



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

FORMACIÓN
DOCENTE
PRÁCTICA PEDAGÓGICA
escuela y Conflicto

Douglas A. Izarra Vielma
Coordinador



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

FORMACIÓN
DOCENTE
PRÁCTICA PEDAGÓGICA
escuela y Conflicto

Douglas A. Izarra Vielma
Coordinador

Catalogación de la publicación

UPEL - IMPM. Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón

Nombre: Izarra Vielma, Douglas A. coordinador.

Título: Formación Docente, Práctica Pedagógica, Escuela y Conflicto

Descripción: Primera edición / San Cristóbal: Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, 2021.

Identificadores: Depósito legal: TA2021000004 ISBN: 978-980-7815-06-2

Temas: Ciencias de la educación – Práctica pedagógica – Concepciones – Escuela rural – Resolución de conflictos – Formación docente – Identidad docente – Educación inicial.

Esta obra se pone a disposición de la comunidad académica bajo los términos de la licencia creative commons 4.0 internacional



Atribución – No Comercial – Compartir Igual

CORRECCIÓN DE ESTILO: Jemima Duarte y Elisa Bigi

DISEÑO GRÁFICO: Jesús Rosales

Febrero de 2021

San Cristóbal, 5001. Edo. Táchira, República Bolivariana de Venezuela



Conforme los criterios académicos del Centro de Investigación Educativa
Georgina Calderón esta obra fue evaluada por pares académicos a quienes
se agradece su tiempo, recomendaciones y sugerencias





Contenido

Presentación

Douglas A. Izarra Vielma 7

Las prácticas pedagógicas en la educación musical del nivel preescolar

Karol Martínez Contreras 9

Las concepciones del docente y su relevancia en la mediación de la práctica pedagógica

Deisy Contreras, Josefa Molina y Alix Escalante 25

La escuela rural, una mirada desde las ciencias sociales

Hugo Alexander Vega Riaño y Zulia Karina Carrillo Sánchez 45

La resolución de conflictos: breve recorrido por sus fundamentos y herramientas aplicables en el campo educativo

Gelvi Jesús Maldonado M. 59

Identidad profesional, formación continua y resiliencia para la comprensión del desarrollo profesional del docente

Belkys Montilva, Nancy Sandoval y Ninoska Vásquez 73

Formación docente para la enseñanza del conocimiento científico y su aplicación en las ciencias naturales

Miguel Macías, Eva Chacón y Nelly Maldonado 89

Reflexión teórica y pedagógica del aporte de la neurociencia en la educación inicial

Farley Johanna Castellanos y Leonardo Y. Díaz-Guecha 105



Sobre los autores		127
--------------------------	-------	-----



Presentación

Douglas A. Izarra Vielma

daiv@ciegc.org.ve

El año 2020 fue especialmente complejo para el desarrollo de la actividad académica. Las instituciones educativas tuvieron la necesidad de reflexionar y transformar sus prácticas, nos encontramos en un escenario inédito que dificultó el encuentro en los espacios naturales del diálogo entre docentes y estudiantes.

El trabajo editorial también resultó afectado. El proyecto que hoy presentamos se desarrolló prácticamente en su totalidad durante el confinamiento producto de la pandemia, en ese contexto el tiempo cobró otra dimensión y, en medio del desconcierto, un grupo de académicos mantuvo su compromiso y perseveró en el deseo de compartir con la comunidad académica el resultado de su actividad investigativa.

El libro que presentamos se compone de 7 capítulos en los que participaron profesores de la Universidad de Pamplona (Colombia) y de nuestra Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL - Venezuela), de esta manera propiciamos el encuentro de investigadores noveles con académicos de reconocida trayectoria. A lo largo de las páginas siguientes se evidencia el interés por la actividad educativa y, particularmente, por el trabajo que desempeñan los profesores desde el nivel inicial hasta el universitario.

La **Formación Docente** como objeto de estudio es analizada (directa o indirectamente) a lo largo de los capítulos que componen esta

obra.

El trabajo elaborado por Miguel Macías, Eva Chacón y Nelly Maldonado, estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la UPEL, trata el tema de la formación docente, específicamente en relación con la enseñanza del conocimiento científico y su aplicación en las ciencias naturales.

La formación permanente de los profesores es tratada por Belkys Montilva, Nancy Sandoval y Ninoska Vásquez. Las autoras (estudiantes de doctorado de la UPEL) reconocen la necesidad de tratar este tema junto con los conceptos desarrollo profesional e identidad profesional.

Desde otra perspectiva, el capítulo elaborado por la profesora Karol Martínez, de la Universidad de Pamplona, centra su interés en la **Práctica Pedagógica** de los maestros que enseñan música en Educación Inicial.

Por su parte, Farley Castellanos y Leonardo Díaz-Guecha, (egresada y participante de los programas de doctorado de la UPEL) señalan la necesidad de realizar una reflexión teórica y pedagógica del aporte de la neurociencia para transformar las prácticas que se desarrollan en la Educación Inicial.

El concepto Práctica Pedagógica también resulta importante para el trabajo de Deisy Contreras, Josefa Molina y Alix Escalante. Las estudiantes del programa en ciencias de la

educación de la UPEL tratan este tema desde las concepciones de los docentes.

Por su parte Hugo Alexander Vega Riaño y Zulia Karina Carrillo Sánchez, profesores de la Universidad de Pamplona, se interesan por el estudio de la **Escuela Rural** como espacio complejo, que recibe múltiples influencias y puede ser estudiado desde las ciencias sociales.

Finalmente, el profesor Gelvi Jesús Maldonado, de la Universidad de Pamplona, hace un aporte muy interesante en relación con la **Resolución de Conflictos**, el autor explora las diversas posibilidades que se pueden utilizar para tratar este tema en los espacios educativos.

Tal como se aprecia, los capítulos que componen el libro constituyen un aporte para el

conocimiento educativo y pueden servir de referente para investigadores interesados en las temáticas que aquí se exponen.

Con esta publicación el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón mantiene su compromiso de generar contenidos útiles y pertinentes con la actividad educativa desde la dinámica propia de los programas de postgrado y a través de sus vínculos con otras instituciones.

Douglas A. Izarra Vielma
Coordinador de la publicación



Las prácticas pedagógicas en la educación musical del nivel preescolar

Karol Martínez Contreras

karolgabriela@hotmail.com

Introducción

La educación para las artes ha evolucionado a tal punto que investigadores, profesores y organizaciones manifiestan la importancia de educar a los niños en este ámbito, por lo que es de transcendencia constituir otra narrativa en la escuela que integre las artes al currículo y, a través de ella, explicitar su significación en el proceso formativo. Con esta perspectiva se plantea el presente estudio, cuyo objetivo es explicar las concepciones sobre la práctica pedagógica, desde la actuación de los docentes en el preescolar, en relación con la educación musical en las instituciones educativas de la ciudad de Pamplona, Norte de Santander, Colombia.

Esta indagatoria permite comprender, reconstruir y reflexionar en torno al proceso formativo de estas docentes, la relación entre la teoría y la práctica y la manera como se revela en la labor profesional dentro de los espacios de mediación.

Los aspectos teóricos que sustentan esta investigación son: (a) práctica pedagógica, (b) educación musical, (c) educación preescolar, y (d) formación docente. Referente al primer aspecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹ (MEN, 2017) estipula la práctica pedagógica como “El proceso de formación, conceptualización, observación, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares” (p. 7).

En esta definición es primordial destacar que se asume la investigación como un componente esencial en el proceso de formación pedagógica, en el que la observación como proceso cognitivo, conjuntamente con la claridad conceptual del docente, le permitirá un mejor ejercicio pedagógico en los diversos escenarios vinculados con su actuación profesional.

Amaro (2002) define la práctica pedagógica como “campo de construcción de conocimientos apoyados en la práctica indagadora (o investigación didáctica), es una alternativa que favorece la comprensión y el mejoramiento cualitativo de aspectos claves de nuestra acción pedagógica” (p. 219). Agrega esta autora que contrastar e interpretar la experiencia personal con la de otros docentes es una vía para sistematizar la práctica y elaborar sustentos teóricos que orienten la acción formadora, útil y relevante en los primeros años de escolaridad.

En cuanto a la educación musical, Bresler (2004) señala que “la música escolar es distinta de otros géneros, pero se basa en ellos para reencuadrarse y adaptarse a sus específicos objetivos y estructuras” (p. 1). Asimismo, sostiene que “la comprensión de la ‘música escolar’ como un género requiere la comprensión de los contextos que la determinan y definen” (p. 1).

El estudio del comportamiento de los niños ante el aprendizaje de la música ha sido tema de

¹ De aquí en adelante MEN.



investigación para docentes, psicólogos y músicos al comprobar que la educación en esta área favorece el desarrollo de las capacidades perceptivas, creativas, expresivas y comunicativas. En ese proceso, y durante los primeros meses de vida del niño, el sonido toma valor como un elemento fundamental para conocer el mundo sonoro que le rodea y desarrollar la capacidad auditiva, perceptiva, de comunicación, socialización, disfrute, entretenimiento y placer.

El MEN (2000), a través de los lineamientos curriculares para el nivel de preescolar, expresa la visión sobre el niño desde su desarrollo y enfatiza en que es necesario:

Comprender quiénes son los niños y las niñas que ingresan al nivel de educación preescolar, y al hacerlo le dan sentido y lo hacen posible, remite necesariamente a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, desde su propia individualidad en la cual se manifiestan las condiciones del medio social y cultural al cual pertenecen (p. 17).

Bajo esta visión se comprenden las dimensiones de su desarrollo y las ubica en una dinámica propia que responde a intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes de cada uno de ellos. Le corresponde al docente, a las familias y personas cercanas a los niños estar al tanto del proceso de evolución que viven durante este periodo de vida (tres a cinco años), en una interacción constante que posibilite su pleno desarrollo.

Con respecto a la educación musical, los lineamientos curriculares del MEN (2000) también plantean la necesidad de fomentar la dimensión estética en el niño de preescolar, debido a que juega un papel fundamental pues brinda la posibilidad de construir la capacidad de

sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción.

Para Maschat (2001) la educación a través de la música intenta crear lazos entre el hombre y la música, la danza y el lenguaje: “Se trata de una vivencia de una comprensión desde el interior y del despertar de la fuerza innata en todos nosotros” (p. 57). La música está presente en todas partes, sea popular o clásica, adecuada o no, el niño crece rodeado de ella; en consecuencia, impulsar su aprendizaje en edades tempranas es una forma de estimular las potencialidades expresivas, colaborando con el desarrollo de habilidades rítmicas, auditivas y de entonación que favorecen el despertar y la mejora de las capacidades. Por consiguiente, es la escuela en gran parte responsable y factor esencial en el desarrollo de las diferentes potencialidades para que el niño comience a comprender su entorno cultural y musical.

A juicio de Akoschky, Alsina, Díaz y Giráldez (2008): “La música se aprende a través de tres pasos: cantar, cantar y cantar en familia, en grupo y en la escuela” (p. 28). Por tanto, una oportuna educación musical permite crear bases sólidas para aprendizajes más complejos en ese campo. Es decir, crear conocimientos previos y, también, se logra una potenciación holística del ser, un desarrollo más, una inteligencia más para estimular que ayudará a las demás inteligencias, como lo hace notar Gardner (1995): “Las inteligencias trabajan siempre en concierto y cualquier papel adulto mínimamente complejo implica la mezcla de varias de ellas” (p. 34).

En síntesis, el desarrollo de las capacidades musicales de los niños y niñas precisa la formulación y ejecución de un currículo adecuado



y flexible; asimismo, contar con docentes preparados profesionalmente —en conocimientos teóricos y prácticos— para desarrollar su función mediadora, en correspondencia con los objetivos del nivel educativo de preescolar, y así contribuir con la formación integral que será ampliada en los grados escolares superiores.

Según el artículo 15 de la Ley 115 —Ley General de Educación— (Congreso de Colombia, 1994), la educación preescolar corresponde a “la ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Por otra parte, desde el punto de vista de Umayahara (2011), la primera infancia constituye una etapa crucial en el desarrollo humano:

Las investigaciones en neurología y psicología cognitiva han mostrado evidencias irrefutables sobre la importancia de los estímulos en la primera infancia, ya que es durante los primeros años de la vida —particularmente los primeros 2 años— cuando unos 100.000 millones de células cerebrales del niño al nacer forman billones de conexiones. Si bien los genes determinan alguna parte de estas conexiones, los estímulos que el niño recibe de su entorno influyen de modo determinante en su desarrollo posterior, tanto físico como psicosocial y cognoscitivo (p. 4).

Las citas incluidas en los párrafos anteriores afianzan el principio de que es fundamental que en este nivel educativo los docentes estén bien preparados para asumir adecuadamente su responsabilidad formativa y, al mismo tiempo, quienes ejercen la educación musical también deben cumplir con estos requisitos profesionales. Además, porque en esta etapa los niños continúan

su rápido crecimiento físico, cognoscitivo y lingüístico.

No obstante que en Colombia la educación formal —que comprende las edades entre los tres y los seis años— sea relativamente reciente, el MEN (2000) reconoce que “en este corto período de tiempo han sucedido hechos significativos que han afectado, de manera positiva, la calidad de vida de los niños” (p. 4). Esta observación debe ser considerada cuando se examina la educación preescolar en relación con el currículo, los escenarios escolares y los docentes que ejercerán la función formadora en esta determinante etapa de la vida escolar.

Por todo lo expuesto, es necesario estudiar la importancia de la formación docente. Pérez Esclarín (1994) la define como “un proceso de auto-socio-formación que implica, necesariamente, una profunda transformación personal y colectiva. En esta perspectiva, formación y transformación se identifican. Una supuesta formación que no suponga un profundo cambio personal y de la práctica no tiene mucho sentido” (p. 84). Agrega el autor mencionado que formarse sería, entonces construirse, planificarse, inventarse, llegar a ser esa persona en la que uno está llamado a convertirse.

Para Díaz (2013) la formación docente “es un proceso complejo, vista su naturaleza humana, donde se evidencia la relación entre la educación formal e informal, dominios pedagógicos, didácticos, disciplinares, éticos y estéticos” (p. 21). Esta definición, aparte de indicar la complejidad, puntualiza la necesidad de poseer una amplia formación, en lo teórico y práctico, de los dominios nombrados, los cuales también deben estar presentes en las profesoras de educación preescolar



Es preciso resaltar que este proceso de formación se revela en la práctica pedagógica, desarrollada en el espacio de mediación, en la que se evidencia el conocimiento de la disciplina, la didáctica, la ética y la estética en la formación de los estudiantes; en este caso, de los niños y niñas de la educación preescolar.

Como se especificó con anterioridad, los aspectos teóricos expuestos: práctica pedagógica, educación musical educación preescolar y formación docente constituyen los fundamentos que sustentan el objeto de estudio de esta investigación y son una referencia, útil y substancial, para el análisis e interpretación de los datos recolectados en el trabajo de campo y a partir de los cuales se elaboró un nuevo conocimiento.

Metodología

En esta investigación, se asumió como un estudio de caso las prácticas pedagógicas en la educación musical del nivel preescolar en la ciudad de Pamplona. El enfoque epistemológico fue el introspectivo vivencial, que en palabras de Padrón (1998): “se concibe como producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad humana y social, fundamentalmente” (párr. 21).

Derivado de este enfoque, la investigación se encaminó por la naturaleza cualitativa, definida por Sandín (2003) como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 123).

A través de ella se intenta comprender el pensamiento, significado y la experiencia de las personas en el contexto donde desarrollan sus actividades y vida cotidiana.

Para Stake (2007), el estudio de caso trata: “la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Con la utilización de este método se procuró comprender y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, en especial analizando cómo se hace presente la música en las actividades de las docentes.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la observación y la entrevista. La primera, es definida por Rodríguez, Gil y García (1999) como: “un procedimiento de recogida de datos que nos proporcionan una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos ocupa” (p. 151). Para Atkinson, Coffey y Delamont (citados por Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005): “la observación permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos” (p. 227). De manera que esta técnica le facilitó a la investigadora acceder al conocimiento a partir del registro de las acciones de las entrevistadas en su contexto.

Para la observación se utilizó como instrumento la hoja de registro, también llamado registros, guías o protocolos de observación (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005), que constituyen notas de campo para documentar la situación estudiada, diseñadas con antelación de acuerdo al tiempo y a las unidades de observación. Los autores indican que es aconsejable, además, un diario de campo, de



manera que se lleven cotidianamente las experiencias, ideas, confusiones y problemas que surgen durante el proceso de recolección, pues es necesario estar alerta a los vacíos o deficiencias en los datos. En esta etapa de la pesquisa se realizaron tres sesiones de observación.

En relación con la entrevista, Rodríguez, Gil y García (1999) la definen como una: “técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (p. 167). Según Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), en la investigación cualitativa la entrevista consiste en: “explorar en detalle el mundo personal de los entrevistados” (p. 159), y en esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada a través de la aplicación de un guion de entrevista —durante tres sesiones— a cada uno de los informantes.

Los datos de la entrevista se obtuvieron de tres (3) docentes seleccionadas, de manera intencional, que trabajan en el nivel de preescolar. Con base en Rodríguez, Gil y García (1999), este tipo de selección se refiere a que: “el investigador buscará identificar a los «informantes clave», aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado” (p. 136). En atención a estas consideraciones, la investigadora efectuó un proceso de identificación y caracterización de los individuos que forman parte del contexto planteado.

La selección de los sujetos de investigación se realizó de acuerdo con los siguientes criterios: (a) interés en participar en la investigación, (b) diversidad en la formación académica, (c) experiencia en el ejercicio docente, (d) experiencia en educación musical (ver tabla 1).

Tabla 1

Características de los sujetos de investigación.

Docente	Estudios	Años de experiencia docente
A	Pregrado	3
B	Especialización	33
C	Especialización	8

Nota: elaboración propia

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres instituciones educativas de la ciudad de Pamplona, Norte de Santander, dos de ellas de carácter oficial y la tercera fue una institución privada.

En el proceso de investigación se definieron las siguientes unidades de información, derivadas

del objetivo de la indagatoria, para orientar el uso de la entrevista y la observación como técnicas para la recolección de los datos: (a) concepciones de las docentes en la enseñanza de la educación musical, (b) formación docente, (c) educación musical (ver tabla 2).



Tabla 2

Unidades de información para orientar la entrevista y la observación.

Unidades de Información	Código	Definición
Concepciones	1	Buendía, Carmona, González y López (1999) definen las concepciones como: “Constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen” (p. 130). De acuerdo con Koballa y Crawley (citados por Simarra y Cuartas, 2007) “la creencia o concepción implica una convicción o valoración sobre algo” (p. 207). Para Achilli (2008): La formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (p. 136).
Formación docente	2	
Educación Musical	3	Swanwick (1991) describe la educación musical a partir del análisis de la música como: “hilo esencial en la trama de la experiencia humana. No puede haber una práctica acertada de la educación musical sin poseer al menos un conocimiento intuitivo de la naturaleza cualitativa de la respuesta musical” (p. 6)

Nota: elaboración propia

Resultados

El análisis y la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y la observación se hicieron en relación con los objetivos de la investigación, los aspectos teóricos expuestos y la experiencia de la docente investigadora, con el fin de comprender el significado de la experiencia en cuanto a las prácticas pedagógicas, respecto a la educación musical en el nivel preescolar, dentro

de las unidades de investigación enunciadas en la tabla 2.

Se analizaron los relatos de tres docentes del área de preescolar, estos textos se trataron como dispositivos narrativos. Es conveniente resaltar que los abordajes narrativos tienen gran relevancia en las ciencias sociales, ya que como sostienen Martínez-Guzmán y Montenegro (2014): “El mundo está colmado de narraciones y

relatos. Los relatos y las historias son formas ubicuas de comprender y organizar la vida social” (p. 112). Asimismo, estos autores aluden a Barthes, pues él observa que la narrativa “simplemente está ahí, como la vida misma” (p. p. 112).

Siguiendo el contenido del cuadro 2, en este estudio los códigos que se encuentran entre paréntesis —después de citar la narración de cada entrevistado— se leerán de esta manera: el primer dígito, identifica la unidad de información; el segundo, alude al relato o rasgo observado; mientras que las letras identifican al sujeto de investigación (ver tabla 1).

Concepciones en la educación musical del nivel preescolar. Al interrogar a la docente A, sobre las concepciones en la educación musical, alega que la misma es:

... un proceso, camino, que lleve no a ser un músico profesional, sino a tener la musicalidad dentro de cada uno, a ser capaces de distinguir sonidos, diferenciar sonidos, aprender y a llevar un ritmo porque es muy importante que todos sepamos llevar un acento, un ritmo en especial, para aprender a bailar, para aprender de pronto a tocar guitarra; para aprender a escribir es muy importante llevar un ritmo (1, 4, A).

La misma docente concluye que: “... educación musical es el principio de un proceso que lleve a un gusto musical o a alguna habilidad que pueda y que esté dentro de nosotros o que no se haya explotado pero que se puede trabajar” (1, 5, A). Estos relatos se pueden vincular con lo expresado por Hemsy de Gainza (2010): “Es esencial que quien transmite un arte como la música sea a su vez un músico capaz de ‘proyectar música’ y de contagiar y formar a aquellos con quienes está en contacto” (p. 25).

Por su parte, la docente B comunica: “Nosotros, el manejo que se le da, básicamente es a la educación rítmica, no tanto musical, sino rítmica, a ese proceso natural que trae el niño” (1, 6, B). En palabras de Bachmann (1998) el ritmo es: “Ese compromiso entre la fuerza y la resistencia puede desempeñar de forma válida ese papel válidamente” (p. 24).

Cabe agregar que la docente B distingue al ritmo como elemento fundante de la educación musical:

... realmente, el primer proceso rítmico que ellos hacen de lenguaje rítmico es el llanto, así sea a gritos, pero igualmente lleva un tono, un timbre, entonces, ese proceso nosotros acá tratamos de fundamentarlo, ¿con qué?, con las pequeñas rondas para que ellos vayan articulando (1, 7, B).

Los estudios de Hemsy de Gainza (2010) hace notar que: “La música es un objeto que el niño conoce prácticamente desde que nace, o aún antes” (p. 7), y entre los elementos fundantes de la educación musical se encuentra el ritmo, tal como lo menciona la docente B. De la misma manera, se observa que una de las concepciones de esta misma entrevistada es ligar los elementos musicales con la estimulación para el desarrollo del lenguaje:

A pesar de la edad de nuestros niños de cinco y seis añitos, hay niños que hablan a media lengua, entonces, ¿cuál es la situación de nosotros?, trabajar procesos de laeo, de repetición con la R, que es lo que tanto se les dificulta, con la C y con la T, que, si usted mira, son esos problemas lo que más se les dificulta (1, 8, B).

Con base en la investigación de Willems (2008), se acentúa el rol que desempeñan las docentes y la forma de vincular la música en los



años preescolares es este modo: (a) el lenguaje tendrá su importancia en las canciones, (b) los movimientos corporales basados en la música pueden ser practicados de diferentes maneras, (c) la mímica, al ilustrar los cantos, ayudará a liberar la expresión afectiva, y (d) el dibujo puede convertirse en una valiosa ayuda para la educación musical.

Para el caso del grado preescolar, que orienta la docente B, el proceso de observación permitió identificar la presencia de elementos musicales, tales como: canciones según el proyecto trabajado desde el plan de aula, rimas, versos, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones. Respecto a las concepciones en la educación musical en el preescolar, la docente C asevera: "... ante todo una estimulación temprana, porque vemos como la niña llega al preescolar con poca atención, muy individualista, entonces es importante ir trabajando eso centrando la atención" (1, 10, C). El relato implica, en primera instancia, concepciones de educación musical vinculadas a la estimulación temprana. Caben destacar los argumentos de Díaz (2001), en cuanto a la estimulación de la creatividad en la educación musical:

Teniendo en cuenta, el papel preponderante del arte, de la creación y de la experiencia artística en el desarrollo intelectual, físico, emocional y sensitivo de los niños y adolescentes, la iniciación a las diferentes disciplinas y su aprendizaje deben gozar de la misma consideración que las demás asignaturas en los sistemas educativos (p. 77).

Por otra parte, y para subrayar que la iniciación musical se da a través del sentido rítmico, es fundamental referir al aventajado músico y educador suizo Dalcroze (citado por Bachmann, 1998):

En otro tiempo, el estudio de la música estaba reservado a un pequeño número de «predestinados» cuyas aptitudes espontáneas llamaban la atención, más o menos precozmente, de los maestros encargados de instruir en la profesión de músicos. Hoy día la música es, en principio, accesible a todo el mundo. Su enseñanza figura en los programas de escuelas en las que, naturalmente, no es preciso superar pruebas previas de aptitudes especiales en el campo musical (p. 72).

En los relatos de las docentes se evidencia la preponderancia del ritmo como un elemento fundante que define la música en este nivel educativo. Dalcroze (citado por Bachmann, 1998) expresa que el trabajo rítmico, contribuye a desarrollar: (a) agudeza auditiva, (b) sensibilidad nerviosa; (c) sentido rítmico, (d) facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas, y la conciencia del sonido solo se puede formar gracias a reiteradas experiencias del oído y la voz, mientras que la conciencia del ritmo sólo se puede desarrollar gracias a reiteradas experiencias de movimientos del cuerpo entero.

Formación docente. Para Achilli (2008), la formación docente es un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje específicas de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente. Una de las docentes reseña: "Soy Licenciada en Educación Artística con énfasis en música y también tengo ocho semestres en música pura de la Universidad y, pues, últimamente hice un diplomado que se llama Sonidos Escolares" (2, 2, A). Sobre esta afirmación, se toma la reflexión de Hemsy de Gainza (2010): "Es necesario propender a la educación profunda del maestro como individuo: de su sensibilidad, de su criterio y de su personalidad" (p. 53). Vemos que el relato de la

docente muestra una formación hacia la sensibilidad artística, hacia su subjetividad como también se advierte la presencia de un proceso formativo en el área a nivel universitario.

Otra de los docentes indica: “En sí, de experiencia laboral, llevo 33 años” (2, 4, B). Se puede hablar en esta narración del reconocimiento al tiempo de su trabajo docente y, respecto a su amplia experiencia docente, el trabajo de observación permitió corroborar su compromiso y dedicación en el nivel de preescolar. Esta misma docente exterioriza: “La educación preescolar, como todo currículo, tiene sus bases, parámetros, objetivos generales, es decir, todo, y mi segundo año de trabajo fue la Ley General, es decir, saber todo lo concerniente al currículo” (2, 7, B). En este sentido, los lineamientos curriculares de preescolar, emanados por el MEN (2000) definen en el marco del significado y sentido de la educación preescolar: (a) aprender a conocer, (b) aprender a hacer, (c) aprender a vivir juntos, (d) aprender a ser, y estipulan que “el desarrollo humano es un proceso gradual que depende de las oportunidades y experiencias de interacción que el medio proporciona a los niños y las niñas” (p. 10).

Continuando con el análisis de los relatos, la docente C describe:

Me gradué como maestra, tuve la oportunidad de estudiar Psicopedagogía en la universidad; luego, la Universidad de Pamplona nos dio la oportunidad de completar la fase para homologar unas materias y cursar la carrera de Orientación Educativa. También, fui orientadora por siete años en la básica primaria, entonces para mí, la orientación asociada a la psicología y

pedagogía han sido el derrotero de mi vida profesional (2, 12, C).

Esta maestra, con una experiencia de 8 años en el preescolar y “toda una vida” en el Primer grado de escolaridad, comunicó tener formación universitaria a nivel de postgrado:

... como no había en ese momento Pedagogía Infantil o Preescolar acá, entonces hicimos el postgrado de Recreación Comunitaria, porque la vimos la más cercana al trabajo con las niñas (y yo en ese momento era orientadora) para poder trabajar con las comunidades, las dinámicas y siempre necesitamos en la carrera de la recreación, la música y la canción (2, 13, C).

En el anterior relato, encontramos la conexión entre la formación docente con las áreas de psicopedagogía, orientación y, en lo que respecta a la formación posgradual, en el área de la recreación comunitaria. Se percibe en este relato que la formación docente en educación musical, el juego, la lúdica y la recreación son elementos que hacen posible cubrir las necesidades psicofísicas de los estudiantes. Hemsy de Gainza (2010), expresa: “... el juego se realiza con los materiales extraídos de una totalidad perceptual. El contacto con unidades musicales básicas (música primitiva, simple, infantil) ayudará al niño a comprender más rápidamente los complejos musicales a los que se encuentra expuesto” (p. 68).

Las docentes entrevistadas poseen una visión integral de lo que es la educación musical. Aunque dos de ellas tienen estudios en áreas de la psicología y pedagogía, y solo una posee educación específica en el campo de estudio, se pudo observar que su formación profesional repercute en el reconocimiento que hacen de sus prácticas formativas. Es esencial recordar a Bandres (2011), cuando advierte que la calidad de



la educación que se imparte a los estudiantes debe comenzar con la calidad en la formación docente.

Educación musical. En palabras de Swanwick (citado por Pascual, 2011) la educación musical: "... subraya las cualidades de expresión, sentimiento y compromiso que desplazan nuestra atención del alumno como 'heredero' al alumno como 'persona que disfruta', 'explorador' y 'descubridor'" (p. 94). Al indagar a las entrevistadas sobre la educación musical, la docente A responde: "... fue que no tuvimos una buena formación (3, 1, A). Esta opinión la expresa debido a su experiencia personal en su etapa de escolaridad.

Otra docente expone:

La música está presente en todas las actividades, es decir, clase de ritmo y clase de educación musical como tal con un profesor especializado no lo tenemos, cuando queremos que haya un proceso como más armónico, entonces le decimos a un profesor amigo que suba y nos les explique; si hay posibilidad de que él venga de pronto una vez a la semana durante dos, tres meses o algo mientras ellos toman como ese impulso, pero nos apoyamos mucho en los videos (3, 2, B).

El relato anterior se puede vincular con la conclusión obtenida por Gardner y Grumbaum (citados por Hargreaves, 2002) en una investigación hecha en Estados Unidos: "... a menudo las artes se consideran como adornos, o como actividades extracurriculares; y a la hora de efectuar recortes presupuestarios, entre los primeros que padecen se encuentran los cursos de educación artística" (p. 11).

Al ingresar en el campo de los argumentos docentes, respecto al trabajo que realizan en educación musical, la profesora C afirma:

... primero es ambientación de prepararse a la música, les gusta mucho, dicen "Música" y se siente la emoción en el grupo. Ellas están a la expectativa, nos valemos del cuerpo inicialmente como instrumento, luego ya con platillos, ya con tambores, pero es el gusto por la clase de música, y tienen un buen repertorio de canciones que han ensayado a través del año (3, 3, C).

La educación musical desarrolla las facultades humanas y esta investigación evidencia que, aunque dos de las docentes tienen una amplia experiencia como maestras de preescolar, las instituciones no cuentan con docentes especializados de planta que apoyen los procesos referentes a la referida área. En el caso de la docente con formación universitaria en el campo artístico, se pudo evidenciar que trabaja con todos los grados del nivel preescolar una hora semanal y, en su clase, enfatiza el uso de la canción como recurso didáctico para introducir a los estudiantes en la música.

Un preescolar ideal es aquel en el cual confluyen saberes y todas las áreas, en las que se desarrollan las dimensiones del niño, están acompañadas por un cuerpo de docentes interdisciplinar. Los tres primeros años de vida son esenciales para el desarrollo físico, cognitivo y social de cualquier ser humano. Durante esta etapa se adquieren las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, por consiguiente, se deben proporcionar las condiciones para que los niños accedan a un nivel de educación de calidad.

Los relatos de las docentes B y C permiten hacer lectura de concepciones que guardan relación con el cumplimiento de un proceso integral dirigido a las niñas y niños de preescolar. El MEN (2000) a través de los Lineamientos

Curriculares de Preescolar, en su Componente Pedagógico, manifiesta:

También se ha propuesto la realización de actividades que les posibilite interactuar con el medio de otras formas y modos, como, por ejemplo: talleres de expresión plástica, musical, corporal, literaria y otros, que permitan dar rienda suelta a la imaginación y a la creatividad; salidas al campo y la ciudad para exploración y conocimiento del medio, mantenimiento de una huerta, acuario o criadero de animalitos que se generó por proyectos y otras actividades que se generen propias del entorno (p. 29).

La docente A, por su formación en el área de la música y la educación artística, puede enfatizar —en el espacio que tiene la institución educativa— en educar la voz de los niños de prejardín, jardín y transición; asimismo, las canciones que utiliza en las clases permite a los infantes sentir el pulso y el acento musical; en otras palabras, hay una preocupación por dejar que sus estudiantes canten con musicalidad. Además, elaboran —con ayuda de la imagen— un vocabulario lingüístico de acuerdo al repertorio de canciones que se encuentran trabajando.

Las tres maestras inician el aprendizaje de las canciones de oído. La docente A siempre utiliza la guitarra para acompañarlas; por su parte, las docentes B y C usan elementos del cuerpo y la voz para la enseñanza de las mismas, también se apoyan en CD y videos en las clases de educación musical. Cada semana participa en estas clases un docente con titulación en Educación Artística.

En los preescolares analizados, y con las tres docentes, existe un trabajo en el que predomina el uso de canciones tradicionales infantiles. En el caso de la práctica de la docente A, en los procesos de educación musical se observa que, como

metodología para el desarrollo de sus clases, implementa y utiliza la canción y para este aprendizaje se apoya en el uso de dibujos alusivos a las temáticas de las canciones, por tanto, hay una combinación de imagen y sonido. La docente C inicia las sesiones con la guitarra y luego pone un CD con una serie de canciones que las niñas han aprendido, ellas se levantan y acompañan su canto con acciones referentes al mensaje de las piezas musicales. Se describe que el trabajo de la docente A, quien muestra una formación vocal adecuada, fundamenta sus principios pedagógicos en señalar el pulso rítmico y educar la voz, de esta forma los niños aprenden el tono correspondiente de las canciones. Una vez que las aprenden, se observó que estudian vivencialmente los conceptos de grave y agudo, rápido y lento.

En lo relativo a las situaciones didácticas de la educación musical, en los preescolares objeto de estudio de la presente investigación, resaltan varios aspectos. La docente C narra:

El cuerpo es el primer instrumento, todo para que el cuerpo pase a ser la mejor orquesta, pero aquí nos valemos de videos, tenemos también unos instrumentos musicales, hay panderetas, hay triángulos, maracas y estos los aprovechamos a través del año y fortalecemos el proyecto último, que es Navidad, para villancicos con sonajeros y otros elementos que hacen las niñas (3, 8, C).

La rítmica de Dalcroze (citado en Bachmann, 1998), reconoce e insiste que: “es misión de la educación ir al encuentro de la musicalidad del niño sobre el papel del cuerpo en el trabajo rítmico” (p. 72), acudimos a este autor para relacionar el trabajo rítmico —con todos sus matices— y el gesto. Él mismo plantea que:



Un niño aprende más rápido a trazar los signos de la escritura sobre el papel cuando en la escuela se le ha hecho experimentar con los brazos, con el cuerpo entero, los movimientos espaciales y los matices dinámicos que orientan las líneas en todos los planos (p. 77).

La docente B reseña que los niños sienten gusto por “canciones, bailes, todo eso, porque yo no los pongo solamente a que vean, los pongo a que participen, que tal mirando cómo se divierten los demás, no, diviértanse ellos también con lo que están mirando” (3, 9, B). Este segmento muestra el agrado de los niños por las canciones, la responsabilidad en ese aspecto es grande, al trabajar en forma idónea las canciones se despierta la responsabilidad individual en el canto y el ritmo; igualmente, los niños desarrollan la escucha mental interna y el sentido interválico auditivo. El ritmo es un elemento de vital importancia en la música, una educación preescolar que desarrolle los ritmos naturales del cuerpo desarrollaría las facultades rítmicas de los niños y permitiría familiarizarse de forma natural con la música.

El aprender a ser se refleja en el trabajo tanto individual y colectivo y es justamente la música una herramienta que, trabajada en forma adecuada, puede permitir el desarrollo de estas competencias. El aprender a conocer devela procesos en los que los contenidos implementados permiten ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento. Aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás relaciona el significado de la música con la música, el ritmo y el sonido.

El relato de la docente C involucra un sentimiento de añoranza por el aprendizaje hacia un instrumento musical: “... que bueno sería

haber logrado mi sueño de haber tocado un instrumento” (3, 13, C). Referente a este punto, Regelski (2009) manifiesta: “... de los profesores de música se espera que para poder enseñar sean músicos, y los estudios musicales dejan poco espacio para su preparación como profesores” (p. 23).

En lo que respecta a los inicios de cada actividad en las instituciones, podemos analizar la situación partiendo de los relatos y los rasgos observados. La docente A indica: “... se debe iniciar con un saludo, en este caso pues yo hago un saludo musical, con alguna canción” (3, 14, A). La docente narra B detalla:

Iniciamos con un saludo, tenemos que aterrizarlos [sic] en el día porque a ellos hay que enseñarlos a manejar el tiempo y el espacio, luego hacemos una oración y una canción y nos despedimos igualmente con la acción de gracias; luego, pasamos a mirar cómo les fue con la construcción del compromiso que llevaban para el hogar y luego sí, ya entramos en el proyecto (3, 15, B).

Sobre el mismo asunto, la docente C describe:

... la primera es: las niñas tienen su llegada al preescolar, guardar materiales, ubicar cada cosa en su lugar, colocar delantal, pasan a juego libre; después del juego libre, ya se inicia el momento de oración, se que están acostumbradas a hacer su ruedita, a hacer sus peticiones, todas participan, poco a poco hasta que se van soltando en la oración y la canción (3, 16, C).

En los tres casos siempre se detalla que se saludan a través de un verso, una canción o una oración para dar inicio a la jornada académica. En dos de las tres instituciones, luego de la oración, se pudo evidenciar que usualmente hay una canción de carácter religioso; en la otra



institución, y como la presencia de la profesora responde a un tiempo específico asignado (una hora), siempre hay un saludo, el cual se realiza a través de una canción que incorpora una respuesta por parte de los estudiantes de la misma manera: cantando. Se observa que, en las tres instituciones, las canciones incluyen el uso del gesto, del movimiento corporal, la danza, la expresión corporal y la palabra. En dos instituciones el trabajo de las docentes se corresponde a la planificación del día y la música se ve más como un eje transversal, lo cual se advierte en este señalamiento:

La música, y más aún en preescolar, pasa a ser un eje conceptual básico porque se puede hacer esa transversalización a través de todas las áreas; desde la mañana, al llegar, hacemos la ruedita de oración y siempre la oración va acompañada de un momento de música (3, 19, C).

Sobre el tipo de actividades, en las tres instituciones se pudo comprobar el uso de recursos de apoyo de tipo visual, auditivo y kinestésico. La observación permite ver que en las canciones siempre hay espacios de experiencias a través del cuerpo y del movimiento, y en dos de las instituciones vemos que la educación infantil está ligada a un trabajo interdisciplinar. La música contribuye al desarrollo psicomotor, de la inteligencia, lingüístico, cognitivo y emocional. La docente B está consciente de ello y destaca que:

... es un proceso integral, es lo que le digo, es decir, es no desmembrar al niño de que le voy a hacer esto para que mejore tal cosa y le estoy diciendo, no; es decir, yo me involucro en un cuento y los protagonistas son ellos. Qué días el de "Los tres cerditos" fue muy gracioso, el de "Ricitos de oro", graciosísimo. Tengo los afiches de "Pisotón" y como ahí hay tanto cuento, que para ellos, para la

fundamentación de valores, es espectacular, entonces ellos se disfrazan, tienen títeres, tienen máscaras y en juegos de paz lo mismo, tienen las máscaras, de liderazgo, de tolerancia ... (3, 22, B).

En torno a los recursos que emplean, la docente C afirma: "El video y el CD, la grabadora es lo más constante que tenemos en el aula, que eso ha sido una gran ventaja" (3, 23, C).

En las tres instituciones la clase se desarrolla en el espacio en el que pasan la jornada, no hay un aula específica de música con una dotación completa. Sobre este aspecto, Mejía (2006) asevera: "... cada centro educativo debe tener un aula independiente, donde se puedan impartir las actividades musicales y se guarden los instrumentos y el material para la educación musical" (p. 144). En el caso de la institución educativa de la docente C, los días jueves asiste un profesor especializado en las áreas de música y de artística, en la clase se presenta el uso de la guitarra y del CD, mientras los niños y niñas cantan y bailan. Otro recurso que sigue siendo objeto de investigación en el ámbito de las artes, utilizado por la docente en sus clases, es el denominado Efecto Mozart, sobre el particular esta maestra comenta: "les coloco el Efecto Mozart, porque las niñas centran más su atención y van generando movimientos de sus manos" (3, 25, C).

La misma maestra afirma: "Alguno de los sueños míos hubiera sido, y digo yo ojalá, que todos los maestros tuviéramos la oportunidad de estudiar primero música antes de ser maestros, porque nosotros aprendimos empíricamente, otros con las canciones del colegio, lo que oíamos" (3, 26, C). Respecto a los recursos empleados, la profesora manifiesta:



Nos ayudamos del CD, de videos que tenemos en el salón, menos mal tenemos. Acá en el salón hay DVD, hay todavía el VHS, hay filminas, y aprovechamos estos materiales; pero sí, fundamental para el maestro, la música, porque la música ayuda al dominio de la voz, a los matices afectivos de la voz, a muchas cosas y despierta un interés enorme en las niñas y forma y organiza la vida mejor (3, 27, C).

Desde la interpretación de los datos es evidente que las docentes muestran el desarrollo de capacidades, habilidades y experiencia en la educación preescolar, y coinciden en la importancia de la educación rítmica como representación de la expresividad de los niños ante los estímulos auditivos, así como la relación intrínseca que existe entre el ritmo y las expresiones corporales.

Conclusiones

En relación con las prácticas pedagógicas de las docentes respecto a la educación musical del nivel preescolar, en las instituciones educativas de Pamplona, Norte de Santander, investigación que se asumió como un estudio de caso, se presentan las siguientes conclusiones a partir de los resultados del análisis e interpretación de los datos de las unidades de información.

En primer lugar, se puede señalar que la práctica pedagógica es un campo de construcción de conocimientos que orienta la actuación del docente de música en el nivel de educación preescolar. Allí se revelan los componentes del proceso de formación docente, entre ellos: el disciplinar en el dominio de la música, el didáctico en la mediación pedagógica y el formativo que consiste en la formación integral.

En segundo término, en las concepciones de los docentes sobre la educación musical, se distingue el ritmo como un elemento fundante que se revela en la expresividad de los niños ante los estímulos auditivos; de igual manera, existe una relación intrínseca entre el ritmo y el mecanismo corporal que se expresa en la sensibilidad. Es necesario profundizar en estrategias que potencien las capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas y, de esta forma, promover el desarrollo musical en este nivel educativo.

La educación musical requiere de un proceso que enfatice en las potencialidades que tienen los niños para representar sonidos, crear ritmos, como parte de la formación integral. Esto implica incorporar, en la práctica pedagógica de los docentes, contenidos disciplinares, así como estrategias didácticas que permiten la vivencia del hecho artístico y que se reflejen en las actividades del preescolar.

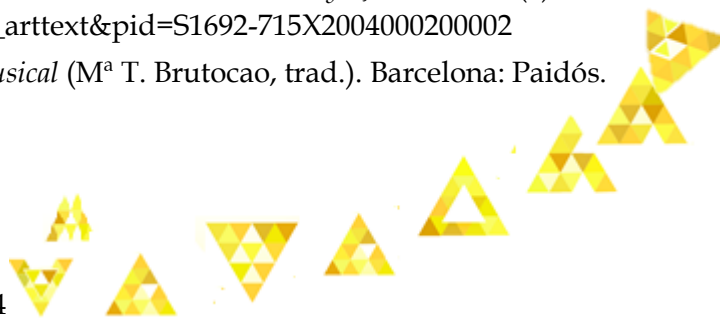
Por último, queremos destacar que la formación de las docentes es fundamental, pues de ellas depende el desarrollo del currículo cuya finalidad es el pleno desarrollo de las capacidades de los niños y que se trascienda de la teoría a la práctica. En el desarrollo de las actividades se evidenció: (a) la utilización del cuerpo como instrumento, (b) el uso de la palabra para desarrollar el ritmo, (c) el disfrute de las canciones infantiles, (d) el uso de instrumentos sencillos como maracas, claves, sonajeros. La educación auditiva está supeditada a la repetición de las canciones y audición de melodías, sobre todo en lo que respecta a la discriminación de los parámetros del sonido.

Referencias

- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y formación docente* (6ª ed.). Colección Universitas. Serie Formación Docente. Rosario: Laborde.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Amaro de Chacín, R. (2002). La práctica pedagógica como campo de construcción de conocimientos. *Humánitas. Portal temático en Humanidades*, 16, 207-221.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Bandres, E. (2011). Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo. *Boletín Iesalc informa de Educación Superior* 217. Unesco-Iesalc. http://150.185.8.110/index.php?option=com_content&view=article&id=2768%3Aformacion-docente-la-clave-para-lograr-un-verdadero-cambio-educativo&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical-RECIEM*, 1(1), 1-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9594>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D., y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2, 125-153. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/377/328>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie04a06.htm>
- Díaz, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la educación musical. En: N. Oriol. (Ed.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 77-94). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Superior de Formación del Profesorado
- Díaz, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En D. Izarra y Ramírez R (comps.), *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 21-37). San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (2010). *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Melos.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y educación artística* (3ª ed. - reimpresión). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Morata.



- Martínez-Guzmán, A. y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125. <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1206>
- Maschat, V. (2001). Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño. En: N. Oriol. (edit.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 57-62). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución n° 18583*. Bogotá, D. C. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2000). *Serie: Lineamientos curriculares. Preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, IX (17), 1-16. http://padron.entretemas.com.ve/Estr_Proc_Inv.htm
- Pascual, M^a del P. (2011). *Escuchar música del siglo XX en las aulas de Secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Madrid]. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mppascual/Documento.pdf>
- Pérez Esclarín, A. (1994). *¿Es posible educar hoy en Venezuela? Una nueva política educativa*. Caracas: San Pablo.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En: D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música* (pp. 21-48). Madrid: Morata.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2^a edic. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Simarra, R. y Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico. Revista Científica Virtual de Pedagogía*, 8(1), 198-215. https://www.academia.edu/36897311/Consideraciones_sobre_el_concepto_de_concepciones_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_de_ense%C3%B1anza.pdf
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (2^a ed.). Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 21-49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200002
- Willems, E. (2008). *El valor humano en la educación musical* (M^a T. Brutocao, trad.). Barcelona: Paidós.





Las concepciones del docente y su relevancia en la mediación de la práctica pedagógica

Deisy Contreras, Josefa Molina y Alix Escalante

deisy_242@hotmail.com, molina.josefa@gmail.com y escalante.hyde@gmail.com

Introducción

La educación en el siglo XXI nos lleva a enfrentar múltiples desafíos, por lo que se hace necesario un análisis profundo de la función que cumple la escuela. La incertidumbre social es compleja, es difícil lograr resultados satisfactorios en los seres humanos que se forman a diario en las instituciones educativas. La educación tiene una función polivalente en el avance de la sociedad, resulta todo un reto en virtud de que responder de manera significativa a todas las exigencias y necesidades actuales —en una sociedad tan dinámica— no resulta sencillo, involucra numerosos aspectos que el docente ha de tener en cuenta para trabajar en aras de potenciar las capacidades que propician el desarrollo integral de los estudiantes.

Es necesario fomentar contextos escolares centrados en una acción para transformar, determinando funciones más allá de lo cotidiano, de aquello que se viene ejecutando durante mucho tiempo, quizás por costumbre o por dar cumplimiento a lineamientos establecidos a nivel macropolítico. Así como lo refiere Freire (1994), el compromiso de la educación apuntala a la formación de una humanidad que posea pensamientos y comportamientos idóneos para la construcción de una sociedad exitosa, libre, reflexiva, crítica, consciente de la realidad, en la intención de desenvolverse con ideas de transformar, de causar cambios positivos en el contexto, con la convicción y libertad de poder emitir aportes pragmáticos hacia los cambios

presentados en estos tiempos complejos y dinámicos.

La educación ejerce gran influencia sobre el futuro comportamiento de los estudiantes en el entorno social, pues tiene la oportunidad y el poder de inculcar en los mismos una cosmovisión positiva, perseverante y realmente útil a su país, dejando a un lado las ideas de adaptación y conformismo con los escenarios y circunstancias presentadas. Es decir, despierta el interés crítico para construir, proponer e innovar con miras de formar colectivamente una mejor sociedad. De allí la importancia de la práctica pedagógica que despliega el docente, considerada como una acción guiada por sus ideas ya que determina su forma de mediar ante las diversas situaciones de enseñanza.

Debido a ello, se hace necesario el estudio en torno a los procesos determinantes en el hacer docente: concepciones tanto implícitas como explícitas sobre la práctica pedagógica, para analizar y reflexionar la importancia de estas en el hecho educativo. En el presente artículo se hace una revisión documental con el propósito de analizar la relevancia de estas concepciones en la mediación de la práctica pedagógica, propósito surgido desde la preocupación de las investigadoras al percibir, en sus contextos laborales, cierta necesidad de mejorar y analizar la práctica pedagógica.

Este escrito se desarrolla bajo una revisión documental, en la que se realiza una exploración



y comparación de diversas fuentes referenciales a fin de realizar deducciones que permitan explicar la esencia del tema. Como lo menciona Hurtado (2008), la revisión “es una técnica en la cual se recurre a información escrita (...) como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio” (p. 427), se trata de un proceso bibliográfico en el cual se investigan datos y escritos de otros investigadores para analizar e interpretar la información obtenida.

En este sentido, para los postulados vinculados con el tema de concepciones se tomaron en cuenta a los autores Argyris y Schön (citados por Tintoré, 2010), Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006); Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); para explicar la mediación, se estudia a Vigostky (1979) y Tébar (2016); y, por último, para disertar sobre la práctica pedagógica se comentan los postulados de Freire (1993, 1994, 1997), Zuluaga (1999), Giroux (2003), Zaccagnini (citado por Bravo, 2015) y Latorre (2004, 2006). Con la exposición de estos procesos determinantes, se tiene la intención de comprender la trascendencia que tienen las concepciones de los docentes al mediar la práctica pedagógica.

Las concepciones en la mediación de la práctica pedagógica

Las investigaciones sobre el pensamiento del ser humano han permitido el estudio de las concepciones de los docentes, en las que convergen la influencia de conocimientos de manera implícita y explícita, bien sea en la práctica pedagógica o bien en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, existe acuerdo en la repercusión de las concepciones sobre el hacer docente, en estudiar la comprensión y el mejoramiento de la educación en cuanto a lo que la gente piensa y hace al enseñar o aprender en un determinado ambiente

en donde tenga lugar la educación e instrucción.

En relación con estas ideas, Pozo et al. (2006) afirman que el ser humano acumula conocimientos en forma de cultura, característica que lo separan distintivamente del resto de los organismos, así como la facultad de conservar en su memoria los procesos para llegar a soluciones y conseguir respuestas a problemas a lo largo de su vida. Por ello, el hombre puede construir su proceso de aprendizaje producto de la interacción cultural, lo que le permite actuar sobre la realidad para adaptarse, transformarse a sí mismo, conseguir sentido en lo que aprende e incorporar la reciprocidad, ampliación y transformación de significados en la construcción del conocimiento para establecer sus propias concepciones o sistemas de creencias.

Moreno y Azcárate (2003) afirman que estas concepciones son entendidas como “organizadores de conceptos implícitos que incluyen creencias, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 267). Consisten en estructuras mentales generales que posee el individuo para el procesamiento, manipulación y uso de percepciones que experimenta. Pero, ¿a qué se refiere el término creencias?, ¿cómo se relacionan con las concepciones?, ¿son parte del mismo conocimiento?

Las creencias se afilian a la dimensión personal afectiva y emocional vinculadas con la propia cultura, manifestándose en el ambiente donde se encuentre la persona e influyen en ella. Sin embargo, algunos autores las diferencian como tipos de conocimientos que forman parte del docente. Según definición de la Real Academia Española (2018), el término creencia proviene del verbo creer y este, a su vez, del latín



credére y lo define como “Tener algo por cierto sin conocerlo de manera directa o sin que esté comprobado o demostrado” (definición 1). Otra de las definiciones que, a efectos de este artículo, se puede considerar es: “Tener por cierto que alguien o algo existe verdaderamente” (definición 7).

Por su parte, Ortega y Gasset (1999) escribe:

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no se acostumbra a tener conciencia expresa de las creencias, no se piensan, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto explícitamente se hace o piensa. Cuando se cree de verdad en una cosa no se tiene la “idea” de esa cosa sino que simplemente, “se cuenta con ella” (p. 29).

Para el mencionado autor, las creencias constituyen y dan orden a todo lo que se piensa y lo que se hace, forman parte de la intimidad del ser humano e integran una pieza del pensamiento consciente del mismo. Entonces, si se desea que las creencias que se manejan modifiquen la práctica docente, es necesario lograr que interactúen con los esquemas implícitos que se tienen acerca de lo que es aprender y enseñar y, de esta forma, se puedan reconstruir o renovar las concepciones que el docente, en su rol de mediador del aprendizaje, armoniza en las individualidades de un grupo y en su capacidad para construir en el aula una cultura académica, potenciar el conocimiento y mejorar la práctica.

En opinión de Pozo et al. (2006), las concepciones forman parte de las creencias

emanadas de una herencia cultural que posibilita la transmisión del conocimiento. Por ende, en todo proceso de enseñanza y aprendizaje siempre están de manifiesto características que interactúan de forma dinámica, constante, compleja, configuran rasgos de la dimensión humana ligada a la cultura de su propio entorno que van a influir en las prácticas y en las decisiones que se tomen. Por ello, las concepciones forman parte de las creencias que poseen los docentes sobre sus procesos y prácticas tanto en sus conocimientos culturales como experiencias personales.

Bajo esa perspectiva, las concepciones representan ideas que guían la acción, la imaginación o el pensamiento. Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), al referirse a las concepciones, desde un enfoque epistémico, las plantean como:

... conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita (p. 161).

De esta explicación se infiere que el docente, a partir de sus concepciones, generará cambios sobre su mediación en la práctica pedagógica, pues de estas depende su hacer como ser único con valores, creencias, sentimientos, emociones que subyacen en la acción pedagógica y sobre las que pueden estar expuestas a cambios para modificarlas. Sin duda, en el quehacer pedagógico interactúan estos saberes, no siempre de modo consciente por parte del docente, los cuales inciden en su accionar. Se convierten en instrumentos para conocer cómo piensa y cómo



sus esquemas o representaciones permiten que actúe de una determinada manera en sus actividades pedagógicas.

De igual forma, Pozo et al. (2006) afirman que para transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, es preciso centrar su estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre dichos procesos. Alude a las creencias que se heredan sin testamento, sin conocerlas, sin saber que se tienen. Estas concepciones se conciben como teorías implícitas o como representaciones no conscientes que el profesor realiza al enfrentarse a las distintas situaciones que se le presentan en el acto educativo.

Las concepciones se pueden considerar como un devenir en el que se incorpora la reciprocidad, la construcción y la innovación de significados para la construcción del conocimiento. Tienen raíces socioculturales, son producto de la herencia cultural y biológica. Pozo (1996) menciona que el conocimiento se desarrolla desde dos puntos de vista diferenciados: (a) el saber formal que le permite mediante su aprendizaje comprender y analizar fenómenos, al que denomina teorías explícitas, (b) las experiencias personales, manifestación de la educación informal, que se expresan de manera inconsciente en su forma de hacer o decir y forman parte de su cultura, a estas las distingue como teorías implícitas.

Desde esta postura, se señala que dentro de la definición de concepciones se reconocen y establecen las teorías implícitas del conocimiento del profesor. Pozo et al. (2006) subrayan:

...un tercer rasgo que diferencia en su origen

a las representaciones implícitas de las explícitas es que estas últimas suelen ser producto de la educación formal, se enseñan como tales, mientras que las representaciones implícitas, en muchos casos, se aprenden implícitamente pero no se enseñan. Diríamos que son producto de un aprendizaje informal, se adquieren en contextos de aprendizaje y enseñanza, incluso de educación formal, pero no son producto de enseñanza explícita; son parte de un currículo oculto compartido, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado (p.103).

La diferencia, propuesta por este autor, entre las concepciones explícitas y las implícitas permite definir estas últimas como el resultado de experiencias personales que tienen los docentes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, influenciadas por el entorno sociocultural y producidas en diferentes momentos o diversas formas para marcar, de algún modo, las prácticas que se realizan en el aula; mientras que las concepciones explícitas surgen de la educación formal.

Sin embargo, para Gopnik y Meltzoff (citados por Loo Corey, 2013) las concepciones implícitas poseen carácter teórico, que pueden variar según los contextos y para ser consideradas como teorías deben poseer los siguientes principios: abstracción, coherencia, causalidad y compromiso ontológico. Estos principios permiten que, ante un problema, las concepciones —de los profesores o de los estudiantes— puedan construir un esquema mental para resolver y ejecutar una acción en modo de respuesta, de tal forma, que les permite orientar su accionar desde sus concepciones implícitas y explícitas.

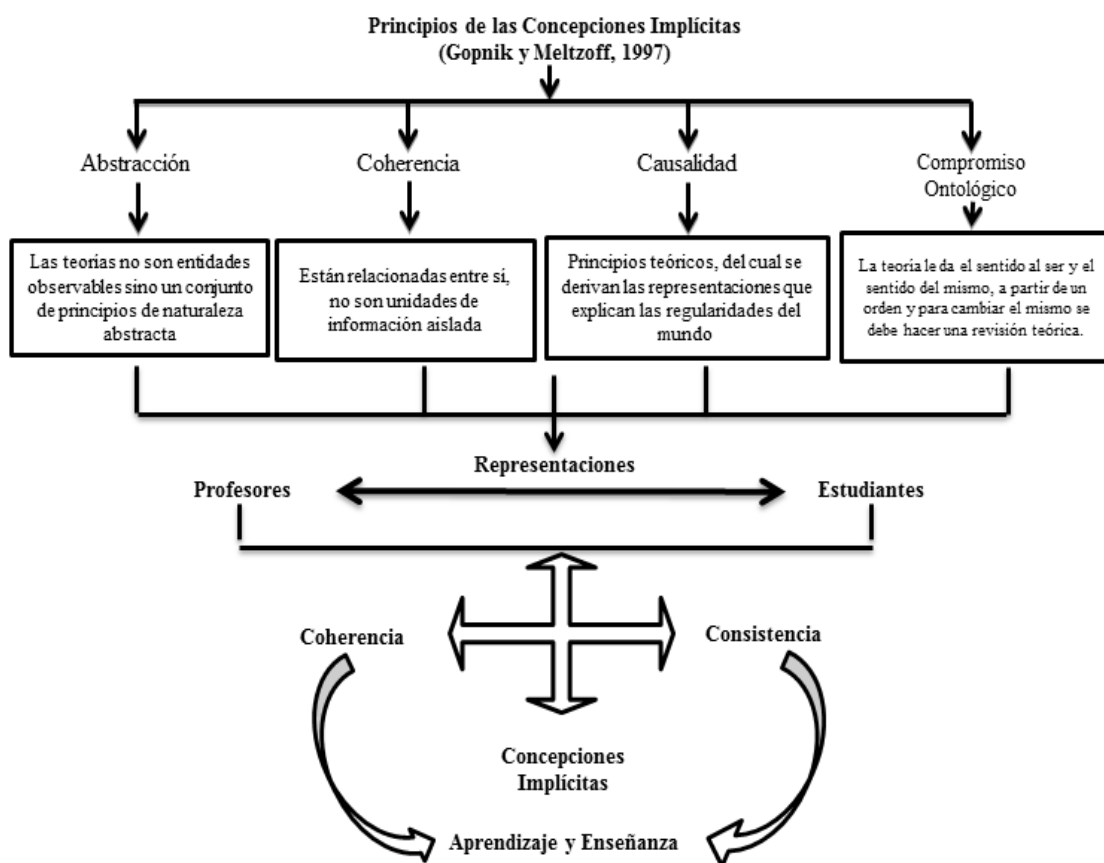


Figura 1. Principios de las concepciones implícitas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gopnik y Meltzoff (en Loo Corey, 2013).

Por su parte, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) definen las concepciones como "representaciones mentales (teorías y creencias), que no solo forman parte del conocimiento de una persona, sino que también intervienen inconscientemente en su proceso de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de acciones" (p. 85). Son representaciones porque están compuestas por conjuntos de ideas integradas y consistentes, con la finalidad de realizar predicciones y actuar en el contexto; y son de carácter implícito, porque a su vez son

representaciones que no requieren una toma de conciencia plena de sus contenidos o de sus fundamentos.

Los mencionados autores tratan de explicar cómo las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje influyen en la forma de explicar, valorar y juzgar las situaciones relacionadas con este proceso. De acuerdo con esto, Pozo et al. (2006) identifican cuatro teorías para describir las diferentes teorías implícitas conectadas con el aprendizaje y cómo repercuten sobre las concepciones. Estas son las teorías



directa, interpretativa, constructiva y posmoderna.

La teoría directa se centra en los resultados o productos del aprendizaje, sin articularlos con el contexto, ni con las actividades que debe realizar el alumno para aprender. La teoría interpretativa interviene en el aprendizaje del estudiante y se encarga de generar, conectar, ampliar y corregir sus representaciones por medio de actividades que le permitan descubrir, recordar, relacionar o descartar nuevas informaciones que actúan sobre los procesos reguladores de sus prácticas, mediante la evaluación de resultados. En tanto que la teoría constructiva faculta al sujeto para interpretar la información según es o piensa; esto es, puede articular condiciones, procesos y resultados; mientras que en la teoría posmoderna, el conocimiento se encuentra dentro del sujeto, lo que le dará la libertad de construir por sí mismo diferentes procedimientos en la adquisición de información.

Las concepciones que los docentes poseen sobre el aprendizaje y la enseñanza pueden derivar de diferentes grados de representación, que abarcan desde las teorías implícitas hasta el conocimiento explícito obtenido; en consecuencia, las teorías mencionadas explican las concepciones en la práctica pedagógica y los presupuestos implícitos en que se sustentan.

En este orden de ideas —y a diferencia de los autores antes citados— Argyris y Schön (citados por Tintoré, 2010), autores de la teoría de la acción, destacan que el aprendizaje es el proceso de construcción, prueba y reconstrucción de la teoría de acción que gobierna o condiciona el comportamiento de una persona, y comentan que hay comportamientos que tienden a impedir el logro de aprendizajes profundos. Esta teoría posee dos dimensiones: (a) las teorías explícitas, lo

que las personas expresan y aseveran creer; (b) la teoría en uso, es el comportamiento real, lo que puede inferir de la acción. Se observa que abarca la cosmovisión, valores, creencias y patrones de conducta que son los supuestos implícitos que gobiernan la conducta.

Para los referidos autores, las teorías explícitas demuestran que las personas elaboran mapas mentales que les sirven para operar en diferentes situaciones. Estos mapas incluyen las formas en que se planean, implementan, revisan y guían las acciones de las personas en lugar de las teorías que, de manera implícita, se manifiestan; están basadas en la transmisión verbal y se ponen en evidencia cuando se trabaja con otras personas, investigadores, compañeros de trabajo.

En tal sentido, la teoría en uso está determinada por la acción que está regida en las creencias, concepciones, teorías o representaciones, las cuales emergen en las acciones del ser humano. El individuo estructura su saber a medida que integra los saberes. Por ende, el docente actúa con esos conocimientos que permean todo su accionar, en su rol de mediador del aprendizaje es quien armoniza las individualidades de un grupo.

Por tanto, la teoría de acción concibe al hombre como un ser que construye sus acciones, las ejecuta, evalúa sus consecuencias, adopta sus diseños cuando los resultados responden a sus intenciones y los modifica o trata de modificarlos cuando estos le son adversos. Parte del supuesto de que la manera como las personas se comportan tiene una base cognitiva y que toda acción profesional puede ser informada por sus teorías de acción, dado que la conducta puede ser observada y registrada; de modo que estas teorías son las responsables de la manera como se comporta el ser humano.

Visto de esta forma, se puede afirmar que la competencia pedagógica del docente estaría asociada con su capacidad para construir en el aula una cultura académica, que potencie el conocimiento y mejore la práctica pedagógica. Asimismo, la teoría de acción tiene como centro que toda conducta humana deliberada está fuertemente ligada a una teoría de esta naturaleza que la condiciona, por esa razón tiene carácter normativo y —desde el punto de vista objetivo— puede tener un carácter explicativo y hasta predictivo del comportamiento, se configura por los supuestos implícitos que en realidad guían la conducta observada.

La mediación de la práctica pedagógica desde las concepciones

El docente, como mediador en el aula de clase, interactúa con el conocimiento escolar, los aprendizajes previos de los estudiantes, el contexto, sus estilos de pensamiento, sus necesidades. Este proceso también es guiado por las concepciones docentes, las cuales trascienden los espacios educativos con la finalidad de que los profesores desarrollen su rol de mediador y motiven a los estudiantes con sus acciones, intervenciones y recursos que permiten identificar sus necesidades individuales y sus intereses, clarificar las diferencias, y encontrar un terreno común entre ellas.

De acuerdo con el Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2018) el verbo mediar se deriva del latín *mediāre* y mediación del latín *mediatio*. Algunas definiciones del mencionado verbo son: “participar o intervenir en algo” (definición 4), “intervenir en algo” (definición 9). Respecto a este término, Escobar (2011) cita esta definición: “articulación entre dos entidades o dos términos en el seno de un proceso dialéctico o en un razonamiento. Es decir, el acto

de mediar implica dos o más actores, intencionalidad, reciprocidad, equilibrio, razonamiento” (p. 59).

Es de resaltar que la precitada autora especifica algunas implicaciones del acto de mediar y una de ellas, muy pertinente con el contexto del aula, es la intencionalidad, esto apunta a que al docente le compete saber y accionar en consecuencia, todo su hacer está orientado a educar, enseñar o formar de manera integral. En otras palabras, el mediador establece propósitos y estructura, de manera consciente, su práctica con el fin de propiciar una mediación intencional y pedagógica, lo que coincide con lo expresado por Fuentes (1995), quien indica que la mediación es una “acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos” (p. 327).

En el caso de las instituciones educativas, se denomina mediación escolar a la acción que realiza el docente para propiciar el aprendizaje, esto es, impulsar el buen aprendizaje del alumno a través de la mediación del docente cuando al utilizar sus propios recursos —su lenguaje, pensamiento, ideas, creencias y razonamiento— logra conseguir sentido a las tareas y conocimientos. Como lo indica Ester (citado por Sandoval-Obando, 2019) “El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un/a niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos, que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo” (p. 4). Esta autora hace referencia a la necesidad de que los docentes, durante el acompañamiento y mediación, realicen intervenciones en su medio físico y social (desde la comunicación, orientación, reflexión y el fomento de la participación grupal e individual) que ayuden a consolidar los procesos



de enseñanza y aprendizaje. En este caso, es la mediación docente la que consigue avanzar en este proceso del desarrollo del aprendizaje.

Desde esta mirada, la mediación matizada por las concepciones del docente es imprescindible en el proceso de enseñanza. La constante acción del adulto en las actividades, las ideas y las experiencias que se presenten a los estudiantes junto a los materiales harán el espacio abierto para la participación de los alumnos, según sea su desarrollo cognitivo y el interés, por ello, son necesarias estas experiencias en la labor de la mediación docente en los ámbitos educativos.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿estará el docente consciente de la influencia de sus concepciones en su quehacer en el aula de clase? Para dar respuesta, es importante aseverar que la mediación es un concepto de gran trascendencia en la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), entendida como la interacción social que permite explicar el desarrollo humano gracias a la relación entre la escuela, el niño, el docente y sus padres. Esta interacción con el contexto se desarrolla en la medida en que se interrelacione con el ambiente: casa, familia, barrio, escuela, trabajo, comunidad y sociedad.

La acción mediadora vigostkyana se ubica en medio de dos extremos que comprenden la zona de desarrollo real (ZDR) y la zona de desarrollo próximo (ZDP). Por un lado, está el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema; y, en el otro, está el nivel de desarrollo potencial, estipulado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más experto.

En el aula, la acción mediadora se encuentra entre los conocimientos previos del estudiante y el nuevo conocimiento, todas las acciones que realiza el docente para crear las condiciones que propicien el aprendizaje, incluyendo los contenidos, los propósitos y recursos. Onrubia (2005) advierte que en la construcción del conocimiento existen dos tipos de representaciones: una, las representaciones sobre el significado del contenido a aprender; y la otra, son las representaciones sobre el sentido que tiene para el estudiante aprender ese contenido, la motivación o interés para hacerlo y las necesidades de ese aprendizaje.

Ambos tipos de representaciones se construyen de manera dinámica, contextual y situada; por consiguiente, es importante el rol mediador del docente en esa interacción entre el alumno y el contenido y así generar de forma óptima la construcción del conocimiento. Es necesario que el docente lo contextualice para que el estudiante pueda comprender el nuevo conocimiento; de allí, la conveniencia de mediar con estrategias y recursos apropiados haciendo uso de una didáctica acorde al contenido, tomando en cuenta la edad de los educandos, su nivel cognitivo, el grado, entre otros aspectos.

El mediador es un intermediario, con la mejor disposición para el acompañamiento y desarrollo de las intervenciones necesarias y para vincularse dentro de las aulas de clase y demás ámbitos escolares. Como señala Tébar (2016):

Ser educador-mediador no es ni título ni cargo especial, es una forma de entender y de expresar la relación educativa, basada en un sistema de creencias en el cual la educabilidad de la persona es su principio más genérico, su motivación más elemental (p. 15).

De lo anterior, se infiere que para asumir el rol de mediador es necesario que el docente reflexione sobre sus concepciones y cómo influyen en su práctica pedagógica. Esta se encuentra impregnada por sus creencias, derivadas ya sea de su experiencia, de las interacciones con sus pares o de su formación inicial o de postgrado, pero no siempre el docente hace lo que dice. Tiene su planificación escrita y diseñada para el desarrollo de contenidos, pero en el transcurso de su clase –entre intervenciones de los alumnos y su actividad de mediación– surgen situaciones donde él debe accionar y guiar al educando o al grupo en general.

Sobre este punto, Fernández, Pérez, Peña y, Mercado (2011) exponen:

La influencia que ejercen las concepciones de enseñanza en el comportamiento educativo no es tan clara y sencilla como algunos autores habían señalado (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996), sino que ambos aspectos mantienen entre sí relaciones complejas, que se caracterizan por un desfase entre lo que se explicita, que suele ser más avanzado, y lo que realmente se hace en las aulas (p. 592).

Estos autores indican que, al enseñar, el sistema de creencias y valores de los docentes repercuten en el acto educativo y resulta complejo, pues en la práctica del aula se observa cierta discrepancia entre lo que dicen que van a realizar y lo que realmente hacen. Parafraseando a Torrado y Pozo (2006), este desfase entre el discurso explícito y el comportamiento educativo hay que entenderlo como un momento del proceso de cambio en el docente y tiene que ver con las concepciones sobre la enseñanza, porque el discurso teórico funciona como una zona de desarrollo próximo de la propia didáctica de los

profesores y ellos solo podrán cambiar o progresar en sus prácticas educativas si previamente conciben, de forma más explícita, aquello que quieren hacer.

Indudablemente, en la mediación se evidencia la acción pedagógica y allí puede reflejarse si hay coherencia entre lo que se piensa y lo que se ejecuta. En este caso, las autoras del presente artículo –derivado de la revisión teórica– enfatizan que la mediación en la práctica pedagógica constituye una visión ontológica y epistemológica porque es más humanizada y el conocimiento se construye a partir de los saberes previos. Se sabe que es en la escuela donde se generan intercambios de conocimientos y, al mismo tiempo, permiten el desarrollo integral del ser humano, todo ello respetando sus canales de percepción, comprensión, edad cronológica e interés de participar en las actividades pedagógicas, siendo estas una manera distinta de aprender, no como un acto de transmisión o recepción, sino como un proceso de construcción mediada de significados. Esto es compartido entre profesores y alumnos de diferentes formas, en palabras de Coll y Onrubia (2006):

La construcción de significados compartidos en el aula se debe a su naturaleza semiótica y a su capacidad para insertarse en la actividad conjunta que desarrollan los participantes ayudando a definirla y a redefinirla a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 53).

Obviamente, este proceso va a depender en la medida de como el profesor desarrolle su diálogo fluido y establezca la comunicación entre él y sus estudiantes. Al hablar e interactuar en el desarrollo de las estrategias, le concierne tomar en cuenta las necesidades e intereses de los



educandos y fomentar la participación activa para conseguir los propósitos trazados.

La responsabilidad que representa la acción del docente a través de la mediación pedagógica es compleja. León (2014), argumenta que en ella los ritmos de aprendizaje de cada estudiante son respetados, el profesor no transmite una serie de contenidos, sino que se centra en que el estudiante logre reflexionar acerca de lo que hace o podría hacer con el objeto de aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica constructivista, la mediación parte de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje, en las que los docentes –según sus concepciones– logren enfocarse hacia nuevas formas de pensar en la enseñanza y el aprendizaje, como las dificultades que se presentan entre los docentes y estudiantes. Así asumen el dominio del conocimiento desde las representaciones, su naturaleza, permitiendo que se desarrollen las prácticas docentes e interactúen al comprender que el acto pedagógico no puede ser directivo, vertical; por el contrario, es una acción interactiva, dialógica que admite la creatividad y la reflexión entre personas con niveles de experiencia diferentes en un determinado contexto escolar.

La vivencia, la experiencia compartida en el escenario educativo, por medio de la mediación pedagógica, será de retroalimentación para las concepciones docentes y el mejoramiento continuo de la práctica docente. Estas experiencias de reflexión y comprensión coexisten para transformar el aprendizaje que se produce desde el aula de clase, y no solo aprende el estudiante sino también el docente.

Las prácticas pedagógicas desde las concepciones del docente

La mediación del docente en su quehacer diario, a través de la constante y directa interacción con los estudiantes, debe tener los aspectos idóneos para construir los aprendizajes esperados por medio del desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación, las competencias sociales, personales y metacognitivas que sean útiles para resolver problemas de la cotidianidad con autonomía, creatividad, liderazgo e iniciativa. No obstante, es probable que esto no todo el tiempo sea consolidado totalmente, pues dicha mediación depende de la forma como el docente cree y piensa que se debe ejecutar. Por ello, es oportuno mencionar la relevancia de las concepciones sobre la mediación de la práctica pedagógica, considerándola como una actividad que integra elementos fundamentales para fortalecer el desarrollo integral, entre los cuales pueden nombrarse la ética, la actitud, la aptitud, el compromiso, la formación pedagógica y las concepciones que se posean sobre el deber ser de su desempeño educativo.

Siendo así, es esencial describir las ideas esbozadas por diferentes autores sobre la práctica pedagógica para articularla con la influencia de las concepciones en la mediación, debido a que, si se quieren espacios educativos realmente de calidad, es imprescindible integrar esta relación. En este empeño, es primordial despertar en los docentes la iniciativa y conciencia para observarse y analizar en torno a su práctica, con la intención de entender y reconocer las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan sus acciones.

Por consiguiente, sobre el reto de trabajar en función de un proceso autoevaluativo y reflexivo,

concerniente a las concepciones de los formadores, cabe la necesidad de la formación docente, en la cual se promueva el valor de su práctica pedagógica para el futuro de la sociedad, basada en concepciones ajustadas a los objetivos educativos mediados con una esencia constructiva, humanista, dinámica, crítica, dialógica, creativa, axiológica, investigativa y social. Desde esta idea, a la formación docente inicial y permanente le corresponde desarrollar contenidos y estrategias que enfrenten al formador en situaciones en las que analice con detalle la relevancia de su práctica pedagógica y comprenda que tiene un rol transcendental, pero que, conjuntamente, internalice, describa, evalúe sus ideas y creencias sobre el hecho educativo, y responda si su forma de mediar es la más acertada para lograr el cambio y la transformación social requerida.

Es preciso puntualizar que los cambios, las transformaciones no son procesos repentinos, no se logran totalmente con una sola acción, una sola estrategia, una materia; aunque sí se consolidan con una integración de ideas, saberes y acciones que puedan constituirse en una mediación que favorezca la práctica pedagógica para esa transformación. Como lo indica Freire (1997) "...no solo con el curso que se coordina o del seminario que dirigen, se puede transformar al país. Pero, sí se puede demostrar que es posible iniciar el cambio. Esto refuerza la importancia de su tarea pedagógica" (p. 108).

De modo que tener ideas asociadas al cambio, a lo nuevo, a los avances para transformar la sociedad es un buen comienzo, con la consideración de que el docente tenga la clara noción que su función es desempeñarse para dar aportes a una mejor sociedad y comprenda la relevancia de su rol pedagógico; de esta manera,

será capaz de justipreciar la proyección de sus concepciones al mediar su práctica pedagógica.

Con base en ello, se requiere de docentes comprometidos al cambio, que posibiliten también el cambio en las concepciones que se asocian a los aprendizajes esperados, a fin de que puedan mediar su práctica pedagógica orientada en una enseñanza pragmática; esto es, una enseñanza realmente útil y significativa, la cual — a largo plazo — ocasione la verdadera transformación educativa. Freire (1994), resalta un aspecto necesario a mencionar en estos tiempos, y es que enseñar no debe estar fusionado al hecho de depositar un determinado número de conocimientos; por el contrario, resulta plausible crear las condiciones pedagógicas con el propósito de garantizar la producción y construcción de aprendizajes gracias al interés por indagar, avivar la curiosidad con el ánimo de despertar en los estudiantes inquietudes y propiciar libertad y seguridad para expresarse, de este modo se contribuye en la formación de un ser crítico, producto de un docente que despliega su práctica pedagógica a partir de la enseñanza significativa, más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Entonces, uniendo las dos ideas del autor precitado, se considera la posibilidad de iniciar el cambio de concepciones sobre el desempeño pedagógico, pues, por un lado, se hace referencia a que no solo con un curso desarrollado se puede cambiar la sociedad, pero, allí se abren las puertas a la transformación requerida; y, por otro lado, se deja claro que no basta ni se trata solo de depositar contenidos y conocimiento a los estudiantes con la intención de cumplir una jornada planificada.

Es conveniente que el docente se cuestione sobre cómo puede mediar para lograr la transformación y el desarrollo integral de sus



estudiantes, ¿qué está haciendo para ello?, ¿qué teorías y conceptos le guían para este proceso? Lo que equivale a decir que resulta ineludible que él asuma un proceso de autoevaluación que le permita reflexionar sobre sus concepciones, con la intención de desarrollar su capacidad para reconocer lo que piensa, cree y sobre los efectos de ello al mediar en su práctica pedagógica, así dará inicio al cambio con un pequeño aporte valioso, trascender en su mediación de la práctica pedagógica e ir más allá de simplemente exponer un contenido.

Indudablemente, la mediación en la práctica pedagógica es importante en el hecho educativo. Freire (1993) afirma que es fundamental que se lleve a cabo con la idea utópica y la esperanza comprendida de construir una mejor sociedad, creando posibilidades pertinentes, tales como espacios educativos donde se adquieren aprendizajes útiles para la vida, procesos de mediación donde el docente despierta el interés y curiosidad de los estudiantes para formarlos como seres críticos y creativos, a la par de propiciar escenarios para la interacción escolar en los que se construyan aspectos axiológicos, con el objetivo de cambiar realmente hacia el mundo que se quiere.

En ese marco, de acuerdo con Freire (1997) dicha transformación está en manos de los formadores, ya que, al tener un desempeño arraigado al aspecto ético y axiológico, se interesan por testimoniarlo, reflejarlo y brindar a sus estudiantes (sean adultos o niños) la mejor energía y buenas relaciones con ellos en su práctica pedagógica.

Ahora bien, a juicio de Zuluaga (1999), la práctica pedagógica es entendida como una noción metodológica que designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 196).

Con base en esta autora, en la práctica pedagógica subyace una serie de elementos que la componen metodológicamente. Inicialmente, se presentan los patrones teóricos y prácticos que suelen usarse en cada nivel de la enseñanza; además, allí se sumergen gran variedad de conocimientos desde la pedagogía; también incide en ello la particularidad de funcionamiento de cada institución educativa, al igual que las características propias de cada sociedad y las prácticas de acuerdo al saber pedagógico.

De acuerdo con estos razonamientos, la práctica pedagógica engloba un escenario en el cual se disponen elementos de teoría y práctica que el docente desarrolla, concernientes con su saber disciplinar, didáctico y pedagógico a la hora de discernir en torno a las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. Todos ellos demuestran que es una acción social interactiva y compleja, formada por concepciones propias que comprometen estrechamente a profesores y estudiantes con su realidad social e institucional, con acciones de aprendizaje fundamentadas en los saberes del profesor.

Asimismo, la práctica pedagógica abarca una acción guiada por lineamientos políticos, curriculares y sociales en los que el docente, al ejecutarlos, sea capaz de comprender el fenómeno educativo desde su intelecto, sus creencias y allí buscar la mejor acción educativa. Para ello, se ve inmerso en un proceso propio de reflexión en el que se pregunta: ¿cómo enseñar?, ¿a quiénes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar? Sumado a esto, Zuluaga (1999) indica que la práctica pedagógica no se trata de concebirla como una totalidad de instrucciones legales o procedimientos didácticos, tampoco como una práctica de un docente que simplemente enseña algo, se trata:

- a) De un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes. b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber (p. 13).

Es decir, comprende un saber puesto en práctica desde su particularidad y propia concepción, pero también lo integra una parte determinada por políticas educativas, en las que participan los conocimientos contruidos a lo largo de la formación académica, personal y social. Desde este punto de vista, toda práctica pedagógica responde a ideas y concepciones que tienen los docentes en mente. Es por ello que de sus concepciones dependen las prácticas pedagógicas y su mediación; esas ideas o creencias originan los diferentes roles y experiencias que se despliegan.

A este respecto, Giroux (2003) asevera que la práctica pedagógica es una acción que se media desde la subjetividad, las experiencias y las concepciones propias, allí tienen influencia los

intereses políticos y culturales. Las acciones se van construyendo en la interacción con el entorno escolar y social, por lo tanto, se puede decir que la práctica pedagógica no es un hecho individual, es social, se integra al contexto cultural y en ello se implican las creencias y costumbres.

El referido autor la describe como formas de producción cultural, históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, son construcciones mediadas por la subjetividad, historia, deseo, necesidades, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

Por otra parte, Zaccagnini (citado por Bravo, 2015) expresa que las prácticas pedagógicas son:

Productoras de conocimientos y formación en un sujeto a partir de otros sujetos, es decir, se trataría de una mediación, del rol de un sujeto mediador, que es el sujeto pedagógico, el cual se relaciona con otro sujeto (el educando) (...) En este aspecto el sujeto pedagógico está definido por una institución escolar concreta, con una gran cantidad de articulaciones entre educador, educando, saberes y configuración de espacios que validan su pedagogía (pp. 28-29).

Por consiguiente, hablar de práctica pedagógica es caracterizarla como aquella acción que se produce desde un sujeto a otro, hay una mediación, un proceso dialéctico entre el docente como mediador con otro sujeto, el educando; el primero está formado por una trayectoria académica específica, engranado con saberes propios, características contextuales e interrelación con los educandos.



Se tiene, pues, que la práctica pedagógica alude a una actividad que se inicia con la mediación del docente hacia el estudiante. El formador se constituye por la ejecución de un racionalismo enseñante, en virtud de que siempre está en formación y dinamismo de sus concepciones para enseñar a los sujetos que tiene a su cargo, los estudiantes, a través de la adquisición del conocimiento. Las prácticas son la proyección de los paradigmas, enfoques y tradiciones que contienen el pensamiento y accionar del sujeto pedagógico; todo ello se integra en un privilegiado espacio con acciones de enseñanza y aprendizaje que repercuten en los objetivos de la educación.

Las concepciones que cada docente posee sobre su rol formativo no son fáciles de evaluar o catalogar como buenas o malas de forma drástica. Latorre (2006) hace notar que "...las motivaciones, saberes, conocimientos, intenciones, valores que sustentan un profesor constituyen, en términos generales, las 'buenas razones' que tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace" (p. 53). En este sentido, cada docente posee su particular concepción para comprender una realidad educativa, considerándola como la más idónea, lo que propicia cursos de acción diferentes. Pero no es estática, presenta cambios debido a la interacción con su entorno, aparte de integrar variados aspectos como: representaciones, creencias, suposiciones, nociones, ideas, actitudes e intenciones, partícipes e influyentes en la manera de desempeñarse respecto al qué, cómo y cuándo orientar el proceso de enseñanza.

Sobre la base de los aportes de Latorre (2004), la práctica pedagógica es comprendida como aquella totalidad y suma de efectos por mediaciones individuales, que se despliegan de una gama de deseos e ideas que ocasionan

resultados quizás esperados y, en otras oportunidades, no esperados. No siempre los efectos que se presentan serán percibidos de modo consciente por quien desarrolla dicha práctica pedagógica, por esta razón, es importante que los docentes, al mediar la práctica pedagógica, sepan objetivar racionalidades sobre su manera de intervenir y accionar en el contexto educativo.

Ahora bien, este último hecho —de objetivar ideas y creencias reflejadas en la forma en que se gestiona la mediación pedagógica— es un proceso subjetivo, muy propio de cada docente, quizás puede darse en el momento en que se enfrenta a situaciones que le ameriten evaluar y discernir sobre sus intervenciones pedagógicas, aunque la formación permanente tiene repercusión sobre esas ideas. El proceso de construcción y conformación resulta necesario, pues, al estar concatenado en promover las perspectivas más precisas, se concretarán mejores resultados en la mediación, lo que posibilita el cumplimiento de objetivos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes para la transformación educativa que se requiere en estos tiempos.

En efecto, y como lo afirma Latorre (2004), las acciones mediadas de las prácticas pedagógicas presentan efectos de gran relevancia, de allí el requisito de revisarlas como aspecto fundamental de la educación, analizándolas a nivel pragmático para que esta comprensión favorezca la comparación de vínculos existentes entre las acciones realizadas en los contextos escolares, sus objetivos, efectos, pertinencia interna con el ámbito en donde se ejecutan estas prácticas indispensables.

También, Latorre (2004) presenta una tipología de prácticas pedagógicas, bajo los nombres de experiencial, reproductiva y

transformativa. Un segmento de este trabajo se muestra en la figura 2.

	PRÁCTICA EXPERIENCIAL	PRÁCTICA REPRODUCTIVA	PRÁCTICA TRANSFORMATIVA
Vínculos con prácticas de análisis	Disociada	Asociada Centrada en la acción realizada y sus efectos inmediatos.	Asociada inseparablemente Centrada en pertinencia y coherencia del modelo de acción vigente y sus proyecciones.
Naturaleza del aprendizaje del profesor	Fáctico	Práctico	Teórico – práctico.
Criterio de evaluación de la acción	Única y exclusivamente personal	Expectativas del actor y los resultados previstos.	Definidos contextualizadamente, considerando las variables intervinientes y perspectivas de los distintos actores participantes.
Lógica operante en la práctica	De la experiencia	De la reproducción	De la transformación

Figura 2. Tipologías de prácticas pedagógicas

Fuente: Latorre (2004)

Al analizar el contenido de la figura 2, se comprende cada una de ellas con su particularidad de operar en el contexto educativo. La práctica experiencial se encuentra inmersa en aspectos empíricos, en experiencias que el docente adquiere y lleva a cabo a lo largo de su desempeño; en correspondencia con sus ideas desempeña acciones no estructuradas, no está centrada en aspectos investigativos ni de análisis sobre las situaciones educativas presentadas; su criterio evaluativo es únicamente personal. La manera de accionar de la práctica reproductiva es totalmente arraigada a una estructura y normativa específica, por ello, establece su

planificación, involucrándose de manera parcial en acciones investigativas y toma en cuenta propuestas de investigaciones ya estimadas, por lo que también analiza acciones y efectos inmediatos para evaluar en función de las expectativas educativas y los resultados previstos.

Respecto a la práctica transformativa, se considera que tiene mayor adecuación con los anhelos para el éxito de la educación, dado que suele acoplarse a las características y cambios propios del contexto escolar, puede contribuir al desarrollo de una práctica pedagógica más adecuada y fundamenta su acción por medio de



una estructura flexible, abierta a cambios y nuevas gestiones pertinentes al logro de los objetivos planteados. Al contrario de los tipos de prácticas mencionados anteriormente, no se encuentra encerrada en una normativa o enfoque propio, sino que atiende nuevas posibilidades y, debido a ello, está asociada constantemente en actividades investigativas, con interés en analizar la pertinencia de sus acciones vinculando lo teórico con la práctica, con miras de lograr una verdadera transformación.

Desde esta postura, las autoras del presente artículo consideran relevante promover la reflexión sobre las concepciones de los docentes alusivos a la mediación que desarrollan en sus prácticas pedagógicas, con una mirada teórico-práctica, para garantizar estrategias que operen sobre la construcción de una práctica transformativa. Entre dichas acciones se pueden mencionar: (a) programas de formación permanente llevados al contexto escolar: para la reconstrucción de pensamientos y comportamientos con la intención de perfeccionar las capacidades en la mediación de la práctica pedagógica, en los que el docente pueda sentir, actuar, reflexionar y comprender la necesidad de establecer un equilibrio entre las ideas orientadas a los objetivos educativos y las acciones que desempeña en su cometido; (b) actividades de prácticas investigativas como ejercicio continuo, de esta manera, el docente tendrá la oportunidad de pensar sobre su propia forma de mediar la práctica pedagógica y analizar cómo hay ideas que limitan o favorecen el desarrollo de su función educativa, evaluando resultados para comparar y considerar una mejora de su acción pedagógica; con estas prácticas investigativas, los docentes pueden ampliar sus concepciones para renovarse y apuntar hacia una práctica

transformativa.

Lo expuesto anteriormente se resume en la figura 3 (p. 41), que muestra la complejidad y la influencia de las concepciones en la mediación de la práctica pedagógica.

Luego de hacer la revisión de algunos documentos para comparar y describir la relevancia de las concepciones en la mediación sobre la práctica pedagógica, se puede afirmar que estas participan directamente en las maneras de accionar, dado que cada formador posee estructuras mentales que comprenden sus ideas, creencias y pensamientos, adquiridos de forma implícita o explícita. Esto es, presentan concepciones provenientes de sus experiencias en el ámbito de su formación e interacción social, familiar o escolar, allí se van construyendo ciertas perspectivas que luego son representadas en su desempeño, lo cual puede que sea inconsciente, ya que son aspectos muy internos, propios de cada quien, por eso se habla de subjetividad y — en este caso — se definen como concepciones implícitas. Hablar de cambio o transformación en ellas, es un proceso complejo, porque modificar ideas profundamente arraigadas en su ser no es tarea fácil, es un proceso que no se produce de un momento a otro.

Igualmente, se muestran las concepciones explícitas, aquellas que se van formando desde la interacción con los procesos académicos, o lo que es lo mismo, el aprendizaje que el docente adquiere en su formación inicial o permanente. Allí se permite un desarrollo individual, tendiente a la adquisición y perfeccionamiento de capacidades para su práctica pedagógica, mientras mayor información adquiere podrá analizar, comprender y modificar parte de sus decisiones para mediar en el aula desde una reflexión y adaptación al contexto educativo.

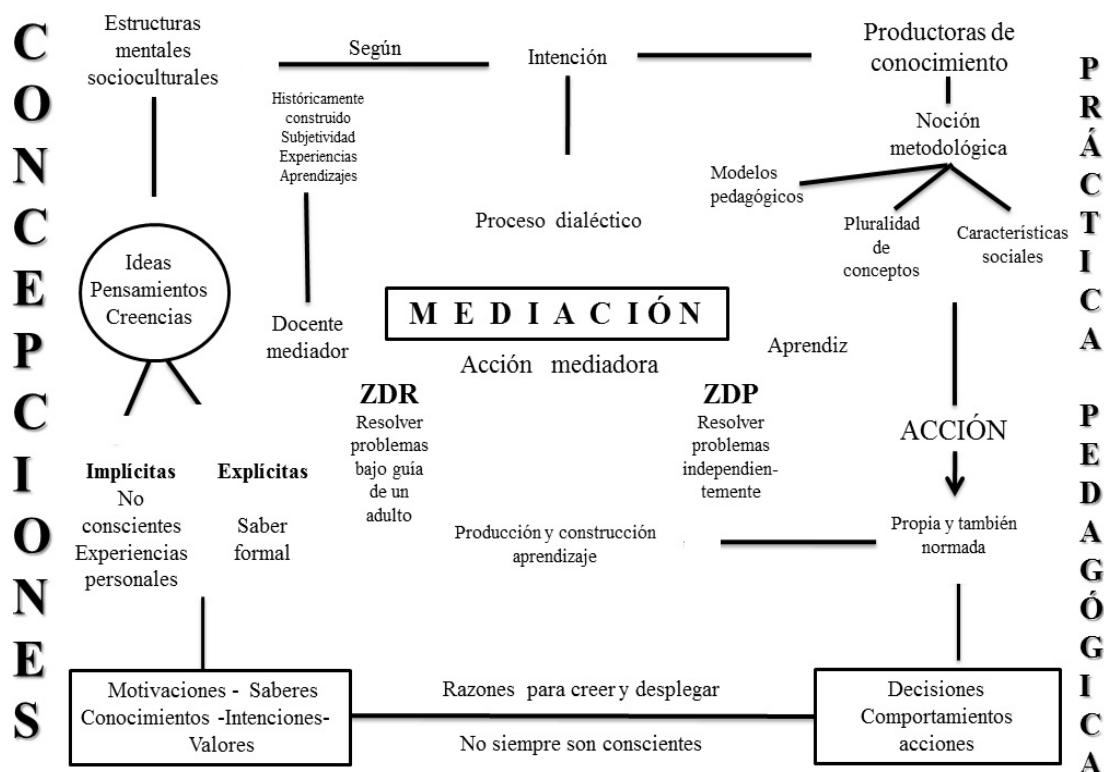


Figura 3. Concepciones en la mediación de la práctica pedagógica

Nota: elaboración propia

Es evidente que no es posible garantizar una transformación precisa en las concepciones implícitas; no obstante, sí es posible iniciar un cambio en las concepciones explícitas, con la implementación de programas de formación que ayuden a intervenir en creencias e ideas sobre la forma más idónea para mediar la práctica pedagógica, con el propósito de transformar aquel sujeto mediador construido históricamente, a fin de que participe desde posiciones y conocimientos apropiados en este proceso dialéctico con el estudiante y experimente importantes momentos en esta acción mediadora.

Ahora bien, en aras de mejorar el hecho educativo es necesario propiciar espacios, condiciones y oportunidades que giren en torno a la transformación de concepciones, empezando desde lo explícito para construir en los docentes perspectivas y motivaciones asociadas a una práctica transformativa, en la cual se despliegue pertinencia y coherencia entre lo que el docente piensa, dice y hace, se trabaje en equilibrio entre la teoría y la práctica, con capacidades para evaluar las acciones tomando en cuenta a los distintos actores del proceso educativo, todo esto vinculado permanentemente a prácticas



investigativas que operen con el eje central de la transformación.

Reflexiones finales

Para finalizar, y derivado de la importancia de las concepciones en la mediación de la práctica pedagógica, resulta oportuno y necesario que se promuevan la revisión y evaluación de las prácticas pedagógicas en los escenarios educativos. En todos los actores de estos ámbitos hay que despertar el interés por analizar en detalle sus acciones cotidianas, compararlas con los objetivos de la educación para concluir sobre la influencia y pertinencia que desde su perspectiva ocasionan al hecho educativo.

Al mismo tiempo, como se viene señalando en todo este escrito, para el análisis de la mediación se requiere un proceso crítico desde las prácticas pedagógicas, un proceso complejo de reflexión subjetiva en el docente respecto a sus concepciones y las de sus estudiantes, de esta manera, se lograría instaurar diferentes acciones en la mediación y conformar la práctica pedagógica que se anhela para el logro de la educación aspirada en este siglo.

Es de concienciar que el aprendizaje debe desarrollarse de manera dialógica, el encuentro con los estudiantes ha de ser empático y con participación activa en el aula de clase, donde el docente se apropie de los espacios de aprendizaje, desarrolle actividades de mediación pedagógica en atención a procesos educativos centrados en la enseñanza y su relación con las corrientes pedagógicas, a través de una mediación directa, desde la interacción entre el sujeto y el medio, entendido social y culturalmente.

En definitiva, indagar en torno a las concepciones de los docentes y determinar sus efectos en la forma de mediar la práctica pedagógica, se considera que no es tarea fácil, todo esto se trata de un proceso subjetivo y, en opinión de las autoras, el cambio inicia desde el interés y visión de cada sujeto pedagógico. Con base en el propósito mencionado en este artículo, se puede deducir que las concepciones tienen gran influencia sobre la mediación de la práctica pedagógica, repercuten en todas las acciones que el profesorado emprenda. Corresponden a creencias emanadas de una herencia cultural que posibilita el conocimiento al enfrentarse a las distintas situaciones de la enseñanza y el aprendizaje, causando quizás resultados esperados o posiblemente no tan esperados.

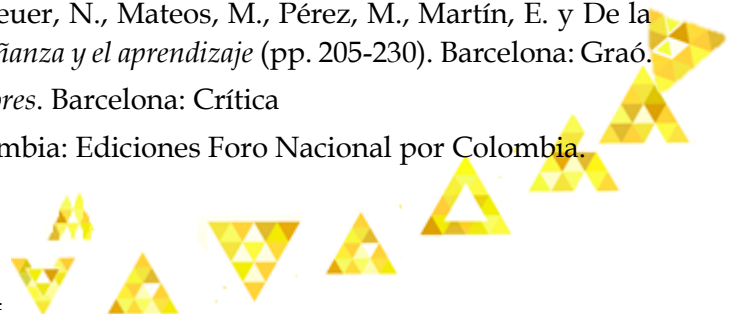
Se amerita atención primordial en el hecho educativo y en los programas de formación pedagógica permanente, la concientización respecto al sentido de la práctica como un saber de saberes que estructura —metodológica y epistemológicamente— el desarrollo y avance de la educación, mediante programas de formación continua, procesos investigativos y encuentros para compartir experiencias y saberes en los que muestren los avances y se integren las metodologías y prácticas pertinentes. En fin, fomentar en los docentes la renovación, edificación, análisis de ideas y creencias coherentes a las necesidades del contexto educativo para la consolidación de prácticas pedagógicas transformativas.

Referencias

- Bravo, J. (2015). *Las prácticas pedagógicas que realizan los Asistentes de Educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383041/jsbg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coll, C. y Onrubia, J. (2006). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En: Coll, C. y Edwards, D. (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-74). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, 20, 58-73. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/34326/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, M., Pérez, S., Peña, B. y Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (49), 571-596. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533011>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica*. México: siglo XXI editores. <https://books.google.co.ve/books?id=OYK4bZG6hxC&printsec=frontcover&dq=Freire+Pedagog%C3%ADa+de+la+Autonom%C3%ADa.+1997&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiPhoa3uqrtAhXtSTABHVLKAlwQ6AEwAHoECAAQAg#v=onepage&q=Freire%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20Autonom%C3%ADa.%201997&f=false>
- Fuentes, N. (1995). *La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo. El profesor como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100005
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro educacional*, 10, 41-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292721.pdf>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5580842.pdf>
- Loo Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en el aula. Estudio de 17 profesores de*



- Historia, Lenguaje y Religión pertenecientes a la red de colegios Maristas de Chile* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Loo%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280. <https://core.ac.uk/download/pdf/13268099.pdf>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4 (número monográfico II), 1-16. https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y creencias. Obras completas*, vol. V. Madrid: Alianza. (Original publicado en 1940).
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488/93522>
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-154). Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sandoval-Obando, E. (2019). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-10. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019018296>
- Tébar, L. (2016). La función mediadora de la educación. *Revista de la Universidad de La Salle* (70), 13-32. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2016/iss70/2/>
- Tintoré, M. (2010). *Las universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya* [tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9336/Tesis_Mireia_Tintore.pdf;sequence=1
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En: Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 205-230). Barcelona: Graó.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia.



La escuela rural, una mirada desde las ciencias sociales

Hugo Alexander Vega Riaño y Zulia Karina Carrillo Sánchez

havega@gmail.com y zuliak98@hotmail.com

Introducción

Un acercamiento a la ruralidad, darle sentido, reconocer sus valores y su diversidad, reivindicar su originalidad y su cultura implica terciar en contra de cosmovisiones dominantes (Martín, 2006). Pretenden llevar a todos los contextos de lo bárbaro, lo atrasado a lo moderno y aplicar la ecuación progreso igual a urbano más industria. Por tanto, todo escenario que esté fuera de este universo de poder y de civilización se encasilla como inferior y por ello dominable, obligatoriamente es necesario ir más allá de tal perspectiva, para reivindicar y valorar el papel de lo rural en la sociedad (Corcuf, 1998). La escuela como componente de la cultura que se desarrolla en este contexto también tiene unas condiciones dignas de valorar. Por su parte, las ciencias sociales son un escenario importantísimo para dar cuenta de una mirada particular para la escuela rural.

En tal sentido, y con el fin de entrar en materia se presentan cinco apartados para reflexionar: un acercamiento al mundo rural, la ruralidad como contexto, comunidad rural y la escuela, escuela: lo social en el mundo rural y la historia de la escuela rural y unas ideas para cerrar el artículo.

Un acercamiento conceptual al mundo rural

En el siglo XXI la educación es el medio por el cual se mantiene un estado social de cosas, y puede generarse la transformación. Por tanto, es de vital importancia el análisis de este mecanismo de reproducción de estereotipos, imaginarios,

ideologías y cosmovisiones; que logra, por un lado, legitimar acciones de poder y dicotomía para dividir el mundo real, entre los que por *naturaleza* tiene que dominar y los que tienen que obedecer los criterios de una sociedad jerarquizada. Mientras que en la otra perspectiva ve a la escuela como un aparato que reconstruye y transforma a la sociedad para dejar sin sentido e injustificadas a las ideologías dominantes y jerarquizantes (Jiménez, 2009).

En el siglo XXI, el conocimiento científico abre una gran puerta en el acto investigativo como proceso complejo y diverso. En esta medida, las ciencias tienen el objetivo de responder y describir con rigor todos aquellos fenómenos que la realidad nos presenta. En consecuencia, las ciencias, particularmente las ciencias sociales, han tomado en consideración el estudio de aspectos que son vitales para comprender el mundo de hoy (Bustos, 2011).

Importante resaltar, desde el punto de vista de las ciencias sociales, la modernidad como conjunto de ideas, costumbres o usos que se consideran modernos o avanzados, se hace del mundo un espacio lleno de dualismos tales como: lo civilizado y lo bárbaro, lo rico y lo pobre, lo desarrollado y lo atrasado, lo tradicional y lo moderno, el centro y la periferia, y lo dominante y lo dominado entre otras tantas categorías que pueden establecerse al respecto. Así, las ciencias sociales en su origen son catalogadas como el mecanismo de naturalización de un cierto tipo de sociedad. En palabras de Martín, (2006):

La naturalización de la sociedad liberal como la forma más avanzada y normal de existencia humana no es una construcción reciente que pueda atribuirse al pensamiento neoliberal, ni a la actual coyuntura geopolítica, sino por el contrario tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos (p. 4).

La sociedad feudal se encuentra en descenso por acción de las fuerzas capitalistas, en las que, según Lander, E. (2000) señala:

Varias generaciones de campesinos y trabajadores de los siglos XVIII y XIX vivieron transformaciones como la expulsión de la tierra y del acceso a los recursos naturales; la ruptura con las formas anteriores de vida (rural) y de sustento -condición necesaria para la creación de fuerza de trabajo libre- y la imposición de la disciplina del trabajo fabril (p.8).

Para Aguado, Gil, y Mata (2005); el desarrollo, prosperidad son antagónicos con tradicional o rural, que supuestamente era la etapa que se estaba superando. En tanto, es en este contexto histórico donde las ciencias sociales analizan e interpretan los comportamientos y conductas en lo educable. La escuela procede desde esta ciencia a legitimar el estado de cosas, fija así un modelo civilizatorio a seguir por todos los demás pueblos del mundo.

Según Lander (2000), las ciencias sociales desde:

...una cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) La visión universal de la historia asociada al a idea de progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes y experiencias históricas); 2) La

“naturalización” tanto en las relaciones sociales como de la naturaleza humana de la sociedad liberal- capitalista; 3) La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (p.9).

El mismo Wallerstein (2006), nos lo ratifica en la siguiente expresión refiriéndose a las ciencias sociales: *“la palabra operativa paso a ser progreso dotada ahora del recién adquirido sentimiento de infinitud, y reforzada por las realizaciones materiales de la tecnología”* (p.5). Es precisamente esto, lo que genera la idea etnocéntrica occidental de superioridad con la cual proceden las potencias para dominar el mundo bajo los supuestos de una historia, que como dice Lander, (2000), nos provee una visión lineal de está, “bajo el supuesto de la existencia de un meta relato universal que lleva a todas las culturas y los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional, a lo moderno” (p.10).

Como punto de llegada la sociedad industrial y esta, como culmen de lo civilizado, convirtiéndose así como norma universal y como único futuro para todos aquellos pueblos que quisieran alcanzar la civilidad y el desarrollo. Además, dice el mismo Lander (2000) “esto es una construcción euro céntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (p.10).

Para reafirmar, Lander (2000) lo señala así, es:

Prioridad de los saberes que produce esa sociedad (ciencia) sobre todo otro saber” (p.9). Todo esto es para llegar a, tal vez, al punto clave de este imaginario de las ciencias

sociales que descalifica y jerarquiza afirmando lo siguiente: “las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas de saber, son transformadas no solo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior al desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (p.10).

Simplemente ruralidad

Lo rural en la época actual viene resignificándose y tomando el sentido que la historia occidental le había negado. Empieza así un proceso donde se le asignan muchas más características que superan el tradicional y simple concepto de lo rural como homólogo de lo agrícola y lo atrasado. Sin embargo, hay que analizar primero algunos problemas que trascienden la historia e impactan a este sector. Además, vale la pena hacer la aclaración, de que las corrientes que revaloran lo rural son críticas y progresistas y actúan bajo la idea del reconocimiento de la diversidad y la riqueza cultural de todos los contextos.

Así las cosas, desde las perspectivas dominantes sigue operando la idea del tercer mundo y del subdesarrollo para identificar la relación entre el centro y la periferia; concepto que Sauras (1998), aplica como homólogo entre lo urbano y lo rural, pues este último en términos del desarrollo aparece como lo atrasado, y como tal, necesitaba modernizarse para estar en la era de la eficiencia, puesto que para la escuela rural el predominio del sector primario de la economía contradice el ideal del progreso industrializador (Martín, 2006).

Un problema muy grave del sector rural es la pobreza y la falta de equidad lo cual, ha sido una constante histórica de este contexto. Tanto en el pasado, como hoy, la pobreza ha impactado al sector rural latinoamericano, producto de procesos de dominación y de explotación de campesinos que han dado de generación la fuerza de sus brazos y el sudor de su frente en pro del enriquecimiento de gamonales y terratenientes que en nada retribuyen ese esfuerzo, sino que al contrario forjan la explotación en beneficios de unos pocos bolsillos y en beneficio del sector urbano.

Al respecto, Velasco (2012) señala que en las primeras décadas del siglo XX y aún vigente existen graves problemas en la distribución de la propiedad de la tierra, y que ésta, estaba al amparo del gamonalismo (Grandes propiedades en manos de unos pocos), el cual dominaba todos los ámbitos sociales, políticos, económicos y jurídicos.

Bustos (2011) indica que se suscitan procesos de dominación a nivel político e ideológico, en el primer caso, las clases sociales dominantes generalmente urbanas o con nexos importantes con este sector, asignan su política y falsean los procesos de participación política y democrática. Aplican criterios que solo favorecen los intereses de minorías y dejan fuera del escenario del poder a las clases medias y al campesinado en general. A esto, se articulan procesos neoliberales, como la apertura económica, la privatización de todos los entes públicos, la flexibilización laboral y el adelgazamiento del Estado entre otros tantos cambios que impactan al grueso de la sociedad, especialmente a los sectores más necesitados y marginados como el sector rural, lo que da para pensar que las políticas apuntan al favorecimiento

del consumo urbano en detrimento de los productores rurales.

En lo ideológico, se producen procesos de dominación, entre los cuales, destacan dos muy importantes para nuestro caso, por un lado, podemos hacer alarde al *colonialismo cultural interno*, donde conceptos e imaginarios permean al contexto rural con concepciones exógenas de espacios diferentes, que provienen de occidente como marco general y de lo urbano como marco próximo, utiliza a la escuela como el elemento motor para reproducir tales concepciones. Por tanto, no es gratuito encontrar estándares de tipo educativo, que promociona la homogenización del saber sin tener en cuenta los contextos y las diferencias individuales, pues no todos llegan al ámbito educativo con la misma herencia cultural por múltiples motivos que van desde lo político, lo económico, lo social hasta lo cultural.

Comunidad rural y escuela

Debido a que estamos asistiendo a la consolidación de la globalización como *una segunda revolución al interior del capitalismo*, en la cual se intensifica el tiempo y el espacio a través de la creación de nuevas formas de energía que potencian tecnológicamente un nuevo lugar a la productividad y a la ganancia capitalista Bustos, A. (2011). En este sentido, el proceso es entendido como un nuevo estudio del desarrollo del capitalismo, en el cual su característica principal es la transformación de las fuerzas productivas y, en consecuencia, la modificación de las relaciones sociales generales, no solo las de producción, que intensifican sus características de exclusión, de monopolización del capital y por ello en el hacer cotidiano se generan diversos cambios que

conllevan a la persona a adaptarse. Bustamante-Zamudio (2016) dice que dentro de las consecuencias de este proceso se encuentran, la intensificación de las relaciones sociales entre las personas a nivel mundial, la articulación de lo local con lo universal a fin de vincular así a todos los hombres y mujeres, para construir la idea de lo *glocal*¹ y es así, como se consolida un mundo intercomunicado e interdependiente donde el Internet genera mutaciones en la cultura y el lenguaje, sin embargo, la globalización, además de integrar los espacios, los atomiza debido a que todos los ámbitos funcionan bajo parámetros determinados.

Según Corcuff (1998), un espacio coaccionado ejerce violencia física, ya que la clase social es la unidad de la práctica relacional; la empresa o fábrica se convierte en la forma institucional y el poder en el mecanismo de explotación y en última instancia la forma jurídica es el derecho laboral. Otro espacio reducido atomizado es el espacio de la ciudadanía formado por las relaciones sociales entre el ciudadano y el Estado, donde la práctica social realizada por el individuo es la que origina la unidad, mientras que la forma institucional entre esta relación la da el Estado y hace uso del poder como forma de dominación en busca de lealtad de los individuos hacia él.

Por último, se encuentra el contexto de la mundialidad que esencialmente, está determinado por los intereses económicos internacionales y las relaciones entre estados y naciones, que son estas últimas las que hacen posible la unidad de la práctica e interacción entre ellos. Su forma institucional y legal son los acuerdos y normas predeterminadas en este

¹ De acuerdo con el diccionario de Oxford, el anglicismo *glocal* se define como aquello 'que hace referencia a factores tanto globales como locales o reúne características de ambas realidades'

contexto, es que la escuela deja de ser un simple aparato del Estado y pasa a ser la institución central destinada a llevar a cabo la unidad de la reestructuración social y cultural que se vive.

En atención a esta idea, el capitalismo de comienzo de siglo XX en su reorganización centra su reproducción en los procesos de la ciencia y los conocimientos. Así los entregan a la escuela nuevamente e inician procesos como el aprender a aprender, a conocer para la mejora, en medio de un cambio que genera una adaptabilidad mental adecuada a la época y es así como, la labor reproductiva se modifica. La escuela, al momento de desplazarse a los otros contextos, persigue una unidad práctica social a través de la integración de la sociedad en una reforma de sí misma coloca de cara a las nuevas realidades propiciadas por las nuevas tecnologías del siglo XXI.

La cultura escolar en la ruralidad

Para adentrarnos en el análisis de lo que es la reproducción de significaciones desde la cultura dominante, en el mundo rural y más específicamente en el contexto escolar, debemos en primera instancia, tener un concepto que en palabras de Bourdieu y Passeron, (1998) definirían la reproducción de la siguiente manera “Es la forma como de generación en generación se transmiten las significaciones y construcciones que desde una cultura dominante se producen como verdaderas y objetivas y que se imponen al resto de la sociedad como legítima” (p.53). Establecen un orden y un horizonte al cual se encaminan las distintas comunidades.

Esta legitimación se da a través de diversos mecanismos y desde diversas instancias o instituciones (escuela, iglesia, La familia, estado. etc.) contribuyen a que la “*arbitrariedad cultural*”

(Bourdieu P. 1998); (en el contexto escolar, imposición de contenidos o contenido impuesto) en una realidad presente vivenciada a diario y en cada momento por los grupos y clases menos favorecidos y marginales. Esta arbitrariedad cultural de imposición e inculcación a través de acciones pedagógicas que implican por consiguiente violencia, simbólico cuyos efectos son disimulados y se ocultan tras las fachadas de instituciones que como la escuela hacen legítima su manifestación y la imposición por parte de la cultura o grupo dominante.

Ahora bien, Castro citado por Lander (2000) dice que para profundizar en estos aspectos conviene, primero que todo, hacer una mirada general y luego particularizada, de los mecanismos y formas que contribuyen a la reproducción de significaciones desde una cultura dominante al resto de grupos o clases sociales, teniendo en cuenta que su sustento básico está en las construcciones y producciones teóricas realizadas desde las clases o grupos en el poder o con el poder, de manipulación, persuasión, imposición e inculcación; quienes a su vez, buscan la manera o formas de que sus significaciones sean asimiladas e incluso adheridas a la vida de aquellos individuos, que poseen una riqueza cultural diferente, pero que en concepto de estos grupos dominantes estas manifestaciones culturales son inferiores, tal como lo sostenía la ciencia occidental del siglo XVIII (p. 98).

Los mecanismos utilizados por la cultura dominante para transmitir su potencial ideológico que enmarca a la realidad social en un modelo social, político, económico, cultural y por consiguiente un modo de vida, son instituciones que como la iglesia, la familia, las organizaciones sociales, el Estado y en especial la escuela reproducen hábitos o formas de pensamiento,

dándole legitimidad al estado de cosas propuesto desde la cúspide de la cultura dominante desde donde se elaboran esquemas, estereotipos, cosmovisiones, ideologías y formas de ser y estar en el mundo, que a su vez se imponen e inculcan en diversos contextos (Castillo, 2001).

Con estos escolares, las acciones pedagógicas, el sistema de enseñanza, en fin, los quehaceres del ser humano se convierten en canales de difusión de formas de pensamiento implícitos o explícitos, es decir, se aprenden consciente e inconscientemente y en palabras de Aguado, Gil y Mata (2005) conforma el *habitus* o bien se da la difusión resignificaciones estrechamente relacionadas con la correlación de fuerza entre los grupos o clase dominantes.

En esta medida los individuos, que legitiman y aceptan las formas de dominación a los que son sometidos a través de instancias como la escuela (arbitrariedad cultural), se tornan con su mismo proceder, en la mayoría de los casos, en transmisores y reproductores de los ideales que les dominan con preceptos provenientes desde una cultura arbitraria y dominante, que con su forma de accionar agudizan las manifestaciones de la violencia simbólica presente en los diversos ámbitos condicionados por el hombre. Específicamente, el ámbito escolar donde se imponen significaciones a través de acciones pedagógicas y se reproducen las divisiones y relaciones de clase, la exclusión, marginación social y por ende la desigualdad vista como legítima, disimulando las relaciones de fuerza en las que se funda su propia fuerza (violencia simbólica) (Martín, 2006).

Si miramos la aplicabilidad de todos los conceptos teóricos expuestos por Bourdieu (1998) en el ámbito escolar rural, se podría afirmar que la difusión y reproducción de las significaciones

elaboradas desde la cultura dominante es un hecho innegable. La escuela en lo rural, al igual que en lo urbano, no solo es un ámbito de legitimación, sino, además, impone un saber homogeneizador y estandarizado que niega o ignora el capital cultural inmerso en los diversos contextos, donde se desenvuelve el individuo, relegando su riqueza cultural a un segundo plano por debajo de la arbitrariedad de una cultura impuesta e inculcada como la única forma de llegar a la verdad objetiva.

En este sentido, se produce lo que se denomina *colonialismo cultural interno* que desvaloriza lo local e impone los criterios de una cultura dominante proveniente desde otro espacio, un ejemplo claro lo encontramos cuando desde un ámbito urbano se elaboran; políticas, estrategias o modelos educativos para ser aplicados en un ámbito rural desconociendo los potenciales y las posibles falencias que presenta la comunidad que lo integran (Castillo, 2001).

Historia de la escuela rural en Pamplona, Colombia.

Las metodologías y estrategias diseñadas para las escuelas que funcionan en los sectores rurales no han sido un invento de ahora, por el contrario, ellas tienen una larga trayectoria, por lo tanto, una mirada a la historia de la escuela nos permitirá comprender claramente los conceptos de escuela unitaria, escuela nueva, escuela activa.

Mirando un poco los antecedentes de la escuela nueva vemos, que en sus procesos de perfeccionamiento el programa es iniciado en 1961 en Ginebra (Suiza), este como solución a los problemas educativos y sociales de la época. En estos mismos años cuando en Pamplona Norte de Santander por primera vez se ejecuta. Un maestro manejaba los cinco o varios niveles educativos. En

un principio la escuela tuvo carácter demostrativo en esta ciudad, funcionó como Instituto Superior de Educación Rural (I.S.E.R.); aquí mismo se comenzó por crear un centro para la formación docente y supervisores, la capacitación incluía el análisis de sus experiencias, elaboración de nuevos materiales y guías de instrucción, análisis de programas para el mejoramiento de la comunidad, formas de evaluación y de trabajos, gobierno escolar, entre otros. Esta escuela fue lo que se llamó escuela unitaria, en Pamplona y Colombia fue impulsada por Oscar Mogollón Jaimes, quien más tarde llegaría a ser el director del programa hacia la escuela nueva.

En este mismo sentido, para el año de 1967 el programa logra expandirse a cien escuelas del país en diferentes departamentos, creándose los centros regionales de capacitación sobre la modalidad de escuela unitaria, ya para el año de 1968 publica el primer manual de Escuela Unitaria donde se trataba los siguientes temas: Organización administrativa de la escuela, organización técnica, evaluación y promoción. Dentro de las principales características que presentó la escuela unitaria eran: la enseñanza individualizada, la metodología activa, utilización de fichas de aprendizaje elaboradas por los maestros, promoción automática y la utilización de múltiples pizarrones lo que en últimas se esperaba con esa metodología fue un mejoramiento en el sistema educativo en los aspectos de cobertura, de eficiencia, y de calidad.

Una forma de enseñar en todos los niveles y en todos los grados por un maestro de escuela unitaria fue utilizando las fichas o el tarjetón, estas les facilitaban un poco el trabajo para enseñar a todos los grados y las asignaturas. Entre las características que presentaban estas fichas o el tarjetón están: La utilización de un programa

dividido en asignaturas: Matemáticas, ciencias naturales, sociales. Los tarjetones eran elaborados para el nivel básico (grado 1º y 2º), nivel medio (grado 3º y 4º) y nivel superior (Grado 5). En el contenido de las fichas o el tarjetón se encontraban instrucciones que orientaban las actividades de los niños y niñas, los métodos a utilizar para enlazar estas actividades y tenían como base una inducción. A este recurso utilizado por el maestro en la escuela unitaria se le presentó como crítica la desactualización, porque los docentes no la hacían por falta de tiempo.

Siguiendo con nuestro recorrido histórico de la escuela percibimos que, para el año de 1975, es cuando aparece el programa hacia *la escuela nueva* conocida actualmente como escuela activa basada en algunas experiencias de escuela unitaria. La escuela nueva o escuela activa surge como solución a problemas de ineficiencia interna y baja calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. Dos de los aportes más sobresalientes de esta innovación educativa han sido integrar de manera sistemática los componentes curriculares de capacitación y seguimiento, bajo la premisa de que el niño y la niña requiere de una intervención simultánea y coherente con los maestros, otro punto importante que encontramos es la incorporación en el aula, la escuela, la familia y la comunidad, todos aquellos factores que la investigación educativa ha reconocido como críticos para una educación de calidad.

Por lo tanto, la escuela nueva, o escuela activa es un sistema que integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación docente y de administración escolar con el fin de ofrecer la educación primaria completa e introducir un mejoramiento no solo cuantitativo sino cualitativo en las escuelas. Vemos desaparecer con esta escuela el tarjetón y surgir las guías de



aprendizaje, las primeras promovían la transferencia de conocimientos y no se preocupaba por los procesos. *Las guías contienen el programa distribuido en unidades y objetivos*, en las guías cada unidad contiene los objetivos necesarios para que los niños comprendan y trabajen determinado tema, el objetivo posee una serie de actividades que conllevan a la deducción, que a su vez se adapta al nivel de los alumnos.

Quienes diseñaron la escuela nueva no vincularon a los maestros en la elaboración por considerar que no tenían capacitación para ello. Una mirada a las actividades plasmadas en los objetivos se puede resumir de la siguiente manera, la actividad A o básica es totalmente inductiva, la actividad B que es el cuento refuerza el contenido en forma de historia o anécdota, la actividad práctica o C tiene la función de mecanizar el contenido y la actividad libre o D se utiliza para ampliar y aplicar el conocimiento adquirido.

En cuanto al proceso evaluativo, este presenta un carácter formativo, porque el niño en la medida en que realiza un trabajo va mostrando al profesor cada actividad y solo cuando obtiene el visto bueno en el control de progreso puede pasar a la siguiente actividad. Así mismo, el aspecto socio-afectivo se evalúa a través de la participación del niño en el gobierno escolar, el maestro recibe la capacitación e instrumentos que debe adaptar para realizarlas.

Quizás lo más importante de la escuela nueva o escuela activa conocida hoy en día es que promueve un proceso de aprendizaje activo, donde, el proceso de enseñanza está centrado en el alumno o alumna adaptándose a un currículo pertinente, muy bien relacionado con la vida de los educandos, se dedica a promover calendarios y sistemas de promoción y evaluación flexible.

Mantiene una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad que resalta la formación de valores democráticos y participativos (claro ejemplo de esto es la inclusión del gobierno escolar) a través de estrategias, vivenciales. También es muy importante la dotación a las escuelas de guías de aprendizaje, bibliotecas y la capacitación del docente con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, a pesar de que la escuela nueva o escuela activa ha querido capacitar en forma satisfactoria a los docentes, por el contrario, se ha prestado poco interés o no se han incentivado autónomamente pues, han seguido formados con una metodología pedagógica que para el sector rural no ha dado los resultados esperados. En este mismo sentido ha continuado fundamentalmente la visión de enseñanza como transmisión de información y queda en desventaja el aprendizaje *tradicional y frontal*, es decir, el modelo de formación docente tradicional no ha guardado coherencia con el método pedagógico de una escuela nueva o escuela activa que esta exige promover: la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo cooperativo entre otros.

Ahora bien, ver claramente las diferencias existentes entre una escuela tradicional y una escuela nueva o escuela activa implica que en la escuela tradicional se encuentra: Los alumnos sentados en sus pupitres unos detrás de otros dedicados a copiar, por lo general siempre repiten en coro las frases que el profesor les pide que repita, escasamente participan, hay limitación en los estudiantes para hacer otra cosa que no esté autorizada por el profesor, la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje se refiere tan solo a la memorización de contenidos de carácter informativo o explicativos dictado por el maestro

de los textos. Los horarios son rígidos y no hay una relación de confianza entre el director y el alumno, generalmente estas relaciones tienen carácter vertical.

En cuanto a la escuela nueva o activa se puede observar que:

- Los alumnos se encuentran organizados en pequeños grupos, el maestro o maestra toma en cuenta puntos de vista de sus alumnos, estos se manejan con libertad, trabajan generalmente en grupo, por pareja, individualmente o con el maestro. El espacio educativo tan solo no es el aula, sino también los patios de la escuela, jardín, la biblioteca, la huerta entre otros más.

- La escuela se acerca a la comunidad, la formación del alumno es integral ya que las experiencias del aprendizaje toman en cuenta lo cognoscitivo, lo socio afectivo y lo sicomotor.

- Se maneja un clima escolar con libertad, confianza, respeto, responsabilidad, cooperación, afecto y organización. El maestro realiza la evaluación formativa permanentemente de procesos de los alumnos y alumnas en la cual corrige errores enfatiza aciertos y ofrece retroalimentación inmediata.

De esta forma hemos podido observar que existen grandes diferencias entre una escuela tradicional y una escuela nueva o escuela activa, esta última mediante nuevos conceptos rompe con los esquemas de educación tradicionalista, pasiva, rutinaria y autoritaria, se sustenta bajo la innovación de principios pedagógicos progresistas donde los niños son actores centrales del proceso de enseñanza; por eso desde esta misma escuela, el punto de vista de alumnos se toma en cuenta con la finalidad del desarrollo integral de la personalidad.

Esta visión de escuela se sustenta bajo principios pedagógicos que ayudan al niño y a la niña a desarrollar sentido de pertenencia con su escuela y su comunidad, estos principios pedagógicos son: a) Fundamentarse en el afecto; b) en la experiencia espontánea con la naturaleza, en las necesidades e intereses y los talentos que son adquiridos en su cultura; c). en el diseño del medio ambiente el cual debe prepararse de tal manera que estimule el aprendizaje. Otros principios de igual importancia son: La actividad, el buen maestro, la actividad grupal y por último la acción lúdica que ayudan a la formación del ser humano en relación con los demás.

Según, Jiménez (2009) cuando habla de la escuela rural, afirma que hace falta en los educadores colombianos conocimiento sobre la metodología de la escuela nueva, escuela activa, se han guiado con la misma metodología tradicionalista basada en modelos pedagógicos impuestos desde afuera, es decir, desde Europa y se ha mantenido bajo un tipo de enseñanza que para el contexto urbano es exitosa; en el rural por el contrario fracasa. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que el sector rural tiene una cultura diferente al sector urbano.

El sector rural tiene diferentes formas de ver, sentir y de actuar en el mundo. La escuela, por lo tanto, debe moverse desde las propias necesidades e intereses de sus habitantes y no bajo la imposición que el colonialismo interno ha mantenido, la cual no ha dejado que niñas y niños aprendan a investigar, analizar y resolver sus propios problemas. Por tanto, se ha generado un gran reto que necesita de esfuerzos, compromisos y responsabilidades por parte del estado y los diferentes entes administrativos.

Es así, como la escuela rural se ha movido en un paradigma impuesto desde otro contexto, es

decir el contexto urbano. Por ello, en la Universidad de Pamplona, Colombia, en la investigación rural nos topamos autores como Aguado, Gil, y Mata (2005), que describen lo que para el futuro del sector rural sería la solución de sus problemas una *escuela rural alternativa* entendida, como un conjunto de proposiciones y de acciones que se constituye como corriente innovadora para la educación rural en oposición a la pedagogía tradicional.

La escuela rural alternativa se fundamenta en cuatro principios pedagógicos los cuales tienen gran relevancia en la medida en que miran el contexto rural en su totalidad y no lo excluyen como la escuela tradicionalista que homogeniza desde su propia visión. Los principios propuestos son en *primera* instancia la “Toma en consideración de las experiencias, las necesidades e intereses de los niños (as) y jóvenes, desde su propia visión del mundo” Es decir, se considera al individuo en su propio contexto, sus necesidades, su forma de actuar y pensar desde su cultura; para una formación integral que le dé sentido y autonomía a la personalidad.

El *segundo* principio es “La organización de una vida social en el seno de la vida escolar” (Bernal, 2009). aquí se trata de construir desde la propia personalidad el logro de razonamientos mínimos de democracia con la finalidad de la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos comprometidos con su comunidad. A la escuela en este sentido le corresponde lograr que los individuos se eduquen social, política y culturalmente, es una forma de llevar a cabo verdaderos principios democráticos.

Como *tercer* principio está la construcción del conocimiento a través de la acción, encaminado para concebir individuos que piensan y actúan para su cultura, generan propuestas que

conllevan al cambio, que modifican su realidad y se proyectan hacia mejores formas de vida, es decir, por medio de la acción niños y niñas pueden actuar e innovar sus esquemas de pensamientos. Forjar propuestas favorables en su entorno social, responder al mundo de hoy que exige seres que generen las condiciones de vida para ellos y para su comunidad.

El *cuarto* y último principio es la indagación, fundamental en la escuela rural como alternativa que exige la reflexión y la transformación a través de la crítica; requiere conocer la realidad para modificarla según la pedagogía crítica. El hombre conoce por medio de la experiencia y por la razón conjuntamente, y no como lo plantea el empirismo que sostiene que la experiencia es la única fuente del conocimiento. El racionalismo por su parte señala la razón como el medio para adquirir verdades absolutas (Alario y García, 1997).

Estos cuatro principios pedagógicos implementados con cierta coherencia permiten al sector rural la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos que actúan desde la escuela para su comunidad. También, permiten que a través de interacciones entre los individuos se solucionen problemas que afectan su entorno social, político y cultural, además cooperan en la búsqueda de mejores formas de vida para el futuro.

La *escuela rural alternativa* toma su fundamento de la pedagogía crítica. Esta es importante en la medida que ayuda a generar aprendizajes significativos en los individuos por medio de la formación de una conciencia crítica, la cual incluye la aceptación de puntos de vista diferentes. La pedagogía crítica es una praxis que no es simplemente teórica y práctica, sino también narración y producción de sentido, en esta

medida los miembros de una comunidad a través de las experiencias le dan sentido al colectivo hacia el progreso.

Ideas para concluir

Desde el siglo XIX en las ciencias sociales existen debates epistemológicos caracterizados por divisiones binarias en las cuales encontramos lo objetivo / lo subjetivo; lo cualitativo / lo cuantitativo. Propias del dualismo universal de la cultura occidental que atomiza la compleja realidad social, siendo contraproducente para la explicación e interpretación de los fenómenos sociales, pues estos no deberían ser encasillados en una visión única porque contribuirían, a dejar de lado la interacción entre sujeto y objeto.

En occidente se ha caracterizado por una ruptura ontológica entre razón-mundo-cuerpo/mente, quedando el mundo/cuerpo como algo que puede ser captado y representado por el sujeto que piensa y razona, convirtiéndose en el escenario disponible a la acción, así:

...ésta total separación entre cuerpo y mente dejó el cuerpo y al mundo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente. Esta subjetivización de la mente, ésta radical separación entre mente y mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos" (Lander, 2000. p. 5),

Dando paso a una concepción donde el investigador-observador, tiene que volverse externo a su objeto de estudio, dejando de lado todo conocimiento o razonamiento que pueda turbar esa mirada objetiva y descontaminada del objeto.

Encontramos ahora, que la noción de objetivo y subjetivo siempre son identificadas como

contrarias, clara muestra de esto es lo expuesto por Philippe Corcuff (1998) cuando da diferentes definiciones de la noción de objetivo, expresa que:

Objetivo es, "opuesto a subjetivo (en el sentido de aparente irreal): que constituye un objeto, una realidad que subsiste en sí misma, es decir con independencia de todo conocimiento o idea; objetivo es, opuesto a subjetivo en el sentido de individual. Válido para todos y no sólo para tal o cual individuo; objetivo es, opuesto a subjetivo (en el sentido de consciente mental), el método objetivo es el de la observación exterior y por lo tanto va dirigido al mundo objetivo o exterior (en oposición a lo interior)" (p. 14).

También el otro extremo de este debate, es la subjetividad que, de manera opuesta al objetivismo, resalta la importancia del sujeto como aquel que es capaz de interpretar como individuo su mundo social, donde intervienen sus conocimientos, ideas y voluntades haciéndose más notable la especificidad y particularidad; postura que puede promover en el investigador un relativismo debido a que la supremacía del sujeto deja de lado lo universal, lo externo y da paso a la incertidumbre, ya, que dentro de su haber investigativo puede llegar a darse una variación según cada situación específica y la interpretación parcial que ésta amerite; es decir, para Bustos, (2011) "si dijésemos que todo es subjetivo, que ningún conocimiento puede obtenerse, por cuanto en todos aparece jugando un cierto papel la subjetividad y el error, estaríamos cayendo también en una posición dogmática, de signo inverso a lo objetivo" (p.15).

Según Aguado, Gil, y Mata (2005), lo objetivo es lo exterior, lo conocible, lo que está para ser estudiado; lo subjetivo es lo interior; lo particular, el sujeto; pero no podemos limitarnos a hacer



parte de éste antagonismo, pues tanto lo objetivo como lo subjetivo hacen parte de una investigación, es decir, representan dos eslabones de una misma cadena, dos perspectivas diferentes pero complementarias, del análisis de una realidad social, pues actualmente a los investigadores se les plantea al respecto un doble objetivo: 1. En el plano conceptual, dar cuenta de las relaciones entre los aspectos objetivos y

subjetivos del mundo social; y 2. En cuanto, a la construcción del objeto sociológico, establecer vías de comunicación entre el punto de vista del exterior del observador y las formas en que los actores perciben y viven lo que hacen mientras actúan.

Referencias

- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Alario, T. y García, C. (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amaru.
- Bernal, J. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Zaragoza: UNIZAR. http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escruralls.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción*. Barcelona: Laia. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Bustamante-Zamudio, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122004.pdf>
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada: Octaedro.
- Castillo, A. (2001). *La exclusión de la mujer de la esfera pública en la filosofía del derecho de Hegel*. Documento N.º 7 Debates y Reflexiones, Aportes para la Investigación Social. Santiago, Chile: Programa de Estudios Desarrollo y Sociedad (PREDES). <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Exclusion%20de%20la%20mujer%20en%20la%20esfera%20publica.pdf>
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Versión de Belén Urrutia. Madrid: Editorial Alianza. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2016/06/corcuff-p-las-nuevas-sociologias.pdf>
- Delgado, E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la Educación Primaria. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 28, 117-138. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15670/P%20117-138%20Tabanque%2028-2015%20Enrique%20Delgado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, J. (2009). La escuela rural. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/JOSEFA_JIMENEZ_FERNANDEZ01.pdf

- Lander, E. (Comp). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1334.dir/lander.pdf>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En Lander, E. (Comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 4-23) Buenos Aires: CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1334.dir/lander.pdf>
- Martín, N. (2006). La escuela en el medio rural. *Guía para padres y madres de la CEAPA*, 21, 5-53.
<https://fddocuments.ec/document/la-escuela-en-el-medio-rural-ceapaes-la-escuela-rural-en-el-nuevo-mundo-rural.html>
- Sauras, P. (Coord.). (1998). *Trabajar en la escuela rural, ¿trabajar en la escuela rural?, ¿trabajar en la escuela rural!* Madrid: MRP Confederación Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Velasco, L. (2012). *Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural*. Trabajo final de grado. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1490/TFG-B.113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI
http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1329856422580_1888331861_3268



La resolución de conflictos: breve recorrido por sus fundamentos y herramientas aplicables en el campo educativo

Gelvi Jesús Maldonado Maldonado
gelvimaldonado01@gmail.com

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar la revisión teórica que apoyó la investigación realizada en la Universidad de Pamplona (Colombia), y que tuvo, como objetivo principal, identificar los factores causantes del conflicto presentado dentro del aula de clases en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local, para proponer mecanismos de resolución que promuevan una convivencia pacífica.

Las comunidades universitarias, como en este caso, se caracterizan por su complejidad, originada en la gran diversidad de colectivos que la integran. Se componen básicamente de tres actores principales: los estudiantes, el personal docente e investigador y el personal administrativo, además de las relaciones externas con el sector público educativo, otras organizaciones universitarias y otros agentes sociales: empresas, instituciones públicas, asociaciones, colegios profesionales.

En esta complejidad institucional, y como suele ocurrir en las organizaciones sociales, es usual que se susciten conflictos no solo por la cantidad y diversidad de personas que la conforman, en palabras de Montoya, Cossio y Montoya (2014), los problemas en especial pueden darse por:

(...) la íntima ligazón entre creación, difusión y conservación del conocimiento que aquella

genera y las expectativas y necesidades sociales que conjuga. Así, el entendimiento del conflicto y su puesta en escena para su posible intervención, sufre o pasa por un proceso de múltiples interpretaciones, tanto como cuántos sean los intereses o expectativas de los actores, y por supuesto, que, de este proceso, tampoco escapa la puesta en práctica de dicho entendimiento con miras a las disímiles posibilidades de solución existentes (pp. 100-101).

Esta investigación se efectuó debido a la necesidad inicial de conocer y analizar los principales conflictos que se presentan dentro del aula de clase por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local, esto con el fin de proponer mecanismos de resolución que promuevan una convivencia pacífica en el contexto académico.

En el proceso de revisión teórica se evidenciaron algunos tipos de problemas, de tal manera que sirvieron como insumo a la universidad para conocer las variadas disyuntivas que se presentan y cómo afrontarlas, con miras a una convivencia de paz al interior del claustro. Asimismo, el aporte de esta investigación también está alineado a la necesidad de generar herramientas y estrategias que propendan por la resolución de conflictos internos, así se evitaría que los ambientes negativos se apoderen de las aulas de clase y se pueda formar un ambiente de paz, de convivencia pacífica, evitando los malos entendidos.



Por lo demás, el aporte académico de esta propuesta está basado en la generación de instrumentos que contribuyen a una educación para la paz, en la que se involucran procesos de intervención y regulación, como lo es la prevención, entendida como la primera fase antes de que aumente la tensión; el análisis y la negociación, vistos como el resultado de la búsqueda de soluciones creativas para regular el conflicto, y la mediación en caso de que las partes que conforman la disputa hayan agotado todas las posibilidades para arreglar la situación por sí mismos.

En este artículo nos centraremos en presentar una breve revisión teórica sobre el tema de la resolución de conflictos que sustentaron el estudio efectuado, y también nos referiremos a cómo las instituciones educativas tendrían que ser escenarios de una cultura ciudadana que fomente una pacífica y sana convivencia, partiendo desde la escuela.

Resolución de conflictos: orígenes y fundamentos del tema

Para iniciar la exposición de lo que se concibe como resolución de conflictos, comenzaremos con un acercamiento a su definición y orígenes. Para entender cómo resolver este fenómeno es preciso conocer qué se concibe como conflicto. Este ocasiona situaciones de discrepancia, divergencia o insatisfacción. Es inherente al ser humano en cuanto hace parte de su construcción de pensamiento y actitudes a lo largo de su vida (Merino 2006).

También, el conflicto puede percibirse desde ópticas distintas: como un espacio que puede estimularse, como potencial con múltiples beneficios si es orientado hacia aprendizajes y experiencias que afirmen caminos de bienestar y

concordia en una sociedad. Además, en sí mismo se posibilita como una apertura hacia el diálogo, la cooperación y el encuentro.

Los primeros estudios sobre el tema fueron realizados por el ruso Pitirim Sorokin (1962) en la década de 1930, quien asociaba la naturaleza del conflicto como propiciador de las guerras de los últimos siglos. En 1942, Quincy Wright publicó el libro *A Study of War*, en el que señala la guerra como objeto material propio de la ciencia de las relaciones internacionales. Se observa, entonces, que estas disquisiciones indagaban sobre las causas en las dinámicas bélicas de las confrontaciones existentes entre países. Se partía desde una visión macro, de amplio espectro, hacia dinámicas de orden internacional.

Con posterioridad, en la década de los 50, aparecen nuevos enfoques que enriquecen la lectura en torno a la resolución de conflictos, derivados de las repercusiones de la finalizada segunda guerra mundial. Uno de los medios que contribuyó a la divulgación de este tema (y aún lo efectúa) fue el *Journal of Conflict Resolution*, revista académica arbitrada, en la que se discuten temas como el concepto de poder, el declive de la nación-estado, la economía de la paz, el rol de los organismos internacionales, entre otros, los cuales generan una directriz hacia el estudio de los conflictos desde una visión transformadora y con base en el aparato institucional de los Estados.

Para los años 60, la resolución de conflictos se explora como un ámbito académico de orientación personal. Jhon Burton (1990) inicia estas investigaciones ahondando el conflicto como parte de la naturaleza humana y afirma que para abordarlo hay que hacer uso de la *provención*. Este concepto se refiere a las capacidades de anticipar y manejar una situación eliminando las posibles causas del conflicto, para no llegar a la

violencia, lo que implica un manejo de actitudes y conductas en función de evitar el desencuentro.

Otro ensayista reconocido fue H. Schmid (1968), cuyo artículo impactó a los estudiosos sobre este tema, pues planteó que las investigaciones tenían que orientarse a exponer cómo controlar los conflictos manifiestos y también a explicar cómo se exteriorizan los conflictos latentes. A juicio de Fisas (2004), Schmid “reclamaba que se había de explicar no cómo se produce la integración, sino cómo se polarizan los conflictos en un grado tan elevado” (p. 2). Es un punto de vista particular, que implica generar acciones preconflicto con miras a disolver esta contingencia antes que se estructure formalmente como problemática.

Para Curle (citado por Fisas, 2004), y debido a sus experiencias en Pakistán y en países africanos, la resolución de conflictos tiene que articularse “con los procesos de cambio social y estructural, por lo que define la paz como desarrollo humano” (p. 2). Opta por el término de “pacificación” en lugar de resolución de conflictos, en función de mitigar los efectos de daño que surgen del conflicto y como una mirada conciliadora entre partes en discusión.

Entre la década de los 70 y 80, Johan Galtung y Adam Curle (1976) encuentran en la filosofía del budismo un modelo de transformación de los conflictos, enfatizan en las percepciones, las raíces profundas del problema, los valores y las actitudes de los actores, lo que, en opinión de Trifu (2018) lleva a conceptualizar la idea de que la “paz positiva se ha alejado de la perspectiva original de integración de la sociedad humana y se suele entender actualmente como ausencia de violencia estructural” (p. 29). En esta noción, se evidencia que la lectura de la resolución de conflictos pasa de ser una prioridad de naciones a

fijarse a un plano más personal, del sujeto. Se incorporan otros elementos en la comprensión del conflicto: las actitudes, los actores, las percepciones y la identidad como atributos para disolver una situación conflictiva.

Aspectos como la dignidad, la seguridad o el reconocimiento hacen parte de los postulados de Edward Azar (1990), como lineamientos imperativos para la resolución de conflictos. Desde este enfoque, se procura reivindicar la condición humana como base inicial para superar las diferencias. Se observa cómo la resolución de conflictos trasciende su mirada del eje problematizador y busca –en elementos como la dignidad, el desarrollo humano, la sociedad y las instituciones– otras esferas para comprender la condición generadora de los conflictos. Es apreciable que desde esta dinámica se intenten conjugar múltiples mecanismos de orden estatal, social y humano para finalizar discrepancias e involucrar diversos actores de conciliación para superar diferencias.

Se tiene, entonces, que por estos años 90, se incluyen otros aspectos al estudio de la resolución de conflictos. Jhon Lederach (1996) acuña a este fenómeno la lectura de *transformación social*, dado que se indaga desde la naturaleza del conflicto para convertirlo en generador de capacidades constructivas, de cambio social y, de este modo, mitigar los motivos iniciales que le dieron origen. Por otra parte, este autor incluye el acervo cultural de las personas o comunidades como estrategia resolutiva en los conflictos.

Esta mirada brinda un matiz renovador para comprender la condición del conflicto. Intenta desde los contextos y la cultura de la gente determinar el camino resolutivo de una problemática. Es, en sí misma, una lectura significativa ya que parte de las capacidades de



los actores, su cosmovisión, vivencias en los escenarios y prácticas culturales para tejer caminos de entendimiento donde, en la mayoría de los casos, las diferencias son superables si se comprende la dinámica cultural que se manifiesta continuamente en las sociedades.

Una personalidad relevante para citar en el tema que nos ocupa es el polémico Henry Kissinger, de notable influencia en el ámbito internacional desde que comenzó su carrera política en los años 50 y que, podríamos afirmar, se mantuvo a lo largo del siglo XX. En una de sus últimas publicaciones, Kissinger (2014) plantea el fin de las diferencias globales a partir de que potencias —como Estados Unidos— impulsen una amplia red de estructuras internacionales que promuevan el comercio abierto, un sistema financiero estable, principios de solución pacífica de polémicas y límites a los conflictos. Es una escuela de la resolución de conflictos que hace hincapié en la política internacional y en las relaciones sostenidas entre países, siempre con la dicotomía de disuasión y persuasión en búsqueda de un equilibrio habitualmente transitorio.

Una mirada integradora de la resolución de conflictos se observa en los estudios de Christopher Mitchell (2016). Aspira comprender las interrelaciones entre las situaciones sociales, políticas y económicas, las actitudes individuales y colectivas, y los comportamientos específicos, postulados que involucra al tejido social y la institucionalidad como ejes intervinientes y correlacionados para superar situaciones problematizadoras.

En cuanto a lo hecho en Latinoamérica, también se han adelantado estudios en esta área. Por ejemplo, la Fundación Progresar, (citada por Fuquén, 2003), conceptúa los conflictos como: “una disputa entre dos o más partes

interdependientes que perciben metas incompatibles, recursos escasos o sentimientos” (p. 267). Destaca, desde su experiencia, esta condición como un manejo de los conflictos, en el que los actores deben construir aprendizajes, diálogo, entendimiento recíproco y tolerancia emocional. Con esta visión, se contribuye a la comprensión de la resolución de conflictos, al observar que la condición emocional y sensible de los actores también es un factor incidental en disputas entre sujetos, por lo que debe incluirse como un elemento de estudio dentro de las estrategias a implementar en estas situaciones.

Ahora bien, con respecto a las dinámicas que aportan en la resolución de conflictos se tiene la *negociación*, considerada por Rozemblum (1998) como una “habilidad que consiste en comunicarse bien, escuchar, entender, recibir *feedback*, gestionando una solución que beneficie a todos. Cuando la gente usa la violencia, a veces las cuestiones se complican, se ‘pudre todo’, y no hay retorno” (p. 31). Es un mecanismo efectivo para la resolución de conflictos que permite alcanzar posibles acuerdos a partir de la comunicación, el intercambio de ideas, sin hacer uso de la violencia. Se aspira llegar a opiniones en común con el propósito de satisfacer las necesidades o diferencias de las partes en discusión. Es un proceso sistemático donde se procura un convenio desde las partes involucradas.

En otras palabras, la *negociación* surge como un elemento dialógico en la resolución de conflictos que desea equilibrar criterios para neutralizar situaciones en divergencia y exponer las situaciones de las partes, en función de encontrar condiciones igualitarias para dirimir el conflicto.

En este orden de ideas, Fuquén (2003) menciona otra de las herramientas esenciales para



la resolución de conflictos: el *arbitraje*. Es un: “proceso mediante el cual un tercero, que es un particular, decide sobre el caso que se le presenta y las partes o actores aceptan la decisión” (p. 277). El árbitro se convierte en un juez imparcial y define la contienda entre las partes. Sea la decisión que se obtenga, los involucrados deben aceptarla en común acuerdo. Como medida resolutoria, esta estrategia debe ser utilizada con prudencia, ya que puede ocasionar un agravante en la situación de conflicto. Se recomienda ser aplicada con total consentimiento de las partes para no ver perjudicado el proceso de desescalamiento de la disputa.

Otra estrategia adecuada en la resolución de conflictos es la *conciliación*. Según el CENASEL¹ (1998), este proceso pretende “complementar el sistema tradicional de justicia, mediante un procedimiento breve en el cual una autoridad judicial o administrativa interviene como un tercero para lograr posibles soluciones a un problema que involucra a dos o más personas en controversia” (p. 50). Indica Fuquén (2003), que es un procedimiento que interrelaciona factores en el contexto de la conciliación, el intercambio de historias del suceso, la situación actual del conflicto, la generación de soluciones y los acuerdos alcanzados.

Además, añade —a sus lineamientos de intervención— la inclusión de una persona imparcial que lleva la vocería de la situación en conciliación. Este actor de reconciliación dinamiza la conversación entre partes, con el propósito de llegar a acuerdos que sean en construcción recíproca y participativa en procura de beneficios colectivos. En esta manera de resolver conflictos se llegan a convenios previos, aunque pueden

solo ser temporales o pendientes, dejando temas o cuestiones inconclusos o por resolver entre los involucrados. Es un medio primordialmente utilizado en el ámbito jurídico y gubernamental con implicaciones legislativas y, a veces, jurisprudenciales.

En la actualidad, dentro de las estrategias de vanguardia con mayor aceptación en la resolución de conflictos se encuentra la *mediación*. En palabras de De Armas (2003), es un “Método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio” (p. 126). Desde el criterio de De Zubiría, J. (2006), más que una búsqueda final del conflicto: “la mediación es una aportación cultural a la sociedad presente que afronta el reto de la diversidad humana, sin alterar el orden social sino como una posibilidad para que las personas desarrollen acciones para tomar responsablemente sus decisiones” (p. 56).

Según Cárdenas (2009), en esta estrategia el mediador, en muchas ocasiones, conoce y maneja los temas en discusión. También, se propone llevar a las partes a definir una construcción colectiva de acuerdos, donde la participación, el entendimiento y el diálogo sean los ejes de implementación para solventar el conflicto. Es necesario aclarar que la mediación es un proceso de orden preliminar que se busca implementar —con preferencia— en escenarios cotidianos o institucionales, ya que si el conflicto redunda en situaciones de mayor complejidad (violencia, psicopatías, guerras) deberán utilizarse en su conjunto otros mecanismos de resolución. Para Merino (2006) el objetivo primordial de la mediación radica en: “lograr la recuperación de

¹ Centro Educativo Nacional de Asesorías Socioeconómicas y Laborales.



las capacidades normales de establecer y desarrollar las buenas relaciones entre ambas partes, al margen de los aspectos concretos y materiales que puedan acordarse" (p. 68).

Como destaca Calderón (2009), en el proceso de resolución de conflictos se combinan múltiples dinámicas. Pasando por el diálogo, lo cultural, la comprensión de los contextos, los sentimientos, el apoyo neutral o la injerencia de terceros y la participación activa de los actores involucrados, debe ser una práctica continua en la cotidianidad de las sociedades. La suma de conflictos puede originar la violencia y poner en riesgo tanto la estabilidad individual como la de sujetos y sociedades.

La aplicación y revisión permanente de aquello que aqueja, perturba o promueve la diferencia debe ser tratado y atendido por instituciones y gobiernos, al igual que a nivel personal, porque un principio y vocación pacífica y de no violencia humana puede ser una alternativa para construir el bienestar de los pueblos y la consolidación de la paz.

Resolución de conflictos en el ámbito educativo: escenario para fomentar una cultura ciudadana en sana convivencia y paz

Alzate (2010) comenta que la escuela es el escenario propicio para promover una cultura ciudadana en paz, que cultive la sana convivencia y los valores en sus actores sociales para su bienestar y apropiado desarrollo humano. Refiere que la resolución de conflictos "modela y enseña de forma culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro" (p. 7).

Otro abordaje lo plantean Daza y Vega (2012), quienes postulan que: "En el contexto de educación para la ciudadanía no se propone eliminar los conflictos sino aprender a manejarlos de manera constructiva, es decir, sin violencia y buscando el beneficio de todos quienes estén involucrados" (p. 36). Ello implica, también, que los conflictos en el aula deben facilitar la participación y fines comunes para su resolución; esto es, permitir el consenso y la colaboración de todos sus involucrados. Las ideas anteriores se conjugan con lo expuesto por Burbano (2017), cuando sostiene que los conflictos forman parte de la cotidianidad del aula dadas las distintas maneras de pensar y actuar, por lo cual "los docentes deben ver en el conflicto una oportunidad para desarrollar habilidades en la comunicación e interacción con el otro" (p. 39).

En virtud de ello, la resolución de los conflictos en las instituciones educativas permite potencializar la comunicación y relación entre los miembros de la comunidad, abrirse al diálogo y afianzar los lazos de solidaridad y empatía entre las personas. Al respecto, la UNICEF (citada por Burbano, 2017) declara que:

La resolución de los conflictos es la exploración de los medios por los cuales conflictos y controversias pueden solucionarse. Para muchos jóvenes, conflicto es sinónimo de violencia. Pero la violencia, en realidad, sólo es una de las numerosas respuestas posibles a un conflicto (pp. 39-40).

En efecto, en el campo escolar los estudiantes son susceptibles de llegar a confrontaciones, por ello, en ese ámbito se deben promover hábitos y prácticas de sana convivencia, donde valores como el respeto, la tolerancia y la fraternidad sean

medios catalizadores para fomentar una cultura y capacidades ciudadanas.

Compartiendo esta noción, Burbano (2017) afirma:

La formación de valores debe ser el eje central, los contenidos y la ciencia deben ir de la mano con el diálogo y la mediación como principios que permitan abrir espacios para la convivencia. Aprender a vivir juntos es una tarea que implica responsabilidad mutua (p. 40).

De allí que para resolver conflictos en la escuela se hace imperativo implementar la *mediación*, como mecanismo que permite la interlocución y expresión de situaciones por parte de estudiantes y docentes. Es un medio eficaz que apoya el proceso de dirimir conflictos, además, potencializa el diálogo y la concertación como dinámica de resolución en escenarios como el aula.

Al respecto, Pelayo (2011) considera que “la mediación puede ser muy útil, recuperando ese pensamiento idealista que dice ‘hablando se entiende la gente’, y quizá en esta sociedad tan avanzada lo que nos hace falta es hablar y sobre todo escucharnos” (p. 14). De esta forma, el docente puede asumir el rol de mediador y —con base en su experiencia y conocimiento del aula— canalizar el respeto por la diferencia, la subjetividad y la armonía en el grupo. Asimismo, un elemento referencial para dirimir conflictos es la *asertividad*, la cual deduce posturas y posiciones frente a este tipo de situaciones, pero sin vulnerar o herir la opinión de otros. Desde esta posición, De Zubiría y De Zubiría (s.f.) resaltan que “la mediación de conflictos y la resolución de conflictos por parte de los estudiantes o terceros puede obtener un impacto importante en la comunidad educativa, pero especialmente desde

el punto de vista del asertividad” (p. 12). Es un mecanismo dialógico y plural en el que, partiendo de posiciones en acuerdo o desacuerdo, se articulan los diferentes ángulos con la intención de que cada actor determine su posición sin agravar en confrontación. Desde el aula, es una lectura para fomentar los valores y la comunicación que hacen del reconocimiento del otro la manifestación para evitar condiciones de discrepancia.

Otro elemento a tomar en cuenta dentro de la resolución de conflictos es la *empatía*. Chaux (2004) la detalla como un factor que, desde la emocionalidad, puede aunar esfuerzos para solventar las disputas pues, al sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que otros están sintiendo, se puede llegar al perdón y la reconciliación. Lo empático, —una condición humana de lo sensible que busca la mirada de ti, en mí, (en sí)— suscita el ejercicio de situarse y comprender la situación del otro, sentir lo intrínseco como acto consciente, experimentar el posible dolor o afectación que se puede provocar al vulnerar de palabra o fuerza. Para la resolución de conflictos en el aula, es un fundamento que posibilita un momento de comprensión y recapitación, para que los estudiantes generen una comprensión afectiva que sirva como regulador para prevenir hechos de confrontación.

En el entendido de que durante el proceso educativo se pueden presentar situaciones difíciles, es necesario resolverlas pacíficamente. Al respecto, Palma (2006) expone que para lograrlo no bastan la intención y voluntad de las personas para resolver la disputa, sino que esta circunstancia involucra:

- Mirar de frente los conflictos, es decir, hacerlos visibles en la interacción interpersonal



y/o grupal, lo que facilitará ponerle nombre a la situación y,

- tomar una posición frente a los conflictos y las personas, es decir, abordarlos o no y de qué manera. La calidad de la relación interpersonal y el futuro de ella dependerá de la posición que se decida tomar (p. 15).

Es una concepción imprescindible, porque visibilizar lo que pasa al estudiante (dentro de un escenario propicio y personal) ayuda a exteriorizar, a revelar aquello que lo aqueja o conmueve y que está poniendo en riesgo su estabilidad emocional, física o de convivencia.

La resolución de conflictos en el aula nos habla de “cuidar” el estado emocional y físico de los estudiantes. Esto nos lleva a entender que la discrepancia puede originar resentimientos y rencilla, pone en riesgo la condición humana de jóvenes, que son el relevo generacional de las sociedades, por lo que es apremiante promover una cultura de valores en el aula, que ayude a florecer una sociedad en valores. La semilla germinal de toda sociedad son sus jóvenes y es la escuela la que debe catalizar y transformar hacia hábitos de buena convivencia, participación y afectividad entre personas.

Experiencias significativas en Colombia son las que se adelantan con la *Cátedra de la Paz*, establecida como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país y reglamentada a través del Decreto 1038 (Presidente de la República de Colombia, 2015), en cuyo artículo 2 se lee que sus objetivos tienen como fin: “la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la

prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”. Con este programa del gobierno nacional colombiano se propone la formación en cultura y educación para la paz, con miras a la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas por los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, la convivencia pacífica, la participación democrática, el respeto por la pluralidad y la construcción de equidad.

Otro proyecto relevante en este campo de estudio ha sido el denominado *Convivencia: El centro educativo como espacio de aprendizajes*, programa auspiciado por la UNESCO, la UNICEF Uruguay y la ANEP². Se desarrolló en el año 2009, con la implementación de diferentes estrategias dirigidas a apoyar la permanencia de los niños y jóvenes en las instituciones educativas como también a optimizar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Mediante un proceso de investigación-acción, y con la participación de distintos representantes de la comunidad educativa (docentes, directivos, por citar algunos), se planificaron y ejecutaron un conjunto de estrategias en varias escuelas, plasmadas luego en una *Guía para la promoción de Buenos climas de convivencia*. En la sección introductoria de este documento, dedicada a aportes conceptuales, Betancor, Briozzo y Recour (2009) –compiladoras de este manual– destacan:

Las funciones de la institución educativa de socialización y de construcción de ciudadanía, como la incidencia de los climas de convivencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizan la necesidad de pensar y desnaturalizar los modos de relacionamiento entre los actores de la

² Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay

comunidad educativa, en tanto estas formas de vincularse se constituyen en sí mismas, en modos de aprender y enseñar a convivir (p. 11).

Se advierte que este proyecto aspiraba visualizar los conflictos como un escenario de oportunidades para el aprendizaje de habilidades sociales, articulando —desde la convivencia, el diálogo, la comunicación y la no violencia— instancias promotoras de aprendizajes. Es una lectura representativa porque se encuentra en la búsqueda de aprendizajes desde la comprensión de los conflictos, que permita en los estudiantes maneras de reconocer y aceptar las diferencias con el objetivo de transformar las situaciones conflictivas en escenarios de reflexiones, que le den un encaminamiento hacia los valores y el respeto por el otro.

Asimismo, la UNESCO (2018) ha adelantado iniciativas en la resolución de conflictos mediante programas como la *Red de Jóvenes Pacificadores*, aplicados en varios países, donde se organizan sesiones de formación en torno a la resolución de conflictos en las escuelas y se empodera a jóvenes vulnerables para que actúen como mediadores y emprendedores. De modo que, desde el escenario educativo, se propone la posibilidad y necesidad de formular estrategias para resolver las discrepancias. Debe, a su vez, velar y promover valores y principios que fomente en los jóvenes una visión ciudadana humanística y en paz.

Para esta labor se requiere del apoyo y formación continua de docentes, cuerpo directivo, padres de familia y otras instancias pertinentes, a fin de que las situaciones de conflicto sean mitigadas desde diferentes actores sociales y con la participación eficaz de sus involucrados. Igualmente, debe contar con el amparo e inversión de los gobiernos, el sector privado y los

organismos de cooperación para hacer un mayor despliegue en aras de consolidar la formación de jóvenes con pensamiento pacífico y desarrollo humano.

Por consiguiente, la resolución de conflictos puede ser el mecanismo histórico para disolver de la condición humana la violencia y el resentimiento detonantes de las guerras y confrontaciones bélicas a escala global. Una sociedad educada desde la base, con formación de principios y sana convivencia, promueve el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la comprensión del otro.

La educación, centro y posibilitador de los cambios sociales de las sociedades, debe mantener en continua priorización las relaciones humanas y los espacios de convivencia de forma transversal, con estudiantes, padres, docentes y demás actores sociales para desarrollar ciudadanos en bienestar y conscientes de cultivar naciones con equidad, humanidad y fraternidad entre iguales.

Conclusiones

El contexto educativo, en sus imaginarios sociales y culturales, constituye una línea de pensamiento en las Ciencias Sociales que no se centra en los “contra” sino en los “pro” del conflicto, es decir, en sus aspectos positivos, en su dimensión transformadora y dinamizadora de los procesos sociales. Merino (2006) indica que el conflicto ocasiona situaciones de discrepancia, divergencia o insatisfacción, siendo esto inherente al ser humano en cuanto hace parte de su construcción de pensamiento y actitudes a lo largo de su vida.

La Universidad de Pamplona es el escenario propicio para promover una cultura ciudadana en paz que cultive la sana convivencia y los valores en estudiantes de Ciencias Sociales en su bienestar



y apropiado desarrollo humano. Caben aquí las palabras de Alzate (2010), cuando explica que la Educación en Resolución de Conflictos “modela y enseña, de forma apropiada y evolutivamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro” (p. 7).

Al abordar los testimonios de estudiantes en el área de Ciencias Sociales y Desarrollo Local de la Universidad de Pamplona, se compara con lo dicho por Daza y Vega (2012), quienes postulan que en el contexto de educación para la ciudadanía no se propone eliminar los conflictos sino aprender a manejarlos de manera constructiva, es decir, sin violencia y buscando el beneficio de todos quienes estén involucrados. Esto implica que los alumnos se enfrentan a conflictos en el aula de clase buscando estrategias que faciliten la participación y fines comunes para su resolución; esto es, permitir el consenso y la colaboración de todos los involucrados, por tanto, los testimonios y afirmaciones tomadas desde la observación participante y la entrevista semi-estructurada nos llevan a la aseveración del conflicto y la resolución del mismo a compararlo con lo expuesto por Burbano (2017), cuando afirma que los conflictos forman parte de la cotidianidad del aula dadas las distintas maneras de pensar y actuar, por lo cual “los docentes deben ver en el conflicto una oportunidad para desarrollar habilidades en la comunicación e interacción con el otro”.

A lo largo de este artículo se explicaron varios de los mecanismos existentes para la resolución

de conflictos, los cuales pudieran aplicarse en el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local. De este modo, se proponen mecanismos que promueven una convivencia pacífica como condición de justicia y equidad en la comunidad universitaria. Para ello, es necesario utilizar la mediación como una estrategia prioritaria, lo que implica que en la institución hay que formarse para fomentar el diálogo, la empatía, la cooperación y la construcción de acuerdos.

Dentro de las instituciones educativas es importante analizar y reflexionar sobre contenidos teóricos relacionados con los factores que ayudan a la resolución pacífica de conflictos, así se informan y forman a los diferentes actores sobre las estrategias con las que se cuentan para solventar los problemas. En este sentido, es necesario revisar los estudios de Curle (citado por Fisas, 2004), quien articula las formas de resolver los conflictos “con los procesos de cambio social y estructural, por lo que define la paz como desarrollo humano” (p. 3). Asimismo, para este investigador, la pacificación es el proceso de transformar una relación conflictiva en otra que no lo sea, y ese cambio se logra a través de elementos como la investigación, la conciliación, la transacción, entre otros.

Todo lo expuesto en este artículo conforman maneras de ver el conflicto como una posibilidad de aprendizaje, siempre y cuando se consoliden sentidos y prácticas alternativas que vean su potencial creador en las relaciones.

Referencias

- Alzate, R. (2010). Importancia de la educación en la resolución de conflictos. *Revista de Mediación*, 3(6), 7-9. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/08/Revista-Mediacion-6-02.pdf>
- Azar, E. (1990). *The Management of Protracted Social Conflict: Theory and Cases*. Hampshire, England: Dartmouth Pub. Co.
- Betancor, G., Briozzo, A. y Recour, M. (2009) (comps). *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias para la tramitación de conflictos*. Montevideo: UNESCO – UNICEF – ANEP. https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=103
- Burbano, O. (2017). *La resolución pacífica de conflictos en el aula* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7993/30369B946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Virginia, Center for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University: The Macmillan Press.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>.
- Cárdenas, J. (2009). *Dilemas de lo colectivo: instituciones, pobreza y cooperación en el manejo local de los recursos de uso común*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE, Ediciones Uniandes.
- CENASEL. Presidencia de la República, Red de Solidaridad Social-Programa para la Reinserción (1998). *Ética de convivencia y resolución de conflictos*. Convenio “Construcción de Espacios para la Convivencia Pacífica”. Bogotá: El Fuego Azul.
- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En: Chaux E, Lleras J, Velásquez A, (comps). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 14-25). Bogotá: Ministerio de Educación / Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes. http://convivenciaescolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Chaux,%20E.%20et%20al.%202004.%20Competencias%20ciudadanas.%20De%20los%20estandares%20al%20aula.%20Una%20propuesta%20integral%20para%20todas%20las%20areas%20academicas.pdf
- Daza, B. y Vega, L. (2012). Aula en paz. En: Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (comps). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 29-40). Bogotá: Ministerio de Educación / Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 125-136. <https://educar.uab.cat/article/view/294>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 2ª edic. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



- De Zubiría, S. y De Zubiría, X. (s.f.). *El conflicto en el contexto escolar: una oportunidad para avanzar en el desarrollo de la responsabilidad social*.
<https://www.institutomerani.edu.co/cuidarium/pdf/mediacion-de-conflictos-escolares.pdf>
- Fisas, V. (2004). *Un poco de historia sobre la resolución de conflictos y la investigación sobre la paz*.
http://www.mercops.org/Vigentes/64.Historia_resolucion_conflictos.pdf
- Fuquén, E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tábula Rasa*, (1), 265-278.
<https://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- Galtung, J. & Curle, A. (1976). *Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding*, Peace, War and Defense: Essays in Peace Research, Vol. II. Copenhagen: Christian Ejlers.
- Kissinger, H. (2014). *Orden mundial. Reflexiones sobre el carácter de las naciones y el curso de la historia* (Teresa Beatriz Arijon, trad.). Madrid: Debate.
- Lederach, J. (1996). *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Merino, J. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativa*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Mitchell, C. (2016). *La naturaleza de los conflictos intratables. Resolución de conflictos en el siglo XXI* (Yolanda Fontal Rueda, trad.). Barcelona: Bellaterra.
- Montoya, M., Cossio, N. y Montoya, J. (2014). Los conflictos en la Universidad de Antioquia: Administración Central vs. Estudiantes, 2006-2012. Fuentes y tipología. *Estudios de Derecho*, 71 (158), 97-117. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/23111>
- Palma, R. (ed.) (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Cartilla de trabajo. Serie: Aprender a convivir. Ministerio de Educación, Chile. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.
- Pelayo, M. (2011). *La mediación como vía complementaria de resolución de conflictos* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Presidente de la República de Colombia. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial n° 49522 del 25 de mayo de 2015.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Rozemblum, S. (1998). *Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Schmid, H. (1968). Peace Research and Politics. *Journal of Peace Research*, 5(3), 217-232.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002234336800500301>
- Sorokin, P (1962). *Dinámica social y cultural* (Jesús Tobio Fernández, trad.). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11 (1), 29-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602>



- Torrego, J. (2000). Presentación. En: Torrego, J. (coord.). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para formación de los mediadores* (pp. 11-20). Madrid: Narcea.
- UNESCO. (2018, 23 de abril). *La Red mundial de la UNESCO para la prevención del extremismo violento mediante la educación*. <https://es.unesco.org/news/red-mundial-unesco-prevencion-del-extremismo-violento-mediante-educacion>
- Wright, Q. (1942). *A Study of War*. Chicago: The University of Chicago Press.





Identidad profesional, formación continua y resiliencia para la comprensión del desarrollo profesional del docente

Belkys Montilva, Nancy Sandoval y Ninoska Vásquez

Belkysmc1@gmail.com, nancysandovalvillamizar@gmail.com y ninoskavasquez01@yahoo.es

Introducción

El docente constituye un factor determinante para la calidad del proceso educativo; por eso, resulta necesario revisar los elementos que intervienen en su desarrollo profesional, con la intención de analizar y comprender la manera como cada uno de ellos ejerce su influencia. A tal fin, y como puntos centrales de este artículo, se seleccionaron como aspectos relevantes: la identidad profesional, la formación continua y la resiliencia. En primer lugar, se presenta una indagación sobre diversas concepciones acerca de la construcción de la identidad y su adjetivación en el docente, tomando en cuenta su carácter complejo como punto de partida para generar una definición abarcadora, la cual permitió incursionar en el tema de su identidad profesional. En un segundo momento, se reseña la formación continua desde las necesidades, experiencias y aprendizajes del docente; y, por último, se revela la resiliencia para la construcción y reconstrucción que confronta ante las posibles circunstancias de vida, que permiten ahondar en su contexto existencial.

Identidad profesional docente

La identidad es objeto de estudio, análisis y discusiones en disciplinas diversas de las ciencias sociales. Se presenta como un término difícil de definir conceptualmente por sus características complejas y multirreferenciales. En su significado etimológico, el vocablo *identidad* proviene del latín

identitas, que significa *uno mismo*, y de su raíz *idem*; es decir, *igual a uno mismo*, que es único, es su esencia, lo que hace al hombre diferente de las cosas. Ahora bien, para ahondar en el sentido de dicho término, se seleccionaron algunos autores con la intención de conocer las concepciones que tienen acerca de la *identidad* y que han expuesto en sus trabajos. Estas ideas se recogen en la tabla 1 (pág. 74), para determinar los elementos comunes que permitieran construir una definición aproximada como punto de partida hacia el estudio de la identidad profesional docente.

Dentro de estas concepciones se encuentra la de Giddens (1995), quien relaciona la identidad con las capacidades del ser humano, en especial la de evocar y reflexionar respecto a los sucesos y las experiencias vividas, así como el recorrido histórico que la persona ha experimentado. De modo que es necesario, para reconocerse e identificarse a sí mismo, interrogarse e indagarse sobre su vida, su historia su pasado, los elementos culturales que lo definen, las acciones que ha acometido a lo largo de su trayectoria de vida, afirmaciones que le dan un sentido genealógico al término. Asimismo, Dessors y Molinier (1998) la perciben como un elemento en reconstrucción permanente, lo que indica que se transforma constantemente a medida que se incorporan los sucesos cotidianos y que van formando la historia personal del individuo. La identidad, entonces, se va modelando con el acontecer diario unido a la reflexión e interpelación continua que el



individuo se hace en relación consigo mismo.

Tabla 1

Diferentes concepciones acerca de la identidad.

Autores (año)	Concepciones sobre la identidad
Giddens (1995)	“La identidad de una persona no se ha de encontrar en el comportamiento, ni — por más importante que ello sea — en las reacciones de los demás, sino en la capacidad <i>para llevar adelante una crónica particular</i> ” (p. 74).
Taylor (1996)	“El individuo tiene necesidad, para ser él mismo, de ser reconocido (...) No podríamos definirnos por nosotros mismos. Tenemos necesidad del concurso de los «otros significativos»” (p. 13).
Dessors y Molinier (1998)	“La parte del sujeto que nunca se estabiliza definitivamente y necesita de una confirmación reiterada cada día” (p. 12). Es decir, se transforma y elabora en la cotidianidad.
Dubar (2002)	Plantea la identidad desde el punto de vista nominalista o existencialista, en el cual los individuos se agrupan por categorías, seres que presentan la misma esencia; es decir, todos los que tienen un punto en común y que a la vez puede ser cambiante.
Toledo-Jofré (2012)	“Su identidad [la del individuo] se construye, por una parte, a partir de los acontecimientos personales que experiencia y forman la trama de su biografía. Por otra parte, su identidad se nutre de los elementos comunes a su familia y los colectivos a los cuales pertenece (...) el sujeto es un ser activo que puede modificar sus prácticas y la estructura en las cuales se encuentra inserto” (p. 45).
Navarrete-Cazales (2015)	“La identidad es una categoría general que posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás, a distinguirnos de los otros (sujetos, instituciones, grupos, familias, comunidades, movimientos sociales, naciones), y decir qué es lo que somos y lo que no somos” (p. 468).

Nota: elaboración propia

En este orden de ideas, Toledo-Jofré (2012) también expresa que la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros, que la misma es una construcción social y permanente. Taylor (1996), por su parte, considera la necesidad del reconocimiento por el otro, al destacar que existe una lucha constante entre lo que se considera que se es (la identidad personal) y lo que los demás están prestos a señalar (lo que

se corresponde a una identidad atribuida), relaciones que argumentan las teorías del reconocimiento y que le dan un matiz de complejidad.

Dubar (2002) introduce el término de categoría para identificar a los grupos de personas que tienen características similares, lo que indica que no solo existe la identidad individual, sino

que también se puede dar una identidad colectiva producto de esta categorización. En un enfoque similar, Navarrete-Cazales (2015) refiere que los individuos pueden agruparse en categorías sociales de acuerdo con criterios de selección y particularidades específicas, lo que los hace diferentes a los otros.

Dentro de las concepciones que acerca de la identidad subrayan los autores seleccionados, es posible considerar que se construye y reconstruye permanentemente mediante procesos diversos, en los cuales intervienen aspectos de su historia personal y de su contexto inmediato. Estos se articulan entre sí para adquirir una identidad propia y específica, válida para un tiempo y espacio determinados, que se nutre con el reconocimiento por parte de los otros. Este desarrollo identitario pasa a ser colectivo cuando existe cierto número de sujetos que coinciden por sus características culturales, históricas y contextuales, concepción que se asume al tratar el tema de la identidad profesional.

En este sentido, la identidad profesional, hace referencia a un tipo de identificación colectiva caracterizada por Dubar (2002), dentro de las formas identitarias, de esta manera:

La forma de relacionarse con los otros se define en principio en y por las interacciones en el seno de un sistema instituido y jerarquizado. Se construye a partir de obligaciones de integración en las instituciones: la familia, la escuela, los grupos profesionales, el Estado (...) Es una identidad que implica un yo socializado (...) Se le puede llamar identificación estatutaria (p. 67).

Ello sugiere una identidad profesional en la que los individuos ejerzan ciertas funciones y roles asignados dentro de un grupo social, que subsisten bajo un conjunto de normas que

orientan la vida dentro de una organización, tal es el caso de las instituciones educativas. Allí se revela la identidad profesional docente como producto de la interacción con sus pares y de la forma como estos incorporan, en sus experiencias, los valores institucionales. Este tipo de identidad es agrupada, por el autor precitado, en una forma identitaria denominada identidades profesionales, que “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el trabajo y el empleo” (p. 113). De modo que se establece una categoría socioprofesional dentro del trabajo remunerado.

Bolívar, Fernández y Molina (2004) conciben a la identidad profesional docente como un proceso de definición, que hace el individuo de sí mismo con respecto a su práctica profesional y que abarca —de manera recíproca— su relación con otros grupos sociales y de profesionales que se encuentran en su entorno. Ahora bien, Caballero (2009) caracteriza dos grupos de factores que inciden en su gestación: uno, que es propio de la persona, y el otro, que tiene que ver con su proceso de socialización propiamente dicho. El primero, está determinado por la vocación, la concepción que tiene de la profesión, el saber o conocimiento que se tiene de ella y la forma como se desempeña, la integración con la cultura profesional, el autoconcepto y la autoestima. En el segundo, se encuentran los factores de carácter social determinados por el prestigio de la profesión, la categoría profesional, el reconocimiento profesional y la interacción profesional.

Con este punto de vista, se comprende que la identidad profesional se conforma mediante la confluencia de elementos múltiples, que la revisten de cierta complejidad para su definición, puesto que va desde la propia cosmovisión que



tiene la persona sobre sí misma y su profesión, el recorrido que hace durante su desarrollo como profesional hasta la percepción que de su práctica tiene el colectivo y el ambiente social donde se encuentra inmerso, dentro de un clima de interacción entre sus pares y dicho ámbito.

Vaillant (2007) menciona que: “Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (p. 3). La identidad profesional docente se presenta con dos vertientes: una, que es común a todos los docentes, y la otra ligada a los procesos de socialización que se llevan a cabo en sitios diferentes del trabajo, los cuales influirán en cierto modo.

Por su parte, Bolívar (2007) afirma que “suele ser el *resultado de un largo proceso* por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que da sentido a su ejercicio cotidiano” (p. 14). Ello indica que se encuentra relacionada con un proceso subjetivo de introspección continua, en torno a la forma en que desarrolla su práctica profesional a través del tiempo y del significado o trascendencia que esta tiene para él, durante su trayectoria biográfica profesional, entendiéndose como trayectoria lo expuesto por Bourdieu (1997) “la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p. 82), las cuales le permitirán al docente apropiarse y formar un estilo propio con el que se identificará.

En consonancia con lo anterior, Izarra (2010) sostiene que el proceso de construcción de la identidad es multirreferencial, por lo que no puede ser analizado desde una sola perspectiva

teórica y tampoco puede verse como un fenómeno aislado. Este autor indica que en dicho proceso intervienen tres principios generadores que son: *los otros*, entendidos como la referencia que tienen de su labor y le atribuyen sus pares y todos los actores del hecho educativo; *las relaciones*, supeditadas a las actividades que se desarrollan en el aula de clase con sus alumnos, quienes forman parte de su práctica profesional; y *la formación*, proceso propio por el cual se adquieren habilidades pedagógicas. Estos elementos se encuentran en interacción constante entre sí, lo que origina según el autor referido: “una identidad docente que es una representación fundamentada en las cualidades autoatribuidas y tiene dos referentes esenciales: la actividad de la enseñanza y la relación personal con los estudiantes” (p. 330).

Las consideraciones precedentes indican que se crea una imagen del docente, una identidad desde la complejidad, para lo cual se toma en cuenta su visión propia como individuo, lo que él considera es un docente, de acuerdo con sus concepciones y tradiciones influidas por las acciones pedagógicas ejecutadas a diario dentro del contexto escolar, la forma como ejerce su práctica, las estrategias que ejecuta para llegar al estudiante dentro de un ambiente cónsono con los intereses y necesidades de este. Se tiene en cuenta, también, el rol que desempeñan las emociones dentro del proceso de enseñanza y la empatía que se desarrolla con los estudiantes, dentro de una visión que se aleja cada día más de las prácticas tradicionales de la simple transmisión y adquisición de conocimientos.

Alvarado (2013) argumenta que, en la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos

y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales. En opinión de dicho autor, la praxis del docente se vuelve dinámica, participativa y coherente con la realidad social y la cultura de la cual forma parte. Aquí no se trata de reproducir la cultura; es, más que todo, un proceso de reconstrucción por medio de la interacción de las personas y la sociedad.

Algunas investigaciones, como la de Merino (2015), sostienen que el proceso de construcción identitaria del docente se obtiene a partir de elementos como la autoimagen, las razones que le llevan a elegir la docencia, la apropiación de un estilo pedagógico y del aprovechamiento eficaz de la formación continua durante su desarrollo profesional. Todo ello se complementa gracias a la interacción social del profesor con su escenario laboral, entendido este como escuela, comunidad y Estado. Otro de los factores que influye, está representado por las condiciones laborales en que se encuentra el docente, lo que le permitirá obtener cierto ámbito de bienestar con la profesión o, por el contrario, podrá ser origen de crisis identitarias hacia su profesión.

Los aspectos estudiados permiten entender la forma como la identidad profesional del docente puede ser ubicada dentro de las categorías socioprofesionales propuestas por Dubar (2002), se construyen a medida que el docente evoluciona durante su trayectoria profesional, influenciado por la complejidad de las interacciones sociales que se dan en el contexto en que se desenvuelve, de allí que se considera como un proceso continuo de reflexión sobre sí mismo y lo que significa ser docente, de perfeccionamiento personal, académico y profesional, que fortalece el desarrollo profesional docente.

Formación continua

El docente ha sido uno de los protagonistas principales en los procesos de desarrollo y transformación de la sociedad. Ortega (2011) apunta que —a nivel mundial— se realizan esfuerzos por revisar el componente del desarrollo profesional del docente en el marco de las políticas dirigidas a este sector, derivado de las evidencias que se obtienen del logro educativo de los estudiantes como producto de la preparación de los docentes que, a su vez, se ve reflejado en su práctica pedagógica. Por consiguiente, se requiere atender el proceso de formación continua de manera prioritaria, debido a que se constituye en un aspecto esencial y determinante para este desarrollo profesional, además de contribuir a fortalecer la identidad profesional del docente.

Al respecto, son varios los retos que afronta la profesión docente, específicamente en los ámbitos de la formación continua y el desarrollo profesional. Por ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) ha dictado lineamientos y directrices, entre los que destaca el publicado por la OIT-UNESCO (1996). Este documento establece la adopción de políticas que favorezcan el desarrollo profesional de educadores —conscientes del papel que les compete en el cambio educativo—, con el objeto de atender las expectativas que la sociedad se ha planteado derivadas de esta nueva realidad. Es así como se hace énfasis en el desarrollo integral, a partir de la formación inicial hasta el progreso profesional en ambientes laborales distintos, especialmente en la escuela, como lo afirma Ortega (2011): “La investigación educativa ha demostrado que la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial hasta el final de la vida laboral” (p. 3).



La formación docente hace referencia a los saberes, competencias y capacidades que debe poseer un profesional de la docencia y que se evidencian a través de su práctica pedagógica y en valores como el respeto, la responsabilidad, la honradez, la capacidad de diálogo, y la resolución de conflictos. En este sentido, Chacón, Chacón y Alcedo (2012) expresan la urgencia y necesidad de fortalecer la formación docente, la cual debe sustentarse en una práctica contextualizada y de reflexión que le permita, al educador, comprender el sentido verdadero de su hacer profesional.

El concepto de formación continua del docente es relativamente reciente. Comenzó a revisarse en los años ochenta del siglo XX, tanto en la literatura alusiva al tema como en las formulaciones de políticas hacia los docentes. Las nuevas visiones que han emergido de esta revisión se reflejan en documentos internacionales como *La educación encierra un tesoro*, conocido como el Informe de Delors (1996), la Declaración del Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar (UNESCO, 2000) y los informes de monitoreo de la Educación para Todos, en especial el que se focaliza en “Calidad de la educación” (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2004). En palabras de García (1987), la formación continua se entiende como:

La actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo, que tiende a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas (p. 23)

Ello indica que es un proceso de permanente aprendizaje, tal y como lo sostiene Imbernon (2007): “una actitud de constante aprendizaje” (p. 45), que se da en los docentes en el ejercicio de su

profesión, en función de mejorar su práctica pedagógica y enriquecer su desarrollo profesional mediante la puesta en práctica de habilidades para planificar, orientar y poder evaluar los procesos cognitivos que guardan relación con su actuación docente. De acuerdo al juicio de Díaz (2013), la práctica pedagógica es:

La actividad diaria que realizan los docentes orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes en un contexto de múltiples referencias y para entenderla, comprenderla y reconstruirla es necesario examinarla desde las perspectivas ontológica, epistemológica y teórica como parte de un proceso útil y necesario para quienes tienen la responsabilidad de formar al otro y a los otros (p. 21).

Sin duda, la práctica pedagógica constituye el laboratorio por excelencia para la formación del docente en la escuela. De allí, que el mejoramiento de la enseñanza guarda relación con la formación continua de los docentes y, por ende, con el desempeño dentro de las aulas; así, se observa la importancia de generar procesos que permitan a los profesores poner en práctica sus competencias profesionales. Una formación capaz de asumir los retos que derivan de los procesos sociales, de la cultura y sus dinámicas, que involucran una transformación social. Al respecto, Blanco (2013) asevera: “...la formación continua debe responder a los contextos y realidades específicas de las escuelas y sus docentes” (p. 53).

Tanto expertos como organismos internacionales coinciden en la necesidad de fortalecer la función u oficio del docente. Ello implica que se debe atender con mayor énfasis su formación continua frente a las exigencias que a diario se presentan, producto de la inclusión de sectores nuevos de la población al sistema

educativo, el desarrollo de nuevas tecnologías, formas de comunicación y producción de conocimientos, entre otros. Ávalos (2007a) asume como formación continua “a las actividades en que participan los docentes a partir del momento en que comienza su experiencia en el aula” (p. 18).

De igual manera, se puede manifestar que en América Latina la situación en cuanto a la formación continua del docente contempla variedad de condiciones, fundamentadas en su mayoría en basamentos legislativos y políticos. En otros casos, se cuenta con una entidad de carácter ministerial encargada de promocionar los planes y programas de formación continua. Resaltan países como Brasil y Argentina que disponen de un sistema de formación docente continua, al igual que Paraguay, Bolivia, Perú y Guatemala que pugnan por ser cada vez más descentralizados y eficientes. Para el contexto venezolano, Hernández (2002) expone que el mencionado sistema debe fundamentarse en las necesidades, experiencias y aprendizajes derivados de la práctica pedagógica que realiza el docente, lo que lleva implícito la enseñanza, el contexto de acción y el currículum.

Expresa el autor mencionado que en los últimos años han fracasado los proyectos de reforma, implementados en el país, por incumplimiento de los mandatos legales en el sistema educativo producto de la discrepancia entre las normativas establecidas y su ejecución en la realidad, situación que afecta considerablemente el mejoramiento de la profesionalidad. Cervantes (2005) explica que la formación continua de maestros en México, más que una capacitación, es el desarrollo de una línea de trabajo con base en tres aspectos fundamentales: capacitación, actualización y especialización, que se constituye en una

responsabilidad compartida por las autoridades educativas estatales y federales. Por su parte, Vezub (2005) señala —de su experiencia en México— que la formación continua se centra en la escuela, en las necesidades formativas tanto individuales como de colectivos docentes, en la diversidad de tareas y en la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

A pesar de contar con programas o acciones de formación continua en los diferentes países, no existe una visión clara acerca de su efectividad. Con base en lo expuesto por Ávalos (2007b), la problemática se plantea de esta manera: (a) programas o acciones de formación continua exitosas sin apoyo, (b) escasa inserción en políticas sistémicas dirigidas a docentes (profesores noveles, carrera docente, factores laborales, formación de formadores, incentivos y evaluación docente, investigación), (c) factores reconocidos por las investigaciones como importantes en la efectividad de los programas de formación continua: duración en el tiempo de las actividades de formación y coherencia interna de los mismos, y (d) el uso de instituciones externas para actividades de formación continua requiere no sólo de regulación, sino también monitoreo continuado.

La autora precitada señala que es importante tomar en consideración las necesidades de los profesores, en correspondencia con cada realidad, ya que puede referirse a la profesionalización, los currículos nuevos o las modificaciones sustanciales de los mismos, programas y acciones bien estructurados con facilitadores o formadores competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico. Otro aspecto es la institucionalidad, que debe operar en forma coordinada con otros programas relacionados con docentes, tales como la evaluación del desempeño y los sistemas de



incentivos, deben ser parte de un sistema de formación continua.

Es conveniente apuntar que Terigi (2010) expresa su coincidencia con alguno de los argumentos anteriores, primordialmente en aspectos como la desconexión con la práctica pedagógica y el contexto. Sin embargo, sostiene que –a pesar de las duras críticas que se ha hecho a la formación continua– las iniciativas logradas constituyen una base significativa para los nuevos avances en cuanto a la mejora de un sistema de formación cónsono con la realidad de los países latinoamericanos. Entre estas iniciativas señala: (a) experiencia en la creación de grupos de tutores que orienten el trabajo de quienes se encuentran ejerciendo la docencia, (b) talleres centrados en la reflexión crítica sobre situaciones educativas entre la teoría y la práctica, (c) se amplía la cobertura de instituciones en condiciones de ofertar sus servicios como un sistema de formación continua, similar al caso de Colombia y Argentina.

Ahora bien, de acuerdo con los aspectos estudiados se evidencia la vinculación entre la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes. De hecho, autores como Blanco (2013) opinan que la formación continua es un componente fundamental para el desarrollo profesional del docente, el cual guarda estrecha relación con la mejora de la educación.

En virtud de la cantidad de sinónimos que se le han asignado y producto del análisis de variadas definiciones, Fernández (2006) concibe el desarrollo profesional docente como:

La evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad de juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de

enseñanza para actuar de manera inteligente (p. 20).

Esta evolución, a la que hace referencia el autor mencionado, guarda relación con el conocimiento del docente, que se construye desde su cosmovisión, desde su realidad, desde el ejercicio de su profesión, desde su hacer docente; además, interviene el perfeccionamiento que se le facilita por medio de actividades y programas de formación. En síntesis, la experiencia y la formación continua constituyen la base para el desarrollo profesional del docente.

Resiliencia

Durante el transcurso del tiempo y de la vida de cada persona se experimentan circunstancias adversas, propias del ser humano. Sin embargo, casi nadie se prepara para eventos fortuitos como la pérdida de empleo, la partida de un hijo o algún familiar cercano hacia otro lugar, la muerte de algún ser querido, entre otras adversidades. Las personas desarrollan cierta capacidad para afrontar y solventar tales acontecimientos y adquieren un aprendizaje de ello; asimismo, se presume que fortalecen su interior para continuar viviendo y transformando su ser. A pesar de que lo descrito sucede de manera natural, algunos tratan de apartar a sus hijos de estas realidades al pensar que por ser niños jamás podrían resistirlas. Esta acción es incorrecta, puesto que todas las personas en algún momento de sus vidas tendrán que desarrollar dicha capacidad, que es denominada resiliencia.

Es fundamental conocer el significado de este término. Aguaded y Almeida (2016) la definen como: “un fenómeno, un funcionamiento, un proceso, o, a veces, como una característica que refleja una capacidad” (p. 167). Las adversidades generan, en algunos sujetos, el desarrollo de

habilidades desconocidas para ellos, lo recomendable es enfrentarlas con naturalidad e integrarlas como parte de la vida de cada quien y no abandonar dichas circunstancias.

Otra definición de resiliencia es la presentada por Serrano (2016): “es un aprender a vivir, está relacionado con la construcción y reconstrucción de la persona, es la capacidad proactiva de reescribir el guión (sic) biográfico, de resistir el impulso de una situación traumática” (p. 42). A partir de las ideas de este autor, se puede comprender que la resiliencia es la habilidad que desarrollan las personas para sobrellevar las cargas emocionales y físicas de una manera sosegada, al buscar solución a los posibles problemas. El éxito depende si se ponen a disposición de los afectados los recursos — internos y externos— que convierten a la resiliencia, y al desarrollo de los factores resilientes, en los medios para enfrentar las situaciones desfavorables.

El autor precitado se refiere a la resiliencia como un paradigma nuevo. Lo considera un fenómeno multidimensional, complejo, que es — al mismo tiempo— paradigma, proceso, rasgo, potencialidad y estrategia que puede ser aprendida. Esta última afirmación supone que las personas, desde su niñez, pueden adquirir habilidades que les permitan resistir los cambios. Ejemplo de ello se tiene en los casos de abandono o de la muerte de los padres. Confirma, por añadidura, que nadie nace con resiliencia, pues esta capacidad puede desarrollarse para comprender y enfrentar los cambios. De acuerdo con estas premisas, se puede deducir que las personas acostumbradas a conllevar las circunstancias diversas de la vida también enfrentan los cambios propios que requiere su profesión; los docentes son muestra de ello.

Si se parte de lo anterior, se comprende, entonces, que a través de la resiliencia se aprende a vivir mejor, pues los docentes desarrollan la capacidad de adaptarse o transformarse para hacerle frente a la cotidianidad. Al mismo tiempo, les ayuda a reescribir su propia historia, puesto que les permite tomar decisiones propias y superar los obstáculos posibles que se les presenten en su trayectoria tanto personal como profesional. No obstante, cabría preguntarse: ¿será que los docentes poseen una resiliencia estable, aquella que les permite tener una estrategia de lucha, a pesar de las reminiscencias que perciben en el fondo de sus psiquis? Pues no siempre es así, ya que la resiliencia es dinámica, nunca es constante, dependerá de cada uno, de sus deseos internos y de su decisión.

Durante el desarrollo profesional de cada docente suceden eventos o circunstancias que afectan su quehacer educativo; sin embargo, reaccionar de manera positiva ante los mismos lo convertirá en un docente resiliente. Asimismo, pudiera sobreponer cada obstáculo que se le presenta desde el momento en que decide ir a la universidad, afrontar su vida personal para construir su resiliencia durante ese desarrollo profesional, de manera natural, consciente o inconsciente. No obstante, los docentes ante los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, estarían en un riesgo mental y emocional. Desequilibrio que puede perturbar el quehacer educativo y afectar a la vulnerabilidad de las escuelas y, por ende, a los niños. La buena noticia estriba en que, algunos de estos profesionales de la educación, muestran conductas y actitudes positivas en circunstancias adversas y se fortalecen ante estas.

Estos maestros que son capaces de salir de esas adversidades, las superan y trascienden hasta



lograr la resiliencia necesaria para fortalecer su identidad docente son quienes demuestran capacidad para la resolución de problemas, se integran al trabajo colectivo, representan orgullosamente su labor con los niños, actúan de la mano con sus compañeros al demostrar empatía y transformación positiva durante su desarrollo profesional. La resiliencia, entonces, evidencia la capacidad que posee el docente para recuperar su automotivación de trabajo, para continuar en el ejercicio de su labor con el fin de obtener excelentes resultados.

Las instituciones, las comunidades, el tipo de influencia escolar, la vida personal de cada maestro, influyen en su transformación y un buen desarrollo de la profesionalidad, a su vez, contribuye a crear un clima institucional idóneo. Es imperativo el papel que desempeñan los docentes en la calidad de la enseñanza, dado el vínculo existente entre el conocimiento de su área, su estilo para impartirlo y el éxito que obtienen sus estudiantes. Precisamente, para que estos logren mejores aprendizajes es necesario que se le brinden condiciones de trabajo óptimas a los docentes; asimismo, el profesor debe mejorar los medios y estrategias de enseñanza. Durante ese proceso, puede enfrentar una serie de conflictos tanto personales como profesionales, lo que implica el desarrollo de habilidades para superarlas; es decir, manifestar resiliencia docente.

Los factores descritos permiten el fortalecimiento de la identidad y del desarrollo profesional de cada docente. Es de suponer que deben ser organizados, abiertos a los cambios que se les presente, ser capaces de resolver los problemas escolares y demostrar perfeccionamiento durante el desarrollo de su carrera, pues no basta solo con tener

conocimientos en su quehacer educativo. Es allí donde pasa a desempeñar un papel importante su historia de vida y la manera como ha tenido que enfrentarla. Esto se relaciona con la actividad profesional debido a que sus conocimientos están mediados de alguna forma por sus pensamientos, valores y principios adquiridos desde su niñez, lo que permitiría –desde su desarrollo profesional– poseer o no resiliencia; depende, pues, de cada uno.

Por consiguiente, cada vez es más difícil que un docente se convierta en el profesional ideal; es decir, aquel que en su quehacer debe cumplir con las obligaciones que va adquiriendo con la sociedad misma. Es complejo porque los profesores, aparte de sus problemas personales, enfrentan los de la profesión, así como los que la sociedad les atribuye como función. Ferreira (2006) señala que “En la búsqueda del yo “ideal”, los docentes muchas veces se ven obligados a encarnar a la mujer o el hombre perfecto para cumplir las exigencias de la sociedad y de la institución ante sus alumnos” (p. 74). Sobrellevar estas desavenencias es lo que caracteriza la resiliencia docente y lo fortalece en su profesión. La tarea ardua de permanecer resiliente, ante los cambios, permitirá el desarrollo profesional del docente, debido a que se superará y se mantendrá fiel a sus principios más recónditos y a los sentimientos que le ayudan a superar aquello que le hace sentir inseguro o vulnerable ante los desafíos de la docencia.

En razón de que los seres humanos poseen muchos yoes, Monereo y Badía (2011) relatan la posibilidad de salvaguardar una identidad que brinde la estabilidad de ser profesor y, por otra parte, permita adaptarse a todos los cambios en el ámbito educativo. Los docentes, como personas que son, se resisten ante los conflictos, a partir de

sus fortalezas desarrolladas desde la niñez (aunque podrían desarrollarlas en otras etapas). Estas referencias cognitivas y emocionales van fortaleciéndose a través de los años para ser usadas en situaciones comprometidas. La carencia de algunos de esos referentes podría ocasionar resultados adversos; algunas veces, los profesores se cuestionan a sí mismos sobre si lo hacen bien o no, procuran competir y, de este modo, fortalecen su profesión además de su identidad.

Molina-Pérez y Luengo (2020) indican que “en educación se están sucediendo los estudios sobre la importancia de incorporar la resiliencia en el trabajo del profesor y en el desarrollo de su identidad” (p. 4). Los docentes deben entender, desde sus inicios, los conflictos posibles que hallarán a lo largo de su carrera, por lo que obtener a tiempo habilidades para la resolución de posibles conflictos —que se presentan en el quehacer educativo— ofrece ventajas y, a su vez, permitirá la construcción de su identidad docente, al igual que de su desarrollo profesional. Adicionalmente, las instituciones educativas juegan un papel muy importante para favorecer la resiliencia en los docentes. En un ambiente tóxico se hace muy difícil ser resiliente, pasa lo contrario en un ambiente agradable y propicio para la actividad educativa.

En suma, es importante resaltar que durante el proceso de desarrollo profesional y construcción de la identidad docente no existen modelos a seguir, todo es subjetivo y muy personal. Las potencialidades que se van desarrollando a lo largo de la carrera, en busca de posibles buenos resultados para su autorrealización, van formando procesos y estructuras internas en cada profesor. Es durante su trayectoria profesional que él toma sus propias decisiones sobre continuar en su carrera o

retirarse antes del tiempo previsto. Por esta razón, el docente con una alta capacidad de resiliencia desarrolla la habilidad de autoformarse, autodesarrollarse, autodirigirse y autoevaluarse, por lo que puede obtener un mejor desarrollo profesional.

Conclusiones

En el estudio respecto a las concepciones identitarias —tema que se ha tratado en este artículo— se puede detectar que existen prácticas diferentes, por medio de las cuales las personas construyen y se hacen conscientes de su identidad. Ello, sin duda alguna, es el resultado del análisis y explicación de procesos múltiples de carácter complejo, ideas que han sufrido cambios a través del tiempo, a medida que el hombre se ha preocupado por el conocimiento de sí mismo. La identidad se nutre del proceso de subjetivación gracias al cual el sujeto se construye y reconstruye a sí mismo de forma permanente, como respuesta al cuestionamiento constante, durante su trayectoria de vida. La identidad, entonces, se ve influida por las experiencias de su historia familiar, el contexto o ambiente social donde se desenvuelve, sus relaciones y las interacciones sociales que lo llevan a desempeñar un rol específico y a crear significados en torno a él, bajo la mirada de los otros.

Estas interacciones pueden dar origen a una identidad colectiva, en la que el sujeto se apropia del modo de vida, hábitos y costumbres del grupo al que pertenece y con el que se identifica, como parte de una categoría social. El sujeto, en una constante interpretación y reinterpretación de la realidad en que vive, toma conciencia de su existencia como persona, al tiempo que permanece en una definición identitaria constante.



La identidad profesional docente se sitúa dentro del marco de la identidad estatutaria, ubicado en un proceso de socialización, donde el sujeto se halla inmerso en un sistema institucional como lo es el sistema educativo, provisto de valores y principios específicos dentro del cual desempeña el rol específico de ser docente. Surge, pues, la tarea de identificarse dentro de una categoría socioprofesional, producto de las interacciones con sus pares y con todos los demás factores que la componen, los cuales contribuyen a la gestación identitaria mediante un proceso multirreferencial. Ello es fruto de una reinterpretación continua a lo largo de su trayectoria profesional, de lo que significa como persona y de lo que representa como profesional de la docencia, características mediadas por una adecuada formación académica inicial y continua que le permite desarrollar resiliencia en los momentos de crisis y adversidad, en el campo laboral, como también coadyuva al desarrollo profesional docente.

Este desarrollo profesional se constituye en un factor de relevancia y significación para el logro de la calidad educativa. De allí la importancia de que la formación continua se erija como un aspecto clave que influye, de manera determinante, en el quehacer profesional de los maestros por medio del desarrollo de habilidades y competencias que mejoren la enseñanza. Asimismo, organizar, planificar, orientar y evaluar los procesos cognitivos en el desarrollo de una práctica pedagógica fecunda, dinámica, donde se combine la reflexión crítica con la capacitación, actualización y especialización.

La carrera docente conlleva a sus participantes hacia un potencial crecimiento, desarrollo y transformación. Nadie señala que este proceso es fácil ya que, como todo proceso, necesita tiempo adecuado para su logro. Entonces, como para cualquier persona, en algunos docentes será más difícil al compararlos con otros. Este proceso supuso un paradigma nuevo en el estudio de la resiliencia. El profesor capaz de trascender cualquier obstáculo de la mejor manera se podría convertir en un profesional positivo. Enfrentar sus problemas personales ya ocasiona un conflicto interior; se presume que aceptar las adversidades de la profesión docente desde su propia identidad y, además, lograr superarlas conduce a conocer lo que es resiliencia y a desarrollarse mejor profesionalmente.

De manera que su desarrollo como profesional, su identidad personal, así como su identidad profesional docente, dependerán también de su capacidad de resiliencia ante todos los conflictos que se le presenten durante su vida y su carrera. El docente será autónomo para ejercer sus diversos roles y asumir su formación continua, debe ser capaz de enfrentar y solucionar los problemas propios de su profesión y además apto para conquistar sus propias metas. Si bien es cierto que es un proceso difícil, no es menos cierto que el poder desarrollar resiliencia le augura una carrera exitosa, desde el inicio de su formación y a todo lo largo de su desarrollo profesional.

Referencias

- Aguaded, M. y Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://revistas.uam.es/tendencias%20pedagogicas/article/view/3831>
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), 99-113. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/340/291>
- Ávalos, B. (2007a). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. (Informe preparado para el Diálogo Regional de Política). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Ávalos, B. (2007b). El desarrollo profesional continuo de los docentes; lo que dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento educativo*, 41(2), 77-99. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Blanco, R. (2013). Formación continua en la comunidad iberoamericana. En R. Hevia (edit.). *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional* (pp. 51-74). Santiago de Chile: OEI. <https://oei.cl/uploads/files/news/publications/11/Formaci%C3%B3n%20Continua%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente.pdf>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-20. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/516/1116>
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, trad.). Barcelona: Anagrama.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- Cervantes, G. (2005, abril). *Balance y retos de la formación continua de maestros en México*. <https://studylib.es/doc/178404/-balance-y-retos-de-la-formaci%C3%B3n-continua-de-maestros-en-...>
- Chacón, M., Chacón, C., y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Unesco-Santillana.



- Dessors, D. y Molinier, P. (1998). La psicodinámica del trabajo. En: Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. (comps). *Organización del trabajo y salud: de la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp-11-21). Buenos Aires: Lumen.
- Díaz, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En D. Izarra. y R. Ramírez (comps.). *Docente, enseñanza y escuela* (pp. 21-37). San Cristóbal: UPEL-IMPIM Núcleo Académico Táchira-Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación* (J. M. Marcén, trad.). Barcelona: Bellaterra.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferreira, I. (2006). *El proceso de la comprensión emocional en la construcción de la identidad docente* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/80196>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (J. L. Gil Arístu, trad.). Barcelona: Península.
- García, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.
- Hernández, R. (2002). La formación permanente del profesorado desde los centros educativos. Mérida: Universidad de Los Andes. Ediciones del Rectorado.
- Imbernon, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2004). *Sumario Mundial de la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135919_spa
- Izarra, D. (2010). *Proceso de formación de la identidad docente* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira, Venezuela].
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de Educación Secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/34717>
- Molina- Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57 - 75.
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo. (coords.). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>

- OIT/UNESCO. (1996). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf
- Ortega, S. (2011). *Formación Continua: Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. Tema: Formación continua* (Borrador para discusión). Unesco-Orealc/Ceppe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Serrano, A. (2016). *Narrativa y promoción de resiliencia. Factores de riesgo más frecuentes en futuros docentes en formación* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40352/1/T38071.pdf>
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, 7, 10-19. http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad_reconocimiento.pdf
- Terigi, F. (2010, diciembre). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (Documentos n.º 50). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Cocontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- Toledo-Jofré, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, 506, 43-56. https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n506/art_04.pdf
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm>
- Vaillant, D. (2007, 05-07 de septiembre). *La identidad docente: la importancia del profesorado como persona* [Conferencia]. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.





Formación docente para la enseñanza del conocimiento científico y su aplicación en las ciencias naturales

Miguel Macías, Eva Chacón y Nelly Maldonado

lcdomiguelmacias@gmail.com, evacolegiojkg@gmail.com y nellmar_12@hotmail.com

Introducción

La educación universitaria tiene como misión fundamental la preparación de profesionales responsables y comprometidos con el desarrollo económico, cultural, educativo, social y ambiental de la humanidad. Dentro de este ámbito se encuentra la formación de los docentes, quienes deben incrementar sus conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para ofrecer una educación de calidad en los diferentes niveles educativos. Es por ello que en los planes de la UNESCO-IESALC (2018) se pautan una serie de objetivos que conducen a fortalecer la formación docente en América Latina y el Caribe, ya que como lo menciona el citado documento: “No podemos hablar de desarrollo social sin la perfectibilidad de los docentes en estrecha relación con la ciudadanía” (p. 95). El mismo documento señala que, con estos planes, desde la UNESCO se aporta en la consolidación del “papel de los docentes como protagonistas fundamentales del cambio educativo” (p. 95).

Dichos planes de la UNESCO-IESALC han dado lugar a una serie de reformas curriculares, en las cuales están implícitos conocimientos y competencias a desarrollar por los estudiantes, entre ellos los relacionados con el conocimiento científico y tecnológico que les permitan en un futuro enfrentarse de manera objetiva a las situaciones que se presentan al aplicar lo aprendido. Es por esto que el docente debe ser partícipe en los procesos de transformación desde

la perspectiva de su formación inicial hasta la permanente. Al respecto, la UNESCO (2014), destaca que si el docente presenta resistencia al cambio no podrán hacerse transformaciones educativas relevantes, para que estos sean conformes a las necesidades generadas por las demandas sociales. Ante esto, Arendt (citada por Campozano y Uyaguay, 2019) señala que:

La educación es el punto donde nosotros decidimos si amamos el mundo lo suficiente como para asumir responsabilidad por el mundo y por la misma razón salvarlo de la ruina, la cual, excepto por la renovación, excepto por la venida de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. Y la educación es también donde nosotros decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos abandonados, ni para arrebatarles de sus manos su oportunidad de emprender algo nuevo, algo no previsto por nosotros, sino para prepararlos a ellos anticipadamente para la tarea de renovar un mundo que nos es común (p. 196).

El comentario anterior lleva a reconocer la necesidad de que el docente se prepare continuamente, para que se convierta en partícipe de los cambios requeridos en la sociedad y —a través de su rol como mediador— propicie el avance académico de sus estudiantes, se involucre en la solución de problemas sociales y, por tanto, en su transformación cultural. Se precisa que la acción pedagógica docente facilite estrategias de



enseñanza y aprendizaje que motiven hacia el conocimiento científico, en especial dentro del área de las ciencias naturales. De este modo, al crear espacios para el fomento del pensamiento científico los estudiantes, progresivamente, podrán ampliar, comprobar y consolidar conocimientos que serán base para el florecimiento social, cultural y económico de una región.

Bajo este marco de ideas, el presente artículo tiene como tema central la formación docente para la enseñanza del conocimiento científico y su aplicación en las ciencias naturales. En primer lugar, se presentará un estado del arte relacionado con la formación docente; en segundo lugar, se describirán los fundamentos sobre el conocimiento de las ciencias naturales; y, para finalizar, se disertará acerca del conocimiento científico y su aplicación en la enseñanza del área de ciencias naturales.

La formación docente

En el acontecer de la sociedad, se hace necesario que los encargados de proporcionar la guía para la construcción del saber sean debidamente formados, ya que el surgimiento de una nación se logra desde la propia ciudadanía al aportar cada quien, desde sus posibilidades y condiciones, al progreso de la misma. Marmoz (1983) comenta que Berbaum concibe la acción de formación como *“une intervention qui, menée dans un temps déterminé, suppose la participation consciente du formé, sa volonté explicite et la visée d'un changement”* [una intervención que, realizada en un tiempo determinado, supone la participación consciente del aprendiz, su voluntad explícita y el objetivo de un cambio] (p. 86), requiere de la propia conciencia de aquel que es formado, al asumir su propia formación.

De allí que el concepto de *formación* por lo general se asocia a alguna actividad, siempre se trata de formación para algo (Honoré, 1980). Se asume que este término puede entenderse como una función social de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber-ser ejercido en beneficio del sistema socioeconómico o de la cultura dominante, lo que posibilita la formación de profesionales altamente calificados para el desempeño de sus funciones, en vista de que los docentes deberían saber conducir el camino a recorrer por cada uno de los profesionales a su cargo, para dar respuestas a los acontecimientos de la actualidad.

Para que la formación llegue a la plenitud de su razón de ser, es menester que se cuente con docentes competentes y, de igual manera, que obtengan la debida preparación para ello, pues como estipula Izarra (2019): “Los maestros deben contribuir con la formación de sus estudiantes en las dimensiones afectiva y pedagógica (...) pero, además, deben formar hombres y mujeres libres, capaces de autonomía moral” (p. 61). Esto hace que la formación debida de los docentes sea fundamental en la preparación de todas las profesiones y, más aún, en la formación de los mismos educadores.

Ante lo descrito, es conveniente resaltar la capacidad que ha de tener el docente para interactuar con los estudiantes, de allí que sea indispensable que su formación sea guiada desde la reflexión teórico-práctica. Asimismo, en las instituciones educativas, él actúa como mediador al compartir experiencias y conocimientos en un proceso de construcción recíproca para la formación integral del educando.

Es por este motivo que, como destaca Bautista (2017), los entes encargados de la formación docente lo han de efectuar para que los profesores



“se desempeñen como líderes sociales y educativos, responsables de nuevos modelos y formas de participación, capaces de problematizar las realidades de su entorno, para así de una manera crítica reflexionar sobre su acción” (p. 81), por lo cual brindan los recursos posibles para tal fin. De aquí que la formación docente forja el pensamiento hacia la consecución de un líder capaz de guiar a la sociedad hacia su desarrollo, y busca que los diversos entes sociales se encaminen al logro del bien común. En palabras de Medina y Domínguez (1989), la formación docente se va presentando como:

Una matriz disciplinar potente, en la que su propia proyección pone de manifiesto tanto su consolidación científica, como el esfuerzo de afianzamiento epistemológico permanente, tanto por la rigurosidad de sus paradigmas, como por el empleo y producción de modelos y métodos de investigación propios (p. 105).

En este sentido, atendiendo a los planes para la formación docente, se ha de partir en función de alguna de las dos vías razonables mencionadas por Marcelo (1995): “puede adoptar diferentes aspectos según se considere desde el punto de vista del objeto (la formación que se ofrece, organiza, desde fuera del sujeto), o desde el sujeto (la formación que se activa como iniciativa personal)” (p. 6). Esto sugiere, una formación organizada por entes externos, como las ofrecidas por diversas casas de estudio, y, por otro lado, la formación obtenida por el propio docente para su superación y crecimiento personal. En el primer caso, se puede hablar de una formación como institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y realiza actividades de esta naturaleza (Ferry, 1991); en el segundo caso, se puede hablar de una autoformación, en la que el propio sujeto es consciente y se autodirige.

Cabe destacar que Marcelo (1995) expone un conjunto de principios a tener en cuenta durante el proceso formativo de los docentes, estos son:

1. La formación docente se debe concebir como un continuo, es un proceso que, aunque compuesto por fases bien diferenciadas en su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes.

2. Necesidad de integrar la formación docente con los procesos de cambio, innovación, contemplándose en relación con el desarrollo curricular; además, debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza.

3. Necesidad de conectar los procesos de formación docente con el desarrollo organizativo de la escuela, pues es indudable la potencialidad que poseen los planteles educativos como ambientes favorables para el aprendizaje de los docentes.

4. Integración entre la formación docente respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores. El conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

5. Necesidad de integración teoría-práctica en la formación docente, tanto inicial como permanente, teniendo en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que el conocimiento práctico y el teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.

6. Necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el docente y el tipo de



educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle, por cuanto es de gran importancia la coherencia entre el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento pedagógico transmitido y la forma como se transmite.

7. La formación docente debe considerar el proceso de individualización referido no solo al docente como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como pueden ser los equipos docentes o la escuela como unidad, en los que se toman en cuenta las necesidades y expectativas de los docentes como personas y como profesionales.

En concordancia con estos principios, la formación docente debe modelar un docente con criterio propio, que logre dar respuesta ante las diversas necesidades que le sean presentadas en su desempeño profesional. De este modo, promueve el desarrollo intelectual, social y emocional de los participantes, lo que permite el crecimiento personal y profesional, así como ampliar los saberes en todos los ámbitos, en particular el científico y tecnológico y, para que esto último suceda, hay que tener en cuenta lo argumentado por Ferry (1991): "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (p. 43), lo que permite la formación de la propia identidad docente.

Por consiguiente, la identidad docente procura que los educadores se concienticen con respecto a su realidad y el impacto que ejercen ante la sociedad. De acuerdo con Izarra (2012), consiste en "la representación que una persona elabora de sí misma en relación con su actuación como maestro o maestra" (p. 43), lo cual permite la toma de conciencia del propio docente con el modo como ejerce su profesión. Asimismo, el

citado autor menciona que la identidad docente tiene tres elementos a tener presente:

En primer lugar, se estructura directamente a partir de la identidad personal, es decir, su fundamento son las características que se atribuye cada actor como persona y lleva al plano docente; en segundo lugar, se refiere esencialmente a la enseñanza y a la actividad de aula y, en tercer lugar, establece como requisito para verse a sí mismo en cuanto docente (buen docente) el hecho de mantener una relación personal con los estudiantes para atender su formación personal (p. 43).

Al tener claridad sobre su propia identidad, los mismos docentes serán capaces de develar el por qué eligieron esta profesión, observando que, como advierte Díaz (2006), el docente es "una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente" (p. 90). Esta afirmación puede vincularse con el acto de toma de conciencia, porque, según refiere Díaz (2010): "Si la persona tiene principios, valores y convicciones así las tendrá el docente y desde esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia, como valores primarios, se forma el docente" (p. 2). Por ende, el docente debe formarse, ante todo, desde su propia identidad, asumiendo el rol que tiene ante la humanidad: su ser le indica la responsabilidad que tiene ante la misma sociedad.

A estos elementos hay que agregar lo destacado por Biesta (citado por Camposano y Uyaguay, 2019) al describir que la profesión docente "se distingue de otras prácticas (e. g., medicina, leyes) por ser multidimensional, esto es, porque sus propósitos operan alrededor de varios dominios que repercuten en lo que tiene que ver con el contenido, la tradición y la persona" (p. 66), con ello se logra una compenetración con su

propia identidad. Esto hace que las instituciones dedicadas a la formación docente se beneficien académicamente al educar docentes capaces de transformar a la sociedad.

Entonces, resulta claro que la formación docente obedece a la reflexión y compromiso que cada quien mantiene en su proceso académico, lo que también hace pensar en la responsabilidad del formador del educador, es decir, de aquel docente cuya misión es la de educar a otros docentes. Señalan González y González (2007), que se debe potenciar “la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo” (p. 2), afirmación que se puede vincular con García (2017) cuando asevera que:

El docente que tiene la misión de formar a futuros docentes, es decir, el que asume el rol de formador de formadores, precisa enfocarse hacia la necesidad de concebir la educación como un proceso, cuyo propósito es el ser humano y no la disciplina o asignatura que imparte, impera el hecho de considerar la educación como fortalecimiento de la personalidad del educando (p. 47).

Por consiguiente, quien forma a los docentes es considerado el maestro de maestros, el que ayuda en la educación de aquellos que están interesados en expandir sus conocimientos mediante el desarrollo de habilidades que les permitan el uso de recursos para el ejercicio idóneo de su función docente. Debido a ello, se debe realizar un acompañamiento personalizado, en el que el docente formador pueda, como lo indica Goyes (2015), “abrir espacios para que el conocimiento teórico (saber), las cualidades personales (sentir, pensar y hacer) y la experiencia práctica (saber hacer) estén en armonía y se pueda

alcanzar un desempeño profesional efectivo en el maestro en formación” (p. 56). Asimismo, la mencionada autora subraya que: “acompañar el proceso de los maestros en formación implica que el maestro de maestros sea capaz de orientar, atender, integrar y canalizar las posibles relaciones que se pueden dar en la construcción del conocimiento” (p. 58), lo que permite la posibilidad de una formación integral para el docente.

Resulta claro que mediante este proceso se acrecienta un conjunto de competencias, que permiten la implementación de métodos y técnicas centradas en el educando, lo que sugiere que el formador de los docentes ha de trascender sus propias capacidades para la construcción del conocimiento. Salazar-Gómez y Tobón (2018) plantean que ello implica: “la apropiación crítica y selectiva de la información, significa saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas de contexto” (p. 18), para potenciar retos de índole investigativa, que promuevan, como lo describe Páez (2015):

...la capacidad de leer esos contextos donde tiene lugar la práctica pedagógica; la capacidad de registrar en formatos diversos los efectos de la lectura de tales contextos; la capacidad de objetivar el propio quehacer, sobre la base de su subjetivación; la capacidad de comunicar los resultados de la reflexión y la acción (p. 185).

Dicho esto, se comprende que para lograrlo es necesario que el formador de docentes sea el modelo a seguir; de este modo, y como analiza Goyes (2015), el maestro en formación no continuará “reproduciendo acciones sin sentido, sino que, por un lado, tome conciencia de lo que hace y, por otro, encuentre, consolide y encarne formas y maneras de hacer e intervenir” (p. 58).



Así, se podrán generar los espacios necesarios para la reflexión crítica, aportando diversas alternativas ante las circunstancias y, en consecuencia, poder construir el conocimiento educativo.

Por esta razón, se hace indispensable que el docente formador, en su labor de acompañamiento, comience, como asegura Giné (citado por Goyes, 2015), a “Dar importancia a la planeación, estructura, organización y evaluación del proceso formativo” (p. 58), al guiar la formación docente hacia el carácter investigativo para generar habilidades que conlleven a la mejora del sistema educativo en general. Ripoll (2017) hace notar que: “La institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la formación de los educandos y por lo tanto en la transformación de la sociedad” (p. 5), lo que conlleva a la acción docente mejorar en su propio quehacer. De igual manera, y desde el punto de vista de Bautista (2017), es indispensable:

...la formación de un docente con competencias investigativas, que posea, además, un perfil hacia la búsqueda de la innovación y con pensamiento crítico, para el logro de un profesional empático que en su ejercicio pueda conducirse hacia la búsqueda de espacios de aprendizajes, fundamentados en la participación y en la conciencia democrática (p. 81).

En atención a lo expuesto, se recalca la necesidad de formar al docente hacia la investigación desde un carácter organizativo para hacer parte de una comunidad de iguales, donde se permitan la interacción y búsqueda del conocimiento. Bien comenta Díaz (2006) que para obtener los mejores resultados posibles: “La única manera de aprender a investigar es investigando.

El docente debe asumir este proceso intelectual de manera solidaria y compartida” (p. 89).

Es así como, mediante la investigación propuesta desde la formación docente, se generan los diversos constructos a partir de su práctica, al contribuir en la transformación educativa en su dimensión social y tener impacto en la realidad vivida por el docente. Goyes (2015) enfatiza en que al formador de los docentes le corresponde:

Enseñarle al maestro en formación a llevar un seguimiento del propio proceso de aprendizaje en tres niveles:

1. Análisis de experiencias significativas, mediante las cuales se han construido representaciones y concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Búsqueda de alternativas que permitan configurar nuevas experiencias.
3. Supervisión, orientación y proyección de su propia práctica, no como un proceso acumulativo de conocimientos que vienen de afuera, sino como un desarrollo propio e integral (p. 62).

En suma, este proceso debe enfocarse en la construcción del conocimiento valorando los cambios estructurales de la sociedad actual. Díaz (2006) manifiesta que:

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (p. 102).



Desde este ámbito, se estima que los docentes deben manejar sus conocimientos y, por tanto, sus saberes con respecto a la práctica pedagógica, para poder ofrecer aportes significativos —en el caso que nos ocupa— a la didáctica en la enseñanza de las ciencias para la construcción del conocimiento científico.

Fundamentos sobre el conocimiento de las ciencias naturales

En la historia de la humanidad la sociedad ha logrado concebir ideas relacionadas con el mundo de las ciencias naturales, para la comprensión de los seres vivos y del entorno que los rodea, gracias a la producción de un conjunto organizado de conocimientos llamados teorías. Se puede precisar, entonces, que los conocimientos son las diversas maneras a través de las cuales el hombre adquiere información que le permita enfrentar situaciones cotidianas. Es así que existen diversos tipos de conocimientos, entre los que se pueden mencionar el cotidiano y el científico; el primero, lo obtienen las personas mediante las acciones que realizan a diario, también es llamado conocimiento vulgar; mientras que el segundo, sigue un procedimiento ordenado para su correcta creación con el apoyo del método científico, de manera que se construyan teorías que aporten a la mejora de la sociedad.

Ahora bien, se define a la ciencia como el conjunto de conocimientos verificables que permiten comprender la naturaleza y los fenómenos que ocurren en ella; se presentan diversos objetos de estudio y una gran cantidad de disciplinas científicas los estudian por medio de diferentes procesos cognitivos. Gianella (2006) expresa que la clasificación de las ciencias más difundida y aceptada —a partir de mediados del siglo XX— es la que divide las disciplinas en formales y fácticas. Las formales reúnen las

matemáticas y la lógica, en tanto que las fácticas se subdividen en naturales (Física, Química, Biología, Geología, Astronomía, entre otras) y sociales (Sociología, Lingüística, Economía, Historia, por mencionar algunas). Como argumentos a favor de la adopción de esta división se suele decir que la misma responde a más de un criterio: el ontológico, relativo al tipo de entidades de las que se ocupan; el lógico, relativo al tipo de enunciados que contiene uno y otro tipo de ciencias; y el metodológico, relativo a los procedimientos de investigación y justificación.

Como se especificó en el párrafo anterior, las ciencias naturales son todas aquellas disciplinas científicas que se encargan de analizar y comprender los fenómenos de la naturaleza. A juicio de Martínez y Guerrero (2009) las ciencias naturales o experimentales son: “un conjunto de disciplinas científicas que estudian de manera precisa y sistemática los fenómenos de la naturaleza y formulan principios para explicar las causas que los provocan” (p. 32). Es decir, estudian los fenómenos físicos presentes en la naturaleza.

En la sociedad contemporánea es innegable la importancia que poseen la ciencia, como fuente de conocimiento, y la tecnología, como su aplicación práctica para la vida cotidiana. Al respecto, Niedo y Macedo (1997), aseveran:

En la actualidad la población necesita de una cultura científica y tecnológica para aproximarse a comprender la complejidad y globalidad de la realidad contemporánea, para adquirir habilidades que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana y para relacionarse con su entorno, con el mundo del trabajo, de la producción y del estudio. Las ciencias de la naturaleza se han incorporado



en la vida social de tal manera que se han convertido en clave esencial para interpretar y comprender la cultura científica contemporánea (p. 19).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias es fundamental en todos los niveles educativos para promover una cultura científica en toda la población que permita la comprensión de los fenómenos naturales, el conocimiento cotidiano y científico, así como los avances tecnológicos que se presentan a nivel mundial. De acuerdo con la UNESCO (citada por Locarnini, 2008), la enseñanza de la ciencia es importante por las razones siguientes:

- Contribuye a la formación del pensamiento lógico a través de la resolución de problemas concretos.
- Mejora la calidad de vida.
- Prepara para la futura inserción en el mundo científico-tecnológico.
- Promueve el desarrollo intelectual.
- Sirve de soporte y sustrato de aplicación para las áreas instrumentales.
- Permite la exploración lógica y sistemática del ambiente.
- Explica la realidad y ayuda a resolver problemas que tienen que ver con ella.
- Es divertida (p. 4).

En opinión de García y Orozco (2008), la problemática general en la enseñanza de las ciencias naturales se centra en los siguientes factores:

- a) La falta de estrategias y apoyos didácticos adecuados para minimizar el predominio de la verbalización en las clases (...), b) el factor socioeconómico que se refiere a la falta de inversión económica para apoyar los

materiales y las instalaciones necesarias para fortalecer las clases de ciencias naturales, c) el desconocimiento por parte de los docentes de los saberes de los alumnos acerca de las ciencias naturales durante la preparación de las clases, es un factor que les dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, d) la amplitud en los programas de estudio es un factor de tensión para los maestros, debido a que tienen la responsabilidad de terminar los programas, y en un plan de estudios donde se da prioridad a las asignaturas de Español y Matemáticas es difícil concluir con todos los contenidos y e) la enseñanza de las ciencias naturales no tiene incidencia sobre lo que los alumnos piensan ni sobre lo que hacen en su vida diaria, esto significa que durante las clases de ciencias no se vinculan los contenidos estudiados con los aspectos o con las experiencias que viven día a día los niños en su hogar y en su comunidad (pp. 540-541).

Por lo tanto, con respecto a la enseñanza de las ciencias naturales, se evidencia que debe trascender la simple descripción de fenómenos y experimentos que ocasiona que los escolares las vean como materias difíciles, suscitando desmotivación, desinterés e incluso rechazo hacia su aprendizaje. Es por esto que Pozo y Gómez (2009), sostienen que “La enseñanza de la ciencia tiene que adoptar hoy como uno de sus objetivos prioritarios ayudar a los alumnos a aprender y hacer ciencia, o en otras palabras enseñar a los alumnos procedimientos para el aprendizaje de la ciencia” (p. 52). Significa que la enseñanza de las ciencias en la actualidad debe perseguir una alfabetización científica ligada a una educación para la vida y la ciudadanía, debe orientarse a preparar sujetos críticos, responsables y comprometidos con el mundo y sus problemas.

El conocimiento científico y su aplicación en el proceso de enseñanza del área de ciencias naturales

La alfabetización científica es necesaria en cualquier espacio educativo y más aún en la formación docente, tanto en pregrado como en postgrado. Desde la científicidad, y específicamente en Venezuela, esta formación se cataloga como deficiente debido a que en la mayoría de los pénsums universitarios no se ha priorizado el desarrollo del conocimiento científico en unidades curriculares específicas, tanto en la puesta en práctica del método científico como en el estudio de nuevas teorías. Una de las causas de esta circunstancia pudiera ser la situación económica, porque —como asevera Izarra (2019)— la profesión docente es “muy mal remunerada, de allí la escasez de dinero para invertirlo en la propia formación” (p. 68). Es por ello que resulta fundamental inquirir en torno a la percepción actual acerca del avance y aplicación del conocimiento científico en los procesos pedagógicos dentro del área de ciencias, en todos los niveles del sistema educativo, a fin de dar respuesta oportuna ante la realidad demostrada.

Visto de este modo, resulta imprescindible indagar en el método que se aplica para la producción del conocimiento: el método científico, el cual debería ser el común denominador en el área de ciencias. Para Arias (2016), este método es “el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas de investigación mediante la prueba o verificación de hipótesis” (p. 19). Por esta razón, se deduce que el método se estructura en pasos, un indicativo de su sistematicidad y, además, proviene del término ciencia lo cual demuestra que puede verificarse a

partir de los supuestos que se plantean. En consecuencia, para la acción docente en ciencias, es fundamental su conocimiento y puesta en práctica en las diferentes actividades que se planifiquen durante el desarrollo de sus estrategias pedagógicas.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que tanto el método como el conocimiento científico, vistos desde la docencia y su uso, son parte de la investigación como proceso inherente y base del conocimiento científico o del nuevo conocimiento. Con base en Tamayo y Tamayo (2009), la investigación:

Es un proceso formal, sistemático, estructurado e interdisciplinario que va encaminado al descubrimiento de nuevos conocimientos en el campo de las ciencias, las artes o las letras, basado en hechos verificables conectados de manera lógica con el fin de concluir en conocimiento científico no conocido o comprobado, es decir, nuevo conocimiento (p. 114).

Entonces, la investigación formal conduce a lo que se denomina conocimiento científico, el cual le permite al hombre darle un sentido a la realidad al interpretar, debidamente, sus fenómenos. El referido autor define este tipo de conocimiento como el “conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables que hacen referencia a objetos de una misma naturaleza” (p. 18).

Como se advierte, y con miras al fomento de la ciencia, es deber del docente estar preparado para enfrentar los retos de esta era y enseñar con eficiencia a sus estudiantes para que, desde sus primeros años de vida escolar, se tornen activos y participativos en las investigaciones que se efectúen en el aula. De ello se pueden derivar las bases para sus futuros estudios y, por qué no,



convertirse en un investigador científico que contribuya con el avance de la ciencia y del conocimiento científico. Al respecto, González (2007), expresa la importancia de “que el profesor conozca el razonamiento de los alumnos, que retome las preguntas que dan, y que apoye las decisiones entre ellos para que lleguen a elaborar sus propias conclusiones. Así los alumnos aprenderán un conocimiento siguiendo su razonamiento” (p. 15).

Desde este enfoque, es notable la influencia que puede tener la escuela y, por ende, el docente en el desarrollo del conocimiento científico, tal como lo destaca Passarotto (2012): “Los adultos nos quejamos de la apatía y de la falta de interés de los adolescentes, pero no debemos olvidar que el colegio es un microcosmo (sic) que refleja lo que sucede en la sociedad en la que está inserta” (párr. 8). En efecto, pareciera que, en ocasiones, la escuela ya no es el lugar del saber, sino que ha pasado a ser una guardería donde el esfuerzo individual se ha disminuido al punto que el objetivo estudiantil es aprobar con lo mínimo requerido. Similar circunstancia sucede en las áreas de ciencias, la reducida formación científica aunada a la apatía y desinterés de los estudiantes –junto a la reducida motivación docente– puede acarrear que la investigación científica se supedita a lo que muy pocos interesados investigadores puedan llevar a cabo.

En este sentido, Menolasina (2011) determina la importancia de la educación de calidad a partir de “una mejor formación científica y humanística que viabilice la incorporación de los jóvenes al mundo moderno, cada vez más exigente en cuanto a conocimientos actualizados y a sus aplicaciones” (párr. 5). Visto así, es de fundamental importancia educar en esos campos, sin embargo, la mayor limitante se halla en la

propia formación docente, porque en el pregrado y postgrado es bastante restrictivo el impulso del conocimiento científico y su praxis posterior en la práctica profesional.

En similitud de ideas, los estudios de García (2016) y Carreño (2018) resaltan la importancia de la preparación docente en relación con lo que se conoce como didáctica de las ciencias. El personal que labora en esta área debe ser cualificado e implementar actividades para la promoción de la alfabetización científica en los estudiantes. Sin embargo, y como se comentó en párrafos precedentes, la formación docente no ha sido bien estructurada en los planes de estudio de las universidades, por lo que la acción del profesor, al aplicar la didáctica de las ciencias, suele ser limitada, a menos que él se haya preparado de manera extra curricular por motivación propia.

Al respecto, García (2016) alude que la educación para el conocimiento científico amerita de “una llamada de atención para los propios investigadores y para los agentes sociales y políticos que articulan la formación docente” (p. 34), dado que la escasa preparación para las ciencias se ha dirigido a la educación básica y secundaria y, con mayor limitación, al preescolar y a la universidad. Este hecho ha ocasionado un impacto general negativo para la difusión de este conocimiento, lo cual redundará posteriormente en los procesos de enseñanza en dichas áreas, en razón de que tendrán una tendencia más teórica que práctica.

Asimismo, García (2016) recopila una amplia gama de trabajos relacionados con este ámbito, en los que autores españoles de renombre han ofrecido sus aportes en cuanto al perfil y competencias que debería poseer el docente en ciencias, en cualquier nivel educativo, lo cual podría ser tomado en cuenta en cualquier región.

De acuerdo con la autora, estas capacidades deberían ser:

- Tomar decisiones sobre qué enseñar, jerarquizando conceptos y actualizando los nuevos conocimientos desde lo científico; también puede interaccionar entre el saber científico, las problemáticas comunes y sus antecedentes, el saber científico y las interrogantes que se puedan plantear en torno al ambiente, la ciencia y la tecnología. Es importante que desde esta competencia se tomen en cuenta los contenidos que interesan a los estudiantes.

- Tomar decisiones sobre cómo enseñar, es decir, planear las secuencias para la enseñanza de los contenidos en coherencia con la formulación de objetivos. Para ello deben concretarse diferentes actividades científicas con diversas orientaciones y variedad de contenidos, de modo que puedan satisfacer los estilos de aprendizaje de los estudiantes y, a la vez, que sirva como instrumento de evaluación, el cual deberá contener criterios congruentes con los propósitos planteados, haciendo el respectivo *feedback* para el aprendizaje colaborativo en ciencias.

- Desarrollar la acción educativa, desde la adecuada interacción docente-alumnos, donde el docente es capaz de motivar el interés del estudiante por lo científico para apoyar su aprendizaje. Además, el docente debe estar a la expectativa en relación con las interrogantes que puedan surgir de la interacción, y responder rápidamente con habilidad científica.

- Evaluar la enseñanza y promover el propio desarrollo profesional, a partir de la reflexión de las prácticas profesionales particulares, las cuales deben estar acopladas con la teoría y los avances en didáctica de las ciencias. Igualmente, puede tomarse en cuenta el trabajo

colaborativo con otros docentes, de quienes surgen ideas innovadoras y motivadoras para el reforzamiento o cambio de estrategias dirigidas a la orientación del estudio del conocimiento científico, tanto personal como el que debe inducirse en los estudiantes.

También, García (2016) expone que muchos docentes evaden temas o los explican inadecuadamente (por ejemplo, fotosíntesis, ecología, los estados de la materia, entre otros que requieren una descripción científica), solo por el hecho de no saber cómo efectuarlo o por falta de orientación en la didáctica correspondiente.

Es por ello que se amerita el acrecentar el conocimiento científico en los futuros profesionales de la docencia, a partir de su formación inicial. En esos ámbitos, es necesario plantear ideas acerca del qué y cómo pudiesen darse a conocer las temáticas de ciencias, desde su autoaprendizaje y propio discernimiento. Además, García (2016) menciona a otros autores que indican la necesidad de articular la formación docente con la didáctica de las ciencias, para forjar el conocimiento científico y su aplicación en las aulas de clase, en especial en los docentes de secundaria.

Por su parte, Carreño (2018) expone la necesidad que tienen los docentes de ciencias de conocer estrategias didácticas para la idónea interacción de sus clases. Por consiguiente, las políticas al respecto deberían dirigirse hacia el mejoramiento de la calidad educativa, donde se plasme que la educación sea para la vida y permita el desarrollo de capacidades y juicios en las generaciones nuevas, lo que promoverá el avance en alfabetización científica.

Se percibe claramente, entonces, que la didáctica de las ciencias debe abocarse más en la



formación del docente del área de ciencias, para que posea más cualidades en este campo y llegue a convertirse en un alfabetizador científico. Esta transformación no puede estar basada en cursos de actualización para ofrecer recetas de cómo enseñar, sino que requiere fortalecer las competencias del futuro docente y dejar de verlo como simple operario educativo. En consonancia con las ideas de Duschl, García (2016) ratifica la importancia de “fomentar e investigar procesos de formación que procuren, a los profesores de ciencias, formas para desarrollar capacidades y actitudes que les permitan realizar un conjunto de juicios de valor bien informados durante los procesos de educación” (párr. 10).

A modo de conclusión

El constructo expuesto en este artículo, en torno a la formación docente y el conocimiento científico en las ciencias naturales, ha sido el resultado de las investigaciones realizadas por varios autores. Sin embargo, al tratarse de una realidad en constante cambio, se hace imprescindible continuar el debate científico sobre el mismo, pues es necesario dar respuesta ante los desafíos del quehacer educativo; además constituye uno de los puntos esenciales para la construcción del conocimiento, es a través de ella como los docentes pueden, precisamente, estar capacitados y dispuestos a hacer frente a la realidad actual.

En consecuencia, se requiere de una formación docente organizada, que cumpla con los requerimientos y necesidades propias de cada nivel educativo, que integre la teoría y la práctica como parte de un todo, permitiendo incrementar las capacidades críticas para aportar a la sociedad. Es por ello necesario que el docente formador de

los demás docentes esté plenamente preparado, para que pueda ofrecer una formación integral a los docentes bajo su responsabilidad.

Por otra parte, se evidencia la necesidad de construir el conocimiento según los lineamientos científicos de diversa índole, de modo que –en medio de esta complejidad– se tenga una sistematicidad con elementos que se complementan o difieren. Además, se refleja la exigencia que la formación docente sea guiada hacia el conocimiento científico, para proporcionar los recursos necesarios requeridos en el quehacer educativo.

En el transcurso de este artículo se mencionaron parte de las falencias existentes en la formación docente. El conocimiento científico y ambiental ha sido elaborado más de manera social que tratado como una didáctica específica y fundamental. Por tanto, desde el marco político educativo, en conformidad con el mejoramiento de la calidad educativa, existe la necesidad de incrementar la aplicación del método científico dentro de la investigación científica, bien con el objeto de probar algo ya conocido o bien para obtener y sistematizar nuevos conocimientos científicos.

Por último, la enseñanza del conocimiento en las ciencias naturales requiere de un docente preparado y actualizado en este campo, que trascienda el hecho de impartir conocimientos para que se enfoque hacia la construcción del mismo, por cuanto el proceso educativo desplegado por el docente debe apostar hacia la consecución de estudiantes con conocimientos científicos y tecnológicos para hacer frente a la realidad actual.

Referencias

- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología*. 7ª edic. Caracas: Episteme.
- Bautista, M. (2017). Corpus teórico para la formación del docente investigador en la UPEL-IPC desde la dimensión emocional. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 19, 73-98. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/12/10>
- Campoazano, E. y Uyaguay, J. (2019). Los fines de la educación: el pensamiento educativo de Eugenio Espejo. En O. Fraga (Coord.). *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación-UNAE* (pp. 64-86). Azogues, Cañar: Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/511/1/capitulo%20I-%202.pdf>
- Carreño, A. (2018). *La educación en ciencias y el conocimiento profesional del maestro*. [artículo en página web]. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-educacion-en-ciencias-y-el-conocimiento-profesional-del-maestro>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext.), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz, V. (2010, 17 de marzo). *Formación docente, práctica profesional y contextos complejos*. Conferencia en el Encuentro Nacional de Práctica Profesional de la UPEL, Caracas. http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Conferencia_practica_profesional_IDEA.pdf
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F.: UNAM-ENEPI-Paidós.
- García, D. (2017). Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de formadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 19, 43-72. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/11/9>
- García, M. y Orozco, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en Profesores de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (3), 539-578. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N3.pdf
- García, S. (2016). Conocimiento científico conocimiento didáctico. Una tensión permanente en la formación docente. *Campo Abierto*, 35 (1), 31-44. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2825>
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la educación común, Tercer siglo* 2 (3), 74-83. <https://filadd.com/doc/7-gianella-las-disciplinas-cientificas-y-sus>
- González, I. (2007). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria*. [tesina de Licenciatura en Educación. Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 098. México, D. F.] <http://200.23.113.51/pdf/24144.pdf>
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>



- Goyes, A. (2015). Cuatro estrategias para fortalecer la intervención de los maestros de maestros de lengua. En R. Páez (Edit.). *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 55-66). Bogotá: Ediciones Unisalle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Izarra, D. (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción Pedagógica*, 21(1), 38-48. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/36644/dossier04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Izarra, D. (2019). Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para la formación de un docente con valores profesionales. En A. Hirsch Adler y J. Pérez-Castro, J. (Coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 61-77). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/511/IzarraVielmaD_2019_Entre_la_desmoralizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Locarnini, O. (2008). *Enseñar ciencias naturales. ¿Para qué?* Ecuador: Portal educativo “educarecuador”- Ministerio de Educación de Ecuador.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marmoz, L. (1983). [Compte-rendu du livre Étude systemique des actions de formation: introduction à une méthodologie de recherche, de J. Berbaum]. *Revue française de pédagogie*, 64, 85-88. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_64_1_2309_t3_0085_0000_3
- Martínez, H. y Guerrero G. (2009). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México, D.F.: Cengage Learning Editores.
- Medina, A. y Domínguez, M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Menolasina, S. (2011). Crisis en el sistema educativo venezolano como consecuencia de la situación salarial del docente venezolano (2011, 23 de mayo). *Aporrea*. <http://www.aporrea.org/educacion/a123858.html>
- Nieda, J. y Macedo, B. (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Madrid: OEI-UNESCO. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/curricie/index.html>
- Páez, R. (2015). Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro. En R. Páez. (Edit.). *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 169-188). Bogotá: Ediciones Unisalle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Passarotto, A. (2012). *La apatía y falta de interés del adolescente actual* [artículo en un blog] <https://aranzazu5.blogspot.com/2012/01/la-apatia-y-falta-de-interes-del.html>

- Pozo, J. y Gómez, C. (2009). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. 6ª edic. Madrid: Morata.
- Ripoll, M. (2017). *La práctica pedagógica en el marco de la investigación formativa*. [Ponencia-Memorias de investigación] Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6469>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53), 17-30. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*, 5ta edic. México D.F.: Limusa.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226159>
- UNESCO-IESALC. (2018). *Plan de acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/08/PlandeAccionCRES2018-2028-Def.pdf>



Reflexión teórica y pedagógica del aporte de la neurociencia en la Educación Inicial

Farley Johanna Castellanos Salazar y Leonardo Yotuhel Díaz Guecha

farlycastellanos1122@gmail.com y yofaza@gmail.com

Ayudar a las personas desde la infancia a comprender y gestionar sus emociones es una gran llave de libertad que estamos descubriendo.

Elsa Punset

Introducción

En la concepción del ser humano cobra vital importancia cada una de las etapas por las que se atraviesa, a saber: la niñez, la pubertad, la adolescencia, la adultez y la tercera edad. Para la investigación realizada fue indispensable tener presente que la etapa de la niñez tiene tres momentos: la lactancia (desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años de vida), la primera infancia (desde el abandono de la lactancia hasta los 6 años) y la segunda infancia (desde los 6 hasta los 12 o 13 años de edad). Como se observa, se aborda la niñez como un período comprendido desde el nacimiento hasta la llegada de la adolescencia. Las nuevas leyes en nuestro país (Colombia) priorizan esta etapa y la presenta como un período fundamental en la que sus actores son vistos como sujetos de derecho.

En la figura 1 (página siguiente) podemos ver las etapas del ciclo de vida que recorre el ser humano. Craig (citado por Mansilla, 2000) plantea que el desarrollo consiste en los “cambios temporales que se operan en la estructura, pensamiento o comportamiento de la persona y que se deben a factores biológicos y ambientales” (p. 106). Este autor hace referencia a los procesos biológicos de crecimiento como un proceso evolutivo hasta alcanzar la madurez y el

envejecimiento; en cuanto a lo ambiental, lo relaciona con lo cultural aludiendo a que el medio en que se desarrolla el ser humano es un factor influyente en las estructuras psicológicas, lo que determina la calidad de vida que se logre.

Dada la naturaleza del presente estudio, es pertinente profundizar en el desarrollo infantil de los primeros años de vida. Según Campos (2010), la primera infancia está marcada por un notable crecimiento físico y un significativo desarrollo sensorial y perceptivo. También, es destacable en esta etapa el despertar de habilidades emocionales, intelectuales y sociales, así como el desarrollo del lenguaje y de diversas formas expresivas: cantar, bailar, moverse, llorar, pintar, hablar son actividades que realizan los niños día a día. Entre los 0 y 8 años, la posibilidad de modificar estructural y funcionalmente el cerebro es real, por esta razón, en esta etapa se considera clave –para el éxito de los programas de atención y educación de la primera infancia– que el educador entienda el proceso de neurodesarrollo y los factores que influyen en este.

Las personas que llevan a cabo la labor de formar (educar) a los infantes merecen no solo admiración sino un especial acompañamiento que respalde en todo momento su quehacer pedagógico. A este agente educativo, docente de atención a la primera infancia, docente de



educación inicial, entre muchas otras y biológicas, como en su madurez psicológica) denominaciones, se le debe apoyar en su para que alcance una personalidad estable, apta desarrollo pleno (tanto en sus capacidades físicas para las responsabilidades que le competen.

Etapas	Sub-etapas
I Etapa prenatal	Desde la gestión al nacimiento
II Etapa formativa De 0 a 17 años	2.1 Niñez 0 a 11 años • Primera infancia (0 a 5 años) • Segunda infancia (6 a 11 años) 2.2 Adolescencia 12 a 17 años Transición a la vida laboral
III Etapa laboral 18 a 64 años	3.1 Juventud 3.2 Adultez (25 a 64 años) • Adultos jóvenes (25 a 40 años) • Adultos intermedios (41 a 50 años) • Adultos mayores (51 a 64 años) Transición climaterio masculino y femenino
IV Etapa jubilar 65 y más años	4.1 Etapa dorada • Senectos primarios (65 a 69) • Senectos intermedios (70 a 74) 4.2 Etapa platino • Ancianos (75 a 84) • Longevos (85 a 94) • Prolongevos (95 a + años)

Figura 1. Etapas biopsicosociales del desarrollo humano.

Fuente: Mansilla (2000, p. 115).

Desde el profesionalismo que esta etapa exige, encontramos en el ámbito educativo que gran parte de los docentes carecen de conocimientos sobre las más recientes ciencias vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo son: la neurociencia, la neuroeducación, la psicología del aprendizaje, la pedagogía en sí misma, la sociología, al igual que ameritan de mayor manejo de las TIC, entre otros elementos.

El investigador argentino Lucas Malaisi (2012), psicólogo de profesión e interesado en contribuir a la educación desde el conocimiento y dominio de la inteligencia emocional, destaca la importancia de habilitar espacios para desarrollar las habilidades emocionales, las cuales considera habilidades para la vida, porque se le da al niño la oportunidad de tener un repertorio de respuestas más amplio y variado para resolver problemas y tomar su vida por las astas, haciéndose

responsable de ella. En otras palabras, que desde pequeños se tenga la libre voluntad de aceptar o rechazar una oferta y así ser capaz de elegir quién ser.

Por otro lado, los ambientes educativos — donde los docentes se desarrollan como sujetos profesionales— en ocasiones carecen de los requisitos necesarios de un contexto de clase apropiado para el siglo XXI. En otras palabras, no cuentan con espacios cómodos, asientos versátiles, tecnologías apropiadas (computadores, proyectores, televisores, etc.), realidades que son amenazantes en cuanto a la motivación que se debe generar al interior de las instituciones y en los espacios de aprendizaje.

Desde el punto de vista de Mora (2013), el niño es un ser individual, a cualquier edad; este autor enfatiza en la importancia que tiene la familia, la cultura, la sociedad como factores determinantes para aprender, al igual que enfatiza sobre la influencia de la genética en el cerebro. Al adulto —en este caso el facilitador y acompañante del proceso de aprender— lo muestra desde lo profesional como *el maestro*, quien tiene la gran responsabilidad de ayudar y facilitar el proceso en sus estudiantes desde la individualidad de cada uno, lo destaca como el responsable de apasionar a los niños y de allí dependen los grandes aciertos o desaciertos del ser humano a lo largo de su vida.

Ahora bien, desde la observación y contacto directo con la realidad de su entorno, los autores del presente artículo plantean que el reconocimiento de niños y niñas, al proceder de diversos contextos, en su gran mayoría vivencian duras realidades, desde jornadas agotadoras, ambientes deprimentes diferentes a lo que se supone que deberían estar inmersos desde su mágica niñez, pero por diversos motivos se

encuentran en familias disfuncionales, madres cabeza de hogar que trabajan y dejan a sus hijos al cuidado de otros. También, se ha visto a las abuelas ejerciendo el rol de mamás; familias monoparentales; niños en condiciones de soledad al cuidado de la empleada doméstica; varios hijos únicos, criados con adultos, a quienes les cuesta relacionarse con sus pares; niños adictos a los videojuegos, muchos de ellos con diversas afectaciones en sus estados físicos y emocionales; otra gran mayoría con alteraciones en sus comportamientos por falta de hábitos y rutinas pertinentes a esta etapa.

Otros factores influyentes son los entornos económicos, sociales, políticos, culturales, que tristemente han agudizado las problemáticas que afectan la niñez y repercuten en las enfermedades que han venido apareciendo, fruto de las condiciones antes mencionadas. De allí que se ha hecho común hablar de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), niños en condiciones de estrés, otros con depresión, trastornos de ansiedad, trastorno del espectro autista, trastornos de alimentación, trastornos del estado de ánimo, algunas de ellas conocidas como enfermedades mentales que últimamente agobian a los niños y que —por su condición de incapacidad para expresar sus sentimientos y emociones— se hace difícil la tarea educativa.

Todo esto ha llevado a una situación en la que parte de los niños, que ingresan en los niveles de básica primaria, carecen de los procesos básicos para iniciar las diferentes áreas del currículo de nuestro país, más aún en instituciones donde se abordan por separado las asignaturas y se palpa una brecha entre lo cognitivo y lo emocional. Podría decirse que estos niños presentan carencias en el aprendizaje, no están listos para asumir las



tareas que les corresponde en los niveles siguientes. Esto se evidencia en situaciones extremadamente sencillas como el control emocional de sí mismos, la falta de los hábitos operativos (funcionales) mínimos para su edad, el manejo espacial, el desarrollo motriz grueso y fino, el manejo de trazos y el manejo de lo que se llama la transición al nuevo nivel.

Respecto a lo señalado, es importante tomar en cuenta las contribuciones de Sara Forrellad (s.f.) con el Método Qilimbic, enfocado desde la psicoterapia avanzada, quien presenta técnicas para liberar bloqueos emocionales arraigados en el subconsciente desde muy temprana edad. Esta psicoterapeuta habla del funcionamiento de la red neuronal y señala la transcendencia que tiene destrabar los bloqueos a través de la emoción y las sensaciones físicas; de igual manera, plantea que a las emociones hay que respirarlas y alude a la técnica de la mariposa como una buena alternativa para trabajar (en especial con los niños), dando golpes alternos en los hombros o rodillas. Asimismo, propone otras técnicas para realizar con los más pequeños como, por ejemplo, los dibujos.

Dadas las circunstancias expuestas, se quisiera cambiar ciertos comportamientos de algunos seres humanos, tales como la agresividad, la violencia verbal y psicológica, los patrones de falta de ciudadanía y cultura, las fallas en los procesos de comunicación, el poco manejo de las emociones y dominancia en egocentrismo y autoritarismo. No obstante, la ciencia nos ha mostrado que esto no se puede efectuar sin tener presente a las emociones. Sobre este punto, Punset (2006) sostiene que:

La neurociencia moderna está descubriendo que nada de esto es posible, no solo que nada de esto es posible, sino que es un verdadero

disparate pretenderlo sin estudiar la competencia emocional. Lo que son nuestras emociones básicas y universales con las que venimos al mundo (p. 85).

Es así como desde cada decisión diaria, acertada o equivocada, lo más notorio es que cada una de ellas se tome con la mayor racionalidad posible, ya que, en la sociedad de hoy, casi todo está orientado a favorecer la ausencia de las emociones en la toma de decisiones. A juicio de Punset (2006): “Desdeñamos las emociones porque las consideramos un estorbo, una especie de niebla que nos impide ver los hechos con claridad (...). Pero la realidad es muy distinta” (p. 85).

Diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas (por ejemplo, los trabajos de Davidson y Begley (2012), que desde la perspectiva de la neurociencia esbozan propuestas como la teoría del perfil emocional del cerebro; Herrera y Buitrago (2019), que exponen sobre las emociones y su relación con la educación), han llevado el estudio de las emociones a niveles de gran complejidad. Por ello, es posible conocer que el resultado de las emociones son el conjunto de procesos fisiológicos, que no pueden ser eliminados o aniquilados y forman parte de nuestra biología humana. A la par, constituyen la química de nuestro cerebro, funcionan como cambios moleculares y la forma de percibirlas se convierte en los sentimientos y sensaciones. Debido a ello, es que podemos aseverar que la emoción y los sentimientos van ligados a los humanos por naturaleza propia. Sobre el particular, Punset (2006) afirma: “Aprender y recordar también son tareas mucho más simples cuando van acompañadas de una emoción” (p. 90).

El investigador Fabricio Ballarini (2015), científico dedicado a la atención y la memoria, dice:

Los aportes de la ciencia en los últimos años han alcanzado un alto nivel de fascinación, es tan maravilloso o asombroso que podemos comparar metafóricamente con lo que siente un niño al ver un mago en todo su esplendor. Cuando los científicos realizan nuevos descubrimientos sobre lo que tenemos allá arriba parecido a una esponja a la que se le llama “cerebro” y al que cada día se le descubre más, se le conoce más y se le admira más (p. 6).

El referido autor explica que las memorias que almacena el ser humano no son iguales. A las que permiten los recuerdos y los conocimientos, los científicos las han clasificado en dos grupos

macros: las declarativas (o explícitas) y las memorias no declarativas (o implícitas). El primer grupo se encarga de representar los recuerdos que recopilan la información consciente de eventos, lo que denominan memorias episódicas, mientras que cuando se relacionan con conceptos se llaman memorias semánticas. Este tipo de información involucra al lóbulo temporal medial y al diencefalo. Un ejemplo de memoria episódica se da cuando alguien habla de eventos típicos del pasado; y de memoria semántica, cuando es capaz de nombrar las capitales de los países del mundo. Por otra parte, las memorias no declarativas o implícitas son las que incluyen procedimientos como el ejercicio de andar en bicicleta, en tanto que las perceptuales contienen las percepciones a través de los sentidos, estos recuerdos son procesados en el cuerpo estriado y en el neocórtex.

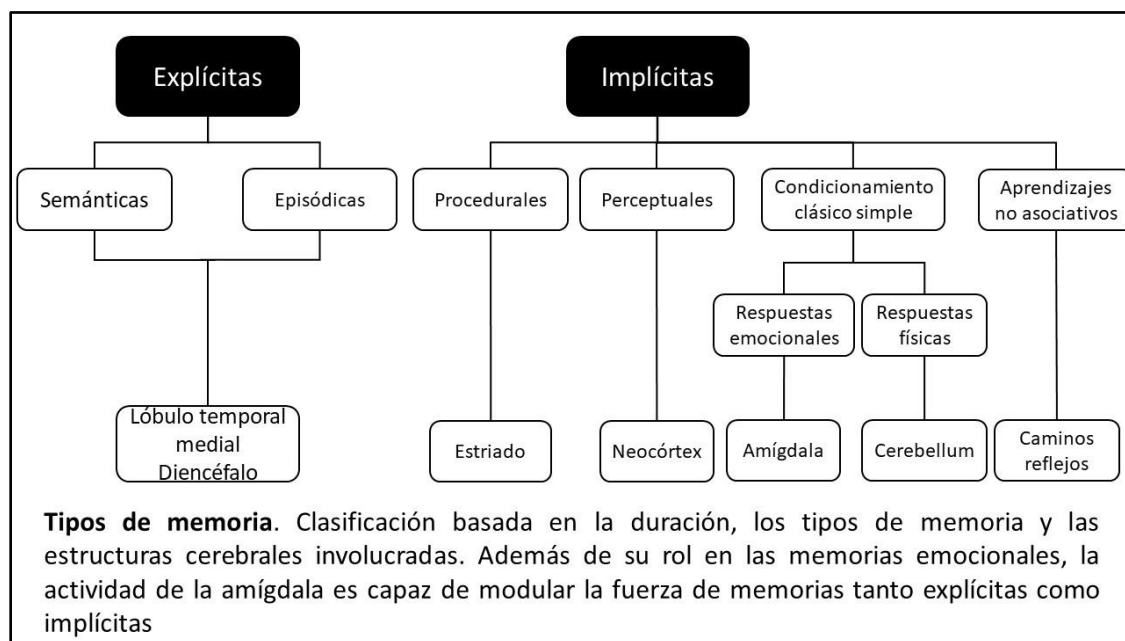


Figura 2. Clasificación de la memoria según la duración los tipos de memoria y las estructuras cerebrales involucradas.

Fuente: Ballarini (2012, p. 33).



La investigación en el terreno de los sentimientos y emociones es una necesidad, ya que en la realidad la mayoría de las reacciones humanas están catalogadas como enfermas y patológicas dentro del campo de las emociones sociales, afectando el entorno de cada uno de ellos. Es por esto que gran parte de la población, en especial la infantil, vive en diversos conflictos, considerados —según ciertos estudios— como pasiones no controladas que no pueden mirarse solo desde la razón y a las que debe atenderse con urgencia, sobre todo desde la primera etapa de la vida, pues se considera importante esta formación dado que serán los futuros adultos de la humanidad.

Al respecto, el doctor Roberto Rosler, médico neurocirujano y director del laboratorio de neurociencias y educación de la asociación *Educación para el Desarrollo Humano*, en sus múltiples conferencias insiste en la importancia de aplicar estrategias para transformar el aula. Manifiesta que los docentes deben cambiar el automatismo, propone atrapar la atención de los estudiantes sustituyendo las reglas que imponemos, da valor a los recreos cerebrales para trabajar los dos hemisferios mediante ejercicios sencillos como abrazar a un sentido y al otro.

De esta manera, Rosler (2020) destaca la significación de los marcos mentales como filtros que dirigen la atención a cierto tipo de datos. Especifica que están insertados en los circuitos neuronales y desde muy pequeños se construyen en la mente, por esto las generaciones van cambiando y, por consiguiente, los docentes deben comportarse como troyanos para sumergirse en cautivar a los niños, activando sus emociones desde lo digital sin olvidar que lo analógico debe continuar siempre y cuando se transmita de manera correcta.

Para el mencionado autor, es importante que haya en todo momento retroalimentación y no solo curricular sino emocional y afectiva; del mismo modo, es un defensor de la filosofía inclusiva en la que “todos ganan”. Igualmente, resalta la valiosa significación del lenguaje no verbal y mantiene que los niños aprenden gracias al apoyo del setenta por ciento de este tipo de lenguaje. Rosler enfatiza en que las emociones son contagiosas y para esto se debe estimular la amígdala, que estimula el hipocampo abriendo los sentidos y activando el pensar a los estudiantes.

Lo anterior hace que se activen las memorias sensoriales y de trabajo y, por ende, se pueda: resumir con las propias palabras, porque esto permite autogenerar, decodificar y contextualizar el contenido presentado; retroalimentar usando evaluación formativa, pues fortalece la comprensión de lo que recuerda el estudiante, ya que es el momento donde la información pasa a la memoria a largo plazo; además, faculta para hacer repeticiones y repasar (lo que también se denomina transferencia) y recalca la importancia de recordar, ya que esto conlleva a la recuperación de información de aprendizajes y se activen otros.

Con la creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar, mediante la Ley 27 de 1974 (Congreso de la República de Colombia), se da una mirada especial a la niñez en nuestra nación. Años después, se instituyen los Hogares Comunitarios de Bienestar con la Ley 89 de 1988 (Congreso de la República de Colombia); para 1991, con la reforma de la Constitución Nacional surge el programa Familia, Mujer e Infancia (FAMI) y dos años más tarde, en 1993, se crean los Jardines Comunitarios conforme al Acuerdo 19 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1993). A fin de regular estos programas, aparecen

los Lineamientos Curriculares en 1998 y el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia), que conformaron una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICNF) para la implementación del Programa de Atención Integral de la Primera Infancia (PAIPI), reglamentado por la Ley 1295 de 2009 (Congreso de la República de Colombia) con la creación de los Jardines Sociales.

Más adelante, durante la presidencia de Juan Manuel Santos, se anuncia el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN-Gobierno de la República de Colombia, 2017). En esta propuesta se aspiraba que el sector educativo se convirtiera en un motor que impulse el desarrollo económico y la transformación social en Colombia. Ese documento constituye una guía para las estrategias, planes y políticas educativas durante una década, entre ellos la Ley 1450 del 2011. Con base en este documento, se establece la Estrategia Nacional de atención integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, s. f.), la cual compromete al gobierno nacional, los gobiernos regionales y locales, la comunidad educativa, el sector privado y la sociedad en general para seguir avanzando hacia una educación de calidad y en condiciones de equidad.

Ahora bien, la Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia) establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia e Cero a Siempre, con el ánimo de dar atención de calidad, cuidado y educación acertada en los primeros años de vida por su relevancia para el crecimiento de los niños, así como para el desarrollo de competencias que les faculte interactuar con sus pares, con el medio, con los

adultos y con ellos mismos en cualquier contexto que se encuentre.

En los últimos años se han publicado desde el MEN una serie de documentos que orientan la educación en este nivel, tales como el *Documento n.º 10: Desarrollo Infantil y Competencias de la Primera Infancia* (MEN, 2009), en 2016 se publican los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y, posteriormente, el documento *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (MEN, 2018). Todas estas normativas proporcionan a los maestros de este nivel orientaciones pertinentes para su quehacer pedagógico en el aula, a su vez, se brindan referentes pedagógicos y didácticos como la pedagogía por proyectos, vista como una alternativa de la construcción de conocimiento, que involucra a docentes y estudiantes bajo las perspectivas propuestas por William H. Kilpatrick, John Dewey, Lev Vygotsky y Josette Jolibert.

Kilpatrick (citado por Beyer, 1997) manifiesta que confiar en el niño e implicarlo en lo que hacemos es la clave de la educación. El autor estaba convencido de que si todos los niños sintieran que los adultos intentan ayudarlos se produciría un efecto significativo en el ser de cada uno de ellos. En su visión educativa, no aceptaba la separación del profesor por un lado y los niños por otro, resalta la necesidad de que los maestros proporcionen experiencias significativas y traten a los pequeños como personas que obtienen logros importantes. Su gran contribución a la educación ha sido la pedagogía por proyectos como alternativa para la construcción de conocimientos. A juicio de este autor, los intereses de los niños y niñas pueden cambiar, conectarse con ideas asociadas y con otros intereses y desarrollarse gracias a la ayuda de un profesor abierto y atento.



Kilpatrick profundiza sus planteamientos sustentado en su acercamiento con Dewey (citado por Westbrook, 1993), quien considera que cuando el niño inicia su escolaridad tiene cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa– que constituyen ‘los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño’” (p. 290). De esta manera, se evidencia que los más pequeños llevan consigo intereses y actividades de su hogar, y del entorno en que vive, y al maestro le concierne la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando las actividades hacia el fruto de resultados positivos.

Según Dewey (citado por Westbrook, 1993), para que los maestros enseñen de esta forma, orientando el desarrollo del niño de manera no directiva, deberían estar muy capacitados, ser perfectamente conocedores de la asignatura enseñada, formados en psicología del niño y preparados en técnicas destinadas a proporcionar los estímulos necesarios para que la asignatura forme parte de la experiencia de crecimiento. Desde este enfoque, los maestros dedicados a atender a la primera infancia deben conocer con gran amplitud y profundidad los procesos que intervienen en el aprendizaje infantil y, por consiguiente, el funcionamiento del cerebro como órgano que realiza los procesos cognitivos del ser humano.

Este precitado filósofo y pedagogo mantenía que para que la escuela pudiese fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad cooperativa. La educación debería abarcar todas las dimensiones del ser, es valioso conocer que el cerebro a través de la interacción consigo mismo y con el entorno genera

aprendizajes más significativos y trascendentales. En este sentido, Dewey (en Westbrook, 1993) refiere que la educación para la democracia amerita que la escuela se transforme en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (p. 292).

En relación con el modelo pedagógico del constructivismo, postulado por Vygotsky (1984), se plantea una perspectiva socio cultural y un enfoque de desarrollo humano cuyo propósito fundamental es lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas, psíquicas y emocionales de los niños y niñas, quienes deben ser el centro de todo el proceso educativo. Este gran pedagogo considera el desarrollo como integral y armónico, cuyos determinantes son la historia de vida, su cultura y el medio social como factor crucial para el aprendizaje, pues este se produce con la unión de los factores sociales, culturales y personales. Por tanto, las actividades que se desarrollen con los infantes requieren tener en cuenta los diversos contextos en los que ellos viven.

Bajo este modelo, el rol del educador es promover la interacción entre los niños, niñas y el espacio de atención de ellos con la familia y la comunidad. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo cognitivo, ya que se entiende que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. Vygotsky precisa la importancia de que la pedagogía impulse la capacidad creadora del niño, dado que es básico para el desarrollo general y para la madurez.

Desde este planteamiento, la educación infantil, en sus bases curriculares para la

educación inicial y preescolar, reconoce la importancia de que los maestros estén fortalecidos en sus saberes pedagógicos y puedan llevar al aula —a través de sus planeaciones y praxis educativa— el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio como pilares regentes en la primera infancia, los cuales proporcionan a los infantes placer, libertad para la exploración y el movimiento, la integración de los sentidos, diversas formas de pensar, percibir, expresarse y representar el mundo.

Por otra parte, Jolibert y Sraiki (2009) centran su interés hacia la pedagogía por proyectos, en especial para la educación inicial, que involucra tanto al docente como al estudiante: al primero, lo designan como el encargado de mirar el contexto de aula para detectar la situación real y las posibles carencias, elementos que le llevarán a plantear un problema de investigación y desarrollar una propuesta de transformación pedagógica de aula. Como segundo actor se encuentra el estudiante, quien por medio de una pedagogía interaccionista puede articular la vida y la escuela a través de los proyectos de aula.

Estudios recientes resaltan la relevancia que tiene un cerebro emocionado para poder generar atención y, desde allí, un niño o niña motivado logra alcanzar verdaderos aprendizajes. Todo esto implica que debe actuarse con urgencia, que si no se hacen transformaciones los niños escolares seguirán siendo atendidos con falencias y carencias dado el elevado número de situaciones que se presentan cada día en su entorno educativo.

De acuerdo con Trahtemberg (2019), la educación debe tomar en cuenta las emociones del niño, sugiere una educación para el alma:

Si la prioridad para las escuelas fuera que todos los niños se sientan bien, se sientan acogidos, queridos, ese niño va a tener la estabilidad emocional y el sentimiento de empatía como para poder orientar su energía mental a los aprendizajes que le va a proponer la escuela (párr. 7).

Significa que es indispensable proveer de conocimientos sobre la neuroeducación a los docentes del nivel inicial, para que se formen en torno al funcionamiento del cerebro —en especial el cerebro el de los niños— y, de esta forma, comprendan la relevancia de este nuevo aporte de las ciencias a la educación, de su aplicabilidad en el entorno educativo y ejerzan una práctica educativa más oportuna y eficiente.

En palabras de Mora (2013), la neuroeducación es:

Tomar ventaja de los conocimientos como funciona el cerebro integrándolos al campo de la sicología, sociología y la medicina como fuente potenciadora del aprendizaje (...) Las investigaciones realizadas en los últimos años muestran que el proceso de atención no es un proceso solo neuronal, existen diversos mecanismos cerebrales que sustentan los procesos atencionales y por esto lo primero a la hora de hablar de aprendizaje en cualquier edad es encender la emoción, especialmente si de la niñez estamos pensando, con mayor énfasis debe propiciarse esta chispa que abra puertas a los procesos que son necesarios para querer aprender, para consolidar los aprendizajes ya existentes y formar las nuevas adquisiciones del saber, desde un saber hacer(procedimental), un saber (cognitivo) y un saber ser (la relación con él mismo y su entorno) donde pone en juego sus aprendizajes (...) La neuroeducación es una ayuda para detectar procesos psicológicos cerebrales que pueden hacer interferencia en



los procesos de aprendizajes de los niños, jóvenes o adultos, en sus procesos de memorización y en la misma educación (pp. 25-27).

Es también una ciencia clave que permite evocar la curiosidad a partir de la creación de métodos adecuados a la individualidad, adaptados a generar alegría, despertar placer (nunca el castigo) y recursos propios para los niños en el caso particular del presente estudio, en concordancia con esta etapa infantil en la que prima el juego como actividad rectora de la educación. Ante ello, Mora (2013) plantea que: “Solo se debe y se puede enseñar con alegría, porque conocemos bien los sustratos cerebrales de estos procesos” (p. 28). Finalmente, se advierte la importancia del desarrollo de la creatividad en los niños desde los diversos escenarios pedagógicos orientados siempre por los nuevos maestros, aquellos con mentalidad transformadora, ávidos, apasionados por enseñar con emoción; de esta manera, el desarrollo integral de los niños será positivo y, con docentes preparados, la práctica académica será amena y significativa.

Neuroeducación una mirada desde la primera infancia

En la investigación efectuada el enfoque paradigmático asumido fue el interpretativo, para poder estudiar en los entes involucrados sus expresiones, implicaciones prácticas, conceptuales y de sentido como un proceso que integra, construye y presenta construcciones interpretativas de los hallazgos obtenidos con base en la realidad abordada, en la que los actores presentes son los informantes clave y su opinión en función de la neuroeducación en la educación inicial.

Se asumió el método fenomenológico como el más confiable para abordar la realidad sobre la neurociencia relacionada con el contexto de educación inicial y las concepciones de los actores sociales en estudio. Los informantes clave se seleccionaron siguiendo criterios propios de la investigación cualitativa, partiendo del hecho de que tenían experiencia en la docencia y se comprometieron a participar voluntariamente.

Según Trejo (2012), el método fenomenológico implica recorrer tres fases. La primera es una fase descriptiva; en la que se planificó el proceso de investigación, se eligieron las técnicas y los procedimientos para recabar la información, se aplicaron y se procedió a la elaboración de la descripción protocolar reveladora de la información recogida.

La segunda fase, determinada por el autor citado, es estructural, porque se le dio forma al proceso, primero ameritó la realización de una lectura general de la información, establecer temáticas derivadas por la afinidad, similitud y parecido de los aspectos manifestados por los actores; del mismo modo, se identificaron temas semejantes y se unificaron en categorías, para redactar un informe preliminar.

La tercera fase corresponde con la discusión de los resultados, lo cual posibilitó emergieran los hallazgos, se realizó por medio de una reflexión analítico-interpretativa, se efectuó lectura y relectura de lo redactado para apreciar la coherencia del análisis y la redacción.

En atención a la información generada de los argumentos enunciados por los informantes claves y en relación con los propósitos proyectados en esta investigación, se tiene como sustento para la representación del constructo teórico-pedagógico la confluencia de las

categorías emergentes: *Conocimiento del cerebro*, *Aproximación al concepto de neuroeducación*, *Orientar el aprendizaje hacia el desarrollo del ser humano*, *Disonancia en el término holística* y *Pedagogía afectiva* (ver figura 3). Estas dan pertinencia a la propuesta final y proyectan la realidad de los docentes encargados de atender a la primera infancia,

considerando de gran valor el conocimiento de este término para contribuir a la educación, sobre todo en la etapa primordial de todo ser humano: los primeros años de la vida. A continuación, se hará una breve exposición de cada una de las categorías.



Figura 3. Esquema del desarrollo del constructo teórico pedagógico con base en la neuroeducación.

Fuente: Elaboración propia.

Conocimiento del cerebro

La figura 4 muestra los elementos de la categoría *Conocimiento del cerebro*. Plantea Mora (2013) que los ingredientes neuronales a tener presentes son la emoción, curiosidad, atención, conciencia, procesos mentales, aprendizaje, memoria, consolidación de la memoria, sueño, ritmos biológicos, tiempos atencionales, todos ellos necesarios para que se logre un verdadero aprendizaje en los seres humanos, sin importar la etapa de vida en la que se encuentren porque el cerebro siempre aprende.

Carminatti y Waipan (2012) resaltan que todo docente debe conocer la actividad cerebral como la mayor herramienta en su profesión y advertir que, cuando el ser humano aprende, el cerebro experimenta plasticidad para recibir y mantener la información. Las contribuciones de estos autores son claves en el ejercicio de las personas que nos dedicamos a vivir día a día los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que nos compete a conocer cómo funciona el cerebro, órgano fundamental por excelencia de los procesos encargados de generar aprendizajes en los



estudiantes. Se sabe que las neuronas, a través de múltiples conexiones llamadas sinapsis, logran generar aprendizajes significativos por medio de las ventanas de las memorias que se activan mediante factores internos y externos del ser humano.

Los aportes recientes de las neurociencias han permitido tener mayor conocimiento en relación con el funcionamiento del cerebro. Además, las técnicas actuales de neuroimagen y la posibilidad de mirar dicho órgano, no solo desde su anatomía o su estructura sino desde su funcionamiento, han creado los puentes necesarios entre las ciencias y la educación.

En la actualidad, ya no solamente se habla de los dos hemisferios del cerebro y su funcionamiento, sino que los procesos mentales van más allá de esta visión. Gracias al neocórtex, el cerebro trabaja de manera integrada, logrando un alto rendimiento en lo relacionado con funciones mentales superiores en el ser humano; es una mirada distinta de la realidad y la ciencia nos muestra que el encéfalo proporciona una marcada individualidad en la acción humana. Por conocimientos de esta naturaleza se hace necesario apropiarnos de esta disciplina, para fortalecer habilidades en los procesos de enseñanza de los maestros y el aprendizaje en los estudiantes. Es una nueva forma de ver la pedagogía desde los fenómenos mentales.

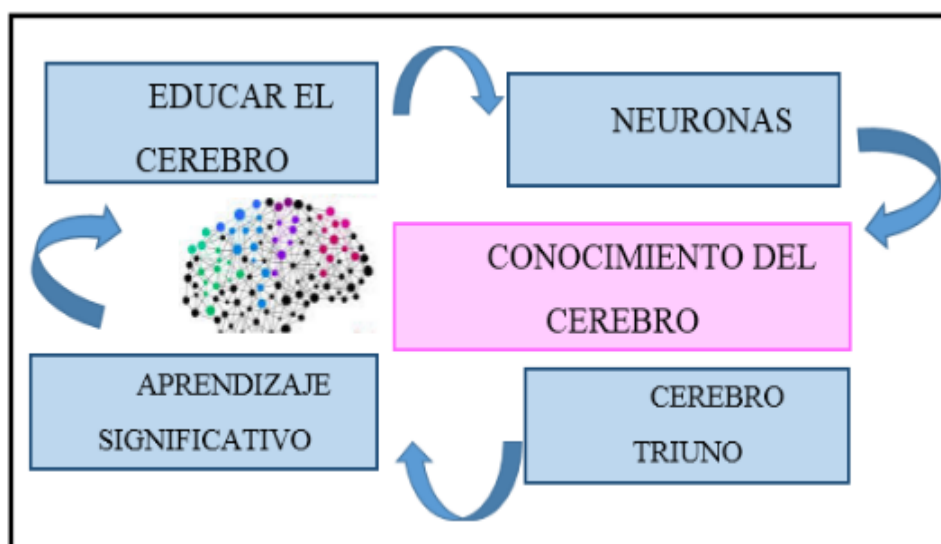


Figura 4. Conocimiento del cerebro.

Fuente: Elaboración propia.

Aproximación al concepto de neuroeducación

La figura 5 plasma los elementos de la presente categoría. Hoy en día, el concepto de

neuroeducación es de sumo interés para muchas disciplinas. La sicopedagogía, la sociología, la psicología cognitiva, las neurociencias, entre otras, hacen parte de ese gran auge que tiene actualmente el conocimiento del cerebro vivo, el

cerebro andante, el cerebro en su total realidad. Varios investigadores nos acercan al concepto de este término como un campo de las neurociencias que se complementa con el apoyo de la medicina, la psicología, y la sociología, haciendo de este nuevo paradigma el *boom* en términos de nuevas posibilidades para las personas encargadas de enseñar, visto que –por los avances realizados– se evidencia que para que haya aprendizaje en el cerebro se tienen que realizar procesos de emoción, motivación y atención.

Comenta Mora (2013) que la neuroeducación no es solo llevar a todas las personas que imparten la educación, y a las instituciones, los logros alcanzados por la neurociencia cognitiva, sino conseguir la mentalización de los maestros en que deben conocer el funcionamiento del cerebro como herramienta clave para buscar enseñar y

aprender mejor, sobre todo en los niños, de ahí la necesidad de que los maestros se capaciten y puedan transformar en sus espacios pedagógicos los aprendizajes de cada uno de los niños.

Los maestros, especialmente los que se dedican a la formación de la primera infancia, deben tener claro que lo que enseñan puede generar cambios en los cerebros de los niños, bien sea creando o modificando algunas sinapsis y logrando circuitos neuronales, los cuales vemos reflejados en las conductas de los infantes. Pero, a su vez, los docentes tienen otra mirada de la educación y desde allí empiezan los cambios, ya que se dan cuenta que no solo es enseñar saberes, sino que es ir más allá, es toda una propuesta desde lo emocional y cognitivo en la construcción de mejores procesos de aprendizajes en nuestros estudiantes.



Figura 5. Aproximación al concepto de neuroeducación.

Fuente: Elaboración propia.



Orientar el aprendizaje hacia el desarrollo del ser humano

Los elementos de esta categoría se observan en la figura 6. El neurocientífico español Fuster, en una entrevista realizada por Eduard Punset (2011), en el programa Redes, argumenta: “La solidez y durabilidad de un recuerdo están relacionados con las circunstancias emocionales en las que se ha adquirido” (párr. 5). Aquí entra en juego el concepto de memoria; el motivo primordial por el que se han adquirido las memorias es esencial porque ellas se forman firmemente con las emociones y con el clima emocional y se ejercitan a lo largo de la vida.

El mencionado investigador especifica que las neuronas no mueren, sino que disminuyen y se renuevan, por esto es muy importante la gimnasia cerebral. Este planteamiento ha llevado a muchos docentes a prepararse y convertirse en habilidosos entrenadores del cerebro, apostando a un cambio de paradigma en la educación y viviendo la aplicación de estas experiencias dentro de sus aulas, con el ánimo de mejorar siempre no solo el aprendizaje sino todo el desarrollo de la persona.

El ser humano ha de desarrollarse plenamente en todas sus facultades, tanto a nivel cognitivo como a nivel espiritual, social y emocional, para llegar a ser agente de transformación en una sociedad que clama por un cambio de paradigma, en una realidad en la que el humanismo requiere de seres que multipliquen cambios significativos y reales en un mundo tan invadido por la frialdad, el capitalismo, la individualidad imperiosa del que más tiene, el desequilibrio ecológico que nos rodea por la inconciencia de quienes solo piensan en sus necesidades y placeres, más que en una responsabilidad social.

Ante este panorama, es la educación la encargada de crear nuevos paradigmas educativos, en los que las perspectivas puedan modificarse desde el fondo del ser humano, ya no con cátedras ni sermones, tampoco con consecuencias altamente perjudiciales para la humanidad, sino con una verdadera transformación interna dirigida a los niños y las niñas, pues ellos conforman las nuevas generaciones y tienen que organizar las nuevas realidades en diferentes contextos del mundo.

Es imprescindible que los profesionales de la educación tengan claro que los cambios no finalizan con la niñez y la adolescencia —aunque el córtex cerebral haya alcanzado un grado de complejidad en la adultez—, ya que el cerebro presenta modificaciones (tanto en su estructura como en el aprendizaje) y sigue realizando procesos de organización y reorganización de las redes funcionales por medio de las diversas experiencias, imaginaciones, lo que bien se le denomina pensamiento creativo.

Todo este proceso muestra que el cerebro, durante las mencionadas etapas, se destaca por mantener un dilatado período en el que la organización neuronal y las redes neuronales se ven influenciadas por experiencias cognitivas, tanto sociales como culturales. En este sentido, conviene destacar que es el hipocampo una de las áreas del cerebro que continúa recibiendo e incorporando nuevas neuronas a lo largo de toda la existencia y, por esto, el aprendizaje hoy día es visto a lo largo del ciclo de vida, respaldado gracias a las investigaciones efectuadas por las neurociencias cognitivas, que tratan sobre la plasticidad cerebral y el valioso aporte de un cerebro que nunca muere porque, como lo afirma Punset (2011): “El alma está en la red del cerebro”.



Figura 6. Orientar el aprendizaje hacia el desarrollo del ser humano.

Fuente: Elaboración propia.

Disonancia en el término holística

En la figura 7 se presentan los elementos de esta categoría emergente. Hurtado (2010) afirma: "...la holística alude a la necesidad de entender que la actividad humana, y, por ende, los procesos del conocimiento, se dan por una condición natural humana holista, es decir integradora" (p. 58). Este concepto plasma el significado del individuo desde la perspectiva holista, si se traslada a la educación –en especial al proceso de la enseñanza y el aprendizaje– tanto el maestro como el estudiante son considerados un todo, desde la individualidad de su rol, desde las características propias de la etapa de vida de cada uno al final se convierten en un dúo inseparable,

resultando como producto final una integralidad en la formación del ser.

El término holística en la educación tiene un sentido profundo y fundamental, por eso toda persona que se dedique al arte de enseñar debe conocer esta visión, dado que proporciona un alto valor, un verdadero significado para el ser humano porque es la mirada puesta en un todo, en la totalidad de esa persona que desde su individualidad logra integrarse a la sociedad que lo rodea, ofreciendo para su entorno relaciones de calidad humana.

Como fruto de la investigación llevada a cabo, se evidencia que más allá de las neurociencias, de las teorías cognitivas, más allá del pensamiento, de las memorias, de la atención, el verdadero



aprendizaje cobra sentido con la fusión de la ciencia y la espiritualidad, integra el conocimiento con la sabiduría, es la cultura de la inteligencia del ser humano, comprendiendo que el pensamiento es importante pero que él solo se queda fragmentado, que las ideas y los pensamientos son nociones de los saberes. La inteligencia, en cambio, es ese sentido del ser humano capaz de transformar realidades, por medio de ella la persona puede indagar, crear y relacionarse de mejor forma, saliéndose de dogmas o condiciones creadas por la misma sociedad.

Es ineludible para la educación, para las nuevas tendencias educativas, que sus profesionales estén al tanto de lo que implica la teoría holística en su formación como maestros, especialmente, las personas encargadas de formar a niños y niñas en sus primeros años de vida porque es allí, en la atención a la primera infancia, donde podemos fomentar en los más pequeños un pensamiento inteligente, creativo, flexible, potenciados desde una inteligencia emocional amplia, que los apoye en tomar las decisiones adecuadas para cada uno de los proyectos de vida, para que en el transcurrir de la vida puedan relacionarse de manera efectiva creando lazos fuertes y seguros y, de esta forma, logren construir —con las nuevas generaciones— una sociedad más humana.

La visión holística plantea la perspectiva de ciencia y espiritualidad juntas, pero no como una mezcla, ni un conglomerado o acumulación, sino que nos presenta un paradigma desde la totalidad del ser, desde la integralidad y construcción de la experiencia humana. Por ello, como maestros, hay que tener presente que los conocimientos existen y están al alcance de muchos, gracias a las nuevas tecnologías hoy día es más fácil acceder a ellos, pero es tarea de los docentes lograr el verdadero

sentido educativo, aquel que tiene presente la unidad humana, la existencia del ser como un todo. El conocimiento y el amor van de la mano, por tanto, y como afirma el filósofo japonés Kitarô Nishida (citado por Laso, 2007) “Conocer es amar y amar es conocer” (párr. 10).

Dentro de este enfoque, se hace indispensable que los profesionales y personas encargadas de la primera infancia reconozcan la importancia de la pedagogía por proyectos. Puntualizan Jolibert y Sraiki (2009) que esta pedagogía aparece como una estrategia que posibilita la construcción y el desarrollo de las diversas personalidades, los saberes y las competencias de los niños. Esta perspectiva se da bajo una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, valiéndose del trabajo cooperativo en los escenarios infantiles mediante una pedagogía de proyectos lúdicos y dinámicos, en la que priman las actividades rectoras de la primera infancia como son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, todas ellas potenciadas por los procesos cerebrales y fortalecidas a través de la interacción con los diversos entornos del niño, desarrollando la totalidad de su ser.

Lo anterior requiere que se permita, en los diferentes escenarios de la educación infantil, la construcción cooperativa del conocimiento, el espacio y estrategias de intercambio de ideas, así como la confrontación de opiniones entre los niños para que desarrollen valores elementales como la escucha y el respeto al otro; además de impulsar el trabajo cooperativo en equipo, que designe diversos roles y, a su vez, los niños logren vivenciar responsabilidades que fortalezcan sus habilidades y desarrollen sus destrezas, fortaleciendo en ellos todas sus dimensiones para la construcción del conocimiento a partir de la acción humana.



Figura 7. Disonancia en el término holística.

Fuente: Elaboración propia.

Pedagogía efectiva

Los elementos de esta categoría se presentan en la figura 8. Goleman (1996) propone el término *inteligencia emocional* (IE) casi en contraposición con el de cociente intelectual (CI), y afirma que tenemos de alguna manera dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia que regulan nuestro desempeño en la vida y, al mismo tiempo, se determinada por ambas. Este autor entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que facilitan la motivación en el ser humano y el persistir frente a las decepciones, como también controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; del

mismo modo, mostrar empatía y abrigar esperanzas.

La IE se puede relacionar con la pedagogía afectiva, entendida como la herramienta necesaria en la educación hoy día. Esta nueva tendencia educativa es fundamental para el ser humano desde una perspectiva de integralidad del ser, solo las emociones pueden activar los procesos mentales y hacerlos transformar en aprendizajes significativos en las personas y, con mayor influencia, en los de menor edad, la primera infancia, etapa propicia para aprovechar el juego y las sensaciones que todo niño vive, experimenta y evoca día tras día. Es así como cobra mayor importancia el término de afectividad en los



procesos de enseñanza y aprendizaje, visto bajo el enfoque del desarrollo de habilidades que ayudan a motivar a la persona desde su interior y lo hace sentirse con gran agrado para continuar, pese a las dificultades que se puedan encontrar.

Bien es conocido que en nuestras sociedades actuales encontramos personas muy preparadas académicamente, seres humanos muy desarrollados en procesos mentales, con ideas brillantes, pero, en ocasiones, muchos de ellos frustrados a nivel de su verdadera esencia. Se sienten incompletos o vacíos porque dentro de la dimensión integral del ser no fue posible crear en ellos, desde la pedagogía afectiva, el adecuado desarrollo de esa dimensión humana que los hace inteligentes emocionalmente, que les posibilita construir y reconstruir día a día; que apoya la formación de comunidades de éxito, relaciones permanentes y duraderas como familia, como pareja, que tanto necesita el ser humano, y como agentes de la sociedad.

Los maestros de todo el mundo deben conocer claramente que la pedagogía emocional está inmersa en los procesos de formación de los más pequeños. Los sentimientos y las emociones de los niños son primordiales en la construcción de aprendizajes; el mundo emocional subjetivo es clave en las relaciones del niño con su mundo exterior y, por esto, la capacidad de atender radica en las emociones que se proyectan cuando estamos acompañando a los más pequeños.

Desde hace varios años, diversas investigaciones han aportado a los educadores los

conocimientos pertinentes para comprender que el cerebro emocional tiene una función de gran impacto. La neurociencia viene estudiando las reacciones del cerebro frente a la interacción social, el medio ambiente y lo que esto suscita a nivel de emociones. La complementariedad del sistema límbico y el neocórtex actúan positivamente y dan paso a que la inteligencia emocional crezca, al igual que la capacidad intelectual entendida desde los procesos intelectuales superiores del ser humano, que le permiten integrar el pensamiento con el sentimiento.

Es substancial, que los maestros —desde una propuesta neuroeducativa— tengamos presente en el quehacer pedagógico los sentimientos de cada uno de los seres humanos que llegan a nuestros escenarios, cada emoción o sentimiento que surge en ellos es una alerta a lo que se puede generar más adelante. Los sentimientos ignorados pueden actuar de manera inconsciente, generar influencias positivas o negativas que repercuten para toda la vida. Por esta razón, quienes tenemos a cargo la formación de la primera infancia debemos apropiarnos de esta pedagogía, brindar a los infantes las mejores condiciones para su desarrollo integral en todas las dimensiones, especialmente en la emocional que lo hará un adulto más humano, sensible y potenciado a nivel social como líder positivo dentro de una comunidad que tanto necesita aprender a relacionarse efectivamente.

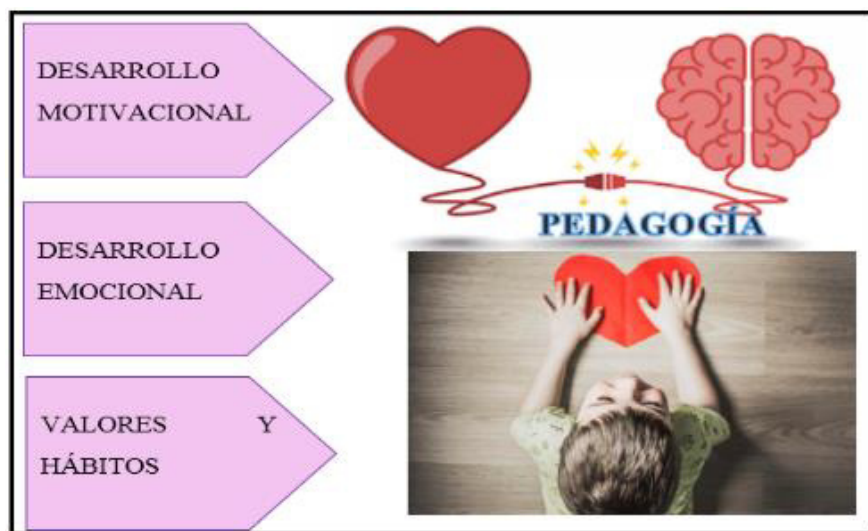


Figura 8. Pedagogía afectiva.

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

En la figura 9 se visualizan las reflexiones finales de nuestra investigación. Sin lugar a dudas, son los más pequeños los que requieren de mayor cuidado, dado que desde la concepción y el nacimiento su cerebro se desarrolla a pasos agigantados. Es una redimensión casi inexplicable para la razón humana, pero muy cierta a la hora de los estudios de las neurociencias que han demostrado que la genética más la interacción del medio le da al cerebro en formación las bases para toda la vida del ser humano. De ahí la importancia de mirar de una manera especial y con mucha atención esta etapa de la vida, sobre todo desde los modelos pedagógicos que se brinden, para formar multiplicidad de habilidades que permitan un desarrollo pleno en todas las dimensiones como sujetos de derecho en una sociedad.

La neuroeducación es una disciplina fundamental en los procesos de formación de toda

persona, en especial en los niños de la primera infancia, debido a que este periodo es mayormente susceptible a cambios y sensaciones que día a día se realizan en sus condiciones físicas, mentales y emocionales. Hay que reiterar la necesidad de que los docentes conozcan y apliquen a cabalidad las teorías aportadas por el nuevo paradigma educativo; las investigaciones de la neurociencia, en comunión con la psicología y la educación, han demostrado la importancia del cerebro en el aprendizaje y la influencia que esto ejerce en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de esta aproximación teórica dan un gran valor a la neuroeducación como principal herramienta del docente dedicado a la atención de la primera infancia, ya que justamente —en esta etapa de vida— el cerebro vivencia una serie de cambios en los que son básicos los estímulos sensoriales a los que se enfrentan los niños. Por consiguiente, se requiere de entornos



propicios para fomentar la emoción, la atención y motivación que les apoye en la construcción de verdaderos aprendizajes, los cuales se convierten en base sólida para el desarrollo de las posteriores etapas del crecimiento humano.

Es de esta forma que los padres, los cuidadores y, en especial, los maestros deben estar de la mano con los avances de la neurociencia y mirar el cerebro ya no solo como un órgano de la biología humana, sino como un todo que faculta la construcción de un ser en su totalidad; en este caso, de niños gozosos, plenos y felices,

emocionados por aprender cada día, por reconocer sus sensaciones, sentimientos, preferencias, gustos y que sus procesos cognitivos, emocionales, espirituales y sociales les propicien integrarse a sus entornos familiares y a la comunidad de la mejor manera, respetando las condiciones humanas de individualidad, los ritmos de aprendizaje, las necesidades educativas personales y las características propias de cada uno desde sus culturas, porque la educación es responsabilidad de adultos y docentes altamente comprometidos.

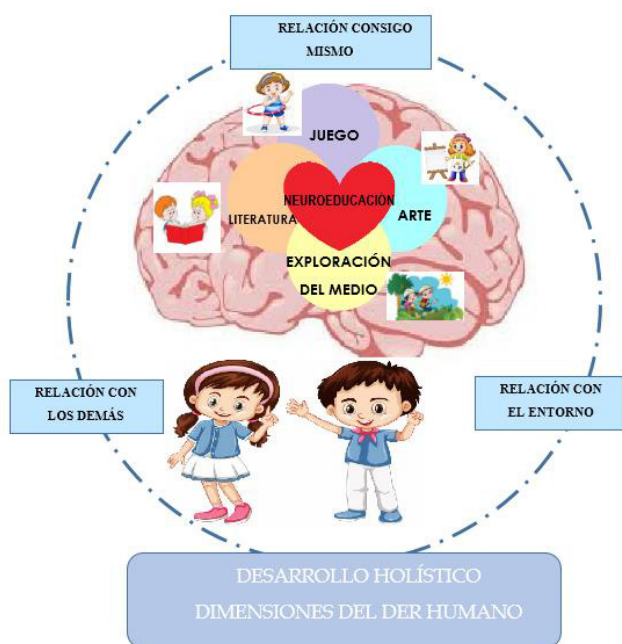


Figura 9. Niños emocionalmente sanos, ganancia de todos.

Fuente: *Elaboración propia.*

Referencias

Ballarini, F. (2015). *REC: por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, XXVII (3), 503-521.
- Campos, A. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación (Materiales para uso en los medios de comunicación, abogacía y sensibilización)*. Lima: Oficina de Educación y Cultura de la Organización de los Estados Americanos/Cerebrum-CentroIberoamericano de Neurociencias.
- Carminatti, M. y Waipan, L. (2012). *Integrando la neurociencia al aula*. Buenos Aires: Bonum.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (s. f.). *Atención integral: Prosperidad para la Primera Infancia. De Cero a Siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1974). *Ley 27 de 1974 por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de atención integral al Pre-escolar, para hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados*. Bogotá D. E.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1988). *Ley 89 de 1988 por la cual se asignan recursos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D. E.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y de la Adolescencia*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1295 de 2009 por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1,2 y 3 del Sisbén*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016 por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro* (trad. Ferran Meler Orti). Barcelona: Ediciones Destino.
- Forrellad, S. (s.f.). *¿Qué es QILIMBIC?* <http://qilimbic.com/>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Herrera, L. y Buitrago, R. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10 (24), 9-22. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.1003>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Quirón.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1993). *Acuerdo 19 de 1993*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Laso, E. (2007. 1° de septiembre). *Conocer es amar y amar es conocer*. <https://psicologiaenpositivo.com/?p=324#:~:text=Amar%20algo%20es%20desechar%20el,unirse%20con%20el%20de%20otro.&text=Pero%20si%20separamos%20las%20dos,amar%20y%20amar%20es%20conocer>



- Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy: Educación emocional* (2ª. edic). San Juan: Zeta.
- Mansilla, Ma. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3 (2), 105-116.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia. (2009). *Documento n.º 10. Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Punset, E. (2006). *El alma está en el cerebro*. Madrid: Aguilar.
- Punset, E. (2011, 11 de noviembre). *El alma está en la red del cerebro*. Programa Redes 110. <https://www.rtve.es/television/20111111/alma-esta-red-del-cerebro/474693.shtml>
- Rosler, R. (2020, 13 de enero). *Cómo diseñar una clase cerebralmente compatible* (1ª parte). <https://asociacioneducar.com/disenarclase>
- Trahtemberg, L. (2019, 04 de marzo). *El alumno vive en el siglo XXI y su profesor en el siglo XX*. <https://elcomercio.pe/luces/libros/leon-trahtemberg-alumno-vive-siglo-xxi-profesor-siglo-xx-educacion-impreso-noticia-613279-noticia/>
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11 (2), 98-101. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Vygotsky, L. (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Westbrook, Robert B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, XXVIII (1-2), 189-305. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>





Autores

Karol Martínez Contreras

Maestra en Música, Licenciada en Educación Artística y Magíster en Educación. Docente del programa Licenciatura en Educación Artística y directora de programa de la Especialización en Educación Artística de la Universidad de Pamplona (Colombia).

Deisy Contreras

Estudios universitarios realizados en la Universidad de los Andes núcleo Táchira. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Venezuela), egresada como Licenciada en educación básica Integral (2009). En el Centro de investigaciones psiquiátricas, psicológicas y sexológicas de Venezuela egresó como Magister en Ciencias, orientación de la conducta (2016). Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Integrante e Investigadora de la Línea de Investigación Formación Docente del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (CIEGC).

Josefa Molina

Estudios universitarios realizados en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Táchira (Venezuela), egresada como Maestra en Educación Básica Integral en el año 2003 y Profesora en Educación Básica Integral en el año 2005. En la Universidad Valle del Momboy, en el año 2009 egresó como Especialista en Educación Básica. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Departamento de Actividades Complementarias y Especialista en Computación en el nivel Primaria en la Unidad Educativa Colegio Aplicación, en Palo Gordo, Municipio Cárdenas del Estado Táchira. Integrante e Investigadora de la Línea de Investigación Formación Docente del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (CIEGC).

Alix Escalante

Estudios universitarios realizados en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (Venezuela), egresada como profesora en Educación Preescolar en el año 2003. En el año (2009) egresó como Especialista en Educación Preescolar, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto del Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Táchira. Actualmente, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la UPEL-IMP, Extensión San Cristóbal. Miembro activo de la Asociación Civil Encuentro Regional de Educadores

Táchira. (COR Táchira). Integrante e Investigadora de la Línea de Investigación Formación Docente del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (CIEGC).

Hugo Alexander Vega Riaño

Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales. Especialista en Cultura Política y Educación. Doctor en Psicología Social y Antropología. Posdoctor en Educación Ciencias Sociales e Interculturalidad. Profesor de la Universidad de Pamplona (Colombia).

Zulia Karina Carrillo Sánchez

Maestra en Música. Especialista en Metodología para la Educación Artística. Formación en curso: Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad de Pamplona (Colombia).

Gelvi Jesús Maldonado Maldonado

Normalista superior egresados de la Normal Superior Pamplona Norte de Santander Colombia, Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de Pamplona, Magister en Paz Desarrollo y Resolución de Conflictos de la Universidad de Pamplona (Norte de Santander - Colombia), Docente de la Universidad de Pamplona adscrito a la Facultad de Educación, Programa de Ciencias Sociales y Desarrollo Local.

Belkys Elizabeth Montilva Contreras

Arquitecta, UNET (1.992). Profesora en Educación Integral, UPEL-IMPM, Extensión San Cristóbal - Venezuela (2010). Especialista en Evaluación Educacional, Universidad Valle del Momboy (2012). Magister Scientiarum en Gerencia Educativa, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (2017). Actualmente Doctorando en Ciencias de la Educación de la UPEL-IMPM, Extensión San Cristóbal. Ejerce la Educación desde 1995 en la Escuela Técnica Industrial Robinsoniana “Eleazar López Contreras”, donde se desempeña como Coordinadora Pedagógica en la Mención Construcción Civil. Docente Tiempo Convencional en la Universidad Experimental de las Fuerzas Armadas UNEFA, Núcleo Táchira desde 2007. Docente Contratada en la UPEL-IMPM Extensión San Cristóbal, desde 2012.

Nancy Del Rosario Sandoval Villamizar

Ejerce la educación primaria desde hace 15 años desempeñándose en cargos como: Docente de Aula Regular, Docente de Aula Integrada, Coordinación de Formación Permanente, Sub Directora Académica y actualmente ejerce como Directora del Plantel. Docente contratada por honorarios profesionales en pregrado UPEL- IMPM Extensión San Cristóbal (Venezuela). Ha realizado estudios



profesionales como Licenciada en Educación Integral UNA-Táchira. Magister Scientarium en Ciencias de la Educación Mención: Administración Educativa obteniendo la Mención publicación del trabajo de grado: Identidad Docente, Estrategias para Fortalecerla. Desde la Fenomenología. Actualmente, estudiante de Educación en Dificultades del Aprendizaje UNA Táchira y, Doctorando en Ciencias de la Educación de la UPEL-IMPM Extensión San Cristóbal Táchira. Participó como ponente en diversos eventos a nivel nacional.

Ninoska Vásquez

Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales, Universidad Católica del Táchira. Especialista en Educación Mención Educación Preescolar. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Docente de Pregrado UPEL-IMPM Extensión Académica San Cristóbal. Miembro de la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación “Georgina Calderón” UPEL-IMPM Extensión Académica San Cristóbal. Doctorando en Ciencias de la Educación UPEL-IMPM. Se desempeñó como directora del Jardín de Infancia INOSITO y de la Unidad Educativa Colegio Santísimo Salvador.

Miguel Macías

Doctorando en Ciencias de la Educación en UPEL-IMPM. Maestría en Gerencia Educativa en UNET. Diplomado en Biblia y Pastoral en SOBICAIN-UCSAR. Licenciado en Educación, mención Teología en IUESTA. Certificado como Microsoft Innovative Educator Expert. Mejoramiento profesional en áreas de la Investigación Científica, TIC, Educación, Redacción, Gerencia, entre otros. Ponente en diversos eventos en el ámbito nacional. Autor del artículo: “El instructor y facilitador de las Instituciones Salesianas frente a la cultura de la vida”, en la Revista del CIEGC. Publicación de capítulo de libro: Competencias de los docentes del Proceso de Investigación en la Universidad. Tutor de tesis y trabajos de grado. Arbitraje en Revista Científica. Docente de Ética en Posgrado. Docente de Procesos de Investigación en Colegio San José de Táriba. Ha ejercido como docente de orientación y convivencia, religión, castellano, filosofía, formación en valores, redacción, entre otras, en diversas instituciones.

Eva Chacón

T.S.U. en Informática Mención Análisis de Sistemas, Ingeniero en Informática, Licenciada en Educación Mención Biología y Química, Especialista en Planificación Educacional, Magister en Gerencia Educativa. Actualmente cursando el Doctorado en Ciencias de la Educación en la UPEL. Cursos: Analista programador, diseño básico de páginas web. Asistencia a diversos congresos y otros eventos. Desempeño laboral: Desarrollo de Sistemas de Información, técnico operador de máquinas de votación, docente en colegios privados, preparadora universitaria, profesional independiente en el área de

asesoramiento de trabajos de grado y unidades curriculares de bachillerato. Distinciones académicas: preparadora de la unidad Gestión del conocimiento y, Orden Luís María Ribas Dávila por rendimiento académico de la ULA. Investigadora de la temática del desarrollo de proyectos científicos en los estudiantes de media general; auxiliar de investigación postdoctoral.

Nelly Maldonado

Doctorando en Ciencias de la Educación. Ingeniero Agrónomo. Licenciada en Educación Integral. Especialista en Procesos Didácticos del Nivel Básico. Participación en diversos eventos académicos. Realizó el Diplomado Nacional de Formación de Docentes para el ejercicio de La Función Directiva. Arbitro en Revista Científica. Experiencia Profesional Docente por horas de Estudios de la Naturaleza, Biología, Química. Consejera de Protección del Niño, Niña y Adolescente. Docente de Aula. Coordinadora de Protección y Desarrollo Estudiantil. Coordinadora Pedagógica y Subdirectora. Docente contratada con honorarios profesionales a nivel de pregrado en la asignatura de Ciencias Naturales en Educación Preescolar y Educación Integral. Cargo Actual desempeñado como Subdirectora en Grupo Escolar Pedro María Ureña. Ureña, Estado Táchira, Venezuela.

Farley Johanna Castellanos Salazar

Normalista con énfasis en lengua castellana egresada de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (Colombia). Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad de Pamplona. Especialista en orientación vocacional y ocupacional de la Universidad Francisco de Paula Santander. Magister en orientación educativa de la Universidad del Zulia (Venezuela). Doctora en educación egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se desempeña como docente en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta donde lidera la propuesta desde el campo de la neuroeducación en grado 1.

Leonardo Yotuhel Díaz Guecha

Profesor de la Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Es Abogado de la Universidad Libre seccional Cúcuta, Especialista en gerencia de la informática por la Universidad Remington (Medellín), Magister en educación por la Universidad Simón Bolívar (Barranquilla). Candidato a doctor en Ciencias de la Educación – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-2619-5742>.



Otros títulos publicados por el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón de la UPEL - IMPM

Izarra Vielma, D. y Ramírez, R. (Compiladores) (2013). *Docente, enseñanza y escuela*. San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: <http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/>

Izarra Vielma, D. (Coordinador) (2016). *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Latinoamérica*. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: <http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/>

Izarra Vielma, D. (Coordinador) (2016). *Investigación, pedagogía y conocimiento*. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: <http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/>

Izarra Vielma, D. (Coordinador) (2019). *Teorías para la investigación en educación*. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: <http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/>

Escobar, F. (Coordinadora) (2020). *Imbricaciones Educativas para el Desarrollo Humano Sostenible*. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. Disponible: <http://ciegc.org.ve/2015/publicaciones/>



CIEGC