisividad Sexual en España y América Latina 2019 | | | | | | | |
| % de los que contestaron “Estar en DESACUERDO con las proposiciones de condena de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, del aborto y de las infidelidades conyugales (igual a permisividad)” | | | | | | | |
| INDICADORES % de los que contestaron “Estar en desacuerdo con las siguientes proposiciones” | España n=2476 | América Latina n=11322 | México n=5135 | Colombia n=1364 | Venezuela n= 745 | Ecuador n= 1242 | Puerto Rico n= 406 |
| 1. Las mujeres deben ser fieles a sus maridos, aunque ellos anden con otras mujeres. En Desacuerdo | 95,5% | 87,2% | 88,2% | 85,8% | 83% | 84,7% | 94,4% |
| 2. Los novios, no deben tener relaciones sexuales prematrimoniales | 90,2% | 63% | 66,4% | 61% | 68,8% | 60,1% | 86,2% |
| 3. Los esposos, si tienen niños pequeños, no deben divorciarse | 86% | 74,2% | 73,4% | 73,8% | 74,5% | 77,2% | 88,2% |
| 4. El aborto es condenable y no permitido a una buena mujer | 89,7% | 64,1% | 66,2% | 59,7% | 58,6% | 65,5% | 85,8% |
| 5. El tener aventuras es siempre condenable en la esposa | 86,2% | 73,6% | 75,7% | 71,9% | 62,5% | 71,3% | 77,2% |
| 6. El tener aventuras amorosas es siempre condenable en el esposo | 85,5% | 72,2% | 75% | 68,6% | 61,6% | 68,5% | 80,7% |
| Total | 533,1% | 434,3% | 444,9% | 420,8% | 409% | 427,3% | 512,5% |
| Índice Permisividad sexual | 88,9% | 72,4% | 74,2% | 70,1% | 68,2% | 71,2% | 85,4% |

Fuente: elaboración propia

Mostramos la comparativa de permisividad sexual entre 1993 y 2019 en el total de América Latina, DE México y de España

Tabla 11.

Relación de ítem once sobre encuesta iberoamericana.

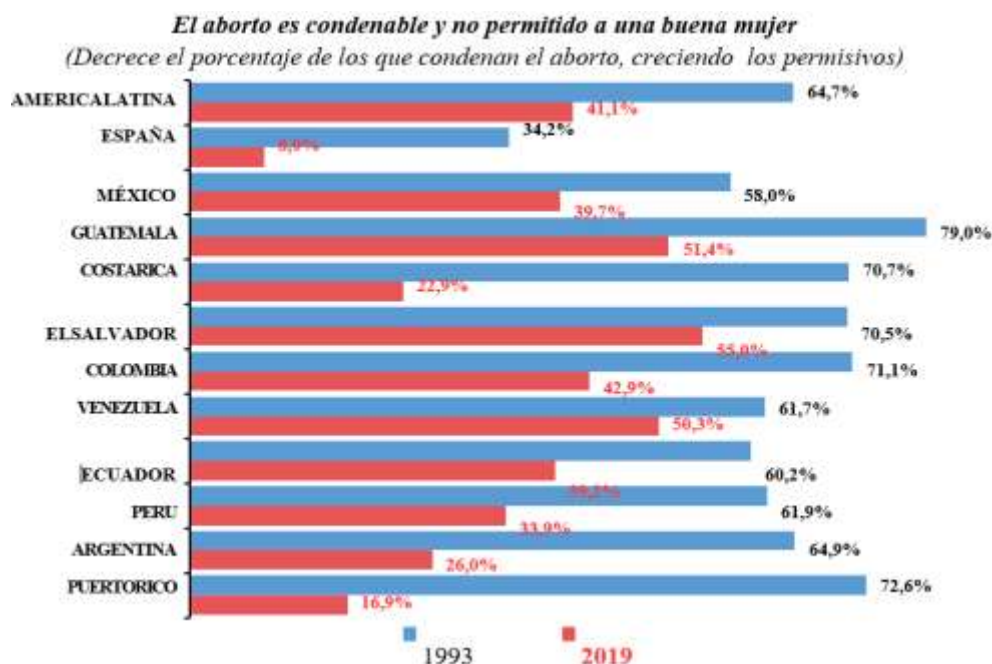
| Encuesta Iberoamericana de Valores 1993-2019 Índice Permisividad Sexual 1993-2019 | | | | | | |
|--|-----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| Comparativa de permisividad sexual entre el total de América Latina, México y España de 1993-2019 | | | | | | |
| % de los que contestaron “Estar en DESACUERDO con las proposiciones de condena de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, del aborto y de las infidelidades conyugales (igual a permisividad) | | | | | | |
| INDICADORES: % de los que contestaron “Estar en desacuerdo con las siguientes proposiciones” | América latina 1993 n=36516 | México 1993 n=4.012 | España 1993 n=5.168 | América latina 2019. n=11.322 | México 2019 n=5.135 | España 2019 n=2.476 |
| 1.Permisividad ante las relaciones prematrimoniales | 46% | 36,4% | 72% | 63,0% | 66,4% | 90,2% |
| 2.Permisividad ante el divorcio | 45,3% | 43,5% | 55,8% | 74,2% | 73,4% | 86% |
| 3.Permisividad ante aborto | 30,2% | 35,8% | 60% | 64,1% | 66,2% | 89,7% |
| 4.Permisividad ante el adulterio de la esposa | 31,4% | 32,1% | 43,2% | 73,6% | 75,7% | 86,2% |
| 5.Permisividad ante el adulterio del esposo | 33,5% | 33,8% | 43,7% | 72,2% | 75,0% | 85,5% |
| TOTAL | 186,4% | 181,6% | 274,7% | 347,1% | 356,7% | 437,6% |
| ÍNDICE: Permisividad sexual | 37,3% | 36,3% | 54,9% | 69,4% | 71,3% | 87,5% |

Fuente: elaboración propia.

El notable auge de la permisividad sexual en 26 años es evidente en el total de América Latina, en México y España. En el caso de Colombia es similar estos cambios en la moral sexual, si en 1993 condenaban el divorcio un 46,4%, en 2019 son menos los que lo condenan (un 27,8%), mostrándose el auge de la permisividad sexual en esa norma ética. Y de igual manera, en otras conductas. En 2019 condenaban el aborto un 71,1% de escolares colombianos, y ahora es solo 42,0%. Y en el caso de la infidelidad de la esposa, del 70,3% que lo condenaban ha pasado al 42,3%. Y este cambio de la moral tradicional a una ética permisiva y hedonista se manifiesta en todos los países. Elijamos dos tablas que nos manifiestan el descenso de condena entre 1993 y 2019 del aborto y de la infidelidad conyugal de la esposa, que nos confirma el ascenso y mayor permisividad sexual ante el aborto y la infidelidad femenina en 2019.

Figura 4.

Relación de cuarto ítem sobre encuesta Iberoamericana



Fuente: elaboración propia.

Es evidente el gran impacto en América Latina y en España del creciente proceso de secularización, descristianización, relativismo moral, influencia de la pornografía y de las redes sociales, que socaba los fundamentos de la moral tradicional represiva, arrinconada y menos-apreciada por el triunfo de una moral “indolora”, no punitiva, complaciente, relativista, nihilista, hedonista e individualista. Desde otra óptica axiológica, estos cambios en la moral sexual pueden evaluarse como positivos y progresistas, porque nos manifiestan el avance de los derechos y de la liberación de la mujer, de la igualdad de género, del final de la “opresión” represiva religiosas, y del triunfo de la libertad individual en el disfrute del placer de sus cuerpos.

¿Los jóvenes de 2019 menos religiosos que en 1993? Un proceso creciente de secularización

Presentamos una tabla con los resultados de cómo cada encuestado de 2019 declaró su pertenencia religiosa. Incluimos los datos de Cuba, pero advertimos que en su encuesta se introdujo dos opciones más: “Creyente y practicante en santería”, que tuvo un 15.1%, y “Practicante en santería y catolicismo (elegido un 8,4%). Fijarse en el 36,6% de cuantos que se declaran “ateos”.

Tabla 12.

Relación de ítem doce respecto a encuesta Iberoamericana

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------|-----------------|-----------------|--------------------|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------|-------------------|--------------------|----------------------|---------------------|------------------|
| Religiosidad | | | | | | | | | | | | | | |
| Opciones de respuesta | Total AL N=1132 | España N=247 | México N=513 | Guatemala N=933 | El Salvador N=590 | Costa Rica N=167 | Colombia N=1364 | Venezuela N=745 | Perú N=174 | Ecuador N=1242 | Argentina N=526 | Puerto Rico N=406 | Otros de AL N=40 | Cuba N=1041 |
| Católico practicante | 36,5% | 12,6% | 42,2% | 22,1% | 44,0% | 27,9% | 36,3% | 35,1% | 31,2% | 34,6% | 18,0% | 13,6% | 33,3% | 18,9% |
| Católico no practicante | 28,9% | 27,1% | 30,2% | 17,7% | 18,7% | 20,2% | 24,1% | 35,4% | 44,0% | 36,6% | 28,7% | 29,0% | 20,8% | (No se preguntó) |
| Protestante, Evangélico | 9,0% | 2,1% | 1,7% | 33,6% | 22,1% | 13,2% | 16,3% | 9,0% | 5,6% | 6,8% | 6,7% | 17,0% | 12,5% | (No se preguntó) |
| Creyente en otra religión | 8,8% | 3,6% | 7,7% | 11,4% | 10,3% | 4,7% | 14,4% | 7,3% | 8,8% | 7,8% | 3,8% | 9,9% | 8,3% | 12,6% |
| Indiferente, agnóstico | 9,3% | 22,7% | 8,5% | 10,8% | 2,8% | 28,7% | 6,7% | 8,4% | 8,8% | 10,8% | 16,8% | 18,5% | 16,7% | 8,4% |
| Ateo | 7,5% | 32,2% | 9,8% | 4,4% | 2,0% | 5,4% | 2,1% | 4,8% | 1,6% | 3,4% | 26,1% | 12,0% | 8,3% | 36,6% |

Fuente: elaboración propia

Y ahora nos preguntamos ¿qué cambios ha habido en religiosidad en estos 26 años (1993-2019).?

Tabla 13.

Relación de ítem trece sobre Encuesta Iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 1993-2019 | | | | |
|---|---|---------------------------------|--|----------------------------------|
| Comparativas de España y América 1993- 2019 | | | | |
| Religiosidad | | | | |
| INDICADORES | América Latina 1993 (N=36.516) | España 1993 (N=5168) | América Latina 2019 (N=11322) | España 2019 (N=2.476) |
| 1. Católico practicante | 43,3% | 34,5% | 36,5% | 12,6% |
| 2. Católico no practicante | 34% | 41,7% | 28,9% | 27,1% |
| 3. Protestante, Evangélico | 5,9% | 0,7% | 9% | 2,1% |
| 4. Creyente en otra religión | 6,1% | 1,8% | 8,8% | 3,6% |
| 5. Indiferente, agnóstico | 6,1% | 12,1% | 9,3% | 22,7% |
| 6. Ateo | 2,4% | 5,6% | 7,5% | 32,2% |

Fuente: elaboración propia.

En Colombia se declaran católicos practicante en 1993 un 46, 9% en 2019 un 36,3%; católico no practicante en 1993 un 39,8% y en 2019, un 24,%; evangélicos en 1993 un 2, 7%, creciendo en 2019 hasta un 16,3%; creyente en otra religión un 3, 5% en 1993 hasta un 14,4% en 2019; agnóstico, en 1993 un 4,7% , subiendo en 2019 hasta un 6,7 ; y se declaran ateos en 1993 un bajo porcentaje del 1,3%, habiendo subido ligeramente hasta un 2.1%. Compararse el número de ateos con España, que fue en 2019 un 5,6% y se ha disparado hasta un 32% en 2019.

¿Una juventud feliz, ayer y hoy?

Si preguntamos por el grado de felicidad, los jóvenes se declaran mayoritariamente como más felices, tanto para América Latina y España, lo que se traduce con un mayor bienestar personal en su entorno de vida. En 1993, un 33,7% de los jóvenes de América Latina, se declaraba como muy feliz, aumentó hasta el 38,2% en 2019, mientras en España, ese mismo año era del 22,9%, que aumentó ligeramente hasta el 24,4%. Además, en 1993 otros muchos españoles (29,9%) como latinoamericanos (49,3%) se declararon bastante felices, mientras que, en 2019, aumentó hasta el 41,7% y 55,5%, respectivamente. En Colombia se declararon muy felices en 1993 un 35,4% y en 2019 un 43,3%; bastante felices en 1993 un 27,1% y en 2019 un 39,6%; poco felices en 1993 un 31,2% y en 2019 un 15,8% ; nada felices en 1993 un 4,5% y en 2019 un 1,3%.

En conclusión, los jóvenes colombianos gozan afortunadamente de un buen nivel de felicidad subjetiva, en 2019 el 82,9% se declara muy o bastante feliz. Estos datos, en medio de otros más sombríos, es un luminoso y esperanzador happy end.

Tabla 14.

Relación sobre ítem catorce de encuesta iberoamericana.

| ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 1993-2019 | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Comparativas de España y América 1993- 2019 .Grado de felicidad | | | | |
| <i>Indicadores</i> | <i>América Latina</i> <i>1993 (n=36.516)</i> | <i>España 1993</i> <i>(n=5.168)</i> | <i>América Latina</i> <i>2019 (n=11.322)</i> | <i>España - 2019</i> <i>(n=2.476)</i> |
| 1. Muy feliz | 33,7% | 22,9% | 38,2% | 24,4% |
| 2. Bastante feliz | 29,9% | 49,3% | 41,7% | 55,5% |
| 3. Poco feliz | 28,4% | 20,1% | 17,2% | 16,3% |
| 4. Nada feliz | 5,9% | 4,1% | 2,9% | 1,9% |

Fuente: elaboración propia

BIBLIOGRAFIA

- Bericat, E. (2007), *El fenómeno religioso. Presencia de la religión y de la religiosidad en las sociedades avanzadas*. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- Calvo Buezas, T. (1990) *Muchas Américas. Cultura, sociedad y política en América Latina*, Madrid, Editorial Universidad Complutense / ICI.
- (1997 a) *La patria común iberoamericana. Amores y desamores entre hermanos.*, Madrid, Cauce Editorial
- (1997 b) *Los valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos*. (Madrid, Editorial Libertarias
- (1997 c) *Racismo y solidaridad en jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*, Madrid, Editorial Libertarias. www.inmigracionyracismo.es Investigar y luchar por causas solidarias, C&M Artes Gráficas Madrid, 2015 (Pueden visioarse todas mis publicaciones , TCB, en esta web)
- Elzo,J. y Silvestre, M. (2010), *Un individualismo placentero y protegido. Cuarta encuesta Europea de Valores en su aplicación a España*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Roca, M. E. (2016). *Imperiofobia y Leyenda negra*, Madrid, Siruela
- Urquijo, J. I. y Calvo Buezas, T. (2018), *El hecho religioso en España hoy. Del nacionalcatolicismo al pluralismo religioso*, Navarra, Ediciones Eunete



Autor(es):

Dra. Maritza Tenorio Troncoso

Orcid: 0000-0001-8695-4427

Coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa
en Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

marizatenoriot@gmail.com

Lic. Jader Enrique Díaz Conde

Orcid: 0000-0001-9855-8317

Docente de Institución Educativa Normal Superior Sincelejo.

jaderdiaz1988@gmail.com

Cómo citar este texto:

Tenorio Troncoso, M., & Díaz Conde, J. (2022). Formación del maestro de la Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo como sujeto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural rural: Retos y desafíos desde los procesos pedagógicos investigativos. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 98-112. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Formación del maestro de la Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo como sujeto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural rural: Retos y desafíos desde los procesos pedagógicos investigativos.

Resumen: Este trabajo investigativo tiene como propósito proponer a partir de pedagogías emergentes bajo el enfoque del abordaje teórico crítico que subyace en la fundamentación del conocimiento diverso como apuesta reconstructiva de posturas tradicionalistas en los establecimientos educativos rurales que distan de alternativas más coherentes con las nuevas exigencias contextuales como la ecosofía, tecnologías emergentes educativas, estrategias de inclusión, la alfabetización ambiental, Estrategias parentales y comunitarias como el Desarrollo Ambiental Comunitario, Emprendimiento ambiental comunitario, inmersión sociocultural – tradicional, entre otras con carácter investigativo, proyectivo social que respondan a las necesidades poblacionales, integrándolos como actores de suma relevancia. Es decir, un producto de interacción participativa entre docentes titulares, en formación inicial, estudiantes, padres de familia y comunidad; surgiendo así discursos y prácticas modernizantes que contribuyan a procesos de enseñanza aprendizaje con sentido y para la vida. Propuesta que trasciende el plano discursivo, dando lugar a experiencias, que inciden el micro y meso currículo de las Instituciones en convenio, encaminados a ajustar el Proyecto Educativo Rural (PER) o Proyecto Educativo Comunitario (PEC) para su sostenibilidad.

Palabras Clave. Pedagogías emergentes, conocimiento diverso, ecosofía, procesos pedagógicos investigativos, ruralidad.

Title: Training of the teacher of the Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo as a subject of teaching and learning processes in the rural sociocultural context: Challenges from the pedagogical research processes.

Summary: This research work aims to propose from emerging pedagogies under the approach of the critical theoretical approach that underlies the foundation of diverse knowledge as a reconstructive bet of traditionalist positions in rural educational establishments that are far from more coherent alternatives with the new contextual demands such as ecosophy, emerging educational technologies, inclusion strategies, environmental literacy, parental and community strategies such as Community Environmental Development, community environmental entrepreneurship, socio-cultural - traditional immersion, among others with an investigative and social projective character that respond to the needs of the population, integrating them as actors of utmost relevance. That is to say, a product of participative interaction between tenured teachers, teachers in initial training, students, parents and the community, thus giving rise to modernizing discourses and practices that contribute to meaningful teaching-learning processes for life. This proposal transcends the discursive level, giving rise to experiences that affect the micro and meso-curriculum of the institutions under agreement, aimed at adjusting the Rural Education Project (PER) or Community Education Project (PEC) for its sustainability.

Key words. Emerging pedagogies, diverse knowledge, ecosophy, investigative pedagogical processes, rurality.

Título: Formação do professor da Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo como disciplina de processos de ensino e aprendizagem no contexto sócio-cultural rural: Desafios e desafios dos processos de pesquisa pedagógica.

Resumo: Este trabalho de pesquisa visa propor a partir de pedagogias emergentes sob a abordagem da abordagem teórica crítica que está subjacente à base de diversos conhecimentos como uma aposta reconstructiva de posições tradicionalistas em estabelecimentos de ensino rural que estão longe de ser alternativas mais coherentes com as novas exigências contextuais, como a ecosofia, tecnologias educacionais emergentes, estratégias de inclusão, alfabetização ambiental, estratégias parentais e comunitárias tais como Desenvolvimento Comunitário Ambiental, Empreendedorismo Comunitário Ambiental, imersão sociocultural - tradicional, entre outras de caráter investigativo e projetivo social que respondem às

necessidades da população, integrando-os como atores da maior relevância. Em outras palavras, um produto da interação participativa entre professores titulares, professores em treinamento inicial, alunos, pais e comunidade, dando assim origem a discursos e práticas modernizadoras que contribuem para processos significativos de ensino e aprendizagem para a vida. Esta proposta transcende o nível discursivo, dando origem a experiências que afetam o micro e o meso-curriculum das instituições sob acordo, visando ajustar o Projeto de Educação Rural (PER) ou Projeto de Educação Comunitária (PEC) para sua sustentabilidade.

Palavras-chave. Pedagogias emergentes, conhecimentos diversos, ecosofia, processos pedagógicos investigativos, ruralidade.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo dimensiona la perspectiva de formación del profesorado como sujeto del proceso enseñanza - aprendizaje en el contexto sociocultural, transversalizado por la investigación en aras de alcanzar adecuaciones modificadoras de la tradicionalidad tendencia curricular y marcado interés rural.

Por lo tanto, asocia diversas perspectivas que van desde la forma como se conciben procesos pedagógicos investigativos en y para la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo desde el Programa de Formación Complementaria hacia los diversos escenarios donde se validan dichos procesos a partir de la práctica pedagógica en los contextos urbano y rurales. En ese sentido, este último ha conseqüenciado precisar y estimar algunas perspectivas teóricas desde las pedagogías emergentes como la ecosofía de Pupo (2019) y el conocimiento diverso González (2021) anclaje para favorecer la transición de una enseñanza tradicional que aún sigue latente en los contextos rurales por una que contemple las nuevas posibilidades de las realidades actuales.

Seguidamente, el trabajo investigativo, adopta relevancias considerando una mirada deconstructiva y reconstructiva de la investigación acción de variante educativa, reflexionando sobre la correspondencia que debe existir en los procesos investigativos sobre el contexto rural, precisando alternativas viables desde otros tipos de investigación cualitativa como la fenomenología, hermenéutica, etnografía, etnometodología, y la investigación acción participativa siendo coherentes con la

transición de una práctica pedagógica reflexiva que trata de abolir la práctica pedagógica distributiva.

Finalmente se realizan reflexiones dando lugar a la importancia de cada una de las apreciaciones contextuales, teóricas y metodológicas para poder desarrollar procesos pedagógicos investigativos que contribuyan en la integración de escuela, educando, docente y comunidad.

Propuesta formación rural desde las perspectivas de las pedagogías emergentes el conocimiento diverso: apertura a la ecosofía

Las teorías, enfoques, modelos pedagógicos han sido preocupación de los diferentes países. Y en los últimos años se ha convertido en una oportunidad para dar espacio a otras posturas que se salen de las visiones y tendencias tomadas por otras culturas las cuales se han perpetuado en el tiempo. Entre ellas se destacan la teoría crítica y las pedagogías emergentes, esta última como punto de anclaje para justificar variedad de postulados, reflexiones, e investigaciones las cuales brindan la posibilidad de plantear y proponer una educación que se ajuste con las necesidades locales, regionales, nacionales, pero también mundiales.

Cabe destacar entre las reflexiones de las pedagogías emergentes la importancia del respeto no solo por el ser humano, sino también por los otros seres vivos, la tierra, en el medio ambiente y el planeta. Así mismo, la inclusión, diversidad, la ciudadanía, el cuidado de la mente, las emociones, salud física, bienestar, consciencia crítica, construcción de mejores sociedades y felicidad entre otras.

En correspondencia, este apartado no pretende ampliar una visión histórica, epistemológica, ni hermenéutica de la pedagogía emergente, ni hacer referencia en una construcción teórica de la misma, salvo precisar que su concepto puede diferir desde perspectivas cronológica y geográfica, situándolo como un producto de

diversos enfoques pedagógicos que han surgido bajo la necesidad de correspondencia a los cambios que transcurren en los escenarios sociales, lo que implica el abordaje de aspectos culturales, políticos, económicos, tecnológicos, políticos, ambientales (Adell y Castañeda 2012), siendo entonces, el contexto educativo un faro para poder validar la pertinencia de cada uno de estos enfoques.

Ahora bien, las propuestas que se ubican como pedagogías emergentes en el campo de la reflexión y nuevos discursos que subyacen en la actualidad, abogan por considerar entre ellas la suvidagogía, ecosofía, bioética, entre otros, como una apertura desde las posibilidades del conocimiento diverso, el cual nos direcciona a los postulados propuesto por González (2021), comprensiones incompletas de los sujetos denominado conocimiento cultural difuso, quien señala que surge como resultado de alternativas didácticas de carácter inclusivo, participativo, inter y transdisciplinarios gracias a la interacción de los conocimientos: en desarrollo, digital, académico; y la influencia del contexto y cultura.

Además, aporta elementos y postulados sociológicos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos para la educación rural en respuesta a las necesidades expuestas en diferentes países latinoamericanos y de otras latitudes, donde los cánones de la educación tradicional o parámetros para la educación regular no se ajusten ni responden a la educación dada la complejidad multisistémica de estos escenarios rurales.

Multisistémica, por cuanto contempla la interacción cultural ancestral que lucha por persistir, la heterogeneidad cultural producto de integración de las costumbres tradicionales con las foráneas, y que permean juntas en el dinamismo sociocultural de las comunidades y por supuesto confluyen en los establecimientos educativos, donde retos y desafíos en los procesos de enseñanza y aprendizaje invitan que se precise una práctica pedagógica más coherente con estos contextos rurales (González 2021).

De esta forma, se justifica asumir la alternativa didáctica del conocimiento diverso, donde se destacan: el trabajo de los colectivos de directivos docentes, docentes, estudiantes, familias, entorno social, cultural, económico, geográfico, entre otros. Así mismo, la posibilidad de realizar ajustes razonables al micro currículo atendiendo a los diagnósticos y lectura del contexto, que promueven los maestros en la planificación individual la que emerge como constructo innovador didáctico organizativo de carácter descentralizador. Es lo que permite la sostenibilidad la diversidad, de lo inclusivo, identitario para poderlo materializar en las acciones cotidianas.

Igualmente, la deconstrucción y reconstrucción de los procesos de enseñanza aprendizaje que permita incorporar estrategias que respondan a las necesidades de formación tanto en los grupos puros como aquellos organizados como multigrado; los cuales facilitan la priorización de los mínimos y máximos según las edades, etapas del desarrollo de los estudiantes, competencia, habilidades, talentos. Pero también, apoyar y acompañar aquellos que se quedan rezagados para el respecto a los ritmos de aprendizaje, determinando generalidades más no homogenización.

La Ecosofía: un pensamiento como alternativa reconstructiva de procesos pedagógicos en contextos de ruralidad

Pupo (2019) sostiene que las nuevas dinámicas relacionadas con la vida, el riesgo del planeta en su deterioro, contaminación y tendencia de desaparecer, han generado el surgimiento de otros saberes y ciencias tales como la ecosofía, bioética, teoría de la complejidad y holismo ambientalista (el problema ambiental). Por ende, construcción de sociedad sostenibles, amigables, entornos socioeconómicos y culturales que respeten la dignidad, humanidad, derechos, naturaleza y planeta.

Por tanto, la ecosofía tributa al paradigma de la complejidad a través de nuevos saberes de tipo inter y transdisciplinar orientados al humanismo, cultura,

ética; resaltándose que las posturas existentes son diversas, pero más que antagónicas se constituyen en complementarias.

Paulatinamente la ecosofía alerta tener presente la dimensión global, espiritual, afectiva, asumiendo una nueva visión del existir, coexistir, amar, interactuar, resaltándose también la necesidad de las interacciones sociocognitivas y la mediación a partir del diálogo.

Por otra parte, Pupo (2019) hace énfasis en cuatro campos, tales como: a) científico, b) emocional c) práctico y d) espiritual. Destacando que el concepto de ser ecológico resulta relevante dentro de los objetivos de la ecosofía.

Con esta realidad, es urgente a partir de los colectivos profundizar acerca de nuevos conceptos asumidos desde la ecosofía tales como: espíritu, la idea del holón, ciencia del siglo XXI, teoría de la GEA, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Cabe advertir siete saberes que guían la transdisciplinariedad. Estos son: las cegueras del conocimiento; principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; y la ética del género humano (Morín 1995).

Con estos macro ejes que soportan la ecosofía, así como los aportes González (2021), Pupo (2019) y los estudiantes del diplomado internacional de Educación Rural, facilitará la dialogicidad y mediación para profundizar en ellos y contextualizarlos en el campo de la educación rural.

Reflexiones y apuntes que serán compartidos en los escenarios para la actualización y resignificación del Macro, Meso y Micro currículo tanto para los maestros en ejercicio como en los maestros en formación. Es en el contexto de la escuela donde cada uno de los estamentos reflexiona, prioriza y profundiza en nuevas prácticas que respondan a los procesos educativos y formativos alrededor

de un ejercicio conjunto que pase los límites de las disciplinas; y cada líder desde su campo de conocimiento, experiencia, didáctica, metodologías la construcción epistemológica, pedagógica y didáctica.

Ahora bien, ante la necesidad de realizar procesos investigativos a partir de propuestas metodológicas didácticas, que respondan a pedagogías emergentes, inclusivas y diversas coherentes con los contextos de práctica pedagógica, cabe precisar tres ejes que considerarían un norte específico para su validez: en primer lugar determinar: ¿Cuáles son las metodologías flexibles implementadas en las I.E. y Sedes de las Instituciones en convenio con la Normal Superior de Sincelejo para atender Multigrado?; posteriormente: identificar las estrategias metodológicas y didácticas utilizadas por los maestros titulares y maestros en formación en la práctica pedagógica investigativa; y finalmente el diseño e implementación de propuestas pedagógicas y/o didácticas a partir del ejercicio investigativo de maestros en formación, maestros titulares y supervisores de práctica pedagógica.

Si la ecosofía como lo menciona Pupo (2014) permite reflexionar desde nuestras costumbres, nuestros hábitos en el planeta, desde perspectivas ético-políticas, estéticas y científicas, no es ajeno a favorecer contextos de ruralidad, escenario donde la educación debe promover procesos pedagógicos coherentes con las poblaciones que allí se desenvuelven, sin embargo, a la luz de las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en formación inicial de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, en sus procesos investigativos, develan escenarios de enseñanza- aprendizaje descontextualizados.

Por cuanto, en modalidades multigrado, o metodologías flexibles de escuela nueva y ruralidad donde las instituciones educativas son agropecuarias, los docentes titulares siguen en sus planeaciones y/o microcurrículos como si se trataran de procesos convencionales, o en su defecto, enseñanzas tradicionales del MEN, desligadas del campo, la etnoeducación, proyectos transversales productivos,

o la subvaloración de elementos que se esfuerzan en proteger o mantener lo tradicional y costumbristas de esas comunidades, la subvaloración a lo ambiental en un inminente decrecimiento de entornos rurales y naturales por el mantenimiento de visiones antropocentrista que siguen vigentes.

Considerando las bondades de la ecosofía como pensamiento de autorrealización con el entorno y/o el ambiente, la cual desde los planteamientos de Guattari (1996), puede implicar diversas áreas del conocimiento e incluso adoptar enfoques transversales, interdisciplinarios y transdisciplinarios, lo que, en efecto, lleva a desarrollar procesos pedagógicos con mayor precisión a los contextos donde se implemente para una transformación positiva de esas realidades.

Para ello, desde productos investigativos, de autores como Beltrán (2018), ponen de manifiesto el reto de potenciar el pensamiento ecosófico en los contextos educativos, donde barreras en lo pedagógico desde enseñanzas tradicionales aún vigentes y administrativas que no presentan estrategias organizacionales coherentes para enfrentar esos retos y barreras, supone alternativas teórico-prácticas para tejer procesos pedagógicos que tengan una perspectiva sistémica del entorno y las comunidades.

La investigación educativa en los contextos rurales

Estando en este punto, cobra preocupación validar los procesos pedagógicos investigativos, siendo la investigación acción educativa desde los postulados de Restrepo (2002; 2004; 2006) el enfoque teórico práctico que fundamenta saber pedagógico, que parte de debilidades de procesos enseñanza - aprendizaje y las posibles alternativas de intervención desde estrategias activas para incidir en las problemáticas que delimitaron el alcance investigativo.

La preocupación entonces, radica en que los elementos constituyentes que enfatiza la investigación educativa pueden no abrazar en su totalidad o mayoritariamente cada uno de los retos que demandan los procesos pedagógicos en las escuelas rurales, y más cuando los antecedentes muestran dentro de su accionar un foco de intervención propiamente desligado de los contextos rurales (Bustos 2011), en otras palabras, la investigación educativa ha estado divorciada de los contextos educativos rurales.

Estas realidades no señalan solamente una preocupación del panorama nacional colombiano, sino también, contempla realidades desde contextos latinoamericanos (McEwan 2008), español (Rural Rings 2008; Bustos 2011), EEUU (Arnold et al. 2005), y países asiáticos, así como africanos y europeos (Rural Rings 2008). Es decir, también tienen inmersas debilidades en los procesos pedagógicos rurales.

Algunas de las implicaciones concebidas en esta realidad es que las poblaciones o comunidades rurales viven en estado de aislamiento ya sea por factores como la accesibilidad, distanciamiento o mal estado de vías, precariedad en los servicios públicos, escasa o inexistente infraestructura o redes comunicativas para internet, todas necesarias para cubrir con cada una de las demandas en accionar pedagógico de los establecimientos educativos. En definitiva, son notorias las importantes limitaciones existentes en los contextos rurales para recibir una educación que se acerque a los estándares de calidad a los que con facilidad pueden acceder los educandos y docentes de contextos urbanos (Thomson Reuters & EduRural, 2019).

Estos datos no son realmente nuevos, hay un amplio recorrido temporal reflexionándose sobre estos temas y es fácil asociarlos a los contextos rurales de los diversos escenarios internacionales (Bustos 2011), de modo que, aunque tengan heterogeneidad en sus escuelas, separadas por distintas latitudes, realmente

confluyen en los factores limitantes para cada uno de estos (Thomson Reuters & EduRural, 2019), donde se reitera más las dificultades relacionadas a modalidades multigrado, y en las cuales desde recomendaciones por organismos internacionales como la UNESCO (2004) y el Banco Mundial (World Bank 2005), se ha precisado elementos determinantes desde la formación del profesorado, interacciones con otros escenarios educativos y por supuesto estrategias de aprendizaje activo y formas evaluativas más coherentes con el contexto (Bustos 2011).

Lo anterior resulta ser punto de reflexión por cuanto, desde el contexto de la ruralidad han surgido empresas para poder determinar aspectos diagnósticos, sin tener en cuenta la especificidad de estos contextos y cada uno de ellos generalmente apuntan a discriminar aspectos valorativos socioculturales, precisando lo cognitivo en lo que se enseñan y lo que se evalúa, llevando a que los elementos de enseñanza y aprendizaje tenga poca diferencia con la de los contextos urbanos.

De igual manera, aunque exista un mercado diagnóstico sobre la formación del profesorado desligado de la enseñanza de las escuelas rurales, y si para las urbanas, se señala el compromiso de las facultades de educación y las normales superiores quienes cuentan con el aval para realizar diplomados, seminarios en la cualificación docentes desde la precisión de las realidades de los contextos rurales, lo que amplía el espectro problematizador sobre los elementos que inciden en esta realidad, en los que se puede posibilitar las decisiones que tomen o no los docentes de estos contextos para cualificarse ante las demandas existentes.

Ante esta situación que no es ajena a nuestra preocupación por darle coherencia y significancia a procesos pedagógicos investigativos, de manera que, desde la investigación educativa (investigación acción de variante educativa-pedagógica), se enfocan procesos para mejorar una enseñanza desde el aula, identificando desde una mirada deconstructiva, aquellos elementos que intervienen en el quehacer del docente en formación inicial para que posterior a las debilidades

y fortalezas develadas reconstruir la enseñanza adoptando estrategias de enseñanza que propicien experiencias significativas (Restrepo 2004).

De igual manera, la investigación acción educativa desde el aprendizaje, donde se establece un proceso de intervención pedagógica que parte de un diagnóstico de aprendizaje respecto a competencias específicas presentadas en los educandos, las cuales posterior al diseño e intervención de los planes estratégicos se valora su incidencia en los estudiantes comparando los resultados diagnósticos con los evaluativos finales (Corvalán 2013).

Hasta este punto es comprensible que, seguir con el mismo proceso pedagógico investigativo que generalmente en los contextos urbanos presenta coherencia para atender las necesidades dentro del aula desde la enseñanza o desde el aprendizaje, es tratar de redundar las imprecisiones que a lo largo de los años han desestimado las posibilidades de mirar fuera del aula, es decir mirar la escuela rural como un producto ligado a las comunidades y las complejidades de su entorno.

La escuela rural es un anclaje social comunitario que nuclea a la comunidad en la que está inserta y le otorga un “sentido social” a su entorno. Es además transmisora de cultura, sociabilización, tradiciones y valores que facilitan la cohesión social siendo además propulsora de economías locales y regionales (Thomson Reuters & EduRural, 2019, p. 11). Cabe aquí resaltar que desde la historiografía existente se ha venido dando. Por tanto, se debe pasar a una escuela que además que transmite y produce transformaciones culturales novedosas apoyadas en las pedagogías emergentes como la ecosofía y el conocimiento diverso se puede transitar a múltiples transformaciones.

Si entendemos la postura anterior, se pensaría en las posibilidades de priorizar procesos investigativos más allá de diagnósticos e intervenciones en el aula desde lo cognitivo, y darle relevancia (sin el ánimo de redundar) a las

comunidades o familias en las escuelas rurales. Lo que, en efecto, justificaría otras disposiciones investigativas desde la fenomenología, hermenéutica, etnometodología, investigación etnográfica, y por supuesto la investigación acción desde la variante participativa, donde las comunidades adquieren un rol protagónico en los eventos problemáticos que requieren intervención y dinamismos por los mismos.

Estas reflexiones, activan una alerta en los procesos pedagógicos investigativos a desarrollar, por cuanto las estimaciones de instrumentos que permitan acercar al docente en formación inicial desde caracterizaciones específicas y/o lecturas de contextos, deben ser aliadas para establecer los futuros enfoques a seguir, si se quiere incidir de manera favorable y coherente en las escuelas rurales.

En correspondencia, desde los esfuerzos establecidos por los docentes encargados del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, se han direccionado procesos investigativos a través del uso de instrumentos con precisión contextual como cartografías sociales, observación participante, entrevistas semiestructuradas para aproximaciones eventuales, y test de caracterización de inteligencias múltiples estimando los canales sensoriales presentes en los educando para posibles acciones estratégicas desde la enseñanza.

CONCLUSIONES

Considerando las relaciones teóricas y normativas expuestas desde diversos autores y en especial los señalamientos por instituciones nacionales como el Ministerio de Educación Nacional(MEN) o internacionales como la UNESCO o el Banco Mundial (World Bank) y siendo coherentes con las orientaciones del

conocimiento diverso, las especificaciones de antecedentes aquí asociados justifican la necesidad de implementar procesos pedagógicos investigativos desde la integración de sus actores comunitarios.

En efecto, esto primaría las necesidades atender la realidad en las aulas multigrado y monogrado, sus diferencias – semejanzas, debilidades – fortalezas, las relaciones escuela – comunidad, miras hacia la formación del profesorado respecto a la ruralidad, procesos inclusivos ante la diversidad étnica y/o cultural, procesos de enseñanza y aprendizaje desde los proyectos productivos que incidan o coadyuven al desarrollo local.

En ese sentido, en correspondencia a las pedagogías emergentes y concretamente la ecosofía y el conocimiento diverso, el proceso de enseñanza – aprendizaje se va construyendo con los saberes de los estudiantes, el contexto, la cultura; se a partir de estos se elaboran o diseñan las situaciones problémicas, proyectos de investigación, interdisciplinariedad, interrelacionando y realizando el anclaje de los conocimientos previos, cotidianos hacia conocimientos científicos que rompen los límites de las asignaturas.

De esta forma, emerge como aspecto relevante ante las necesidades del contexto rural y los aspectos asociados a este, alternativas viables desde la fidelidad de un enfoque crítico, las reflexiones manifiestas desde el conocimiento diverso (González 2021) como producto de la interrelación de aspectos teóricos prácticos desde la ecosofía (Pupo, 2014, 2019), pensamiento complejo (Morín 1995) como referentes fundamentales para concebir estrategias oportunas que se adhieran como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación, el Aprendizaje Basado en Contextos, al igual que aquellas relacionadas con proyectos productivos, emprendimiento ambiental, Desarrollo ambiental Comunitario que si bien, no se extienden desde una concepción teórica en este trabajo, guardan posibilidades de alternativas que se ajustan al fortalecimiento

de la capacidad pedagógica, didáctico, formativa tanto para maestros en ejercicio como en formación en primera infancia y básica primaria en educación rural.

Así mismo sólida formación pedagógica en relación con las teorías cognitivas y los aportes de la neurociencia en educación y en el aula, para el empoderamiento de estrategias y actividades coherentes con las nuevas formas de aprender, el uso de recursos pedagógicos y tecnológicos, trabajo en equipo, liderazgo, competencias disciplinares y genéricas.

Es así como, este espacio de discusión y reflexión encaminado a la formación de los educadores tanto en formación inicial como en servicio, debe superar los contenidos declarativos y procedimentales de la profesión, buscando avanzar en ejercicios integrados que contribuyan a desarrollar competencias necesarias en los ámbitos de formación contextos, enseñabilidad, educabilidad y pedagogía.

La práctica pedagógica tanto para el caso de los maestros en formación, como de aquellos en ejercicio, debe convertirse en el laboratorio que brinde espacios dinámicos, innovadores donde se pongan en marcha propuestas, experiencias significativas producto de las necesidades y competencias que se deben desarrollar en los procesos formativos, de actualización y capacitación. Trascendiendo el formalismo de requeridos para puntuación, incentivos. Y llevar a la construcción de comunidades académicas y redes de maestros que incursionen en líneas de investigación que logren las metas educativas y formativas en los aprendizajes para la vida y la transformación de los contextos.

Lo que eventualmente, se recomienda dentro del marco de posibilidades, es, que tanto la Institución Educativa Normal de Sincelejo como aquellas en convenio realicen la caracterización del enfoque comunitario. El cual, aporta reflexiones y miradas acerca del territorio, paisaje natural, geográfico, productivo, organizaciones sociales incluida la familiar y rasgos ideológicos de la población. Enriqueciendo así

los saberes cotidianos y ancestrales que nutren las creencias, nuevas formas de asumir los cambios; el emprendimiento y uso de tecnologías amigables con el planeta.

Esto llevaría de igual manera considerar, la bondad de implementar y validar desde conversatorios, reflexiones y procesos investigativos las posibilidades de tablas de grupo clase en multigrado atendiendo a la organización del sistema educativo de las instituciones del municipio de Sincelejo y Departamento de Sucre en convenio con la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo para la realización de las prácticas pedagógicas investigativas de los maestros en formación y en ejercicio, las cuales ampliarán las posibilidades didácticas para la mejora y sostenimiento de la calidad en los contextos rurales.

Sumado a lo anterior, en convenio Escuela Normal Superior de Sincelejo con las Escuelas Pedagógicas de Cuba, podrá elaborar un marco referencial que aporte las coincidencias y diferencias entre la educación urbana y rural, por cuanto, aunque se denoten heterogeneidad en las escuelas por aspectos socioculturales, y diferencias latitudinales, como se menciona en Thomson Reuters & EduRural (2019), la confluencia de factores problemáticos como multigrado, formación del profesorado, precisión de estrategias adecuadas, distanciamiento entre escuela y hogar, pueden asociarse alternativas para desarrollar procesos de enseñanza más acordes con estos contextos rurales.

Adicionalmente, desde la organización institucional en sus áreas de gestión financiera y administrativa; directiva, académica y de proyección a la comunidad, se podrán estructurar planes y programas que vinculen a los niños, niñas, padres de familia en la dinámica técnico, indígena, agropecuaria, entre otras. Puesto que la mayoría de los ajustes y evidencias se observan en el currículo y plan de estudios de la básica secundaria y media. Los niños, aunque hacen parte de estas

instituciones y por encontrarse en otras sedes; desconocen las modalidades y beneficios que cada institución ha ido construyendo con la comunidad.

En definitiva, concebirse la validación del tránsito de lo tradicional a lo reflexivo, de la práctica pedagógica distributiva a la práctica pedagógica investigativa acorde a los elementos contextuales rurales, producto de una concepción de la formación del profesorado como sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural, transversalizado por la investigación en aras de alcanzar adecuaciones y modificaciones de la tradicionalidad.

En ese sentido, el conocimiento diverso apuesta incursionar como enfoque estratégico para orientar, direccionar tanto en maestros titulares como en formación de la Normal Superior de Sincelejo el impulso de un modelo pedagógico de transformación social basado en un marco referido a comunidades de aprendizaje, intentando optimizar el desarrollo de competencias significativas e inclusivas para la formación de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías Emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. pp. 13 - 32. ISBN: 978-84-616-0448-7
- Arnold, M.L., Newman, J.H, Gaddy, B.B. y Dean, C.B. (2005). A look at the condition of rural education research: setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (6), 1-25.
- Beltrán, A., (2018). La ecosofía como condición de posibilidad para una educación desde la sensibilidad ambiental. Obra de conocimiento. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura Colombia, facultad de educación, Armenia.
- Bustos, J. A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿ irreconciliables?. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170.

- Corvalán, M. (2013). Práctica pedagógica e investigación–acción. *Plumilla educativa*, 12, 41-60.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary*. The Delphi Report. California: California Academic Press.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.
- Fisher, R. (2013). Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Freire, Paulo (1978) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: América Latina.
- González, L. G. C. (2021). El conocimiento diverso: Concepto didáctico transdisciplinar en la actividad cognoscitiva. In J. C. Arboleda (coords) Educación y Pedagogía. CIPEP-2021.: Parte 4 (pp. 292-306). REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Guattari, F. (2005). The three ecologies. Bloomsbury Publishing.
- Guattari, F. (2015). ¿Qué es la Ecosofía?: textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud.
- MacLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Decenal de Educación. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Morin, E. (1995). El pensamiento complejo. Gedisa. Madrid.
- Pupo, R. (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (17), 101-119. <https://bit.ly/2MiVpW5>
- Pupo, R. (2019). Ecosofía, cultura y transdisciplinariedad. [Blog]. Otras voces en educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/328633>

- Restrepo G, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Restrepo G, B (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Restrepo G, B (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2006(42), 92-101.
- Rural Wings (2008). Rural Wings [Archivo en línea]. <https://cordis.europa.eu/search/es?q=contenttype%3D%27project%27&p=1&num=10&srt=/project/contentUpdateDate:decreasing>
- Thomson Reuters y EduRural (2019). La educación en contextos rurales, un recorrido por 7 países. La Fundación Thomson Reuters y EduRural. [http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/La-educacion-en-contextos-rurales-Un-recorrido-por-7-paises- EduRural-y-Thomson-Reuters-Foundation.pdf](http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/La-educacion-en-contextos-rurales-Un-recorrido-por-7-paises-EduRural-y-Thomson-Reuters-Foundation.pdf)
- UNESCO (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad (Rural education: A low priority). *Boletín del Sector Educación de la UNESCO*, 9(9): 4 – 7.



Autor(es):

Lic. Jader Enrique Díaz Conde

Orcid: 0000-0001-9855-8317

Docente en Normal Superior Sincelajo.

jaderdiaz1988@gmail.com

Dany Luz Álvarez Gomez

danyalvarez687@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3342-6203

Docente Normalista

Tibisay Álvarez Gomez

Tibyalvarez-17@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-5922-4514

Docente Normalista



Cómo citar este texto:

Díaz Conde, J., Álvarez Gómez T., Álvarez Gómez D (2022). Análisis de la influencia de la inclusión parental en los procesos lectoescriturales de estudiantes de 4º y 5º primaria. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 113-138. Institución Educativa Normal Superior Sincelajo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Análisis de la influencia de la inclusión parental en los procesos lectoescriturales de estudiantes de 4º y 5º primaria.

Resumen: El presente trabajo investigativo nace de con la intención de señalar aspectos relevantes de la inclusión parental en los procesos lectoescriturales de estudiantes de 4º y 5º de las instituciones educativas San Martín, Institución Educativa 20 de Enero e Institución Educativa Técnico Agropecuaria Cerrito de la Palma. Para ello, se parte de un análisis diagnóstico respecto a las escalas de parentalidad presentes en los padres de familia, evidenciando elementos determinantes como las competencias parentales *vinculares, formativas, protectoras y reflexivas*, cuyas áreas especifican unos grupos de zonas de percepción respecto a las prácticas de crianzas desde la primera infancia y las etapas siguientes del desarrollo y como estos aspectos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, es determinante el uso de un enfoque mixto (multimétodos) destacándose la incidencia de los estudios de casos múltiples que, en consonancia con la investigación descriptiva (cuantitativo) permitiera concebir la estadística descriptiva a partir del uso del software SPSS para un diagnóstico como punto favorable para establecer una propuesta pedagógica que en coherencia con la investigación acción (cualitativa), se apoye desde el uso de secuencias didácticas que vinculen la inclusión parental.

Palabras Clave: Competencias parentales, inclusión parental, procesos lectoescriturales

Title: Analysis of the influence of parental inclusion in the reading and writing processes of 4th and 5th grade students.

Summary: This research work was born with the intention of pointing out relevant aspects of parental inclusion in the reading and writing processes of 4th and 5th grade students of the educational institutions San Martín, Institución Educativa 20 de Enero and Institución Educativa Técnico Agropecuaria Cerrito de la Palma. For this purpose, we start from a diagnostic analysis regarding the parentality scales present in the parents, evidencing determining elements such as bonding, formative, protective and reflective parental competences, whose areas specify some groups of perception zones regarding the upbringing practices from early childhood and the following stages of development and how these aspects influence the teaching-learning processes of reading and writing. For this purpose, the use of a mixed approach (multimethods) is determinant, highlighting the incidence of multiple case studies that, in line with the descriptive research (quantitative), allowed to conceive descriptive statistics from the use of SPSS software for a diagnosis as a favorable point to establish a pedagogical proposal that in coherence with the action research (qualitative), is supported from the use of didactic sequences that link parental inclusion.

Key words: Parental competences, parental inclusion, reading and writing processes.

Título: Análise da influência da inclusão dos pais nos processos de leitura e escrita dos alunos da 4ª e 5ª séries do ensino fundamental.

Resumo: Este trabalho de pesquisa nasceu com a intenção de apontar aspectos relevantes da inclusão dos pais nos processos de leitura e escrita dos alunos da 4ª e 5ª séries das instituições educativas San Martín, Instituição Educativa 20 de Enero e Instituição Educativa Técnico Agropecuaria Cerrito de la Palma. Para isso, partimos de uma análise diagnóstica a respeito das escalas de parentalidade presentes nos pais, evidenciando elementos determinantes como a ligação dos pais, competências formativas, protetoras e reflexivas, cujas áreas especificam alguns grupos de zonas de percepção a respeito das práticas de educação desde a primeira infância e os seguintes estágios de desenvolvimento e como estes aspectos influenciam os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, o uso de uma abordagem mista (multi-métodos) é determinante, destacando a incidência de múltiplos estudos de caso que, em linha com a pesquisa descritiva (quantitativa) permitiu que a estatística descritiva fosse concebida a partir do uso do software SPSS para um diagnóstico como ponto favorável para estabelecer uma proposta pedagógica que, em coerência com a pesquisa de ação (qualitativa), é apoiada a partir do uso de seqüências didáticas que ligam a inclusão dos pais. Palavras-chave: Competências parentais, inclusão dos pais, processos de leitura e escrita.

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo investigativo gira en torno al fortalecimiento de los procesos lectoescriturales a través de la inclusión parental en los estudiantes de grado 4º y 5º de primaria; para ello, los docentes investigadores tomaron como punto de referencia una lectura de contexto

desde el ámbito internacional, nacional y local, relacionado con la inclusión parental en el acompañamiento escolar de sus hijos y los desempeños desfavorables en los procesos lectoescriturales, los cuales se han visto reflejados en las pruebas PISA (2018); ICFES (2017) y la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC, 2017); de igual forma, se han evidenciado desempeños bajos en la lectoescritura de los estudiantes de grado 4° y 5°, y dado al carácter transversal de esta, se han visto reflejados desempeños desfavorables en otras disciplinas.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se establecieron unos objetivos específicos que giraron en torno a una identificación del problema, en cuanto a procesos de lectura y escritura deficientes, seguido del diseño e implementación de una estrategia, con el fin de fortalecer los procesos lectoescriturales y, por último, la valoración del impacto de la estrategia, atendiendo los niveles de desempeños fortalecidos.

Finalmente, los investigadores se apoyaron de un diseño metodológico que adopta un enfoque mixto, por el hecho de utilizar elementos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, en este sentido los investigadores se apoyaron de unos tipos de investigación característicos por cada enfoque, es decir, para el enfoque cualitativo se utilizó la investigación acción y para el enfoque cuantitativo se utilizó la investigación descriptiva, en coherencia con las fases de estudio.

Atendiendo al propósito de la investigación se implementaron los instrumentos relacionados con talleres investigativos, proceso de observación directa, entrevistas y diarios de campo. A la luz de los anteriores instrumentos aplicados se constatan unos resultados que permiten unas conclusiones parciales de este trabajo investigativo, cerrando con las referencias bibliográficas que sirvieron de apoyo para tener un acercamiento, en cuanto a teorías y aspectos metodológicos.

Este apoyo bibliográfico permitió concebir cómo la mayoría de los trabajos investigativos desde los diferentes contextos pudieron confluír en cuanto a la importancia de la inclusión parental, o el rol protagónico que representa la familia en los procesos de enseñanza aprendizaje, para la mejora de los desempeños académicos en las diferentes disciplinas, trazando así relaciones metodológicas y constructos teóricos que fueron determinante para este proceso dentro de los cuales se pueden señalar (contexto internacional) a Calvo, et al. (2016), Gallego (2016), Hañari (2017), Mamani, M. (2014), asimismo (contexto nacional) Burbano (2017), Olaya y Mateus

(2015), Mellan, J. (2017), Flórez, G., Villalobos, J. & Londoño, D. (2017); y por último (contexto local) Lastre, k., López, L. & Alcázar, C. (2018); Zambrano, S. y Sierra, J. (2020).

La inclusión Parental en los procesos lectoescriturales

Los procesos lectoescriturales representan una de las más complejas formas de comunicación del ser humano, y su importancia radica en el uso indispensable que hacemos de la misma. Hablar de leco-escritura, es detenerse en aspectos determinantes desde lo teórico y metodológico de la lectura y escritura.

Desde esa óptica, se puede decir, que la lectura desde las diversas posturas conceptuales de autores se ha entendido como el proceso mediante el cual una persona decodifica, interpreta, comprende y analiza un texto plasmado en algún soporte, permitiéndole desarrollar habilidades en cuanto a la conceptualización y adquisición de nuevos conocimientos. Dentro de estos exponentes se pueden señalar a Solé, I. (2014) quien manifiesta que “La lectura es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector sus expectativas y conocimientos previos” (p,32). Por lo que, leer va mucho más allá de decodificar un conjunto de símbolos y grafías, se trata de comprender e interpretar lo que se lee con el propósito de descifrar la intención comunicativa del escrito y ampliar los conocimientos con relación a un tema, “Leer es la habilidad que permite comprender el lenguaje escrito, descifrar y llegar a comprender el sentido del mensaje; lo que se desarrolla en un proceso dinámico de construcción cognitiva, en situaciones de comunicación real” (Romero, L. 2004, p. 9).

El proceso de leer resulta de poner en práctica diversas habilidades, de este modo el proceso mismo de la lectura y su comprensión está representado de acuerdo a diversos autores por tres niveles: *lectura literal*, *lectura inferencial* y *la lectura crítica* (Pèrez, 2005; Cassany, 2006; Durango, 2015, entre otros). Es así como desde la *lectura literal*, el lector determine las ideas principales en los textos, así como la información explícita en ellos, tales como: personajes, tiempos, razones por las que han sucedido algunos hechos y lugares en donde se desarrollan los acontecimientos; mientras que en un nivel más complejo, *la Lectura inferencial* en el cual se relaciona la información implícita del texto y demanda un mayor grado de comprensión por parte del lector. Aquí quien lee debe construir inferencias luego de comprender el sentido holístico del texto, para esta operación son necesarias las ideas y conocimientos previos del lector ya que dichas

inferencias son el producto de la relación entre ideas del texto y saberes del recitador. Finalmente en *la lectura crítica*, donde el lector debe ser capaz de tomar una postura que se pueda apartar o sustentar la o las ideas que se desarrollan dentro del texto, para poder adoptar esta postura, es necesario que el lector emita juicios de valor sobre el texto, es decir, que coloque en práctica su nivel de criticidad. Los juicios de valor pueden ser de diferentes tipos, de adecuación y validez, de apropiación y de rechazo, todos estos tipos de juicios deben orientarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad de coherencia o verdad del texto.

Ahora bien, para en el caso de la escritura también los constructos teóricos concebidos en nuestros días, han llevado a conceptualizarla como el proceso mediante el cual se plasman códigos y signos sobre un soporte y que pueden ser interpretados por individuos de una misma lengua, dicho escrito debe cumplir con ciertas reglas gramaticales que garanticen la coherencia y cohesión del texto. Cassany, D. (2001) considera que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p.111)

En este sentido, el proceso de escritura abarca no solo la habilidad de plasmar grafías en un soporte, sino que se relaciona directamente con el proceso de comprensión lectora, reconocimiento de reglas ortográficas y gramaticales de la lengua española, de allí nace la importancia de adquirir satisfactoriamente todas las habilidades que conforman este proceso, iniciando desde los primeros años escolares (Romero, 2004).

En definitiva, el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que va mucho más allá de la simple decodificación de códigos y signos escritos, su principal objetivo está centrado en que, el escritor comprenda lo que escribe y el lector lo que lee, en este sentido, la enseñanza debería trascender y dejar atrás aquellas prácticas en las que primero se enseñan las grafías de forma mecánica, dejando por último la comprensión lectora (Romero, 2004). Desde su aspecto metodológico, se mencionan tres etapas diferentes: emergente, inicial y establecida. Y además, “se inicia desde muy temprano con el lenguaje oral y va incrementando en cuanto los niños sean expuestos a diferentes experiencias de lectoescritura en contextos escolares y no escolares” (MinEduc, 2016, p. 17).

Teniendo en cuenta lo anterior, y haciendo énfasis en los contextos no escolares, se le da relevancia al rol protagónico que representan los padres de familia en los acompañamientos que

estos puedan realizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje al direccionar o estimular la lectoescritura de manera favorable. En función de esto, se recomienda desde el MinEduc. (2016), que los padres de familia o una figura que represente alguien cercano al educando, puedan leerle a estos desde temprana edad, brindándoles además elementos didácticos que los acerque a la escritura, y que estos puedan responder desde la interpretación de su lenguaje, asimismo implementar diversas estrategias y métodos para cada etapa en el que se encuentren y coadyuvar en su desarrollo lectoescritural, “Algunas tareas podrán ser desarrolladas por el estudiante independientemente y otras en interacción con otros o bajo la guía del adulto” (Gómez & Suarez, 2001. p.4).

Si le damos una mirada desde los aspectos normativos, se puede encontrar que desde la ley general de educación 115 (1994), específicamente en el artículo 7, se ve constatado que:

“A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde: c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;

d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos, f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.”

En efecto, es involucramiento de la familia en la escuela es lo que actualmente se le ha ido denominando como *inclusión parental* referida además como el apoyo, participación y colaboración de la familia, en especial de los padres en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Es indispensable que la familia demuestre interés y reconozca que la ayuda y acompañamiento que se le brinde al niño en los procesos escolares, se reflejará significativamente en el rendimiento escolar en la escuela, de este modo podemos recalcar a Duran & Tebar (2002) quienes consideran que la influencia de los padres en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, se relaciona con la predisposición de estos en estar dedicándose a actividades académicas como lecturas, preparaciones personales entre otras.

Visto de cualquier anulo posible, la familia representa un elemento crucial en la formación de los educandos, es así que, comprender las competencias relacionadas en esos procesos de parentalidad, hoy día representa un diagnóstico valorativo que se muestra como punto de referencia para poder corresponder a las necesidades expuestas a la luz de los factor asociados al bajo rendimiento escolar y en específico a procesos lectoescriturales. Estas competencias parentales, hace referencia al cúmulo de conocimientos, habilidades, prácticas y estilos de crianza cotidianas, dirigidas a promover un modo peculiar de apego seguro y un correcto desarrollo socioemocional en los infantes, en las que según Gómez & Muñoz. (2014), se pueden señalar 4 competencias: *vinculares, formativas, protectoras y reflexivas*.

Cada una de estas competencias parentales tiene asociadas unos componentes que se manifiestan de acuerdo a ciertas circunstancias que va experimentando el niño o niña con su entorno, a través de estímulos característicos y que diferencian a un componente de otro. Cada una de estas competencias parentales tiene asociadas unos componentes que se manifiestan de acuerdo a ciertas circunstancias que va experimentando el niño o niña con su entorno, a través de estímulos característicos y que diferencian a un componente de otro (Figura 1). En ese orden de ideas, encontramos:

- *Las vinculares*, se ven manifiestos, principalmente en las prácticas de crianza socioemocionales usadas por los padres para tener intercambios interpersonales con sus hijos tales como: las caricias, besos, sonrisas, contacto cara a cara positivo, la escucha y atención inmediata. (Gómez & Muñoz. 2014, Pag.6 y 7).
- *Las competencias formativas* se evidencian principalmente en las prácticas de crianza didácticas; las cuales consisten en todas aquellas estrategias que usan los padres para estimular a sus hijos para saber cómo comprender y vincularse al mundo que lo rodea, mediante el diálogo constante con el infante y la interpretación de eventos o sucesos de su entorno (Gómez & Muñoz. 2014, p. 8),
- En *las competencias protectoras*, se relacionan con aquellos conocimientos, habilidades, prácticas y estilos de crianza cotidiana, dirigida a cuidar y proteger adecuadamente a los niños y niñas, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual. De acuerdo con Gómez & Muñoz. (2014), estas competencias se manifiestan a través de practica de crianzas materiales donde los padres incluyen aquellas formas en que organizan el mundo físico de los niños, ya que, siendo responsables por el número y variedad de objetos inanimados (como juguetes o libros) disponibles, el nivel de estimulación ambiental, los limita a la libertad de exploración física. (p. 9).

- Finalmente *la competencia Reflexiva*, monitorea las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo/a, con la finalidad de retroalimentar las otras áreas de competencia parental.

Figura 1.

Relación de competencias y componentes de parentalidad.



Fuente: Adaptado de Gómez & Muñoz. (2014)

De esta forma, la inclusión de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es de suma importancia, ya que, sobre ellos recae la mayor responsabilidad de educar y formar a sus hijos en conjunto con la escuela, quien se encarga de orientar los procesos educativos, en ese sentido, Gomez & Suarez (2001) manifiestan que, “el acompañamiento escolar hace parte de la misión formadora que tienen los padres como puericultores con el fin de lograr la construcción y reconstrucción de las metas de desarrollo humano” (p.3).

MÉTODO

Para efectos del propósito de este trabajo investigativo, se tuvo en cuenta un enfoque mixto dado los instrumentos aplicados en coherencia con sus fases diagnóstica y diseño, que adoptan un tipo de investigación descriptivo (cuantitativo) para identificar escalas de parentalidad y a partir de estos resultados, y en correspondencia con una investigación acción de variante educativa (cualitativo) característico en la construcción de saber pedagógico (Restrepo 2006; Corvalán,

2013). Estos autores también consideran que la investigación acción es un método eficiente para construcción de nuevas teorías pedagógicas, ya que permite, poner en práctica teorías previas para luego validar su eficacia, e inferir si son aplicables a su contexto. Cabe aclarar que, para efectos de aplicabilidad de instrumentos atendiendo al contexto (confinamientos preventivos), se consideró tener en cuenta los estudios de casos múltiples, los cuales de acuerdo con Yin (2003) y Stake (2005) forman parte de la técnica de recolección de información. Esto quiere decir que al investigador le es posible apropiarse de un paradigma, un enfoque y una estrategia, por lo que decide estudiar un fenómeno, evento o poner a prueba una teoría, de ahí que tiene que determinar cuál o cuáles casos son los más apropiados para su estudio (Muñiz, M. 2010, p. 2).

La población en la que se decidió incidir fueron la Institución Educativa San Martín, Institución Educativa Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma e Institución Educativa 20 De enero, sede Humberto Vergara Prado, cuyo número poblacional fue N= 94, de los cuales, y atendiendo a los casos múltiples se seleccionó una muestra no probabilística intencionada cuyo número es igual a 10 estudiantes (unidades de análisis) de los grados 4° y 5° de básica primaria de las siguientes instituciones educativas.

Estas unidades de análisis fueron parte del diagnóstico de escala de parentalidad, cuyo instrumento validado (cuestionario) se compone de 45 ítems seccionados, cuyo análisis apoyado desde el uso del software estadístico SPSS, concibiéndose la lectura de las competencias parentales implícitas: vincular, formativa, protectora y la reflexiva, a partir de unos desempeños específicos relacionados con *zona óptica, Zona de monitoreo y zona de riesgo* (Gómez & Muñoz, 2014).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

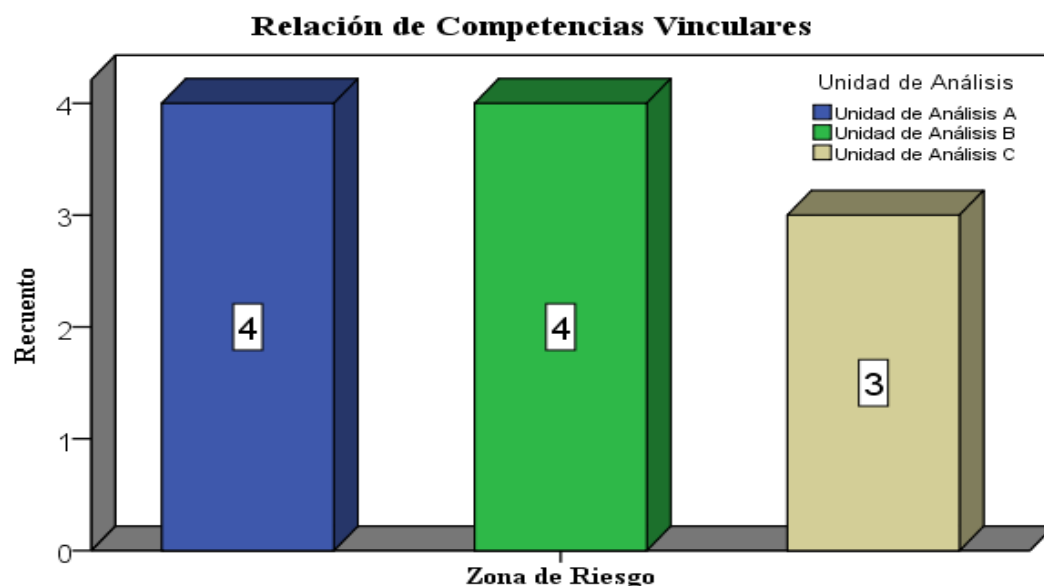
Identificación de escala de parentalidad presente en la relación padres-estudiantes.

Para poder determinar la escala de parentalidad fue pertinente valorar las percepciones de los padres de familia (11) y al tiempo contrastar la información recibida de estos con la constatada por la de los estudiantes para, siendo determinante hacerles entrevistas a los estudiantes (10) vía telefónica, para registrar sus percepciones. En ese sentido, la aplicabilidad del instrumento a los *padres: escala de parentalidad* a una muestra no probabilística intencionada de 11 padres de familia determinaría una radiografía aproximada de la problemática investigada con relación a las habilidades lectoescriturales y la inclusión parental.

De esta forma se pudo encontrar que, para las *Competencias Parentales vinculares*, todas las unidades de análisis o muestreo específico por institución educativa, están en *zona de riesgo* (figura 2), adoleciendo en “prácticas de crianza socioemocionales donde debe involucrarse conductas visuales, verbales, afectivas y físicas que usan los padres para involucrar a los infantes en intercambios interpersonales, siendo esencial la apertura, la escucha y la cercanía emocional positiva” (Bornstein, 2012; Bornstein & Putnick, 2012; Gómez y Muñoz, 2014, p. 6), quien además señala que “Estos procesos de crianza han sido históricamente muy enfatizados en la primera infancia, pero gradualmente ha comenzado a identificarse su importancia en todas las etapas del desarrollo” (p.6), y que muy probablemente puede incidir de manera negativa en los procesos educativos.

Figura 2.

Competencias vinculares en padres de familia.



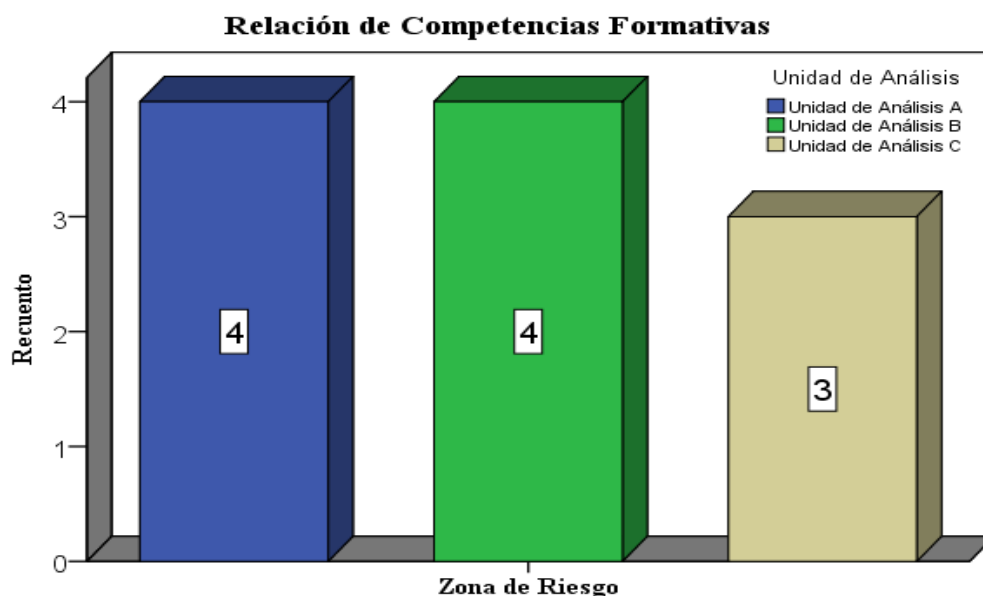
Fuente: Díaz et al. (2022).

Ahora bien, señalándose las competencias parentales formativas, se pudo encontrar que, para las *competencias parentales formativas* todas las unidades de análisis o muestreo específico por cada institución educativa, se encuentran en zona de riesgo (Figura 3), lo que determina la falta de “estimulación del aprendizaje, guía, orientación y consejo en diversos momentos del ciclo vital, así como la definición de normas y hábitos mediante una disciplina positiva basada en el buen trato y la socialización o preparación para vivir en sociedad (Aguirre,

2010; Barudy & Dantagnan, 2005; Gomez y Muñoz. 2014, p.8). Quienes además establecen que “estos procesos se manifiestan mayoritariamente a través de prácticas de crianza didácticas, las cuales consisten en consisten en la variedad de estrategias que los padres usan para estimular a los infantes a involucrarse y comprender el mundo que los rodea, mediante conductas como focalizar la atención del niño/a en objetos o eventos del entorno, introducir, mediar e interpretar el mundo externo, describir y demostrar, así como generar oportunidades para observar, imitar y aprender” (Bornstein, 2012; Bornstein & Putnick, 2012; Gomez y Muñoz. 2014, p.8).

Figura 3.

Competencias formativas en padres de familia.



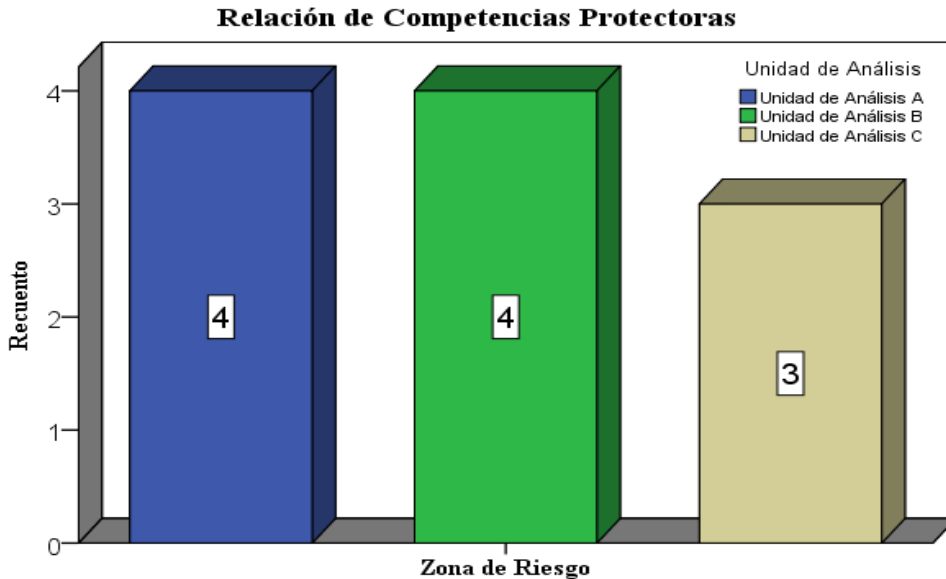
Fuente: Díaz et al. (2022)

Siguiendo la misma línea, en cuanto a las competencias parentales protectoras, se pudo encontrar que, todas las unidades de análisis o muestreo específico por cada institución educativa, se encuentran en zona de riesgo (Figura 4), lo que determina la falta de “cuidados cotidianos que permitan satisfacer las necesidades básicas de un niño y el logro de garantías de seguridad física, emocional y psicosexual (como opuestos a la negligencia, maltrato o abuso sexual), en los distintos nichos ecológicos de desarrollo en que habita el niño/a” (Barudy & Dantagnan, 2005; Gomez y Muñoz, 2014, p. 9). Además, “de la organización de la vida cotidiana de tal forma que aporte con ciertos ámbitos de predictibilidad y rutina en sus vidas (ej., vivienda, pareja, etc.) como

condiciones que reducen la presencia de estrés tóxico en el desarrollo infantil (National Scientific Council on the Developing Child [NSC], 2011; citado por Gomez y Muñoz, 2014, p. 9).

Figura 4.

Competencias protectoras en Padres de familia.



Fuente: Díaz et al. (2022)

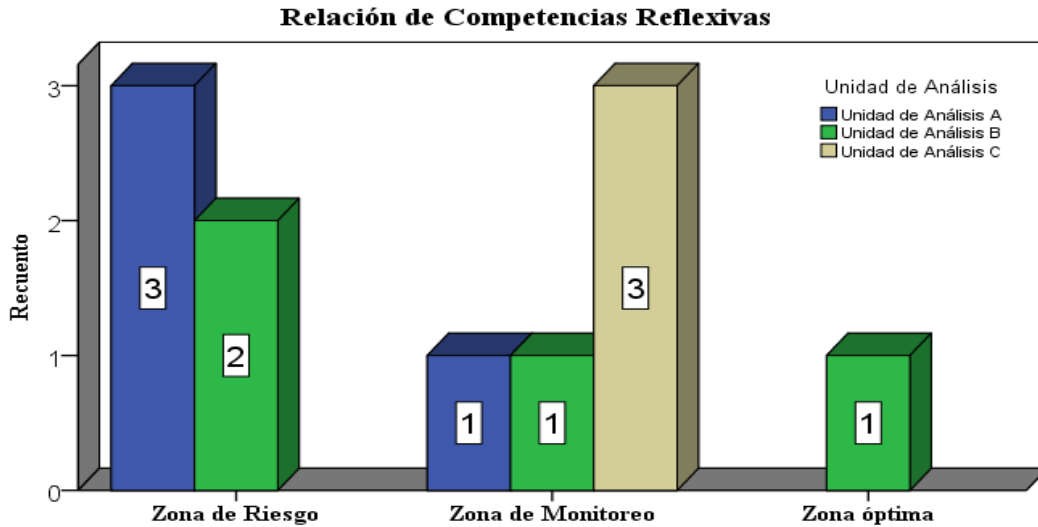
En cuanto a las competencias parentales reflexivas, se puede establecer que de las unidades de análisis A, tres (3) se encuentran en zona de riesgo y 1 en zona de monitoreo, mientras que en la unidad de análisis B, se hallan 2 en zona de riesgo, 1 en zona de monitoreo y 1 en zona óptima, por último, todas las unidades de análisis C, se encuentran en zona de monitoreo (Figura 5).

De acuerdo a lo anterior se puede determinar que la mayoría de las unidades de análisis A y B no se involucran mayormente en los aspectos psicosociales de los niños, puesto que descuidan actitudes y prácticas fundamentales para mantener una buena salud física y mental que a la larga puede transmitirse a sus hijos y determinando que estos últimos adopten conductas positivas o negativas en el ámbito escolar. Por otro lado, el total de las unidades de análisis C, y 1 por las unidades A y B, se ubican en zona de monitoreo, lo que significa que los padres se dedican a medias a las actividades y prácticas que les permitan mantener una buena salud física y mental. Por último, tan solo 1 de la unidad de análisis B, se halla en zona óptima, por lo que se puede

inferir que lleva a cabo todas las prácticas necesarias para mantener una buena salud física y mental.

Figura 5.

Competencias reflexivas en Padres de familia.



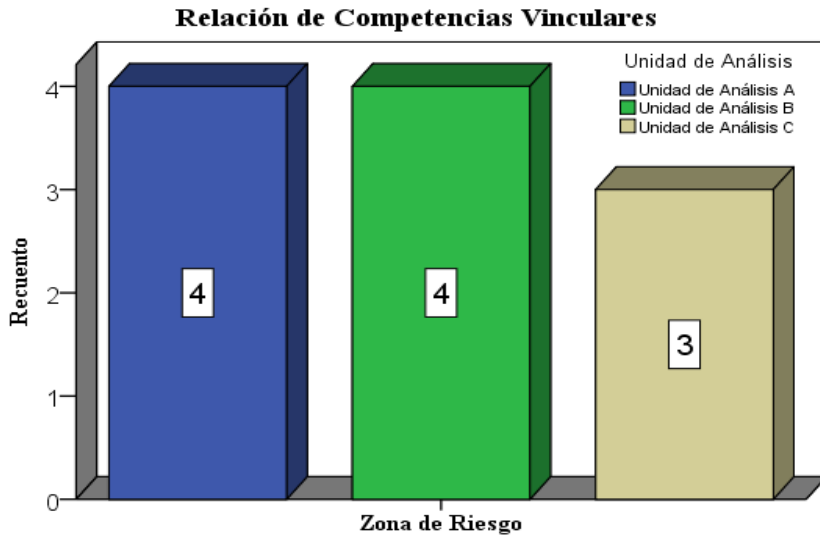
Fuente: Díaz et al. (2022).

Por su parte, teniéndose en cuenta las encuestas realizadas a los estudiantes para constatar con los resultados de las respuestas de los padres se obtuvo que, en las competencias parentales vinculares, se pudo encontrar que, para las *competencias parentales vinculares* todas las unidades de análisis, se encuentran en zona de riesgo (Figura 6).

De lo anterior se puede establecer que las respuestas de los padres y los estudiantes están en su totalidad relacionadas, ubicando esta competencia en una zona de riesgo, a falta de “prácticas de crianza socioafectivas que usan los padres para involucrarse con sus hijos en intercambios interpersonales, siendo esencial la apertura, la escucha y la cercanía emocional positiva” (Bornstein, 2012; Bornstein & Putnick, 2012; Gómez y Muñoz, 2014, p. 6).

Figura 6.

Competencias vinculares en estudiantes.

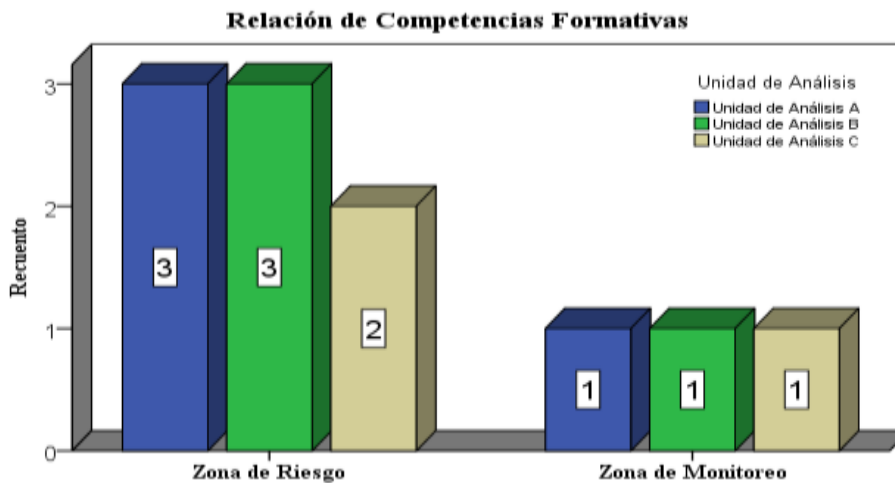


Fuente: Díaz et al. (2022)

Partiendo de las competencias parentales formativas se evidencia que; de las unidades de análisis A y B, tres (3) se encuentran en zona de riesgo y uno (1) en zona de monitoreo (Figura 7), por otra parte, de las unidades de análisis C, dos (2) se hallan en zona de riesgo y uno (1) en zona de monitoreo. De lo anterior se puede inferir que las respuestas de los estudiantes están ampliamente relacionadas con la de los padres, pero no en su totalidad, ya que, las primeras arrojaron estar en zona de riesgo; mientras que, en las segundas, la mayoría se encuentran en zona de riesgo, pero una minoría se halla en zona de monitoreo.

Figura 7.

Competencias formativas en estudiantes.

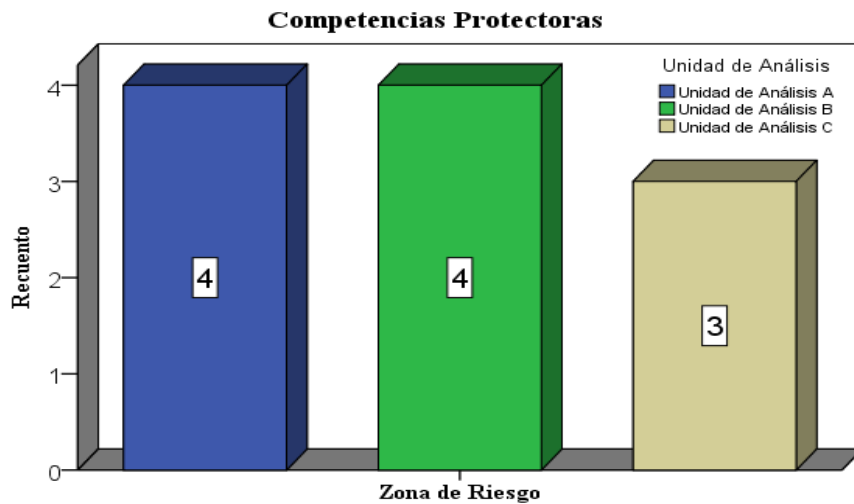


Fuente: Díaz et al. (2022).

Por último, en las competencias parentales protectoras se evidencian la totalidad de las unidades de análisis en zona de riesgo (Figura 8). Por lo cual se puede establecer que las respuestas de los padres y los estudiantes están totalmente relacionadas.

Figura 8.

Competencias protectoras en estudiantes.



Fuente: Díaz et al. (2022)

Finalmente en esta fase diagnóstica, de acuerdo a los resultados arrojados por las encuestas aplicadas a padres y estudiantes se pudo constatar que tanto las respuestas de los estudiantes como la de los padres, estuvieron directamente relacionadas, evidenciándose de manera general en la mayoría de las competencias parentales (vinculares, formativas, protectoras y reflexivas) se encuentran en zona de riesgo y solo una minoría expuesta en las respuestas de los estudiantes están en zona de monitoreo. (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Contrastes de escalas parentales entre estudiante y padre de familia.

| Resumen de procesamiento de casos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|------|--------|------|----------------------|------|--------|------|----------------------|------|--------|-------|--------|-------|--------|---|
| Competencias | Zona | Unidad de Análisis A | | | | Unidad de Análisis B | | | | Unidad de Análisis C | | | | Total | | | |
| | | Padres | | Alumno | | Padres | | Alumno | | Padres | | Alumno | | Padres | | Alumno | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| <i>Competencias Vinculares</i> | Riesgo | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| | Monitoreo | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Óptima | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Total | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| <i>Competencias Formativas</i> | Riesgo | 4 | 100% | 3 | 75% | 4 | 100% | 3 | 75% | 3 | 100% | 2 | 66,7% | 11 | 100% | 100% | |
| | Monitoreo | 0 | 0% | 1 | 25% | 0 | 0% | 1 | 25% | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0% | |
| | Óptima | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Total | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| <i>Competencias Protectoras</i> | Riesgo | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| | Monitoreo | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Óptima | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Total | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| <i>Competencias Reflexivas</i> | Riesgo | 3 | 75% | 3 | 75% | 2 | 50% | 2 | 50% | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 5 | 45,5% | % | |
| | Monitoreo | 1 | 25% | 1 | 25% | 1 | 25% | 2 | 50% | 3 | 100% | 1 | 33,3% | 5 | 45,5% | % | |
| | Óptima | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 25% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 09% | % | |
| | Total | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| <i>Competencias Parentales</i> | Riesgo | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% | 11 | 100% | 100% | |
| | Monitoreo | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Óptima | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0% | |
| | Total | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 4 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% | 11 | 100% | 100% | |

Fuente: Elaboración propia

Diseño de propuesta pedagógica que involucre la inclusión parental para favorecer la lectoescritura

Partiendo de una caracterización donde se determinó que los padres de familia se encuentran en zona de riesgo con respecto a la escala de parentalidad aplicada, se diseñó una estrategia relacionada con la inclusión parental, para poder corresponder a la consolidación de los vínculos parentales y al mismo tiempo esta coadyuva al fortalecimiento de los procesos lectoescriturales, y teniendo claro que la familia cumple un papel indispensable en el desarrollo integral de los niños, se da claridad de la importancia de la propuesta pedagógica desde la inclusión parental para incidir en los procesos lectoescriturales y se establecen parámetros valorativos de dichos procesos.

En primera instancia, se reconocen los constructos teóricos expuestos por Duran & Tebar (2002) quienes especifican que “La simple presencia de los padres dedicándose a tareas de lectura, estudio o preparación personal motivará al hijo a hacer lo mismo, y le indicará a este que sus padres están siempre ahí, en el lugar de padres atentos, responsables y colaboradores, pero también exigentes” (p. 286). Por tal motivo, y teniéndose en cuenta los procesos de intervención a la luz de la inclusión parental, donde el rol de los padres de familia toman protagonismo, es necesario que en el diseño de una propuesta pedagógica, se tenga en cuenta una trasposición didáctica que le permita a los padres de familia entender los contenidos disciplinares y `condicionarlos de tal manera que sean asimilables por el educando.

“La Trasposición Didáctica permite observar, analizar y evaluar la base epistemológica y didáctica del diseño de secuencias didácticas; toma en cuenta el currículum normativo para proponer las técnicas, los procedimientos, las actividades y los materiales, de tal suerte que el saber se contextualice con las expectativas del estudiante” (Ramírez, 2005, p. 41). De esta forma si se tiene en cuenta el desarrollo de procesos lectoescriturales valorando la inclusión parental, es pertinente que en efecto se haga un seguimiento desde la favorabilidad de uso de secuencias didácticas que permitan integrar la estrategia de manera continua.

Para entender un poco que son las secuencias didácticas, Se pueden señalar varios exponentes como Camps (2003), y Diaz y Barriga (2013) los cuales confluyen en concebirla como una unidad de enseñanza organizada y estructurada con base a principios pedagógicos y que facilitan los aprendizajes. Estas, constituyen una organización de las actividades de

aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga. (2013).

Desde su estructura metodológica, Camps (2003) manifiesta que las secuencias didácticas presentan objetivos de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben ser explícitos para que el educando pueda entenderlos y además debe tener coherencia con los criterios evaluativos. El autor agrega que al desarrollar cada una de las actividades, se deben activar los conocimientos previos activándose la atención didáctica a los aprendizajes que deben tener correspondencia a los objetivos mencionados que abarcan tres fases específicas: *preparación, producción y evaluación*. Es decir, que, la secuencia didáctica “debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados” (Rincón y Pérez, 2009, p. 19).

Ahora bien, concibiendo los constructos teóricos mencionados, se puede establecer una matriz de referencia que integren estos elementos pedagógicos. En ese orden de ideas, se señalan aspectos preliminares de identificación como el área, docente, grados, objetivos de aprendizaje, componentes curriculares como Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares, competencias, saberes declarativos, procedimentales y actitudinales; y posteriormente los tres componentes estructurales de la secuencia didáctica donde se movilice la estrategia de inclusión parental desde el inicio, el cierre y la apertura: vislumbrándose desde los postulados de Diaz & Barriga, (2013), actividades de exploración de saberes previos, luego unas de inicio, las de desarrollo y por ultimas las de cierre donde se evalúan los aprendizajes y dominio de la temática, con un tiempo estimado de 6 horas para su realización, las cuales fueron implementadas periódicamente.

Por su parte, la estrategia de inclusión parental se caracterizará por el acompañamiento, apoyo y motivación por parte de los padres o cuidadores hacia sus hijos en el desarrollo de las actividades escolares (guías de aprendizaje), para ello, se establecen tareas académicas en la que los padres o familiares debían ser partícipes, orientando el desarrollo de estas, con el fin de fortalecer los vínculos paternales y que este acompañamiento contribuyera en el fortalecimiento de las habilidades lectoescriturales (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Matriz de referencia para la aplicación didáctica de la propuesta de intervención.

| Grado: | Grupo: | Área: | Docente: |
|---------------------------------|--|--------------|-----------------|
| Objetivos de aprendizaje | | | |
| Componentes curriculares | Estándares: | | |
| | Competencias y componentes: | | |
| | DBA y Evidencias de Aprendizaje: | | |
| | SABERES (Conceptual, Procedimental y Actitudinal): | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | |
| Inicio | actividades de exploración de saberes previos, donde se involucren padres de familia al momento de inicializar un cuento o una lectura desde las costumbres orales | | |
| Desarrollo | Reafirmación de los contenidos disciplinares en consonancia con el fortalecimiento de habilidades lectoescriturales sugeridas por Romero (2004) | | |
| Cierre | Proceso continuo sumativo para valorar tanto desempeños desde los contenidos disciplinares como las habilidades lectoescriturales | | |
| Recursos | | | |

Fuente: adaptado de Cuervo (2018).

Cada uno de los procesos de intervención de la propuesta a través de las secuencias didácticas tendrán un seguimiento continuo donde a través del uso de rubricas evaluativas se permitan constatar avances. De esta forma y considerando los postulados de Romero (2004), quien a través de unos criterios de las subhabilidades de lectoescritura: *expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora*, in embargo para efectos de este trabajo investigativo se hace énfasis en la expresión escrita y la comprensión lectora y de las cuales se desprenden otras subhabilidades e indicadores como la *caligrafía, ortografía, y redacción* desde la expresión escrita; y la *Lectura oral, lectura comprensiva* desde la comprensión lectora. Sugiere la autora que, Si en la rúbrica el niño presenta varios NO y tan solo un SI, es necesario que el docente siga haciendo observación para dar certeza que alcanzo el objetivo, pero, por el contrario, tiene varios SI, se puede dar por logrado la sub habilidad. (Ver tabla 3).

Por su parte, el docente debe tener claro que objetivos quiere alcanzar con los criterios e indicadores que propone, de modo que, los procesos evaluativos que se realizaban respecto al monitoreo de los avances en procesos lectoescriturales distantes de ser criterios evaluativos desde verdaderas subhabilidades, en las que se evaluaban desde intervenciones orales, pruebas escritas, cuaderno de trabajo, dictados, tareas, lectura, fichas de trabajo, etc. (Romero, 2014).

Tabla 3.

Rubrica analítica para seguimiento de los procesos lectoescriturales.

| Habilidades | Expresión escrita | | | | | | | | | | Comprensión Lectora | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|-------------|-----------|--|--|--|---------------------|--------------|--|--|--|--|---------------------|--|--|--|--|--|--|
| Subhabilidades | Caligrafía | | | | | O r t | Redacción | | | | | Lectura oral | | | | | Lectura comprensiva | | | | | | |
| Indicadores | Percibe semejanzas y diferencias entre letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Maneja proporción de los trazos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Prensión adecuada del lapiz | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Maneja presión del trazo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Usa bien el borrador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Usa bien la regla | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Omite letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sustituye letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Aumenta letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Invierte letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Usa un solo tipo de letras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estudiantes | Escribe correctamente en producciones libres | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Letra legible | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Letra ordenada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Presentación limpia y ordenada | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Usa signos en producciones libres | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Respeto renglones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Respeto márgenes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Se expresa con claridad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Crea textos: palabras y dibujos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Construye párrafos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Produce textos completos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Produce en forma personal y colectiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Produce con creatividad y originalidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lee con voz audible | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lee con fluidez textos largos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lee con fidelidad el texto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sin apoyos perceptivos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sin pronunciación antes en voz baja | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lee en forma individual y grupal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grafica textos leídos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lee señales convencionales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comprende lecturas leídas por otros | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconoce silueta textual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lee manuscritos e impresos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identifica todos los grafismos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sigue instrucciones escritas simples | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identifica función de diversos textos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Identifica datos implícitos simples | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Romero (2004)

CONCLUSIONES

Posterior al estudio y el análisis de los resultados constatados, señalando los aspectos principales a resaltar desde los propósitos propuestos en la presente investigación. Se pudo concluir que, en cada una de las competencias parentales (vinculares, formativas, protectoras y reflexivas) los padres se ubican en una zona de riesgo. Conocer la relación existente entre padres y estudiantes se hizo necesario porque permite que los docentes tengan claridad sobre el panorama de fortalezas y debilidades presentes en ellos, por lo cual, se puede implementar estrategias oportunas que ayuden a erradicar ciertas debilidades, por lo que se puede considerar que, la inclusión parental es sumamente importante para el desarrollo de buenos resultados académicos, puesto que son ellos el eje fundamental de la sociedad, quienes permiten que se lleve a cabo el primer encuentro de los niños con la educación y deben velar por la formación integral de los infantes.

El partir de un diagnóstico inicial relacionado con las competencias parentales, determina una radiografía más acertada respecto al cómo involucrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza aprendizaje, para lo cual, el diseño de una propuesta pedagógica con estrategias relacionadas a la inclusión parental en la cual, el acompañamiento de los padres en las tareas escolares de los hijos, coadyuva a un impacto positivo en el desarrollo de las actividades académicas y en el caso de esta investigación, en el fortalecimiento de los procesos lectoescriturales, validando lo expuesto por Duran & Tebar (2002) “La simple presencia de los padres dedicándose a tareas de lectura, estudio o preparación personal motivará al hijo a hacer lo mismo, y le indicará a este que sus padres están siempre ahí, en el lugar de padres atentos, responsables y colaboradores, pero también exigentes” (p. 286).

Dentro de las recomendaciones que surgen en este proceso investigativo, está dado bajo el seguimiento y aplicabilidad de las estrategias, de manera que, desde la intervención pedagógica, los docentes deben incluir en sus espacios de trabajo actividades que vinculen de forma activa e innovadora a los padres de familia o cuidadores y que estos a su vez, puedan manifestar y proponer ideas que coadyuven al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que se invita además a fortalecer ese matrimonio armónico que debe existir entre las instituciones educativas y la familia.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, A. (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas. Tesis para optar al grado de magíster en psicología. Universidad Nacional de Colombia: Colombia.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bornstein, M. & Putnick, D. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. *Child Development*, 83(1), 46-61.
- Bornstein, M. (2012). Parenting Infants. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Volume 1: Children and Parenting (2nd ed., pp. 3-43). New York: Psychology Press.
- Burbano Sapuyes, S. (2017). Falta de acompañamiento parental: bajo rendimiento académico. *Revista Huellas*, 1(8), 9. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3448>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó Editorial.
- Calvo, M. Verdugo, M. y Amor, M (2016) La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva* 10(1), 99-113.
- Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. madrid, españa: edicion, Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura crítica. La lectura crítica*. Barcelona. Anagrama.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.* http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf
- Durán, A., & Tebar, M. D. (2002). *Manual Didáctico para la escuela de padres 2 parte; Los padres y la escuela*. Bogotá: Grijalbo.
- Durango, Z. Portal de las palabras. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las palabras*. (1), P 9 & 10 <https://revistas.curn.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589>
- ENLEC (2018) Encuesta Nacional de Lectura, 2017. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf>
- Gallego, J. (2016) La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica (tesis doctoral) en la universidad de Alcalá Henares, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153617>
- Gómez, L. H., & Suarez, O. L. (2001). *El acompañamiento de los padres en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Gómez, E & Muñoz, M. (2014). *Escala de parentalidad positiva. Fundación ideas para la infancia*. Santiago, Chile.
- Hañari. (2017) El acompañamiento de los padres en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes del Glorioso Colegio Nacional de San Carlos Puno (Tesis de grado). <Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- ICFES (2017) Instituto Colombiano para el Fomento Educativo Superior. Reporte pruebas Saber en el área de lenguaje, del departamento de Sucre 2016-2017. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaDepartamento.jsp>
- Lastre, K., López, L. & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Ley 115 (1994). Ley general de educación. Art 7. La familia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Mamani, M. (2014) La influencia del afecto de los padres de familia en el desenvolvimiento escolar de los estudiantes de la I.E.P. N° 16 70047 Huáscar del programa PRO NIÑO, de la ONG Red Titicaca de Puno 2013. Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú.
- MinEdu. (2016). Aprendizaje de la Lectoescritura. Ed. USAID, Guatemala. Disponible en: http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. división de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México, 1-8. https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Olaya, Y. & Mateus, . (2015). “*Acompañamiento efectivo de los padres de familia en el proceso escolar de los niños de 6 y 7 años del liceo infantil mi mundo nuevo*”. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/298/YadiraOlayaMunoz.pdf?sequence=2>
- PISA (2018). Programme for international student assessment. Results from PISA. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ramírez, B. R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, (21), 33-45.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación* (7), P46.
- Rincón, G., & Pérez, M. (2009). *Actividad, Secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.

- Romero, Leonor (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Fe y Alegría del Perú.
<https://educrea.cl/el-aprendizaje-de-la-lectoescritura/>
- Solé, I. (2014). La lectura como proceso. Blogs unknown.
<http://lalecturacomoproceso.blogspot.com/p/la-lecturapara-sole-es-el-proceso.html>
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Yin, robert k. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oakds: Sage Publications.
- Zambrano Molina SA, Sierra Hoyos JD. (2020). Escuela y familia: un matrimonio armónico que contribuye al desarrollo de la convivencia en estudiantes de contextos de deprivación sociocultural a través del juego como estrategia pedagógica. REEA. No. 6, Vol II. Agosto 2020. Pp. 136-147. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <https://www.eumed.net/rev/reea>.



Autor(es):

Andrea Méndez Anachury

Orcid: 0000-0003-3109-572X

Docente Normalista Superior
mendezanachuriandrea@gmail.com

Angy Ozuna Benítez

Orcid: 0000-0002-8291-8063

Docente Normalista Superior
anguieozunabenitez@gmail.com

María Paternina Morales

Orcid: 0000-0001-5299-9619

Docente Normalista Superior
paterninamaria25@gmail.com



Cómo citar este texto:

Méndez Anachury A., Ozuna Benítez A., & Paternina Morales M. (2022). Entornos virtuales de aprendizaje y la percepción visual, alternativas para favorecer la comprensión lectora en el grado segundo. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 137-152. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Entornos virtuales de aprendizaje y la percepción visual, alternativas para favorecer la comprensión lectora en el grado segundo.

Resumen: El presente trabajo investigativo, tuvo como propósito fortalecer las habilidades de comprensión lectora a través de estrategias donde se vinculó la percepción visual y los entornos virtuales de aprendizaje en los estudiantes del grado 2E de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Para ello se trazó un rumbo metodológico, desde un enfoque mixto, sobre una muestra de 8 estudiantes y un muestreo no probabilístico e intencionado. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron la observación directa, ficha de caracterización para evaluar el nivel de comprensión, test de percepción visual, talleres investigativos y diarios de campos. Partiendo de lo anterior, se encontraron resultados relevantes, tales como falencias en las sub habilidades de lectura comprensiva y dificultades en cuanto a la estimulación de las habilidades perceptuales, por ende, se buscó mejorar los aspectos anteriormente mencionados a partir del diseño una propuesta de intervención, con apoyo de los entornos virtuales de aprendizaje, para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora.

Palabras clave: percepción visual, comprensión lectora, estrategias.

Title: Virtual learning environments and visual perception, alternatives to promote reading comprehension in the second grade.

Summary: The purpose of this research work was to strengthen reading comprehension skills through strategies linking visual perception and virtual learning environments in students in grade 2E of the Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. For this purpose, a methodological course was traced, from a mixed approach, on a sample of 8 students and a non-probabilistic and intentional sampling. The techniques and instruments used were direct observation, a characterization form to evaluate the level of comprehension, a visual perception test, research workshops and field diaries. Based on the above, relevant results were found, such as deficiencies in the sub-skills of reading comprehension and difficulties in the stimulation of perceptual skills; therefore, we sought to improve the aforementioned aspects by designing an intervention proposal, with the support of virtual learning environments, to strengthen reading comprehension skills.

Key words: visual perception, reading comprehension, strategies.

Título: Ambientes virtuais de aprendizagem e percepção visual, alternativas para promover a compreensão da leitura na segunda série.

Resumo: O objetivo deste trabalho de pesquisa foi fortalecer as habilidades de compreensão de leitura através de estratégias que vincularam a percepção visual e ambientes virtuais de aprendizagem em alunos da 2E série da Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Para este fim, foi utilizada uma abordagem metodológica, baseada em uma abordagem mista, com uma amostra de 8 estudantes e uma amostragem não-probabilística e intencional. As técnicas e instrumentos utilizados foram a observação direta, uma forma de caracterização para avaliar o nível de compreensão, um teste de percepção visual, oficinas de pesquisa e diários de campo. Com base no acima exposto, foram encontrados resultados relevantes, tais como deficiências nas sub-habilidades de compreensão de leitura e dificuldades na estimulação das habilidades perceptivas; portanto, o objetivo foi melhorar os aspectos acima mencionados, elaborando uma proposta de intervenção, com o apoio de ambientes virtuais de aprendizagem, para fortalecer as habilidades de compreensão de leitura.

Palavras-chave: percepção visual, compreensão de leitura, estratégias.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora ha demostrado ser de gran importancia en el proceso de interpretación y transformación del conocimiento, por lo tanto, es fundamental el fortalecimiento de esta, debido a que se ha venido observando bajo rendimiento académico en las disciplinas donde la comprensión lectora es un elemento determinante para poder entender cada uno de los saberes declarativos y conceptuales que se desarrollan en las áreas específicas.

Ante la problemática presentada se requiere una alternativa para darle solución a esta dificultad; debido a esto resulta oportuno la creación de un plan de intervención pedagógico que permita minimizar la situación en la medida que va avanzando en el proceso del grado segundo, desde una visión transformadora del aprendizaje incluyendo la percepción visual, la cual se determina como una habilidad necesaria para que el proceso de la comprensión lectora sea idóneo y contemplarla como un aporte esencial en el proceso de intersección.

Por lo tanto, este proyecto investigativo consiste en determinar de qué manera se puede vincular estrategias de percepción visual apoyadas de Entornos Virtuales de Aprendizaje para fortalecer habilidades de comprensión lectora en el grado 2. De acuerdo con lo anterior, para dar cumplimiento a esta investigación se trazaron los siguientes objetivos específicos, primeramente, identificar las fortalezas y debilidades relacionadas con las habilidades de comprensión lectora usando una rúbrica adaptada, la cual es evaluada por Romero (2004), seguido de aplicar un test de percepción visual validado por Frostig (1980) con el fin de verificar el nivel de percepción de los estudiantes, cuyos resultados fueron la clave para diseñar un plan de intervención pedagógica donde se vinculen estrategias de percepción visual y entornos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes y asimismo evaluar el impacto que generó en plan de intervención y por último se vinculó los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) los cuales fueron un medio importante para dar cumplimiento a los objetivos anteriormente mencionados. Es así como después de su implementación se obtuvieron resultados significativos para esta propuesta investigativa.

En el proceso de la comprensión lectora se requiere trabajar los niveles de lectura; el lector debe identificar y recuperar información de los textos que decodifica, asimismo construir su sentido global, estableciendo relaciones entre enunciados y evaluando su intencionalidad, (Durango, 2017). En ese sentido, deben abordarse tres niveles de lectura los cuales según, Pérez (2003) son el *literal*, *inferencial* y *crítico – intertextual*.

Por su parte, Solé (2006) considera a la lectura como: “proceso interno importante que asegura al lector comprender un texto, construir sus ideas apropiando su interés que le permita pensar, recapitular, avanzar y retroceder una información teniendo presente un conocimiento previo” (p.8)

Ahora bien, mencionando los aspectos metodológicos de la lectura con la interpretación y el análisis de textos, es posible identificar las habilidades lectoras que también se potencian con la realización de ejercicios de lectura para la comprensión de esta misma.

De acuerdo a lo anterior, Solé (2004) sostiene que enseñar a leer no es para nada fácil, la lectura es un proceso complejo, que requiere una intervención: Antes, Durante y Después de la lectura; Como base para estimular la comprensión se tuvo en cuenta la percepción visual. Frostig (1980) afirma que “La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos; su eficiencia ayuda al niño a aprender a leer, a escribir, a usar la ortografía, a realizar operaciones aritméticas y a desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en la tarea escolar” (p.8)

Para esto fue necesario integrar los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) que se basan principalmente en el aprendizaje colaborativo apoyados con el uso de herramientas multimediales que hacen más agradable un entorno interactivo de construcción de conocimiento. El mismo está diseñado para facilitar al profesor la gestión académica de sus clases y ayudar a los estudiantes en el desarrollo de sus cursos a través de internet.

METODOS

Para llevar a cabo el proceso investigativo, se hizo uso del enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), desde un diseño de igualdad de estatus, en el que el enfoque cualitativo no prevalece por encima del cuantitativo y viceversa (Pereira 2011). Al respecto, se precisó un tipo de investigación por cada enfoque, lo que consecuenó tener en cuenta la investigación descriptiva (Hernández & Mendoza 2018) para los procesos diagnóstico y evaluativo, caracterizada por la estadística descriptiva desde frecuencias, medias, y valores porcentuales; y la investigación acción de variante educativa caracterizada desde los procesos pedagógicos reflexivos en el aula de clase (Corvalán 2013).

Dentro de las técnicas e instrumentos se consideraron el uso de talleres investigativos, rúbricas evaluativas de Romero (2004) sobre habilidades de comprensión lectora, el instrumento de percepción visual de Frostig (1978), y el uso de diarios de campo para la identificación de elementos asociados al uso de entornos virtuales de aprendizaje. Lo anterior aplicado a una muestra no probabilística intencionada del grado 2E de la institución EDUCATIVA Normal

Superior de Sincelejo. Los datos recabados fueron procesados por el software de análisis de datos SPSS para lo cuantitativo, y ATLAS-ti para los datos cualitativos.

RESULTADOS Y ANÁLISIS.

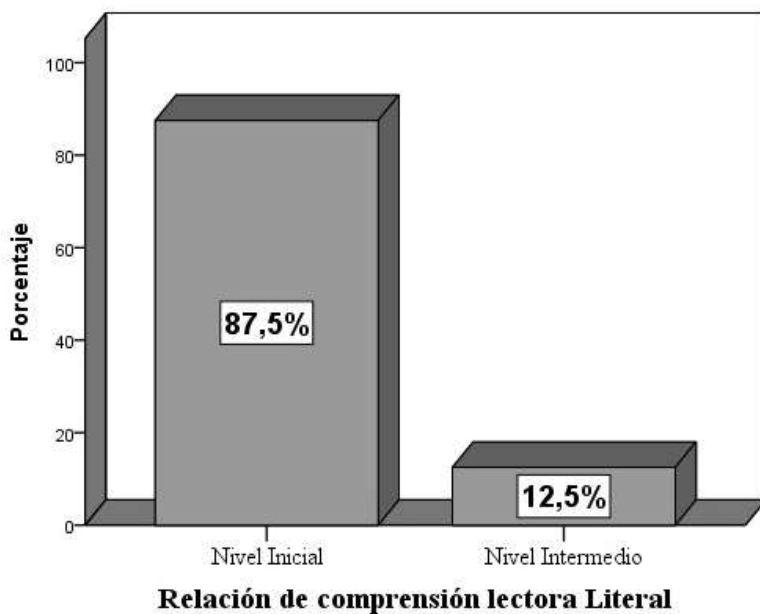
Identificación de fortalezas y debilidades relacionadas con las habilidades de comprensión lectora y percepción visual en los estudiantes.

Partiendo de nuestra fase investigativa fue necesario contemplar la rúbrica adaptada de Romero (2004) en donde se pueden identificar habilidades y sub habilidades por cada uno de los niveles de comprensión lectora desde el literal e inferencial.

En ese sentido se constató que un 87,5 % de los estudiantes evaluados, se encuentran en un nivel inicial y el 12,5% en un nivel intermedio, concluyendo que estos estudiantes presentan una apropiación en alguna de las sub habilidad de lectura oral y lectura comprensiva, dado que la mayoría solo logra identificar las características que se encuentran a simple vista del texto, como: identificar personajes, lee con voz audible, sigue instrucciones escritas simples, identifica hechos, acciones y comprende lecturas leídas por otros.(ver figura 1)

Figura 1.

Resultados del nivel literal en que se encuentran los estudiantes.



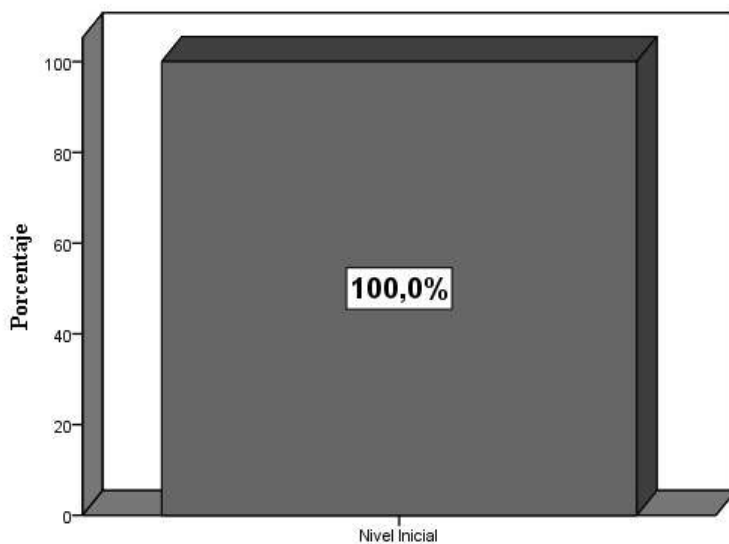
Fuente: Méndez, et al. (2022).

Claramente los resultados expuestos en las variables de comprensión lectora literal, representan aspectos desfavorables que pueden predecir cómo están los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. En ese sentido, se pudo constatar que proporcionalmente los estudiantes no llegaron a un nivel avanzado.

De igual manera, se pudo percibir que el 100% de los estudiantes se encuentran en un nivel inicial, en cuanto a las sub habilidades de lectura comprensiva inferencial, puesto que solo logran identificar palabras claves en los textos leídos, más no hacen una interpretación y eso no los lleva a inferir información, conclusiones o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007) (ver figura 2)

Figura 2.

Resultado del nivel inferencial en que se encuentran los estudiantes.

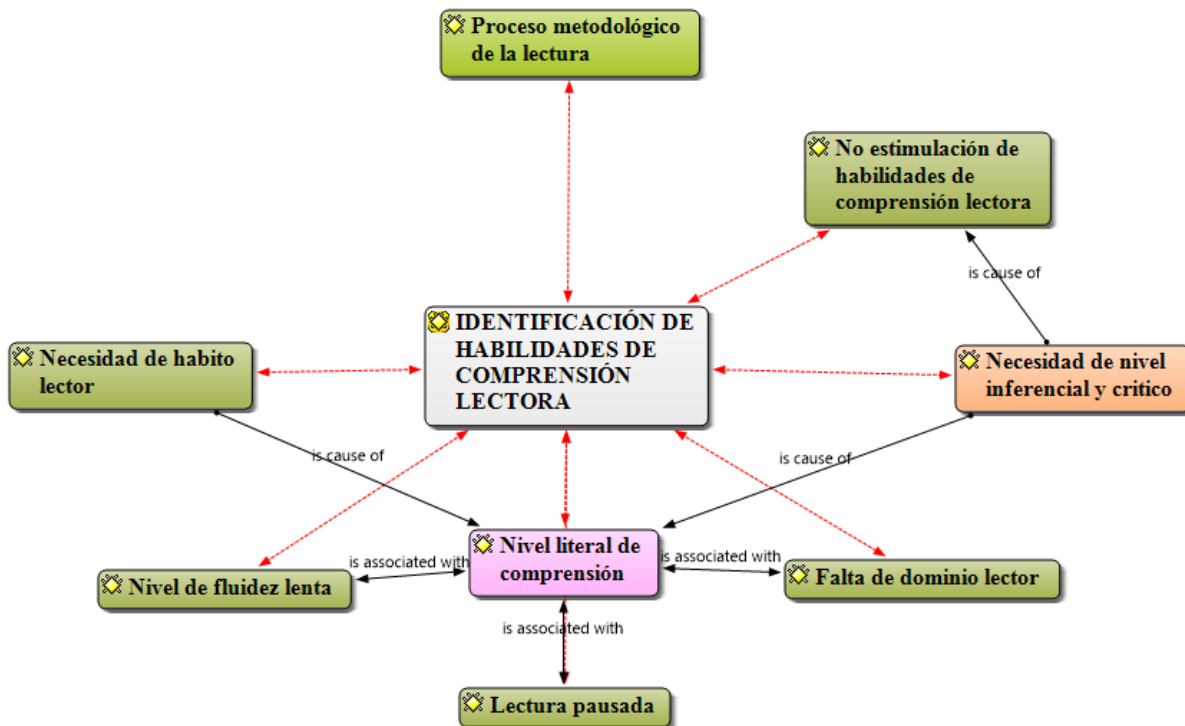


Fuente: Méndez, et al. (2022).

Partiendo del diagnóstico implementado se pudo identificar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del grado segundo, en el cual identifiqué que en su mayoría se encuentran en el nivel literal de comprensión. Por ende, estos estudiantes presentan nivel de fluidez lenta, lectura pausada y falta de dominio lector. Dado esto es necesario que los estudiantes estimulen la necesidad de hábito lector para llegar a un nivel inferencial y crítico. En otras palabras, es importante implantar procesos metodológicos en la lectura para evitar la no estimulación de la comprensión lectora, (ver figura 3)

Figura 3.

Identificación de habilidades de comprensión lectora.

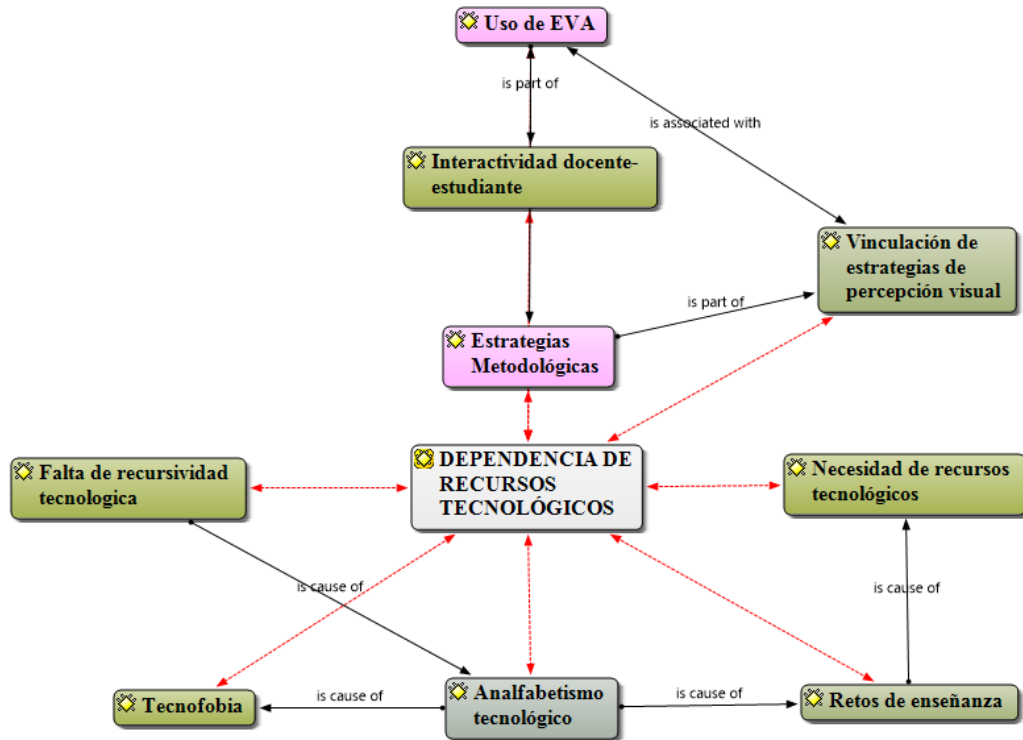


Fuente: Méndez, et al. (2022).

Asimismo, durante la realización del diagnóstico fue notorio la dependencia de recursos tecnológicos, en el cual se arrojó tecno fobia y analfabetismo tecnológico trayendo en si retos de enseñanza en los estudiantes y padres de familia. Con lo anterior dicho, esto es causado por la falta de necesidad tecnológica y recursos tecnológicos en casa, por ende, es importante crear estrategias metodológicas donde se vincule la percepción visual, y lograr la interactividad entre el docente- estudiante, y posteriormente hacer uso de los entornos virtuales de aprendizaje para romper todas estas barreras mencionadas anteriormente. (Ver figura 4).

Figura 4.

Dependencia de recursos tecnológicos.



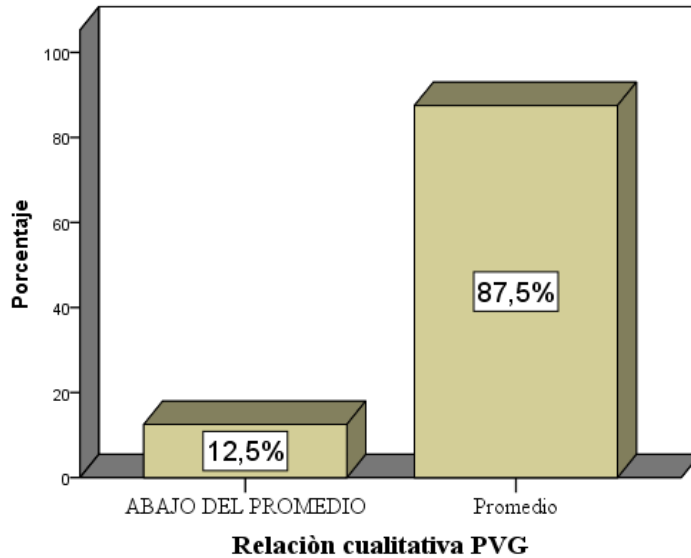
Fuente: Méndez, et al. (2022).

Partiendo de los resultados obtenidos con anterioridad, fue necesario implementar el test validado de Marianne Frostig, para identificar las debilidades y fortalezas que presentan los estudiantes, en cuanto a las ocho subpruebas del presente test, las cuales son: coordinación ojo-mano, posición en el espacio, copia, figura-fondo, relaciones espaciales, cierre visual, velocidad visomotora y constancia de forma, cuyo procesamiento se realizó a partir de SPSS, V. 24.

Constatando, que el 12,5% de la población, corresponde al total de estudiantes que se les dificulta realizar actividades de percepción visual, relacionadas con la coordinación de movimientos al vincular la mano con la visión y el 87,5% corresponde a que se les facilita hacer actividades donde requieran de las habilidades de percepción visual (Ver figura 5)

Figura 5.

Resultados de la percepción visual general

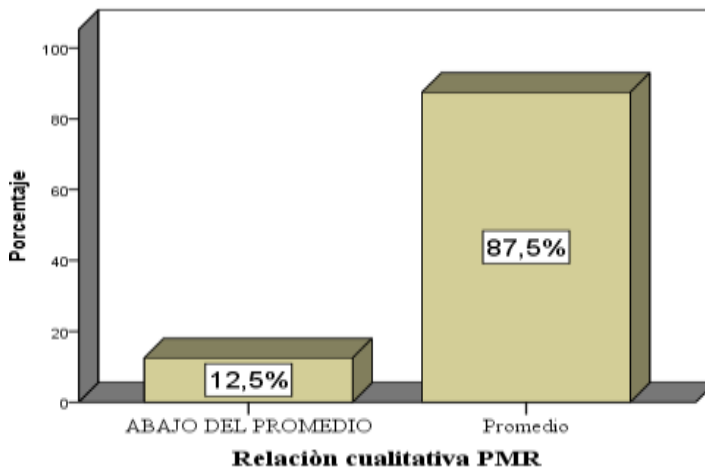


Fuente: Méndez, et al. (2022).

De igual manera, estos resultados guardan relación con el total general que sacó la población, en cuanto a la percepción visual con motriz reducida que son coherentes con las habilidades de posición en el espacio, figura-fondo, cierre visual y constancia de forma, es decir, evalúa la habilidad que tiene el estudiante para igualar figuras de acuerdo sus rasgos comunes (Ver figura 6).

Figura 6.

Resultado de percepción visual con respuesta motriz reducida

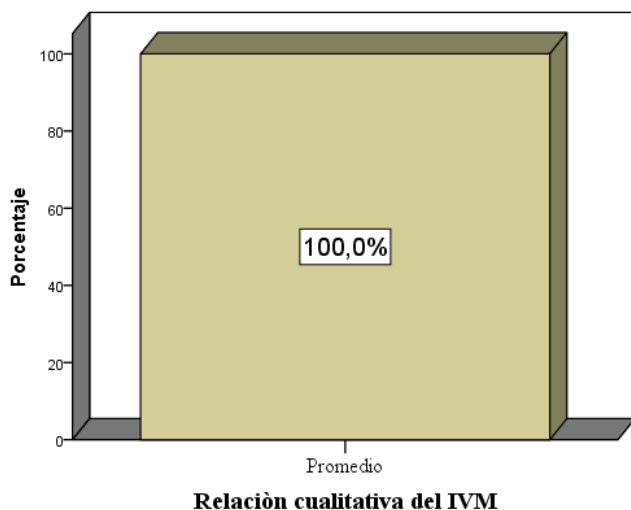


Fuente: Méndez, et al. (2022).

Considerando lo anteriormente expuesto, es oportuno mencionar que el 100,0% de la población se encuentra en un nivel promedio, dando a entender que los estudiantes pueden lograr a realizar actividades complejas relacionadas con el vínculo entre ojo-mano (*Ver figura 8*)

Figura 7.

Resultado de integración visomotora



Fuente: Méndez, et al. (2022)

Plan de intervención pedagógica donde se vinculen estrategias de percepción visual y entornos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

Esta propuesta de intervención pedagógica tiene como principal objetivo minimizar las dificultades que se identificaron en la caracterización realizada hacia los estudiantes, por lo tanto, se pretende estimular mediante estrategias metodológicas el proceso de enseñanza- aprendizaje del educando.

Con base a esto contamos con el apoyo de la percepción visual para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora, en el cual, se trabajará la identificación, asociación, escritura y comprensión de las actividades que se desea implementar como, por ejemplo: los signos de puntuación.

Para llevar a cabo esta propuesta se moviliza como actor principal la estrategia de la percepción visual, siendo este medio un facilitador que “interviene en la mayor parte de acciones que el ser humano ejecuta.” (Martínez N. 2009 p.33).

De acuerdo a lo anterior, Frostig (1978) señala que:

Ésta es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos a partir de experiencias anteriores. Las definiciones anteriores nos muestran que la percepción visual es un proceso activo mediante el cual el cerebro reconoce, discrimina e interpreta los estímulos visuales captados por los ojos y los asocia con las experiencias previas para darles un significado. (p.7).

Esto quiere decir, que podemos incorporar actividades que tengan relación con su cotidianidad, para reforzar la interpretación de esta misma e identificar la información que transmite la imagen, esto se convierte en un factor determinante para analizar su comprensión, la memoria funcional y la atención.

En segundo lugar, se aplicará la estrategia de los momentos de la lectura manifestada por la autora Solé. Incorporar el Antes, durante y después de la lectura nos ayudara en el proceso de enseñanza del estudiante. Al respecto, Solé (2001) Sostiene que:

Enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. Tras leer estas palabras de Solé, creo necesario explicar con mayor claridad esos tres momentos del proceso de la lectura cuando estamos ante un texto escrito (p. 21).

Tras leer estas palabras de Solé, creo necesario explicar con mayor claridad esos tres momentos del proceso de la lectura cuando estamos ante un texto escrito.

- El Momento Antes: Tiene por finalidad de explorar sus saberes previos del niño, despertar el interés por la lectura, y hacer predicciones sobre el texto.
- El Momento Durante: Tiene por finalidad leer la lectura, hacer hipótesis, predicciones, conjeturas e ir descubriendo el significado de palabras según el contexto.
- El Momento Después: Tiene por finalidad realizar la comprensión de la lectura, que puede ser en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico a través de esquemas, organizadores, resúmenes, cuadros de doble entrada, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, destacamos el elemento de los entornos virtuales que se han convertido en una herramienta netamente necesaria en el aprendizaje colaborativo del educando, fortaleciendo las interacciones socio-cognitivas, en el cual, permite socializar con el docente y los compañeros.

De este modo, es necesario realizar actividades mediante las secuencias didácticas de 2 a 3 sesiones específicas: Una para capacitación de los padres y dos para explicación y realización de los momentos evaluativos.

Esta propuesta de intervención cumple con unos objetivos metodológicos que encaminan al propósito de esta.

Objetivo General.

- Diseñar un plan de intervención pedagógica donde se vinculen estrategias de percepción visual y entornos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del grado 2ºE de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

Objetivos específicos.

- Orientar a los padres de familia sobre el uso e importancia de los entornos virtuales de aprendizaje y el beneficio que trae involucrarlos en el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante.
- Aplicar secuencias didácticas que contemplen el uso de estrategias sobre la percepción visual para fortalecer las habilidades de comprensión lectora por medio de entornos virtuales.
- Evaluar el impacto de la aplicabilidad de la secuencia didáctica a partir de rúbricas adaptada.

Impacto del plan de intervención pedagógica donde se vinculen estrategias de percepción visual y entornos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora.

Considerando los resultados constatados en la fase diagnóstica, donde se evaluaron las habilidades y sub habilidades, coherentes con el nivel literal e inferencial representada en la rúbrica de Romero (2004), consignándose datos relevantes que representan alternativas a tenerse en cuenta en futuros procesos de intervención.

Desde esa óptica, y considerando uno de los postulados a validar en este trabajo investigativo, (Frostig, 1986) menciona, que la percepción visual como estrategia, es un mecanismo determinante, puesto que esta, juega un papel importante en la comprensión lectora

por lo que ayuda a que los niños logren identificar correctamente las letras y llegar a leer las palabras, lo cual permite tener una mejor lectura y tener una mejor comprensión.

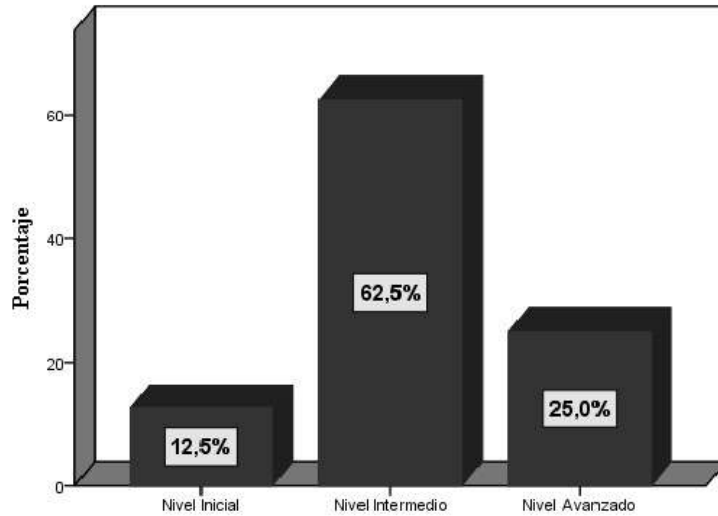
Por su parte, para comprender un poco el objetivo de la propuesta, es necesario interpretar la relación posible que puede articularse entre la percepción visual y los entornos virtuales de aprendizaje para favorecer las habilidades de comprensión lectora. Desde este paradigma, se evidencia que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) están presentes en la cotidianidad, representados por redes sociales, web, paginas online y blogs que se basan en el principio de aprendizaje colaborativo apoyados con el uso de herramientas multimediales que hacen más agradable un entorno interactivo de construcción de conocimiento.

Asimismo, podemos inferir que los entornos virtuales se basan en el aprendizaje y guarda relación con la percepción visual, considerando que el ser humano tiene diversas formas de aprender, ya sea por la vista, la escucha, la escritura o la experiencia, estas son bases en el aprendizaje están inmersas en todas las acciones y actividades que realiza el ser humano. En otras palabras, “en el ámbito educativo, casi toda la información que recibimos es por vía visual. Por ello, la visión y su evaluación y la detección de las habilidades visuales que se relacionan con el aprendizaje, son de suma importancia en etapas escolares” (Morejón 2020, párr. 1)

Ahora bien, al implementar 3 secuencias del plan de intervención pedagógico con las estrategias anteriormente mencionadas, se obtuvo, que la población mejoro a un ritmo acelerado, con relación a las sub habilidades de lectura oral y lectura comprensiva, pasando al nivel intermedio un 62,5% y al nivel avanzado un 25,5% de los estudiantes, esto quiere decir, que hubo un progreso en cuanto a la fluidez lectora de los niños, considerando que la comprensión que realizaron en los textos los llevo a dar a conocer sus ideas de manera clara y coherente, cabe resaltar que una mínima parte de la población se encuentran en un nivel inicial, es decir, el 12.5% (ver Figura 9)

Figura 9.

Nivel literal de los estudiantes.

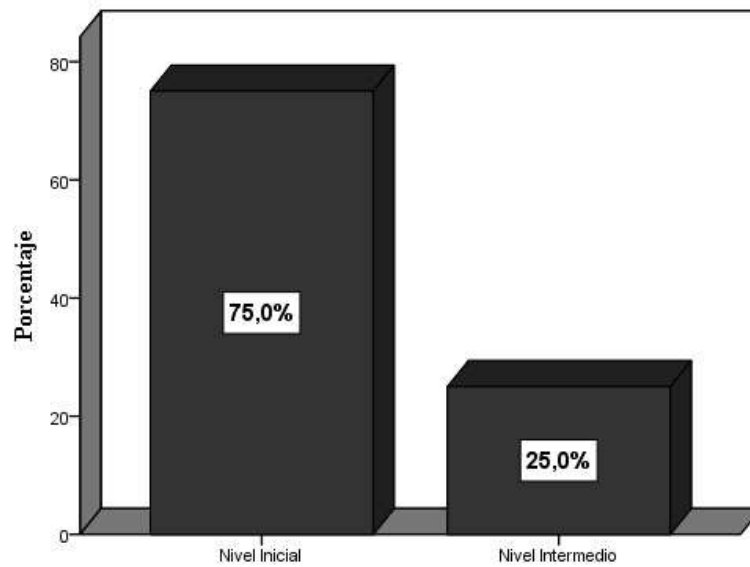


Fuente: Méndez, et al. (2022).

De igual manera, se pudo contemplar un avance no muy significativo, pero si progresivo en el nivel inferencia en cuanto a una mejoría en la sub habilidad de lectura comprensiva-inferencial- donde el 25,0% de los estudiantes que se encontraban en el nivel inicial, pasaron a un nivel intermedio, mejorando la interpretación de los textos (*ver figura 10*).

Figura 10.

Nivel inferencial de los estudiantes.



Fuente: Méndez, et al. (2022).

Claramente, los estudiantes no lograron pasar a un nivel avanzado, y es oportuno mencionar que los tiempos fueron muy cortos para la implementación de dicha propuesta, sin embargo, hubo un pequeño porcentaje que mejoro en cuanto al propósito que enmarcaba esta investigación

CONCLUSIONES.

Partiendo de la aplicación del diagnóstico de nivel de fluidez lectora y comprensión lectora, se pudo constatar que los estudiantes presentaban debilidades al momento de leer un texto, dado que no hacían las debidas pausas en los signos de puntuación (punto y coma).

Ante la implementación de la secuencia didáctica se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes llegaron con debilidades en el campo de la lectoescritura, presentando así dificultades para escribir y comprender los textos

El impacto generado al implementar las secuencias didácticas en tan poco tiempo permitió que el estudiante empezara a desarrollar habilidades y sub habilidades las cuales contribuyen al buen fortalecimiento de la comprensión lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Corvalán, M. (2013). Práctica pedagógica e investigación–acción. *Plumilla educativa*, 12, 41-60.
- Durango H, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156-174.
- Frostig, M. (1980). Test de desarrollo de la percepción visual (DTVP-1). *México: Ed. Manual moderno*.
- Frostig M. (1978): *Test de desarrollo de la percepción visual*. TEA S.A. Madrid.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *México, DF: McGraw Hill*.
- Martinez, G. (2009). Incidencia del programa de desarrollo de la percepción visual de Marianne Frostig, en la disminución del porcentaje de dificultades específicas del aprendizaje de las habilidades lingüísticas (lecto escritura), de origen viso perceptivo. (tesis de maestría). Universidad de Cádiz, Ecuador
- Morejón, S. (2020) Desarrollo, Educación: Relación entre el sentido de la visión y el aprendizaje. *NeuroClass* [Blog] <https://neuro-class.com/la-vision-y-su-relacion-con-el-aprendizaje/>

- Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, M. (2003). Niveles de comprensión lectora. *Bogota, Colombia*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_compreension_lectora_leng.pdf.
- Pinzas, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor.
- Romero, L. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Lima. Perú. Fe y alegría.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Graó.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura: reto de la lectura*. (8a edición). Barcelona: Grao.
- Solé, (2006). *Estrategias de lectura*. (16ª ed.). España: Grao.



Autor(es):

Dra. Merceditas del Pilar Beltrán Flétscher
Orcid: 0000-0002-9549-7958
Coordinadora Académica de Área Andina
merceditasbf@gmail.com

Karen Eliana Quintero Ocampo
Orcid: 0000-0001-7243-1107
Asistente Observatorio de Humanismo Digital
kaeliquio1997@gmail.com



Cómo citar este texto:

Beltrán Fletscher M., & Quintero Ocampo K. (2022). Educación remota, del tablero a la pantalla: una reflexión del impacto de la educación superior en tiempos de pandemia. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 153-163. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Educación remota, del tablero a la pantalla: una reflexión del impacto de la educación superior en tiempos de pandemia

Resumen: El presente artículo es una reflexión del impacto de la educación superior en tiempos de pandemia, que nace a partir del trabajo investigativo que se realiza dentro del Observatorio de Humanismo Digital de la Fundación Universitaria del Área Andina. De allí se toman en consideración dos variables principales, la educación y la salud mental. Para ello se busca analizar el impacto de la educación remota implementada durante la pandemia en la educación superior. Factores, que en última instancia, permiten entender que los estudiantes no se encontraban preparados para enfrentar un modelo inesperado de enseñanza- aprendizaje, lo cual, trae consigo múltiples impactos, en la salud mental y física. Además de una inestabilidad emocional persistente, que surge principalmente en las poblaciones más vulneradas socialmente y con pocos recursos tecnológicos.

Palabras clave: Educación remota, salud mental, pandemia, educación superior, brecha digital.

Title: Remote education, from the board to the screen: a reflection on the impact of higher education in times of pandemic.

Summary: This article is a reflection on the impact of higher education in times of pandemic, which arises from the research work carried out within the Digital Humanism Observatory of the University Foundation of the Andean Area. Two main variables are taken into consideration: education and mental health. For this purpose, we seek to analyze the impact of remote education implemented during the pandemic in higher education. Ultimately, these factors allow us to understand that students were not prepared to face an unexpected teaching-learning model, which brings with it multiple impacts on mental and physical health. In addition to a persistent emotional instability, which arises mainly in the most socially vulnerable populations and with few technological resources.

Key words: Remote education, mental health, pandemic, higher education, digital divide.

Título: Educação à distância, da diretoria à tela: uma reflexão sobre o impacto do ensino superior em tempos de pandemias

Resumo: Este artigo é uma reflexão sobre o impacto da educação superior em tempos de pandemia, que decorre do trabalho de pesquisa realizado no Observatório do Humanismo Digital da Fundação Universitaria del Área Andina. Duas variáveis principais são levadas em consideração: educação e saúde mental. O objetivo é analisar o impacto da educação remota implementada durante a pandemia no ensino superior. Em última análise, estes fatores nos permitem compreender que os estudantes não estavam preparados para enfrentar um modelo de ensino-aprendizagem inesperado, que traz consigo múltiplos impactos sobre a saúde mental e física. Além de uma persistente instabilidade emocional, que surge principalmente nas populações mais vulneráveis socialmente e com poucos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: educação remota, saúde mental, pandemia, educação superior, divisão digital.

INTRODUCCIÓN

El contexto actual a nivel mundial ha sido testigo de grandes cambios, tanto en cantidad, como en la relevancia de estos. El Covid-19 y la pandemia que éste ha provocado han sido un punto de inflexión en una serie de modificaciones en todas las esferas de la vida, desde los cambios en la forma en que nos relacionamos y convivimos con nuestros seres queridos, pasando por la forma en que protegemos nuestra salud, hasta las vías por las cuales llevamos a cabo nuestras responsabilidades, todo ha sido sujeto a una serie de permutaciones que han puesto a prueba nuestra capacidad de adaptación a éstos. La educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje no han sido ajenos; estos nuevos cambios han acelerado la implementación de las nuevas tecnologías, ya no como herramientas complementarias de los procesos educativos, sino como medios y ejes centrales para llevarlos a cabo; implementaciones realizadas de forma

apresurada y sin previa preparación, por la misma naturaleza de las exigencias del contexto (Bedoya, Murillo y González, 2021).

En concordancia con lo anterior y basados en el marco de participación del Observatorio de Humanismo Digital de la Fundación Universitaria del Área Andina, el cual es “un centro académico de análisis, producción, compilación y divulgación de contenidos que aportan a la reflexión crítica sobre humanismo digital como un tema de frontera en lo humano, lo social, lo político y en el conocimiento” (“Observatorio de Humanismo Digital,” n.d.).

Donde, además, se realizan procesos de investigación enfocados al crecimiento del humanismo digital, en diferentes aspectos relevantes en la actualidad, entre ellos: la educación y la salud mental. Lo que ha llevado a la construcción de diversas reflexiones en torno a la educación remota y su impacto psicológico. Es por esto, que el presente artículo es un aporte a la línea de educación y salud mental del Observatorio, que busca crear una reflexión frente a los cambios que se han vivido por la situación global actual, frente a la afectación de la educación superior, mediada por la permeabilidad tecnológica que ha obligado a los estudiantes a adaptarse a otras formas de ver sus procesos de enseñanza- aprendizaje.

Es necesario para lograr la puesta en discusión de las problemáticas propuestas, tener un conocimiento del contexto en el cual éstas se presentan y las diferentes dinámicas que dan pie a las mismas. En primera instancia el distanciamiento social como vía de protección contra el virus ha traído consigo una serie de consecuencias, dado que se considera un asunto de salud pública. Según Ramírez, et al. (2020) se ha evidenciado un aumento significativo en la presencia de ansiedad y depresión en la población general, sumado a alteraciones de los patrones de vigilia, insomnio, somnolencia, en conjunto con un aumento de los sentimientos de soledad e ira han dado cabida por sí solo a una ola de emergencias en salud mental.

Esto, sin mencionar que dentro de grupos focales como los trabajadores de la salud se han reportado problemas de salud mental en más del 50% de ellos; cifras similares e idénticas consecuencias psicológicas ha dejado el Covid-19 a los sobrevivientes, tal y como se menciona en el estudio realizado en el 2020, llamado “*Consecuencias en la salud mental de la pandemia de COVID-19 asociadas al aislamiento social*”.

Estas cifras no parecen mejorar cuando pasamos de la población general a los universitarios; esta población ha sido particularmente vulnerable durante la pandemia, no solo porque en su mayoría comprende un grupo poblacional joven con mayor propensión a desarrollar

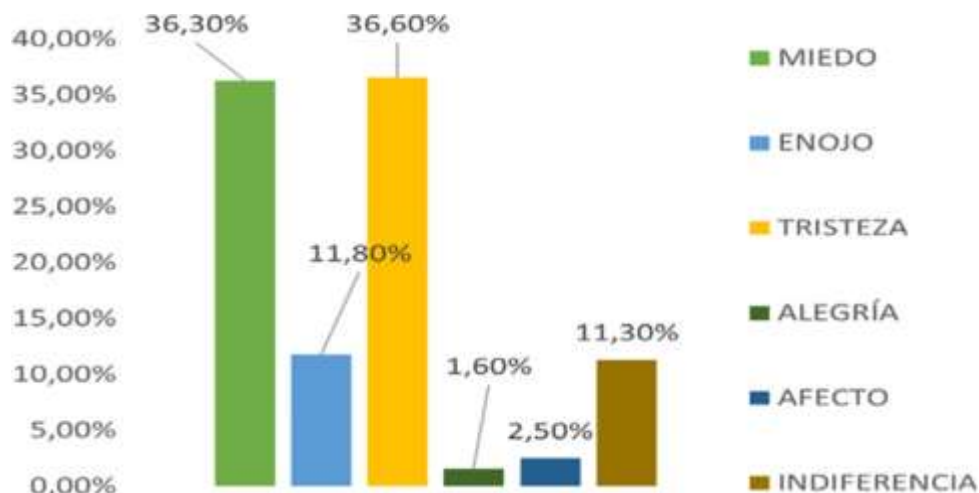
alteraciones psicológicas (Singh et al ,2020; Fernández, 2020) en el marco de factores estresantes y distanciamiento social, sino, además, cuando los procesos de ansiedad y depresión vienen acompañados de cambios en el rendimiento cognitivo, especialmente alteraciones atencionales y de memoria (Serrano y Ruggero, 2013), las cuales a su vez generan mayores estados de ansiedad y depresión frente al aumento de la dificultad o impedimento total de llevar a cabo las obligaciones académicas, ya sea como fruto de las alteraciones emocionales, cognitivas o ambas.

Estos procesos se ven reflejados claramente en el aumento significativo de alteraciones en el aprendizaje de los estudiantes, en todos los niveles educativos, a partir de la implementación de la cuarentena, el distanciamiento social y la puesta en marcha de la educación remota: que connota una permuta en el escenario educativo, evidenciando un papel más activo de los padres de familia, acudientes o cuidadores; hecho que supone un viraje del papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; situación de escala mundial.

En esta misma línea, se han llevado a cabo procesos de investigación para comprender el estado mental de los estudiantes durante la pandemia; como evidencia de esto, en México se realizó un estudio llamado “2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia” realizado por Fernández (2020), que tuvo como objetivo tener un acercamiento a las emociones de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia y confinamiento. Por medio de un enfoque mixto, se relacionaron los datos derivados de respuestas a un cuestionario entregado y los relatos de los universitarios, se encontró entre otras cosas, lo que se muestra en la figura 1.

Figura 1.

¿Cuál es tu sentimiento predominante durante los días que dura la alerta sanitaria por el coronavirus?



Nota. Respuesta dada por estudiantes universitarios de todo México durante los primeros meses de la pandemia ante la pregunta sobre las emociones más presentes en ellos. Tomado de 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia (p.3). Fuente: A.M. Fernández (2020) Revista Andina De Educación.

Si a los anteriores estados de ánimo que han tenido que afrontar los estudiantes durante la pandemia, sumamos ahora, una serie de cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, que exigen una mayor autonomía y adaptación al cambio por parte de los estudiantes dada la propia naturaleza de la educación remota (Bedoya, Murillo y González, 2021), tenemos una serie de procesos negativos sumamente complejos de solucionar (Lischer, 2020) que ponen en discusión la propia naturaleza y propósito de la educación; el mundo digital como eje central del nuevo escenario educativo, así como los cambios que se requieren tanto en las políticas de atención en salud, educación y acceso a los recursos digitales.

Entre las problemáticas en los procesos e implementación de la educación remota como causa vinculada a los estados de salud mental entre los estudiantes, se ha identificado que una actitud negativa hacia la educación remota y dificultades de acceso a estas herramientas, son dos de los componentes principales asociados a los procesos de ansiedad vinculados a la educación en línea (Castillo et al, 2021). Concretamente, la visión negativa hacia el aprendizaje en línea nace en su conjunto, de la auto percepción sobre las limitadas aptitudes y capacidades para afrontar las nuevas herramientas y medios educativos; en este sentido, es la poca familiaridad con las herramientas educativas virtuales y ausencia de competencias para usarlas uno de los focos principales de ansiedad en los estudiantes. Por otro lado, las limitaciones físicas y tecnológicas para acceder a los recursos y procesos educativos o para llevarlos a cabo de una manera óptima ha sido otra de las causas principales vinculadas a la ansiedad presente en estudiantes, situación especialmente presente en estudiantes de bajos recursos económicos.

En su conjunto, las causales de alteraciones en la salud mental de los estudiantes vinculados a la educación remota parecen ser fruto, no de la virtualidad, principal escenario de la educación por sí misma, sino más bien de una incorrecta y abrupta implementación de ésta, de una poca o nula capacitación y aproximación gradual de los estudiantes a ella; una explicación y exposición cuidadosa de cada una de las herramientas y capacidades requeridas para su manejo, o de una explicación detallada sobre los cambios en la metodología educativa que estaban por venir. Tal vez, la discusión central está en no dar por sentado que aquellos que son llamados “nativos digitales” no requieren del acompañamiento, instrucción y aproximación gradual de aquello considerado nuevo, de una mayor comprensión de las dinámicas contextuales, sus cambios y cómo

éstos han puesto en un estado de vulnerabilidad a las personas que deben utilizar estos medios para la educación.

La problemática en la salud mental actual, ha dado cuenta de las consecuencias psicológicas que tienen los cambios repentinos, en la que la educación remota ha sido uno de los eventos más relevantes, no solo respecto a los estudiantes, los cambios y procesos que éstos han tenido que afrontar, sino también, y aún menos visibilizados, los retos, situaciones problemáticas y adaptaciones que han asumido los profesores y demás trabajadores de la educación, cambios que no solo suponen retos tecnológicos y metodológicos de la labor docente, sino que implica y exige una capacidad de adaptación y dominio de éstos frente a las nuevas dinámicas; procesos que además, suponen poner en juego la estabilidad laboral y económica de miles de familias, en un campo laboral ya afectado por las consecuencias previas y fruto de la pandemia.

Estos retos que ha tenido que afrontar los trabajadores de la educación, vienen además con consecuencias en su salud mental y la de sus familias (Jakubowski y Sitko, 2021), los niveles de estrés, ansiedad y depresión, de sentimientos de tristeza y desespero han sido solo un reflejo de la complejidad de los fenómenos entorno a la salud mental que ha generado el contexto mundial actual, y específicamente la implementación abrupta de la educación remota como nuevo eje central de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lischer, et al., 2020).

Impactos en la salud mental

Si bien la salud mental de los estudiantes universitarios siempre ha sido un factor determinante a monitorear y observar, desde el inicio de la pandemia y tras los cambios pedagógicos que ha sufrido la educación, se convirtió en una de las principales problemáticas a tratar, dentro y fuera del contexto educativo. Los factores estresantes y exigentes que han sufrido los estudiantes han generado un incremento significativo en la aparición de afectaciones en la salud mental (Zapata et al., 2020). Por tal razón se mencionan a continuación alguna de los principales impactos que ha sufrido esta población durante el desarrollo de la pandemia y especialmente, dentro de la implementación de la educación remota.

Se ha evidenciado aumento en sintomatología ansiosa vinculada a la incertidumbre, preocupación y frustración en algunos casos, además, al estrés que viven los estudiantes frente a la situación de pandemia y en relación con los métodos de enseñanza ineficaces y estructuras pedagógicas descontextualizadas, en conjunto con el estrés y la ansiedad frente a perspectivas profesionales, donde los estudiantes no saben cómo situarse. Todos estos son probablemente

factores que refuerzan la aparición de síntomas que desequilibran el estado mental y favorecen la posible aparición de sintomatología ansiosa, la cual, por otra parte, se ha evidenciado su repercusión negativa en los procesos de aprendizaje (Lischer, et al., 2020).

Esto se puede evidenciar en un estudio realizado en Estados Unidos en marzo del presente año, a estudiantes de educación superior, donde se evaluó la presencia de alteraciones en la salud mental de los estudiantes, este tuvo como resultado que cerca del 75% de los estudiantes evaluados manifestó haber experimentado síntomas de ansiedad y depresión como resultado de la crisis y las transformaciones sufridas por la misma (Fundación Carolina, 2021).

Son múltiples las alteraciones emocionales que se han evidenciado tras las clases en modalidad remota o de implementación virtual, según Lovón y Cisneros (2020) en su investigación “Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP” realizada en una Universidad en Lima, Perú, encontraron que dentro de las emociones que más presentan los universitarios frente a las clases remotas, se destaca el estrés, la ansiedad, la frustración, el miedo, el enojo y en menor medida, la tranquilidad, más importante aún, se logró evidenciar que hasta un 83,8% de los estudiantes manifestaron que las clases remotas han afectado su salud mental.

En síntesis, como plantea Gagliardi (2020) citado en Lovón y Cisneros (2020) las clases remotas sumadas a los efectos propios ocasionados por la cuarentena, ocasionan estrés y otras alteraciones emocionales en los estudiantes, y aún más preocupante, estas consecuencias las viven en mayor medida los estudiantes que cuentan con escasos recursos tecnológicos. El no tener un acceso tecnológico de calidad, genera un nivel de frustración considerable en los estudiantes, por el hecho de no lograr desarrollar las actividades académicas de forma sincrónica o virtual como otros de sus compañeros que se encuentran en situaciones más favorables, en este sentido, la educación virtual no es ajena a las consecuencias de la desigualdad y la pobreza.

Por otro lado, las diferencias individuales de los estudiantes no pudieron ser tenidas en cuenta dentro de la reorganización de los procesos educativos en medio de la pandemia, y debido a esto, aquellos con menor acceso a recursos tecnológicos, conocimientos limitados en el manejo de plataformas digitales, estados emocionales frágiles y pocas herramientas de enfrentamiento a situaciones de crisis; fueron los principales afectados por las transformaciones abruptas que tuvo las formas de vida y de relacionarse entre pares. Como lo plantea Valdivieso, et al. (2020) los estudiantes durante la pandemia al tener que enfrentarse a un método desconocido, desarrollaron

estados emocionales de hostilidad, ansiedad, depresión, tristeza, desconcierto, susto e incluso pánico; dicha afectación de su estado emocional y calidad de vida, impactó además de forma negativa en sus relaciones personales, principalmente las familiares.

Adicionalmente, el modelo remoto trajo consigo una mayor carga académica, los estudiantes manifiestan que estudiar en las condiciones mencionadas es extenuante; las evaluaciones, los trabajos, las largas jornadas, trajeron consigo un desgaste no solo psicológico sino también físico (Valdivieso et al., 2020) que, como consecuencia, genera una alteración en la adquisición de conocimientos debido a la falta de motivación ante las clases, y, por ende, una repercusión en el rendimiento académico.

Los estudiantes universitarios son en su mayoría adultos jóvenes, quienes son más propensos a sufrir algún tipo de trastorno psicológico y, por tanto, en mayor medida durante la cuarentena algunos padecieron lo que se denominó como “síndrome de la cuarentena”, que según Saldívar y Ramírez (2020) implica estados de frustración, aburrimiento, nerviosismo, irritabilidad, ira, insomnio, agotamiento, sumado a un constante miedo al contagio y a morir. Esto además lo muestra un reporte hecho en México en varias universidades, evaluando a cerca de 674 estudiantes, entre hombre y mujeres, en edades entre 18 y 43 años; donde se evidencio la presencia de síntomas de estrés moderados y severos en el 31,9% de los casos; el 36% tenía problemas para dormir; el 9,5% tenía disfunción social en la actividad diaria; el 5,9% síntomas psicósomáticos y el 4,9% síntomas depresivos. Unido a lo anterior, la mayoría de los estudiantes reportaba una poca o nula capacidad para disfrutar las actividades cotidianas relacionadas con las clases y con las rutinas (González et al., 2020 citado en Saldívar y Ramírez 2020)

Se vuelve evidente que las alteraciones en las rutinas que dejó la cuarentena actuaron como un agente transformador en la vida de la población en general, y principalmente de los universitarios, ya que esto en conjunto con la incapacidad de poner límites y horarios entre las clases y sus actividades cotidianas generó un desequilibrio, no solo en las rutinas, sino también en los ciclos de sueño, en la calidad alimenticia y la realización de tareas cotidianas. En síntesis, se creó un desequilibrio global que trajo consigo diversas problemáticas tanto físicas como psicológicas. A consecuencia de esto los estudiantes se volvieron más sedentarios, muchos de ellos subieron de peso, y empezaron a desencadenar problemas de sueño, lo cual lleva a reflexionar acerca de la forma en que se enseñan o se entregan herramientas a los estudiantes para enfrentar

situaciones de crisis, ya que se puede evidenciar la ausencia de capacidades para enfrentar el encierro, adaptarse a la enseñanza y aprendizaje remoto, y a la vida en general.

Los primeros meses de la pandemia fueron los más complejos para los estudiantes, la situación de confinamiento, el cambio en la forma de relacionarse, los modos de aprendizaje, la interrupción inesperada en sus rutinas diarias, hizo que especialmente al inicio se experimentara un decaimiento emocional colectivo, la desesperanza y la angustia, eran modos de sentir permeables. Progresivamente, la población se fue adaptando, los docentes y estudiantes generaron recursos de interacción, y aunque no todos contaban con las mismas herramientas, se ingeniaron nuevos métodos para que el conocimiento llegara a cada uno de los hogares de los universitarios. Finalmente, es acertado afirmar que los procesos educativos tanto universitarios como a nivel global, tuvieron un gran proceso de reinención, lo cual hizo que el sistema educativo tuviera que transformarse, esperamos en beneficio de todos.

CONCLUSIONES

El ser humano por naturaleza necesita del otro para sentirse realizado y seguro, la pandemia volcó y obligó a todos a aislarse y a adaptarse a estar solos o con sus familias, situación que para algunos genera dificultades emocionales.

Los cambios educativos inesperados en las clases y las metodologías virtuales o remotas, son la alternativa de continuidad en el proceso educativo que de alguna manera frustra y congela el contacto del docente estudiante y los procesos didácticos y pedagógicos que son importantes en el aula de clase.

En pandemia la no preparación y falta de capacitación en el manejo y experticia en las nuevas tecnologías de información y comunicación de las comunidades más vulnerables, que estudian, causa miedo y frustración en los cambios de metodologías virtuales al verse atropellados e impotentes para responder académicamente a sus docentes, esto incide de alguna manera en los bajos rendimientos.

Las herramientas tecnológicas como ayuda didáctica y medio para el aprendizaje deben ser momentáneas y no definitivas, éstas pueden llegar a causar desánimo y desatención, hasta el punto de llegar a la rutina, desidia o incluso la deserción académica.

Los estados de ansiedad, impotencia, estrés y depresión ante el encierro y la modalidad de estudio imprevista, y en largo tiempo, posiblemente desata afectaciones psicológicas o físicas que impactan de manera general a los estudiantes, perjudicando sus diferentes entornos, principalmente el círculo familiar, relacional y académico.

Dentro de las reflexiones finales, se contempla, en síntesis, realizar una investigación y un análisis más detallado de los impactos que han sufrido los estudiantes de educación superior tras la educación remota implementada durante la pandemia. Puesto que aún no se cuenta con estudios que revelen datos más concisos al respecto, principalmente en la población colombiana.

En consecuencia, estos estudios permiten reflexionar sobre el panorama actual de la salud mental en los estudiantes, por lo que, como se sabe, es una población vulnerable. Para la que hay que tomar medidas de prevención y promoción que permitan fortalecer la salud mental dentro y fuera de los espacios académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya, C., Murillo, G., & González, C. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251–264. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Castillo, V., Cabezas, N., Vera, C. Toledo, C. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1284. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1284>
- Fernández, A. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fundación Carolina. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Madrid - España. <https://www.fundacioncarolina.es/fundacion-carolina-lanza-el-libro-la-educacion-superior-en-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia-impacto-y-respuestas-docentes/>
- Jakubowski, T. & Sitko, M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PloS one*, 16(9), e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Lischer, S., Safi, N., & Dickson, C. (2021). Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects*, 1–11. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09530-w>
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID- 19 : El caso de la PUCP.

- Propósitos y Representaciones, 8(SPE3), e588.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/588/1086>
- Observatorio de Humanismo Digital. (n.d.). Retrieved November 8, 2021, from <https://www.areandina.edu.co/la-institucion/proceso-institucional/observatorio-de-humanismo-digital>
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., & Escobar, F. (2020). Mental health consequences of the COVID-19 pandemic associated with social isolation. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4), e301. Epub November 25, 2020. <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Saldívar, A., & Ramírez, K. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona*, 23(023(2)), 11–40. [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).5011](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).5011)
- Serrano, C., Rojas, A. & Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697004>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293, 113429. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Valdivieso, M., Burbano, V., & Burbano, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Espacios*, 41(42), 269–281. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>
- Zapata, J., Patiño, D., Vélez, M., Vélez, V., Campos, S., Madrid, P., ... Ramirez, P. (2020). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. Unidad de Evidencia y Deliberación para la Toma de Decisiones-UNED. <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/8e39n>



Autor(es):

Gianela Suárez Rodríguez.

Orcid: 0000-0001-6609-081X

Docente de Brain Gym Park

gianela102001@gmail.com

Lic. Jader Enrique Díaz Conde

Orcid: 0000-0001-9855-8317

Docente en Normal Superior Sincelejo.

jaderdiaz1988@gmail.com



Cómo citar este texto:

Suárez Rodríguez G., & Díaz Conde, J. (2022). Nearpod, recurso educativo digital para estimular el proceso lectoescritor en estudiantes del grado transición.. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 180-203. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Nearpod, recurso educativo digital para estimular el proceso lectoescritor en estudiantes del grado transición.

Resumen: El propósito de este proyecto investigativo está relacionado con el uso de un recurso educativo digital que lleva como nombre NEARPOD, dirigido a estudiantes de grado transición de la Institución Educativa San Isidro de chocho Sede Mirabel y Las Palmas, el cual permite que docentes, padres de familia y principalmente los estudiantes construyan una formación académica de mejor calidad teniendo en cuenta el contexto en el que están creciendo que es la era digital, creando espacios que les permitan de forma cómoda y atractiva aprender a leer y escribir, además permite crear actividades que se pueden realizar de forma sincrónica y asincrónica facilitando la así la facultad de asistencia y la relación estudiante- padre de familia/cuidador, contando con la ayuda del maestro. En efecto, el proceso se soporta desde un enfoque mixto secuencial de estatus dominante donde la investigación cualitativa predomina por encima de la cuantitativa. Los resultados encontrados obedecieron a encuestas semiestructuradas a partir de un cuestionario cerrado y una entrevista, cuyos datos fueron analizados a partir de dos software estadísticos: SPSS para el cuestionario (cuantitativo) y ATLAS ti, para la entrevista (cualitativo), aplicados a una muestra no probabilística intencionada de dos sedes de una institución educativa del municipio de Sincelejo. En efecto, se constataron elementos valiosos de acompañamiento parental en los procesos lectoescriturales y algunas modalidades teórico-prácticas relacionadas con los Recursos Educativos Digitales, los cuales fueron punto de partida para establecer una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de estos recursos digitales para estimular habilidades lectoescritoras en un proceso de implementación que sigue en curso.

Palabras Clave: lecto-escritura, acompañamiento parental, Recurso Educativo Digital, Nearpod.

Title: Nearpod, a digital educational resource to stimulate the reading and writing process in transition grade students.

Summary: The purpose of this research project is related to the use of a digital educational resource named NEARPOD, aimed at transition grade students of the Educational Institution San Isidro de chocho Sede Mirabel and Las Palmas, which allows teachers, parents and mainly students to build a better quality academic training taking into account the context in which they are growing up which is the digital era, creating spaces that allow them in a comfortable and attractive way to learn to read and write, also allows the creation of activities that can be performed synchronously and asynchronously, thus facilitating the faculty of attendance and the student-parent/caregiver relationship, with the help of the teacher. Indeed, the process is supported from a mixed sequential approach of dominant status where qualitative research predominates over quantitative. The results were obtained from semi-structured surveys based on a closed questionnaire and an interview, whose data were analyzed using two statistical software: SPSS for the questionnaire (quantitative) and ATLAS ti, for the interview (qualitative), applied to a non-probabilistic purposive sample of two sites of an educational institution in the municipality of Sincelejo. In effect, valuable elements of parental accompaniment in the reading and writing processes and some theoretical-practical modalities related to Digital Educational Resources were found, which were the starting point to establish a pedagogical intervention proposal based on the use of these digital resources to stimulate reading and writing skills in a process of implementation that is still in progress.

Key words: literacy, parental support, Digital Educational Resource, Nearpod.

Título: Nearpod, um recurso educacional digital para estimular o processo de leitura e escrita em alunos de séries de transição.

Resumo: O objetivo deste projeto de pesquisa está relacionado ao uso de um recurso educacional digital chamado NEARPOD, destinado aos alunos de séries de transição da Instituição Educacional San Isidro de chocho Sede Mirabel e Las Palmas, que permite aos professores, pais e principalmente aos alunos construir uma formação acadêmica de melhor qualidade levando em conta o contexto em que eles estão crescendo, que é a era digital, criar espaços que lhes permitam aprender a ler e escrever de forma confortável e atraente, assim como criar atividades que possam ser realizadas de forma síncrona e assíncrona, facilitando assim a facilidade de atendimento e a relação aluno-pais/responsável, com a ajuda do professor. De fato, o processo é apoiado por uma abordagem sequencial mista de status dominante onde a pesquisa qualitativa predomina sobre a pesquisa quantitativa. Os resultados foram obtidos a partir de pesquisas semi-estruturadas baseadas em um questionário fechado e uma entrevista, cujos dados foram analisados utilizando dois pacotes de software estatístico: SPSS para o questionário (quantitativo) e ATLAS ti para a

entrevista (qualitativo), aplicados a uma amostra não-probabilística de dois sites de uma instituição de ensino no município de Sincelejo. Com efeito, foram encontrados elementos valiosos de acompanhamento parental nos processos de leitura e escrita e algumas modalidades teóricas e práticas relacionadas aos Recursos Educacionais Digitais, que foram o ponto de partida para estabelecer uma proposta de intervenção pedagógica baseada no uso desses recursos digitais para estimular habilidades de leitura e escrita em um processo de implementação que ainda está em andamento.

Palavras-chave: alfabetização, apoio dos pais, Recurso Educacional Digital, Nearpod.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura hoy día representan una de las habilidades más determinantes en el lenguaje, de manera que, estas pueden descifrar el acto comunicativo existente entre las personas. Sin embargo, este acto desde los establecimientos educativos ha representado retos para su estimulación en grados iniciales, fortalecimiento en primaria y profundización en secundaria y media académica. Lo anterior puede evidenciarse desde los resultados que evalúan estos procesos desde las pruebas PISA (OCDE 2019), pruebas SABER (icfes, 2018), y la constatación de la no comprensión lectora en las diversas disciplinas donde la dimensión transversal e interdisciplinar de la lectoescritura se ve reflejada (Díaz, Jiménez, 2020).

Por consiguiente, lleva a considerar el papel de la educación inicial frente a la estimulación de habilidades lectoescritoras en niños y niñas a temprana edad. Esto ha sido, de acuerdo a revisiones bibliográficas, punto de discusión en trabajos investigativos quienes se cuestionan sobre el cuándo debe o no aprender el niño o niña habilidades lectoescritoras (Rojas 2000).

En la actualidad se discute ampliamente en el mundo si el niño debe aprender a leer y a escribir a tan temprana edad, lo que parece muy simple, pero no lo es, aspecto que ha dado que hacer a los diferentes investigadores, los que se colocan a favor o en contra de estos interrogantes: ¿Enseñar o no enseñar a leer y a escribir a los niños de edad preescolar?, ¿Es importante y necesario que los niños de edad preescolar aprendan a leer y a escribir?, ¿Pueden aprender a leer y a escribir los niños a esta edad? (Rojas, 2000, p. 3).

Ante las anteriores percepciones, Venguer (citado en Rojas, 2000), especifica que “Las posibilidades del aprendizaje del niño de edad preescolar son infinitamente mayores de las que se suponían, pero que lo fundamental era en qué momento garantizar ese aprendizaje” (P. 4), sin embargo, considerando elementos metodológicos presentados en la enseñanza de los niños y niñas en el aula, transcurrida a partir de espacios virtuales en correspondencia a la emergencia

sanitaria expuesta por el COVID-19, y en cuyos escenarios, se ha podido percibir respuestas poco favorables desde el colectivo docente, estableciéndose la improvisación como un factor indeterminante que deja vacíos para acondicionar una enseñanza-aprendizaje que estimule competencias en los estudiantes desde los diversos niveles educativos, lo que en definitiva vislumbra una radiografía real de la no preparación de los establecimientos educativos para responder desde la virtualidad u otro componente asincrónico siendo fundamental la integración de los padres de familia en la enseñanza misma.

Sin embargo la institución Educativa San Isidro de Chocho, sede Mirabel y Las Palmas, le ha sido difícil poder adaptarlos de manera precisa para responder a una enseñanza-aprendizaje idónea, agregando además que la población de estos estudiantes se desenvuelve generalmente en un contexto rural, y por circunstancia socioeconómicas, estos no cuentan con internet y dispositivos tecnológicos adecuados como táblets, computadores de mesa y/o portátiles, y en la mayoría de los casos, solo acceden a los encuentros por Smartphone de los padres de familia quienes por circunstancias laborales no todos pueden cumplir con los compromisos de encuentros sincrónicos.

De esta forma, en correspondencia al interrogante ¿Cómo el uso de Nearpod recurso educativo digital y el acompañamiento parental puede estimular el proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición de la I.E. San Isidro de Chochó, sede Mirabel y Las Palmas? El estudio busca promover la curiosidad, la comprensión y argumentación en los niños y niñas por medio *del uso de recursos educativos digitales*, que respondan al contexto rural desde lo sincrónico y asincrónico, asimismo, el acompañamiento parental proporcione al estudiante frente a una necesidad de aprendizaje el padre de familia aprenda a utilizar estos espacios virtuales que les permita participar, despertar el interés y motivar al educando para que así adquieran nuevos conocimientos que favorezcan las habilidades de pensamiento y garantice su desarrollo integral, sin dejar atrás la inclusión al parental y este pueda apoyar el proceso de enseñanza de los niños y niñas del grado transición.

Los Recursos Educativos Digitales

De acuerdo con Melo (2011) son un conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión como voz, datos, textos, ideas e imágenes. De igual forma, Marta, Z (2012), los consideran como materiales compuestos por medios digitales y producidos con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Ahora bien, Quiroz, E (2009) en correspondencia a Townsend (2000), clasifican los recursos digitales en 3 grupos: *Transmisivos*, que son los que apoyan el envío, de manera efectiva, de mensajes del emisor a los destinatarios, *Activos*, que permiten que el aprendiz actúe sobre el objeto de estudio, y, a partir de esta experiencia y reflexión, construya sus conocimientos; y finalmente los *Interactivos*, cuyo objetivo es que el aprendizaje se dé a partir de un diálogo constructivo, sincrónico o asincrónico, entre individuos que usan medios digitales para comunicar e interactuar.

Procesos de lectura y escritura

Para definir este apartado, es necesario considerar por separado ambos procesos, los cuales, aunque tienen mucha relación, guardan complejidades que deben señalarse individualmente. En ese sentido, la escritura, se ha mencionado como un sistema de representación gráfica, que permite la comunicación, es decir transmitir información, conocimiento, entre otros aspectos por medio de signos, a través ya sea de papel o medios digitales, por lo cual es de gran importancia el enseñar desde edad temprana, pero para esto se debe tener en cuenta unas etapas como lo plantea Emilia Ferreiro (1979) en su obra *los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, los cuales son:

- *Etapas concretas:* En esta etapa el niño aun no comprende la escritura ni la forma de las letras, por lo que si trata de imitar ciertas escrituras obtendrá un dibujo por las líneas que traza y une.
- *Etapas presilábicas:* en esta etapa el niño ya ha aprendido a reproducir algunas letras pero no sabe su significado, pero si identifica y diferencia los sonidos que representa cada letra y utilizara combinaciones de las letras que ya conoce, pero como aun no comprende lo que significa cada una de estas lo hará al azar, dando paso a la

imaginación como fuente principal para la interpretación, para así poder utilizar una sola que represente sílabas o palabras completas.

- *Etapa silábica:* en esta etapa el niño aun seguirá sin conocer exactamente el sonido de cada letra, pero ya utiliza la relación oral y escrita que establecen las sílabas y escriben dependiendo la pronunciación que escuchan de cada uno de estas; surgiendo en ellos la aproximación a la escritura e interpretación de sílabas, pero todavía sin tener conocimiento de lo que pretende representar.
- *Etapa alfabética:* en esta etapa el niño diferencia el sonido que corresponde a cada sílaba, y es capaz de escribir oraciones, textos y párrafos concretos; es aquí donde los niños ya alcanzan el proceso escritor y la maestra como orientadora deberá estar al tanto de su ortografía.

Ahora bien, si se tienen en cuenta estos niveles para enseñar el proceso escritor es muy difícil de que el niño pueda fracasar al momento de ser introducido a la alfabetización inicial, puesto que el individuo será capaz de seguir un texto con la vista, y podrá discriminar y trazar letras que le permitan dar paso a la comprensión de la escritura. En este mismo sentido, según Piaget “el niño no almacena conocimientos sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes”, es decir, el niño adquiere la habilidad de escribir por medio de la didáctica, de forma sencilla y que el encargado de realizar este proceso, en este caso el docente debe tener conocimiento y saber el uso del léxico, morfema sintaxis y léxico que le permitan enseñar adecuadamente la escritura al niño y que sea de forma eficaz.

Por su parte, desde la *lectura*, se considera según los planteamientos de Ferreiro (1979) como la interpretación de un sistema de representación gráfica que permite la comprensión intelectual de textos escritos e ilustraciones que facilitan el conocimiento, y el enriquecimiento del léxico en el niño.

Es por eso que la lectura es de vital importancia implementarla desde edad temprana puesto que esta ayuda al niño a tener una mayor concentración, permitiéndole desarrollar la creatividad e imaginación, dando paso a la creación de su propia historia, haciendo que al individuo se le sea más fácil expresar sus emociones y conocimientos previos de un tema en particular, como lo plantea Fraca (2003) “Leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el

texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto”.

Acompañamiento parental.

El acompañamiento parental juega un papel fundamental en la formación del niño, sobre todo en la etapa inicial donde se desarrollan las habilidades de lectoescritura en estos, debido a que son los responsables de brindarles conocimientos previos desde su hogar e incluso desde que están en el vientre materno, puesto que es una estimulación que ayudara a fortalecer el proceso de aprendizaje y se obtendrán mejores resultados a nivel académico.

Para lograr esto se debe tener en cuenta que debe existir una relación muy buena entre el padre, la escuela y sobre todo sus hijos, de acuerdo con Durán y Tebar (2002) “la presencia de los padres dedicándose a tareas de lectura, estudio o preparación personal motivará al hijo a hacer lo mismo” es por eso que si la familia interviene en el proceso de formación de sus hijos, estos adquieren responsabilidades.

A su vez desde la literatura se considera que la relación que debería existir entre la familia y la escuela, conlleva a contribuir un amor por esta en los niños, dando lugar al desarrollo integral, creando así un gran impacto en los desempeños escolares que van más allá, debido a que son el eje principal en el desarrollo socio afectivo lo cual permite ampliar el aprendizaje de ellos, desde ciertas exigencias mínimas que los padres se establecen con sus hijos, los cuales los llevan a colaborar en aspectos más pedagógicos potencializando así el proceso formativo y emocional; es por eso la participación de la familia en el acompañamiento escolar promueve de forma positiva a los niños. “*el acompañamiento escolar hace parte de la misión formadora que tienen los padres*” (Rodríguez Morales, 2012).

MÉTODO

Teniendo en cuenta el desarrollo de cada uno de los objetivos que le darán respuesta a la pregunta problema, se establece un enfoque metodológico coherente con estos. En ese sentido se le da lugar al enfoque mixto, por cuanto este permite la integración de diversas técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos dada la relevancia de cada uno de los objetivos que se proceden donde se pueden contemplar la interacción de ambos enfoques (Hernández & Mendoza,

2018). En ese orden, se precisó un diseño de estatus dominante (Onwuegbuzie y Leech 2006), donde predomina el uso de técnicas e instrumentos cualitativos (talleres investigativos, entrevista, diarios de campo y procesos de observación) frente a los cuantitativos (cuestionario), aplicados al grado transición de la I.E. San Isidro de Chochó, sede Mirabel y Las Palmas a una muestra no probabilística intencionada.

El proceso se validó desde el uso de la investigación descriptiva y la investigación acción educativa. El análisis de los datos fue sometido bajo procesamiento de software cuantitativo SPSS y cualitativo ATLAS-ti.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

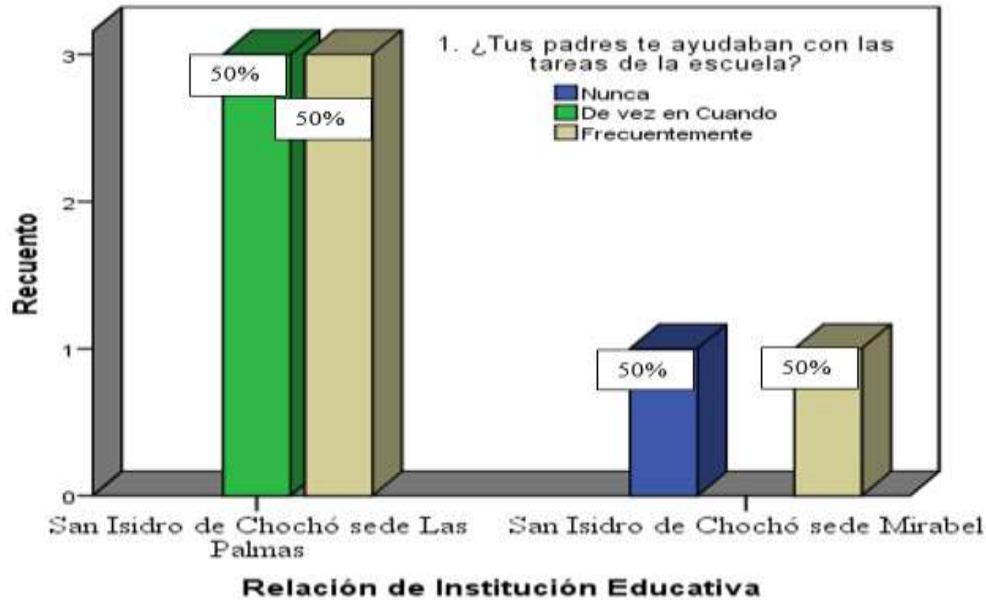
Incidencia del acompañamiento parental en las habilidades Lecto-escriturales presentes en los estudiantes de transición.

En este apartado se implementó un instrumento validado desde Vance et al. (2007), el cual contempla las relaciones parentales en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Es decir, cómo apoya el padre de familia los procesos lecto-escritores a sus hijos en casa. En primer lugar desde el primer ítem: *¿Tus padres te ayudaban con las tareas de la escuela?*, se pudo constatar que, de manera general, los resultados son favorables por cuanto la mayoría de los padres de familia fueron acompañados en la realización de tareas. No obstante, si se considera los resultados por institución educativa, se encuentra que (figura 1):

- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Las Palmas, EL 50% (3 padres de familia), recibieron apoyo frecuentemente de sus padres en la realización de tareas, frente a un 50% (3 padres de familia) que lo hacen de vez en cuando.
- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Mirabel, El 50 % (1 padre de familia), no recibieron apoyo de sus padres bajo la realización de tareas, frente a un 50% (1 padre de familia) que lo hace frecuentemente.

Figura 1.

Acompañamiento parental en realización de tareas.



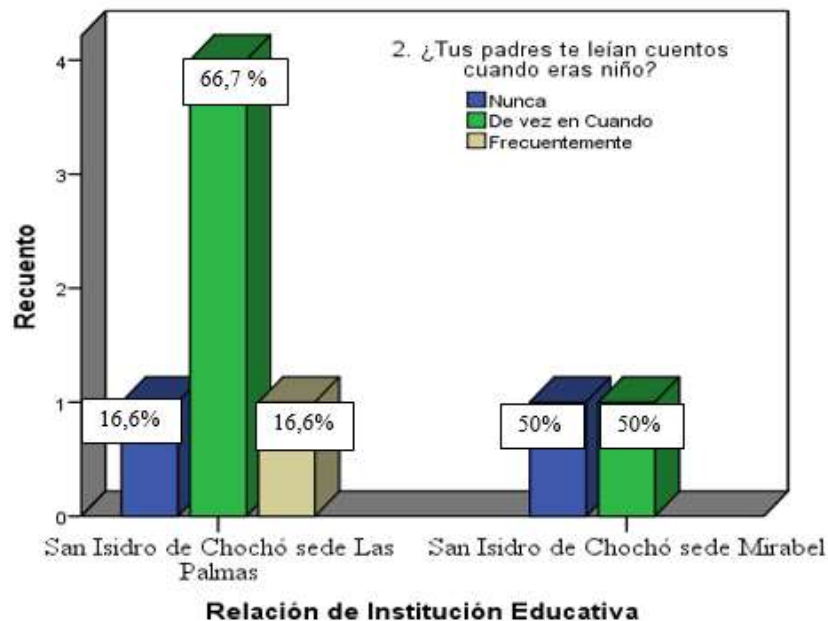
Fuente: Suárez y Díaz (2022).

Seguidamente desde el ítem: *¿Tus padres te leían cuento cuando eras niño?*, se pudo constatar que, de manera general, los resultados son desfavorables, por cuanto la disposición de acompañamiento que tuvieron los padres de familia siendo niños fue indeterminada. Es decir que, estuvieron sujetos a procesos poco intervenidos por sus padres. No obstante, si se consideran los resultados por institución educativa, se encuentra que (figura 2):

- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Las Palmas, EL 66,7 % (4 padres de familia), apoyaron de vez en cuando a los padres de los niños en procesos lectores como cuentos, entre otros, frente a un 16,6 % (1 padre de familia) que lo hace frecuentemente; de igual manera el 16,6% (1 padre de familia) nunca recibió lectura por parte de sus padres.
- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Mirabel, El 50% (1 padre de familia), apoyaron de vez en cuando a los padres de los niños en procesos lectores como cuentos, entre otros, frente a un 50%(1 padre de familia) no recibió apoyo por parte de sus padres en los procesos lectores.

Figura 2.

Acompañamiento parental en lectura de cuento.



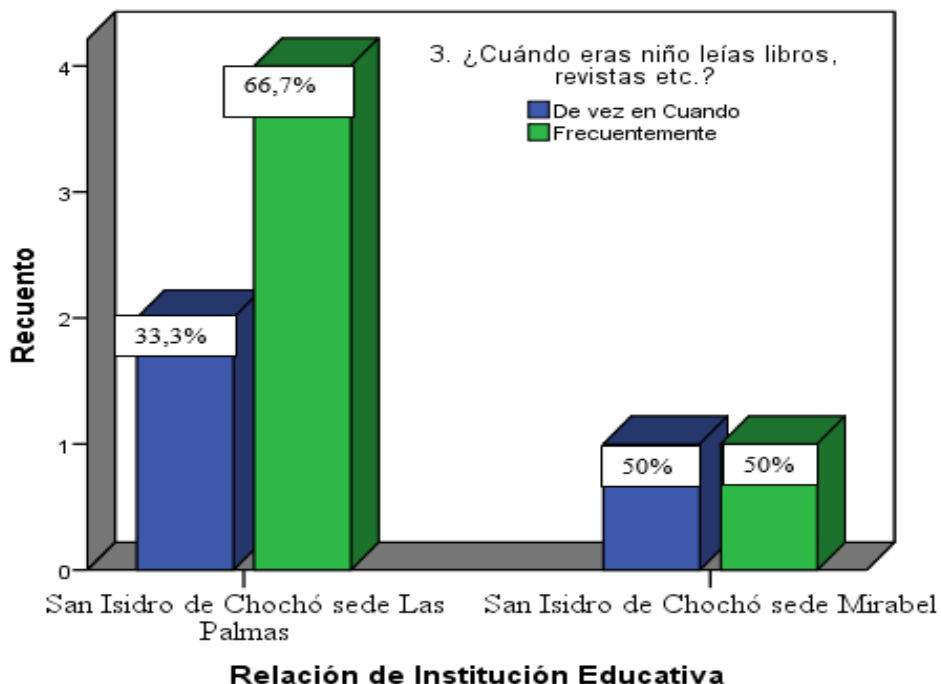
Fuente: Suárez y Díaz (2021).

Así mismo desde el ítem: *¿Cuando eras niño leías libros, revista etc.?*, se pudo constatar que, de manera general, los resultados son favorables, por cuanto la disposición que tuvieron los padres de familia siendo niños en la lectura. No obstante, si se considera los resultados por institución educativa, se encuentra que (figura 3):

- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Las Palmas, EL 66,7% (4 padres de familia), leían frecuentemente libros, revistas, entre otros, frente a un 33,3 % (2 padres de familia) los cuales de vez en cuando leían libros, revistas, entre otros.
- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Mirabel, el 50% (1 padre de familia), de vez en cuando, leían libros, revistas, entre otros, frente a un 50% (1 padre de familia) leía frecuentemente libros, revistas, entre otros.

Figura 3.

Relación de lectura de revista por padres.



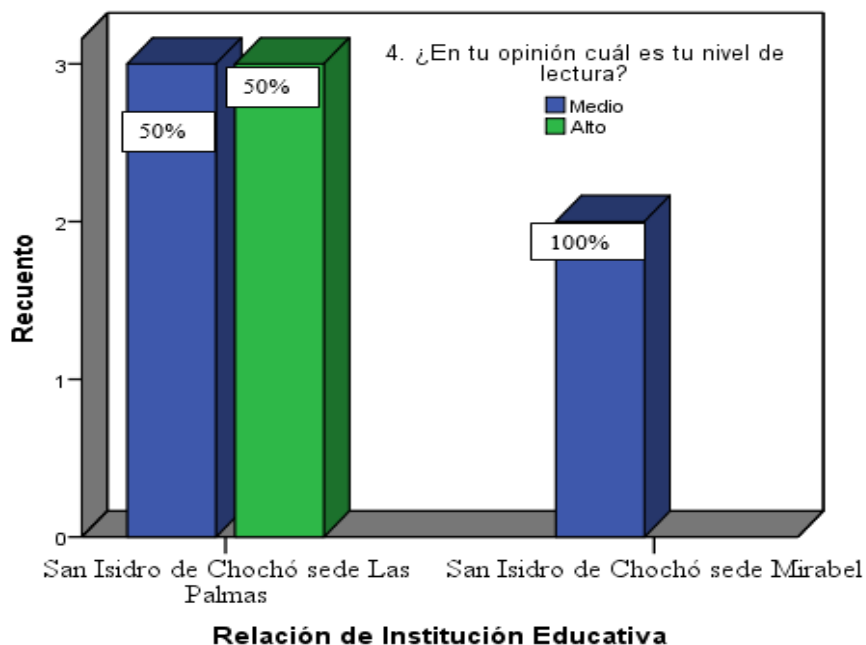
Fuente: Suárez y Díaz (2021).

Por otra parte desde el ítem: *¿En tu opinión cuál es tu nivel de lectura?*, se pudo corroborar que, de manera general, los resultados son nivelados, por ende los padres de familia presentan un nivel de lectura favorable. No obstante, si se considera los resultados por institución educativa, se encuentra que (figura 4):

- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Las Palmas, EL 50% (3 padres de familia), consideran tener un nivel de lectura medio, frente a un 50% (3 padres de familia) que dicen tener un nivel de lectura alto.
- Desde la I.E. San Isidro de Chochó sede Mirabel, el 100% (2 padre de familia), consideran tener un nivel de lectura medio.

Figura 4.

Relación en el nivel de lectura.



Fuente: Suárez y Díaz (2022).

Lo anterior es preocupante por cuanto, los padres de familia presentan una incidencia favorable en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos, sin embargo, algunos elementos particulares como el trabajo, analfabetismo, y poco tiempo disponible impiden llevar acompañamientos favorables con sus hijos. En efecto, Vance, et al. (2007) manifiesta que en diversos estudios se ha evidenciado la influencia de las familias que leen a sus hijos, de manera que, para efectos de este trabajo investigativo, adoptar elementos favorables desde la inclusión parental podrá incurrir en resultados favorables.

En consonancia, se encontró similitudes con los resultados encontrados en Meza et al (2020) donde los padres de familia leían algunos elementos como libros y revistas. Sin embargo, hoy día, la apuesta se da desde otros escenarios, donde los niños y niñas, padres de familias u otros actores andan inmersos en las tecnologías. Al respecto, Vance et al (2007) manifiesta que el docente debe tener claridad sobre el tipo de materiales con los que están familiarizados los estudiantes y en su efecto establecer conexiones con los padres de familia para que se propicien hábitos de lectura.

En definitiva, desde las percepciones de los padres de familia respecto a sus niveles de comprensión lectora, determinaron tener una favorable desde niveles de desempeño medio y alto, y los hallazgos pueden contrastar con los encontrados Meza et al (2020).

Relaciones teórico-prácticas que manejan los docentes respecto a los Recursos Educativos Digitales en el grado transición para favorecer la enseñanza.

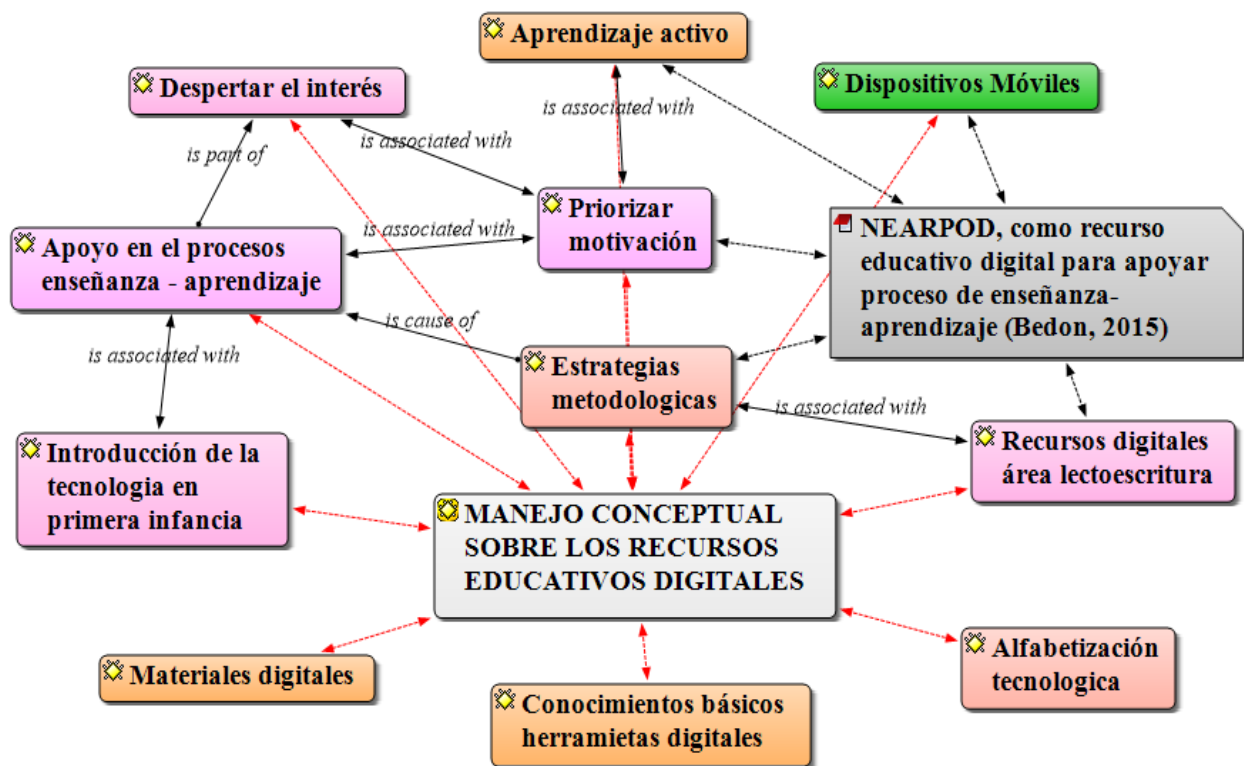
Siguiendo en la misma fase diagnóstica, complementaria a las modalidades teórico-prácticas que relaciona el docente en el aula. En ese sentido, se contemplaron dos categorías para determinar la *praxis* en consonancia con los RED. En primer lugar desde el manejo conceptual los docentes presentan conocimientos básicos en herramientas digitales, no obstante, esto no resulta desconocer las posibilidades de alfabetización tecnológica que deban adquirir por cuanto el tema en específico está en constante fluctuación (ver figura 5).

Desde esa óptica desde un acto inferencial se concibe el reconocimiento que los docente aceptan en el uso de recursos digitales para la estimulación de habilidades lectoescritoras, siendo esto una oportunidad significativa para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto, estas posibilidades de recursividad tecnológica permite establecer climas de aula favorable donde la motivación es favorable y despierta el interés en los estudiantes.

En correspondencia a lo anterior, los Recursos Educativos digitales pueden ser una alternativa favorable en especial el recurso Nearpod para apoyar la enseñanza-aprendizaje en los niños y niña, permitiendo estimular la curiosidad del niño y mantener un aprendizaje activo a partir de dispositivos móviles (Bedón, 2015).

Figura 5.

Red semántica sobre manejo conceptual de los RED.



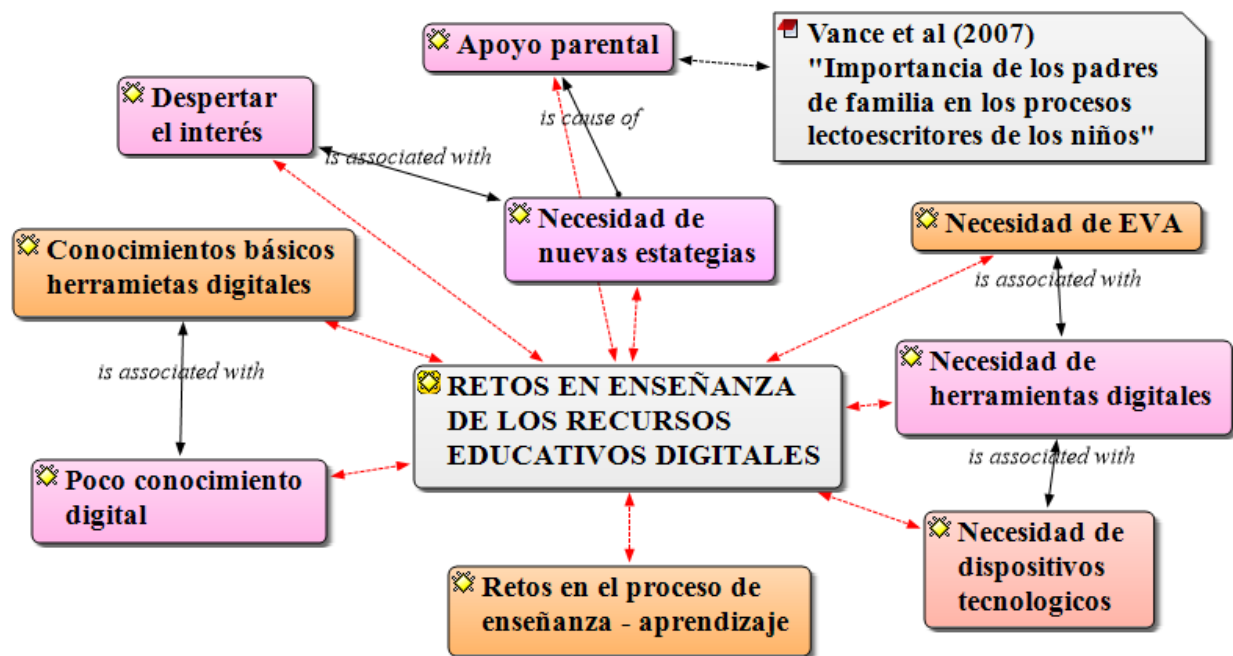
Fuente: Suárez y Díaz (2022).

Ahora bien, desde la categoría práctica resultaron emergentes *retos en la enseñanza de los recursos educativos digitales*, esto producto consecuencial al poco conocimiento digital, determinándose en efecto una necesidad pronunciada de herramientas que promuevan de manera precisa al contexto la enseñanza-aprendizaje (ver figura 6).

Dentro de las consignaciones expuestas por los docentes, se contemplan las posibilidades incluyentes de los padres de familia para favorecer la enseñanza-aprendizaje, en correspondencia con el uso de recursos digitales. En ese sentido, guardando coherencia con el propósito de esta investigación, Vance, et al (2007), expresa que los padres de familia pueden apoyar de manera favorable los procesos lectoescritores.

Figura 6.

Red semántica sobre retos en enseñanza de recursos educativos digitales.



Fuente: Suárez y Díaz (2022).

Intervención pedagógica que asocien Recursos Educativos Digitales y el acompañamiento parental para la estimulación de habilidades lecto-escritoras en transición.

Diagnóstico.

A raíz de la pandemia COVID 19 esta investigación se encamina en la Institución Educativa San Isidro De Chochó Sede Mirabel Y Las Palmas zona rural en la jornada matinal, a partir del proceso de observación, entrevista y caracterización a los padres de familia del grado transición se pudo evidenciar que la mayoría de estos deben salir a trabajar y no tienen tiempo y además no cuentan con las herramientas tecnológicas necesarias para que el niño pueda acceder a los encuentros sincrónicos, debido a que ellos se llevan su dispositivo (celular) al trabajo, además en las zonas rurales hay un déficit de acceso a internet, siguiendo este orden de ideas se pudo percibir que esta situación genera apatía a la virtualidad para el desarrollo de las actividades, perdiéndose la secuencia de estas. Por otro lado, en el hogar no se promueve lo suficientemente necesario el hábito lector y escritor que permitan el fortalecimiento de las competencias

comunicativas y léxicas en los niños, puesto que el acompañamiento que se les brindan no es el adecuado.

Por su parte, considerando los instrumentos aplicados que soportaron la parte diagnóstica de esta investigación se pudo develar qué tanto están involucrados los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo influyen en el proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición, identificándose además limitaciones latentes desde el protagonismo adquirido por los padres de familia. Sin embargo, cabe destacar las posibilidades de estimulación que puede hacerse en los procesos lectoescriturales dada las herramientas que se cuentan hoy día desde el uso de los recursos educativos digitales, que promuevan el desarrollo de competencias lectoescritoras en los estudiantes del grado transición.

Descripción

Con esta investigación se busca mejorar el proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición, por medio de lectura de imágenes, interpretación de textos, formación de palabras y comprensión lectora, teniendo en cuenta que en la primera infancia el niño se conecta mucho con la imaginación y es capaz de crear a través de la fantasía considerando el contexto donde se encuentra.

Para ello, se contemplaron las posibilidades de integrar recursos educativos digitales, para brindando herramientas pertinentes que estos pueden ofrecer desde la virtualidad y presencialidad. Esto permitiría además integrar a los padres de familia toda vez que puedan acceder a estas y apoyar los procesos lecto-escriturales de los estudiantes.

Justificación.

Dado el propósito planteado de la propuesta de intervención pedagógica en la que se busca fortalecer el proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición en la Institución Educativa San Isidro De Chochó Sede Mirabel Y Las Palmas, la primera infancia es sin lugar a dudas la etapa más importante en la vida del niño, por ende se les debe brindar una educación de alta calidad, además es la base fundamental, para esto se deben crear espacios los cuales le permitan al individuo adquirir innumerables saberes y experiencias, por lo tanto la lectura es uno de los pilares más importantes en esta etapa y que se debe desarrollar desde el vientre materno, brindándole al niño tener una mejor comprensión, para que al momento de que el individuo vaya

a leer y escribir su proceso sea más factible y menos complejo a futuro, por lo tanto se hace necesario la inclusión de los padres de familia para que este proceso lectoescritor se lleve a cabo y el educando tenga un mayor apoyo por parte de este; por lo cual implementar el uso de los recursos educativos digitales fortalecerá el proceso lectoescritor, y así lograr que el estudiante aprenda de forma creativa, y su aprendizaje sea significativo e interactivo.

Ahora bien, desde la enseñanza, esta propuesta de intervención puede brindar posibilidades de recursividad para los docentes en formación y docentes titulares, garantizando además que se propicien espacios para los padres de familia quienes representan un rol favorable en la formación de los niños y niñas.

Estrategia.

Para efectuar esta propuesta de intervención pedagógica se moviliza la estrategia “RED” (Recursos educativos digitales) la cual se llevara a cabo con la ayuda de los padres de familia, quienes se han convertido en una ficha fundamental en esta época donde la educación ha cambiado en cuanto al contacto que se tiene con los educandos en el ámbito educativo. Por otra parte estos recursos permiten al individuo adaptarse al contexto donde se encuentre, de acuerdo con Vygotsky “la interacción del individuo con el contexto influye más en su aprendizaje que las actitudes y creencias, y el contexto forma parte del proceso de desarrollo y moldea los procesos cognitivos. En consiguiente, el diseño de contenidos de aprendizaje en el entorno virtual que permiten al estudiante generar nuevos conocimientos, despertar el interés y la curiosidad en ellos. Al momento de utilizar esta estrategia se pretende dar uso de recursos audiovisuales interactivos que permitan estimular el proceso lectoescritor y la creatividad de los educando, por lo cual se utilizará la herramienta Nearpod, que permite la creación de actividades creativas, atractivas y la interacción con los estudiantes, ya sea de forma sincrónica o asincrónica.

De acuerdo con Townsend (2000) los recursos educativos permiten al educando comunicarse e interactuar y tener un aprendizaje activo, permitiendo que este sea capaz de reflexionar acerca de sus experiencias y construya nuevos conocimientos, además de que este tenga una actitud y disposición para la realización y la comprensión de lo que se quiere comunicar siendo este capaz de expresar lo que piensa.

Objetivos metodológicos

Objetivo general

Diseñar plan de intervención pedagógica que implemente el uso de recursos educativos digitales y el acompañamiento parental para fortalecer el proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa San Isidro De Chochó Sede Mirabel Y Las Palmas.

Objetivo específico

- Encaminar a los padres de familia sobre la importancia y el uso de los recursos educativos digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Aplicar las secuencias didácticas que contemplen el uso del recurso educativo digital Nearpod y el acompañamiento parental para el fortalecimiento del proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición.
- Valorar el impacto de aplicabilidad de los recursos educativos digitales a partir de rubricas analíticas.

Secuencia didácticas aplicadas

Secuencia 1. Encaminar a los padres de familia sobre la importancia y el uso de los recursos educativos digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Nombre del maestro (a) s en formación: A quien corresponda.

Lugar: (Nombre del C.D.I o institución): San Isidro De Chochó

Sedes: Mirabel y Las Palmas

Semestre académico: IV – B

Hora inicial: 07:00 a.m. Hora final: 10:00 a.m.

Fecha: 17 – Noviembre – 2021

Grado: Transición

Maestros Titulares: Margarita Paternina y Ever Sierra.

Jornada: Matinal.

Temática: Consonantes F.

Continuando con la practica pedagógica y la implementación de la propuesta de intervención, se diseña una secuencia didáctica que permita fortalecer las habilidades lectoescritoras en los estudiantes del grado transición, posterior a la anterior, en el que se crean actividades donde los estudiantes deben observar un video de la letra a trabajar para que tengan motivación para realizar las demás actividades, reconocer las silabas y seleccionarlas de acuerdo a la imagen que se presente, encontrar los pares, juego Time to Climb, escribir palabras y observar el video – cuento y dar las respectivas respuestas a las preguntas.

En esta secuencia didáctica se implementa de forma virtual, para involucrar a los padres de familia, en el cual se trabajó solo con 4, se les explica que es esta plataforma y como se utiliza, luego de terminar de darles la información con respeto a esta, pasamos a realizar las actividades,

Se les da el código para que puedan acceder a esta, y se le va explicando cada punto de lo que el niño debe hacer, se observa que tanto el padre como el niño disfruta realizando las actividades y no se representa inconvenientes a la hora de ejecutarlas, al finalizar todas las actividades le preguntamos a los padres que les pareció, los cuales dijeron que era muy chévere y divertida que sus hijos se divirtieron realizando las actividades, y damos por finalizado este encuentro.

Al momento de llevar a cabo esta secuencia se pudo evidenciar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras de los niños, y como se desenvuelven con la tecnología al igual que los padres de familia, y que el acompañamiento parental es fundamental para fortalecer el aprendizaje de los educandos, además se crean un vínculo de compromiso y responsabilidad y así el docente no tendrá el solo la labor de acompañar ese proceso.

De esta secuencia se recomienda que los padres se involucren aún más en cuanto al aprendizaje de los niños y saquen más tiempo y hagan lo posible por acceder a los encuentros sincrónicos, y realizar actividades que permitan el uso de esta plataforma tanto al padre de familia como al educando.

Secuencia 2. Aplicar las secuencias didácticas que contemplen el uso del recurso educativo digital Nearpod y el acompañamiento parental para el fortalecimiento del proceso lectoescritor en los estudiantes del grado transición.

Nombre del maestro (a) s en formación: Rodríguez.

Lugar: (Nombre del C.D.I o institución): San Isidro De Chochó

Sedes: Mirabel y Las Palmas

Semestre académico: IV – B

Hora inicial: 07:00 a.m. Hora final: 10:00 a.m.

Fecha: 17 – Noviembre – 2021

Grado: Transición

Maestros Titulares: Margarita Paternina y Ever Sierra.

Jornada: Matinal.

Temática: Consonantes C.

De acuerdo con Townsend (2000) los recursos educativos se clasifican por ser Transmisivos por ser efectivo el mensaje que se lleva del emisor a los destinatarios, activos por permitir utilizar estos recursos y se aprenda de la experiencia para construir conocimientos e interactivos por lo que facilita al individuo aprenda a partir de las interacciones con otros

mediante los medios digitales ya sea de forma sincrónica o asincrónica, por esta razón se da el uso a la plataforma educativa Nearpod.

Continuando con la práctica pedagógica, realizando las respectivas implementaciones de acuerdo al proyecto de investigación, como lo habíamos planteado anteriormente se buscaría otra estrategia que permitiera realizar actividades con los niños de forma más creativa y llamativa para ellos, por lo que le daremos uso a la plataforma educativa Nearpod, la cual permite realizar actividades que le llamen la atención a los niños, en donde se puede colocar videos, imágenes, pares, encuestas, cuestionarios, preguntas de selección múltiple, juegos de memoria y uno en especial Time to Climb, el niño puede dibujar, colorear y escribir, además esta plataforma nos arroja los resultados de cada una de las actividades que el niño realice y que al momento de estar haciéndolas podemos monitorear el ritmo que este lleve, además es una plataforma que nos permite trabajar desde lo asincrónico y sincrónico, pero para poder llevar a cabo esta implementación de secuencia didáctica se le pidió prestado al rector de la IENSS unas Tablets que facilitaran esta actividad.

Se les explica a los niños el uso de esta plataforma y las actividades que vamos a realizar, se le entrega una tablet a cada estudiante y se escribe el código en el tablero para que ingresen a la lección y que escriban sus respectivos nombres, pasamos a realizar las actividades planeadas para este día, en el momento de inicio se les presenta un video del monosílabo de la consonante a trabajar y que colorearan algunas donde se buscaba que el educando desarrollara su imaginación utilizando y combinando los colores, además se implementa la actividad de buscar los pares y así se relacionaran aún más con las letra que se estaba trabajando, se va de puesto en puesto para saber cómo estaban resolviendo la actividad; se realiza un juego de memoria para estimular la concentración y atención en los niños, también se incluyen actividades de completar palabras teniendo en cuenta la imagen para escribir la silaba que falta, al igual que oraciones, y se culmina con el juego Time to Climb en el cual se va realizando preguntas y el educando debe escoger la respuesta correcta al igual que el video – cuento donde se selecciona la respuesta correcta de acuerdo a la pregunta del texto en un determinado tiempo.

De esta secuencia implementada se presentó un inconveniente el cual era le poco acceso a internet ya que era demasiado lento y no cargaba muy bien las actividades, por lo que los niños

se desesperaban mucho y se colocaban a jugar con lo que se encontraba en el aula, por otro lado se salían de la página y se tenía que volver a ingresar por lo que a veces nos atrasábamos con las otras actividades, además al momento de los niños escribir algunos confundían ciertas letras y se les iba corrigiendo, en este punto se demoró un poco más de lo esperado puesto que hubieron niños un poco más atrasados, pero que se logró culminar con todo lo propuesto y los estudiantes tuvieron un nuevo afianzamiento con respecto a la temática y sus habilidades lecto-escritora.

Al momento de ser implementada esta secuencia se pudo evidenciar que el uso de nearpod motivo a los niños aún más a realizar las actividades y relacionarse con los demás compañeros, ya que compartían con otros los conocimientos que ellos presentaban e incluso les ayudaba a otros a realizar las actividades, los recurso educativos digitales son de gran ayuda para fortalecer el aprendizaje de los niños en las diferentes áreas, debido a que es una forma creativa e innovadora para ellos y más acunado se lleva al aula donde ellos puedan experimentar y aprender a través de ello.

Se considera que se deben seguir creando este tipo de actividades con las demás consonantes para fortalecer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes, pero sobre todo llevar internet para la próxima implementación y así evitar que la página demore en cargar y los niños no se desesperen, y se pueda concluir a tiempo cada actividad.

Valoración de impacto de aplicabilidad de los recursos educativos digitales a partir de rubricas analíticas.

En este apartado se contempla el uso de la rúbrica evaluativa de Romero (2004) para la estimulación de los procesos lectoescriturales, sin embargo, dada las limitaciones expuestas por el contexto de la virtualidad y la presencialidad, tuvo consecuencias en un proceso de adaptación reestructuró el proceso investigativo y su implementación sólo tuvo una incidencia significativa para valorar la estimulación de los procesos lectoescriturales.

Tabla 1.

Rúbrica evaluativa respecto a habilidades de lectura y escritura

| Habilidades | Expresión oral | Comprensión oral | Expresión escrita | | | | | | | | | | Comprensión lectora | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|---------------------------------|-------------|------------------|----------------------------|-----------------|-------------------------|-------------|------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------|--|--|
| SH | Pronunciación | Escucha atenta | Caligrafía | | | | Ortografía | | | | Redacción | | Lectura oral | | Lectura comprensiva | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alumnos | Indicadores | Vocaliza y fonaliza "L" | Vocaliza y fonaliza "M" | Vocaliza y fonaliza "S" | Percebe y discrimina "L" | Percebe y discrimina "M" | Percebe y discrimina "S" | Sigue sentido trazo "L" | Sigue sentido trazo "M" | Sigue sentido trazo "S" | Escribe a la copia | Escribe al dictado | Mayúscula inicial | Mayúscula nom. propios | Tilda palabras de uso frecuente | Punto final | Coma enumerativa | Signos interrog. y exclam. | Separa palabras | Usa oraciones completas | Crea textos | Lee sin silabear | Lee pronunciando adecuadamente | Lee con entonación adecuada | Respeta signos puntuac. | Relaciona texto-imagen | Anticipa sobre lo que lee | Extrae datos | Extrae mensajes | Identifica personajes | Identifica hechos, acciones | | |
| 1. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Romero (2004).

CONCLUSIONES

Dado el propósito de esta investigación se pudo evidenciar que los docentes manejaban un conocimiento básico de los recursos educativos digitales, pero no existía una precisión en herramientas que la identificasen. Su poca alfabetización tecnológica y la no practicidad en el aula con herramientas virtuales fue punto de partida para diseñar una propuesta de intervención pedagógica que contemplara el uso de las RED, no obstante dada las limitaciones contextuales hubo poca implementación, sin embargo las secuencias didácticas implementadas abrieron una predisposición a los docentes para poder ampliar el uso de estas herramientas interactivas.

Sumado a ello, los padres de familia quienes inicialmente en una fase diagnóstica presentaron predisposiciones favorables para acompañamiento parental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también tuvieron buena aceptación en el uso de los RED.

Llevar a cabo una transposición didáctica a los padres de familia para que estos tuvieran apropiación del RED Nearpod, para fortalecer los procesos lecto-escriturales se obtuvo un resultado favorable, debido a que estos permitieron despertar el interés, motivación e imaginación en los estudiantes.

Si bien, aunque no se responde con precisión a la estimulación lectoescritural por cuanto se tuvo poca intervención, no es probable responder a la pregunta problema, sin embargo, los datos obtenidos pueden ampliarse en futuras implementaciones y constatar si el Recurso Educativo Digital Nearpod incide o no en la estimulación de habilidades lectoescriturales.

REFERENCIAS

- Bedón García, J. A. (2015). *Método para la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la gestión del contenido empresarial no estructurado en las empresas públicas del sector eléctrico* (Master's thesis, Quito: Universidad de las Américas, 2015).
- Díaz C., & Jiménez B. (2020). Jugueteadando con las palabras: un aprendizaje recreativo por el mundo de la lectoescritura. *REEA*. 2(6). Pp. 201-213 *Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica*. <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Durán, A., & Tebar, M. (2002). *Manual Didáctico para la escuela de padres 2 parte; Los padres y la escuela*. Bogotá: Grijalbo.
- Ferreiro, E., Palacio, M. G., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A., & Cantú, R. L. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, Proyecto Especial de Educación Especial.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. McGrawHill.
- Melo, G. (2011). Apropiación de la masificación de la información y las comunicaciones (TIC) en las cadenas productivas como determinante para competitividad de las mypyme. *Criterio Libre*, 9(15), 214-230.
- Meza-Cascante, L. G., Suárez-Valdés-Ayala, Z., Agüero-Calvo, E., Calderón-Ferrey, M., & Pérez-Tyteca, P. (2020). Actitud hacia la matemática de los padres y las madres de estudiantes de secundaria Attitude towards mathematics from parents of secondary students Atitude com relação à matemática de pais e mães de estudantes do ensino médio. *Revista UNICIENCIA*, 35(1).
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006, septiembre). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*; 11(3), 474-498. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>

Quiroz Meneses, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62. Rojas, Bastard, A. M. (2000). La lecto-escritura en la edad preescolar. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Ministerio de Educación, Cuba. pp. 1 – 29.

Romero, L. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Lima. Perú. Fe y alegría.

Vance, C., Smith, P. H., & Murillo, L. A. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. *Revista Lectura y Vida*, 28(3), 6-17.