

ISSN | 2539 - 3375
Línea



HOJAS Y HABLAS

Revista de Investigación

Edición No.
22



EDITORIAL

UNIMONSERRATE



Hojas & Hablas es una revista semestral de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación en ciencias sociales. Está indexada en Dialnet y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases, hace parte del directorio y del catálogo de Latindex y está en Google Scholar.

Revista Hojas & Hablas No. 22 de 2022

2022 - Fundación Universitaria Monserrate

-Unimonserrate

Excelentísimo Monseñor;

Luis José Rueda Aparicio

Arzobispo de Bogotá

Monseñor Ricardo Alonso Pulido Aguilar

Rector

Pbro. Hugo Orlando Martínez Aldana

Vicerrector Académico

Pbro. Carlos Iván Martínez Urrea

Vicerrector Administrativo y Financiero

Pbro. Marcos Alexander Quintero Riveros

**Vicerrector de Pastoral y
Bienestar Universitario**

Herney Moreno Velandia

Secretario General

Karel Garzón Miguez

**Directora de Planeación y Aseguramiento de
la Calidad**

Luz Patricia Orbegozo Jiménez

Directora de Docencia y Currículo

Pbro. Hugo Orlando Martínez Aldana

Director de Investigación (e)

Karel Garzón Miguez

**Directora Oficina de Relaciones
Interinstitucionales**

Farash Valeria Contreras Rodríguez

Directora de Proyección Social

Miguel Antonio Acosta Jiménez

Director de Campus Zonas Francas

María Fernanda Méndez Cuellar

Directora Servicios de Apoyo Académico

Camilo Andrés Garavito Ospina

**Director de Unidad de Innovación y
Desarrollo Tecnológico**

Ana Silvia Parada Puentes

**Directora de Gestión Humana y
Organizacional**

Luisa Fernanda Carranza Carranza

Coordinadora Community Manager

Johanna Alexandra Trejos Ballesteros

**Directora Editorial Universitaria y Revista
Hojas & Hablas**

Jeferson Camilo Hernández Galeano

Diseño y diagramación

Coordinador Comunicación Organizacional



Sistema Educativo de la
Arquidiócesis de Bogotá



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 2.5 Colombia.

Usted es libre de: Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra

Bajo las condiciones siguientes:

- Atribución – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante. Si utiliza parte o la totalidad de esta investigación tiene que especificar la fuente.
- No Comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- Sin Obras Derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por la ley no se ven afectados por lo anterior. El contenido de los artículos y reseñas publicadas es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista u opinión de la Fundación Universitaria Monserrate

The content of all published articles and reviews does not reflect the official opinion of the Monserrate University Foundation Responsibility for the information and views expressed in the articles and reviews lies entirely with the author(s).



Contenido

- 1. Inglés transversalizado desde la “Escuela Nueva Activa” en “la Libertad” de Casanare** 6
Castañeda Ballesteros, Uriel; Nieto Bravo, Johan Andrés
- 2. La Educación Física y las relaciones socioeducativas entre niños Wayuu y Alijunas** 27
Álvarez Martínez, Jorge Armando; Embus Arandía, Carlos Ernesto
- 3. Incidencia de la Interculturalidad y juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar** 39
Mendoza Fuentes, Agustín; Gañan Ríos, Mayra Alejandra
- 4. La diversidad en la educación básica primaria: un abordaje desde las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado.** 60
Pulido Aguilar, Ricardo Alonso
- 5. Uso efectivo del tiempo en las aulas de la nueva Jornada única en Colombia** 84
Ovalle Ramírez, Claudia
- 6. Responsabilidad prospectiva a partir de antecedentes en el contexto de pandemia** 101
Esparza Guerrero, José Luis
- 7. Políticas socioeducativas y deserción escolar de estudiantes en condición de pobreza: estudio de caso en el corregimiento San José de Urama en el Municipio de Dabeiba, Departamento de Antioquia, año-2022** 118
Mosquera Dávila, Tailor Alonso
- 8. Prácticas internacionales educativas en auditoria forense para una sociedad culturalmente digital** 130
Moreno, Luz Eneida; Orduz Quijano, Marcela



1. Inglés transversalizado desde la “Escuela Nueva Activa” en “la Libertad” de Casanare

1. Transversalized English from the “Escuela Nueva Activa” in “La Libertad” of Casanare

Uriel Castañeda Ballesteros

Johan Andrés Nieto Bravo

Resumen

El proyecto está enfocado en la enseñanza del inglés como segunda lengua en los estudiantes de grado segundo de la escuela rural La Libertad, en el municipio de Tauramena Casanare. En primera instancia se origina una búsqueda de información sobre la enseñanza del inglés en la ruralidad, lo que conlleva a evaluar ¿Cuál es la incidencia de la enseñanza del inglés transversalizado a través del modelo educativo de “Escuela Nueva Activa” con los estudiantes de grado segundo de la escuela unitaria rural “la Libertad” del municipio de Tauramena Casanare?, de esta manera, se logra identificar varias problemáticas presentadas en la enseñanza del inglés dentro del contexto rural como la falta material didáctico, la poca intensidad horaria que reciben los estudiantes semanalmente, y aún más importante, las metodologías planteadas, lo que incide directamente en la enseñanza del inglés. Para ello, se establece desde la metodología acción participativa, instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el grupo focal con el objetivo de Analizar la incidencia de la enseñanza del inglés transversalizado a través del modelo educativo “Escuela Nueva Activa”.

Como resultado se identificaron varias categorías que estaban inmersas en el idioma inglés y se crearon en conjunto de estrategias educativas transversalizadas para estudiantes y una guía didáctica para dar orientación a los docentes desde la planeación y conocimiento de la segunda lengua. Como conclusión, el proyecto se ha realizado teniendo presentes las condiciones sociales, económicas y necesidades de educación de los estudiantes de la escuela rural.

Palabras Clave: Transversalización, Escuela Nueva Activa, Segunda Lengua, Enseñanza del inglés, Currículo flexible.





Abstract

The project is focused on teaching English as a second language in the second-grade students of the La Libertad rural school, in the municipality of Tauramena Casanare. In the first instance, a search for information on the teaching of English in rural areas is originated, which leads to evaluating: What is the incidence of the teaching of mainstreamed English through the educational model of “Escuela Nueva Activa” with undergraduate students? second of the rural unitary school “la Libertad” in the municipality of Tauramena Casanare?, in this way, it is possible to identify several problems presented in the teaching of English within the rural context such as the lack of didactic material, the low intensity of hours that students receive weekly, and even more important, the proposed methodologies, which directly affects the teaching of English. For this, it is established from the participatory action methodology, information collection instruments such as the semi-structured interview, participant observation and the focus group with the objective of Analyzing the incidence of transversalized English teaching through the educational model “Escuela Nueva Activa”.

As a result, several categories that were immersed in the English language were identified and a set of transversal educational strategies for students and a didactic guide were created to guide teachers from the planning and knowledge of the second language. As a conclusion, the project has been carried out keeping in mind the social, economic conditions and educational needs of the students at the rural school.

Key Words: Mainstreaming, Escuela Nueva Activa Model, second language, teaching English, flexible curriculum



Introducción

La propuesta de investigación está enfocada en los estudiantes de grado segundo del área rural de la escuela 'La Libertad' del municipio de Tauramena Casanare. Para Corrales et al. (2018) la infancia es una etapa idónea para el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que, los niños y niñas presentan una gran flexibilidad y plasticidad cerebral lo que permite la adquisición de aprendizajes, adicionalmente menciona que el aprendizaje en la etapa inicial favorece que el niño o niña adquiera conocimientos, desde ejercicios de repetición y asimilación, hasta la producción del lenguaje en contextos sociales.

Dado esto, se ha evidenciado que el aprendizaje del inglés se constituye en una necesidad y una posibilidad para competir frente a un mundo cada vez más globalizado y el acelerado desarrollo de la ciencia, la tecnología ha hecho indispensable el dominio de un segundo idioma que permita acceder a información de fuentes primarias, como una de sus ventajas (Vargas y Echeverry, 2019). El dominio de esta lengua brinda beneficios tales como la posibilidad de continuar estudios en el extranjero, tener acceso a puestos laborales que brinden mejoras socioeconómicas, comunicación con personas de todo el mundo, así como acceder a información actualizada en tiempo real.

No obstante, se ha observado que la falta de estrategias pedagógicas afecta el proceso de aprendizaje del inglés, debido entre otras cosas a su reduccionismo en el campo de un área específica, que no repercute en la transversalidad de esta lengua, y su aporte a la construcción cultural de los sujetos de investigación. Por medio de las reflexiones de las maestras y haciendo uso de la observación, se evidencia que, los estudiantes se encuen-

tran inmersos en una apatía hacia esta segunda lengua, dejando de aprender una serie de procesos cognitivos necesarios para llegar a una superación personal y fortalecer sus competencias comunicativas, lo que repercute en su rendimiento académico. Este enfoque involucra al estudiante en procesos cognitivos exigentes, ya que requiere un esfuerzo extra de este por comprender los contenidos académicos, decodificar la información transmitida en una lengua diferente a la materna y comunicar sus conocimientos acerca de lo aprendido (Pavón y Ellison, 2013). Dado esto, los estudiantes no alcanzan los niveles básicos de significación y sentido de la lengua extranjera escrita, ni los niveles de (reading, speaking and listening). Por ello, es recomendable modificar el lenguaje, hacer el lenguaje más accesible al estudiantado moderando la velocidad del discurso y enfatizando la entonación de palabras claves (Pavón y Ellison, 2013). Las maestras indican que algunos de los estudiantes no tienen la capacidad para ubicar información explícita en textos sencillos y con contenidos cotidianos.

Es entonces que se procede a indagar la metodología que se utiliza en la escuela 'La Libertad', para el desarrollo del aprendizaje, a lo cual, se identifica que para las orientaciones de las clases no contempla el uso de la transversalidad e impide un acercamiento con esta lengua extranjera que hoy en día es importante para el desarrollo de los estudiantes, en las sedes anexas se maneja la metodología escuela nueva activa. En cuanto a ello, el Ministerio de Educación Nacional (2010) menciona que la metodología escuela fue creado especialmente para las escuelas rurales que por ser las más aisladas de las zonas urbanas, se evidencian dificultades en el acceso a información y por tanto en la aplicación de metodologías que favorezcan el aprendizaje, por tanto, esta metodología al centrarse en el contexto y en la comunidad promueve un aprendizaje activo,





colaborativo y participativo, de modo que se avance en la adquisición del aprendizaje desde el ritmo y las características del entorno; Arana (2013) expone la importancia de tener presente los factores socioculturales, los cuales deben ser incorporados en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas.

En esa línea y en el marco del fortalecimiento de la mejora de la Educación, se busca dar importancia a la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas del nivel de Básica primaria y poder de esta forma brindar a los estudiantes posibilidades de acceso a información que se encuentra en este idioma, y conseguir mejores oportunidades laborales no sólo en nuestro país, sino también fuera (García, Guzmán y General, 2017). El área de lengua inglesa se sustenta en el “Enfoque comunicativo” el cual busca desarrollar la Competencia Comunicativa de los estudiantes para que se desenvuelvan de manera apropiada en contextos variados. En este grado el estudiante se inicia en el aprendizaje del idioma inglés desarrollando capacidades de expresión y comprensión oral, comprensión de textos cortos y producción de textos escritos en inglés.

Teniendo presente lo mencionado, se han realizado investigaciones referentes a la metodología escuela nueva en niños de primaria y en el contexto rural, entre ellos está el realizado por Dávila (2015) quien en sus resultados manifiesta la importancia de la escuela nueva activa como metodología en el impacto de procesos que se desarrollan dentro y fuera del aula, dado que promueve la capacidad de reflexión y crítica de los estudiantes, además que busca mejorar hábitos, estimular la autonomía y creatividad de los también docentes. Además, identifica que la maestra tiene un papel importante en la evaluación y seguimiento en el currículo académico y en las necesidades del aula que cumplan un objetivo y es el de

orientar en el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de la búsqueda de participación, construcción y retroalimentación de saber y la formación dentro y fuera del aula.

De igual forma, Bernal (2017); Dang et al. (2022) quienes implementan la metodología acción participativa en la escuela nueva activa propone la resignificación de guías que posibiliten el texto libre y favorezcan la identificación de intereses, pensamientos y creencias, convirtiendo la escritura en su forma de expresión y a su vez posibilite el aprendizaje de la materia, además, de la construcción de estrategias lúdico pedagógicas y el espacio ambiental que con base a la metodología nueva escuela posibilite la comprensión de la letra, la oración y las frases para un fin comunicativo-social. Mientras que Clavijo (2016) menciona que los docentes de inglés salen de sus escuelas aprendiendo perspectivas teóricas lingüísticas desde los enfoques tradicionales, a lo cual sugiere que la enseñanza del segundo idioma no tiene presente la diversidad de necesidades a nivel económico y cultural de la cual disponen los estudiantes, por tanto, su enseñanza se relaciona en la memorización y desarrollo básica de conceptos que no permite una aplicación contextual de lo aprendido.

Rubio y García (2016); Boix y Ortega (2020) evidencian la importancia del idioma en los niños de primaria, dado que, tienen una alta capacidad y flexibilidad cognitiva para aprender un segundo idioma, el autor manifiesta que los métodos convencionales como el dictado, explicación teórica o las actividades mecánicas suelen ser desmotivantes para los niños, si bien, los docentes dentro de sus clases involucran varias herramientas como el sonido y los libros de acuerdo al currículo, no son suficientes para captar la atención de los estudiantes, por tanto comparte con otros autores la opinión de estimulación del lenguaje a través de materiales auténticos como rimas, canciones,



juegos, la inmersión del lenguaje, a cambio de los libros de texto; estos aumentan el nivel de participación y el involucramiento personal. Lo evidenciado en el artículo es que efectivamente el uso de canciones promueve un aprendizaje motivante y aplicable al contexto de la segunda lengua. Finalmente, González, Regalado y Jiménez (2015) evidenciaron que los bajos niveles de la implicación metodológica nueva escuela, se expresaban en tendencias hacia el conductismo y tradicionalismo, bajos niveles de planeación en clases y debilidad en el trabajo en grupo.

A partir de ello, se procede a evaluar teóricamente la escuela nueva activa, esta propone la consecución de materiales que favorezcan el aprendizaje individual, además expone la importancia de crear espacios dinámicos que desarrollen la autonomía del estudiante con respecto a su aprendizaje, en el que se ve favorecida la relación maestro-alumno. (Ibáñez, 1976). En cuanto al inglés Graddol (1997) menciona que el inglés es una lengua ampliamente importante, dado que, se considera el “idioma global”, esto implica la amplitud que tiene el aprendizaje dentro del proceso comunicativo entre varios individuos independiente de su cultura, por tanto, expone la necesidad de su aprendizaje dentro de los contextos educativos, incluso desde la primaria.

Finalmente, la pregunta es porque el uso de la metodología en el aprendizaje del idioma inglés. Orosz et al. (2018) afirman que la actividad encaminada a ejercer enseñanza-aprendizaje, requiere de un propósito que se promulgue a partir de estrategias y técnicas que fomenten un aprendizaje activo y que en ese proceso se vean inmersas herramientas significativas que resignifiquen el aula de clase, favorezca la relación docente-alumno, por tanto, el fomentar una metodología nueva escuela en la población de primaria, será una oportunidad para observar avances con respecto al

idioma inglés, además de desarrollar procesos psicológicos como la motivación y la emoción dentro del aula, dejando a un lado las clases tradicionales que promueven solo un aprendizaje pasivo y suelen observarse desventajas con respecto a la metodología aplicada. Por tanto, el objetivo de la investigación es: Analizar la incidencia de la enseñanza del inglés transversalizado a través del modelo educativo “Escuela Nueva Activa” con los estudiantes de segundo de la escuela rural “La Libertad” del Municipio de Tauramena Casanare.

Metodología

Enfoque: Gallego (2010) propone que la investigación cualitativa está confirmada a partir de una serie de funciones que explican el porqué, cuando y como de un fenómeno, la investigación cualitativa está enmarcada desde el marco de la teoría, los cuales se forman a partir de: 1) Explicación del fenómeno estudiado, 2) Sistematizar la información hallada con respecto al conocimiento de los participantes, 3) Inferir sobre las manifestaciones del fenómeno estudiado frente a las condiciones sociales, por tanto, el autor propone que la teoría se convierte en la base más importante para explicar, interpretar o dar unidad a los conceptos utilizados dentro de la investigación, lo cual permitirá disminuir el margen de error de la investigación.

Perspectiva crítico social: La perspectiva nombrada en el presente estudio tiene por objeto reconocer el rol de los agentes en contextos educativa y a partir de sus lenguajes que se construyen en la realidad histórica reconocer las prácticas pedagógicas de las maestras y de los estudiantes, de tal forma que, se puedan establecer acciones apoyadas en los lenguajes de los docentes y niños y crear un procesos de transformación, que impacte dentro del acto educativa y configure la identidad de los agen-





tes y su realidad histórica (Kincheloe, 2008, citado en Nieto y Santamaria, 2020). La construcción de conocimiento desde una episteme crítica está dinamizada por la búsqueda y la reinención constante de las y los agentes pedagógicos-investigadores, cuyo objeto es identificar su práctica pedagógica como escenario de pesquisa. A continuación, son sugeridas dos rutas para estos procesos formativos, en donde su singularidad es el giro contextual de praxis pedagógicas situadas. Su sustento en una racionalidad crítica apoya su relevancia sociopolítica, fundamenta los saberes, conocimientos y participaciones in situ y se constituye en una apuesta contrahegemónica, de resistencia y re-existencia a las metodolatrías investigativas en las cuales transita la formación investigativa en las ciencias humanas y sociales, y en ello, las pedagogías y las educaciones. (Maldonado, 2011)

Tipo de estudio: La investigación acción tiene como objetivo, aportar información que guie a la realización de reformas, de tal forma que se involucren a los principales actores para que sean partícipes de dicha transformación, dado que, la IAP propone que el rol del investigador intelectual requiere del acompañamiento del investigador orgánico quien es el que proporciona información del mundo social en el cual se desarrolla, así mismo, permite responder a las necesidades del contexto a partir de la recolección de información, comprensión del fenómeno y percepción del involucrado (Pérez et al., 2020)

Población: La población es seleccionada a partir de un muestreo no probabilístico, aleatorio y homogéneo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el que se busca el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión y exclusión

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes y docente de grado segundo de la escuela unitaria rural "la Libertad" del municipio de Tauramena Casanare]	Estudiantes y docente que no se encuentren en grado segundo y no pertenezcan a la escuela unitaria rural "la Libertad" del municipio de Tauramena Casanare]
Participantes que se encuentren estudiando, trabajando más de 2 meses dentro de la escuela rural	Participantes que se encuentren estudiando y trabajando menos de 2 meses dentro de la escuela rural.
Estudiantes y docente que firmen el asentimiento informado de manera voluntaria y deseen ser partícipe del proyecto	Estudiantes y docentes que no firmen el asentimiento informado de manera voluntaria y no deseen ser partícipe del proyecto

A partir del análisis de los criterios de inclusión y exclusión se contó con una población total de 6 estudiantes y 1 docente quien es licenciada en lenguas extranjeras con énfasis en inglés. La población se elige teniendo presentes las características de tiempo de estadía dentro de la



escuela, dado que se ha evidenciado dentro de la escuela población flotante que dura como mínimo 6 meses y máximo 2 años dentro de la institución y esto a razones de cambio de vivienda.

Procedimiento: La investigación acción participativa (IAP) presenta cuatro fases, las cuales incluyen la indagación del tema de la investigación desde la apreciación de la población, la consolidación de la información brindada por la población, la implementación de una estrategia a partir de las necesidades evidenciadas en la investigación y, por último, el análisis de los resultados frente a la aplicación de la estrategia. (Colmenares, 2012). A diferencia de otros enfoques, en la IAP los participantes se reconocen como principales actores dentro de una realidad social y producen de forma colectiva su conocimiento, por tanto, tienen voz en las decisiones de la investigación y de esta forma transforman su realidad. A partir de ello, se construye por objetivo analizar la experiencia, que según Pérez et al. (2020) se constituye como la organización de datos recogidos desde las voces de los participantes para identificar la experiencia y las categorías teóricas que emergen y la constituyen. A continuación, se darán a conocer los planteamientos a desarrollar por cada una de las fases, siguiendo los planteamientos de (Pérez et al., 2020)

Fase 1. Identificación y diagnóstico de necesidades

Para Pérez et al. (2020), la primera fase, se construye a partir de la construcción de una problematización ocurrida dentro de un espacio social, en esta primera fase se realiza una primera mirada a partir de la participación del colectivo, en este caso docente y estudiantes. La identificación de necesidades se realizará a partir de la aplicación de varios instrumentos de recolección: La observación, grupo focal y entrevista semiestructurada. En un primer mo-

mento, se realizará la observación de espacios y como se desarrollan los procesos y aprendizajes adquiridos con respecto al idioma inglés, adicionalmente, se pretende a través del grupo focal identificar aspectos como: 1) el rol del docente como mediador en el aprendizaje según la perspectiva de los niños y niñas, 2) la comprensión que los niños tienen respecto a la forma de enseñar de los maestros. Finalmente, se realiza una entrevista semiestructurada a la maestra con el objetivo de identificar los siguientes aspectos: 3) Identificar el aprendizaje de los niños desde el saber, hacer y ser, 4) Evaluar la metodología implementada por los docentes.

La ejecución de la observación se realiza en una clase con la docente de inglés, en ese mismo espacio se aplica el grupo focal para identificar desde la voz de los niños su proceso de aprendizaje con respecto al idioma inglés. Estas estrategias de recolección de información se realizan de forma grupal teniendo un tiempo de aplicación de 30 a 45 minutos cada una; esto con el objetivo de tener un diagnóstico inicial de los elementos metodológicos implementados en clases partir de la consideración de los participantes, pero también, desde las necesidades identificados respecto a la comprensión del idioma inglés.

Fase 2. Diseño de estrategia de intervención basada en la metodología Nueva escuela

Esta fase se construye junto con la información docente y su experiencia, las prácticas y necesidades que se derivan en el espacio social, para ello, se consolida un equipo de trabajo que ejercer roles fijos dentro de la comunidad. En esta fase son importantes las entrevistas y las narrativas. (Pérez et al., 2020). Para ello, se realiza la entrevista semiestructurada a la docente de inglés, que tiene como fin describir las metodologías y estrategias implementadas en los niños de grado segundo para fortalecer





la adquisición de una segunda lengua, basados en que ellos son expertos en el tema y conocen a primera vista la realidad educativa de los niños dentro del contexto rural (Rocha,2016). Luego tuvo como objetivo el diseño de estrategias elaboradas, que permitan el fortalecimiento del idioma inglés transversalizado a través del modelo educativo de “Escuela Nueva Activa”; estas se construyen a partir de los resultados obtenidos de la triangulación de la información y en la construcción colaborativa de la docente, buscando así retribuir a la población con material accesible, asequible y comprensible que busque el fortalecimiento del idioma inglés transversalizado.

Fase 3. Aplicación de la estrategia

Para los autores Pérez et al. (2020), este momento, es uno de los más importantes, dado que, se requiere de la participación del colectivo para construir la propuesta de intervención, sin embargo, también sigue requiriendo de la adquisición de información a través de espacios grupales e individuales. Para esta fase, se realizó la triangulación de la información de los resultados de estas entrevistas con los que se obtuvieron en la fase 1, con el objetivo de identificar las categorías emergentes con respecto a la metodología implementada y la adquisición del idioma inglés, de esta forma, se brinda un abordaje amplio sobre la construcción de estrategias de intervención que se aplicarán y evaluarán en las siguientes fases.

Fase 4. Reflexibilidad retroactiva

Finalmente, esta última fase, evalúa la percepción de impacto frente a las estrategias implementadas, esto se realiza por medio de aplicación de un cuestionario abierto para el docente y los estudiantes que busca recolectar información de la pertinencia de las estrategias y sus posibles mejoras para darle apertura a un nuevo ciclo. Dichos resultados, fueron entregados a las instituciones correspondientes, con sus respectivas estrategias, informe y complementos de las estrategias.

Resultados

Se realiza el análisis a partir de los métodos de recolección de información.

Fase 1. Identificación de necesidades y diagnóstico

Tabla 2.

Categorías y subcategorías basados en la información estudiantil



Categoría general	Subcategorías identificadas
Metodología Escuela Nueva	Planificación
	Rol docente- alumno
	Dinámica de la clase
	Motivación
Idioma ingles	Transversalidad
	Listening
	Writing
	Reading
	Speaking

Tomado por: El presente estudio

En la categoría metodología, se logró identificar en los participantes docentes y niños una similitud con respecto a las subcategorías evidenciadas. Por tanto, se procede a identificar el impacto de estas dentro de los procesos educativos en la escuela rural.

Planificación: En el tema de planificación de la clase, la docente comunica que reconoce la importancia de los procesos de planificación; por lo cual hace uso de la secuencia didáctica como herramienta para estructurar su clase, desde la identificación de actividades hasta el establecimiento de una meta, sin embargo, esto lo realiza teniendo presentes las condiciones sociales y de aprendizaje de los estudiantes, dado que estas suelen ser diversas y esto requiere de un proceso de planificación, el cual explicita la estructuración hacia una meta. Narrando a M.P. *“La planificación de mi clase, la realizó en base a las necesidades de mis niños, si yo no identifiqué que deben aprender o porque lo deben aprender y para que lo deben aprender, hablándolo en meta, no es posible que los niños aprendan sobre el tema”*

Según Tobón, Prieto y Fraile (2010) la educación requiere de la planeación de procesos para orientarse al desarrollo de competencias y aprendizajes según las necesidades de los estudiantes.

Esto implica que como docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas (Tobón et al. 2010, p, 20)

La cita mencionada refuerza lo dicho por la docente con respecto a la estructura de una metodología y herramienta que tenga presente las metas de aprendizaje y considere las condiciones sociales de cada individuo. De esta forma, la educación sigue siendo intencional, porque se trata de planear procesos con ciertas metas, pero esta planeación debe orientarse en torno al desarrollo de las competencias que requieren los ciudadanos de hoy.





Sin embargo, se observa dentro de las narraciones de los estudiantes que algunos presentan dificultad para reconocer la importancia del paso a paso de una clase; es decir, se evidencia dificultad para identificar el objetivo de una actividad o la realización de una tarea, aunque reconocen el paso a paso de una clase, no comprenden por qué se realizan las actividades o se dejan tareas en casa. Narrando a S.M *“Cuando entramos a clase, la maestra empieza a preguntar sobre lo que vimos antes y después nos pone actividades como pintar o escribir y pues no entiendo para que”*, mientras que, S.C refiere *“yo sí entiendo para que lo hace y es para que aprendamos”*, D.M *“yo entiendo, pero a veces me da pereza la clase porque se vuelve aburrida”*.

Esto es importante, dado que indica una dificultad con respecto a los procesos de planeación desde la perspectiva del estudiante. Ángel (2013) indica que el cumulo de información entregada dentro de una clase, suele obtener respuestas negativas en los estudiantes, por tanto, muchos de ellos optan por realizar actividades académicas simples, como “copiar y pegar”, o realizar las tareas sin realizar una búsqueda profunda, dado esto, las dificultades suelen generarse ante la percepción que se tiene de la tarea o al no identificar el objetivo de esta.

Rol docente- alumno: El sistema rol docente-alumno suele ser importante para el desarrollo de la clase, en este sentido, la docente menciona que la relación con alumnos suele ser un factor importante en el favorecimiento del clima ambiental, convivencia e incluso en los procesos de aprendizaje, *“cuando estamos en clase, trato de que los estudiantes se sientan cómodos, mi rol es de autoridad pero también comprendo que como son chiquitos debo también ser amable y darles ese respeto que merecen, después de todo soy su modelo a seguir”*. Ante esto, Herrán (citado en Garcés, 2010) señala que el rol docente conlleva tener una comuni-

cación afectiva e intelectual con los estudiantes, dado que, esto favorece el aprendizaje en procesos cognitivos y, por ende, se establece una mayor comprensión sobre la metodología utilizada por el docente. Sin embargo, en la narrativa de la docente también menciona que ha evidenciado dificultades con respecto a su rol y esto especialmente por los cambios surgidos en pandemia *“la comunicación con mis chicos cambio bastante después de pandemia, no podíamos vernos ni por internet, porque alguno no tenían acceso y esto retrocedió un poco lo que es obedecer o seguir instrucciones”*, adicionalmente, indica *“mi rol también cambio un poco, ahora me toca correr un poco más con mis metodologías para que aprendan pero también para que se vayan a un tercero sabiendo al menos cuales son los animales en inglés”*. Como la docente menciona, los cambios surgidos después de pandemia han hecho que las metodologías varíen y adicionalmente, la relación con estudiantes suele estar más afectada en cuanto al seguimiento de instrucciones, lo que dificulta el desarrollo de una clase.

Adicionalmente, son los niños quienes refieren que la relación y rol como estudiante permite que las actividades dentro de las clases favorezcan el aprendizaje desde la emoción, según S.C *“mi profe me permite preguntar cuando no entiendo y ella me explica muy bien”*, S.F *“la profe es muy buena con nosotros, porque cuando preguntamos ella nos explica de nuevo y eso es más fácil para nosotros”*, S.C *“cuando llego a casa hago mis tareas y eso es porque la profe nos dice que las hagamos, eso lo hago con mis papás y se me facilita más”*. Con lo expuesto por los participantes, se puede evidenciar que reconocen su rol como estudiante dentro del aula, al levantar la mano para preguntar o al realizar los deberes en casa.



Dinámica de la clase: En la categoría de dinámica de clase, la docente dentro de sus narrativas la resalta como aquellas actividades que son realizadas en clase que involucran al grupo y favorecen el aprendizaje a través del establecimiento de un tema a aprender, a partir de esto, se observa como primera medida que las dinámicas de clase son desarrolladas después de la explicación de un tema, la docente refiere *“yo normalmente hago actividades como el asociar dibujos con conceptos o usar el diccionario para aprender nuevas palabras, pero para eso necesito explicar el tema primero y para eso uso audios de vocabulario y el tablero”*, esto indica que independientemente de la temática de clase, la docente brinda una explicación sobre el tema a trabajar, lo cual favorece el aprendizaje del tema, dadas las narrativas de los estudiantes; S.M indica *“a mí me gusta cuando la profe nos explica y luego nos pone dibujos porque así es más fácil entender”*, S.C *“cuando hago las actividades son chéveres porque así aprendo más rápido palabras en inglés”*, M.M *“la profe siempre nos dice que primero necesitamos una explicación porque así es más fácil aprender inglés”*.

Adicionalmente, la docente refiere que las dinámicas en clase están basadas en juegos hechos en casa *“les pido que tomen botellas y pinten con colores y luego los digan en inglés, o en esas fechas de jornadas pedagógicas, ellos traen las fotos de los animales que viven a los lares de las veredas y las dicen en inglés”*. Como se observa las actividades son explícitamente realizadas con materiales del entorno *“yo prefiero así, porque nosotros a veces no tenemos el internet, entonces prefiero que aprendan con elementos del ambiente, una vez por mes salimos a la vereda y les pido que busquen cosas como piedras o plantas y luego me les escriban como dice en inglés, así aprenden más rápido y a ellos les gusta”*.

Desde lo mencionado, se evidencia que la dificultad de acceso al internet en la zona rural no suele ser una barrera para el acceso al aprendizaje del idioma del inglés, respecto a la adquisición del vocabulario y se hace uso de espacios como las veredas, jornadas pedagógicas y el salón de clase para favorecer el léxico y desarrollo de las habilidades básicas como el Reading, speaking, writing, listening. La docente manifiesta *“... estos espacios me permiten como docente acercarme a mis estudiantes, pero también a ellos acercarse al idioma inglés”*

En conclusión, los estudiantes y docentes utilizan dinámicas haciendo uso de elementos de sus contextos, dado que, al observarse una dificultad en el acceso a las TICS, la docente opta por enseñar el inglés de manera factible y asequible para los estudiantes, a lo cual los estudiantes en su interés por aprender reconocen la importancia de los espacios.

Motivación: Como subcategoría evaluada, se logra identificar la importancia de los procesos motivacionales dentro del aula, la docente entrevistada establece *“si los niños se sienten motivados para realizar las actividades que proponemos, favorece también al aprendizaje del idioma inglés”*. Sin embargo, se evidencia dentro de los espacios de observación que existen algunos estudiantes que presentan dificultad para realizar las actividades de clase, muchas veces estos se deben a factores externos de la clase, de acuerdo a uno de los estudiantes S.F *“A mí me gusta la clase de inglés, pero a veces me da mucho sueño y mucha pereza”*, al preguntar a profundidad sobre qué factores pueden infringir en el proceso de motivación, la maestra refiere *“los niños muchas veces no llegan desayunados y se me duermen, uno le recomienda a las mamitas pero sé que es difícil muchas veces llegar aquí al 100% por eso trato que mis clases se hagan cosas diferentes, como salir a la vereda, por ejemplo”*. Como se observa, los procesos motivacionales suelen





verse afectados por factores extrínsecos como la alimentación y el sueño”.

En referencia a lo descrito, Sandoval (septiembre, 2003) identifica en estudios realizados como la Universidad de Harvard y el Hospital General de Massachusetts (Estados Unidos) que los niños con dificultad en el acceso a una alimentación sana tienen más riesgo de adquirir problemas en el aprendizaje, actitud y suelen reflejar falta de interés, dificultad en la comprensión, entre otras. Adicionalmente, Posada, Gómez y Ramírez (2005) refieren:

La alimentación es la sustancia que se ingiere con el objetivo de asegurar pleno desarrollo y crecimiento, de esta manera garantiza el buen funcionamiento corporal, el alimento es aquel que aporta energía y nutrientes que el cuerpo necesita para la realización de actividades físicas y cognitivas de la vida cotidiana. (p. 272).

En cuanto a las narrativas de la docente “los niños muchas veces no quieren hacer nada y eso suele afectar las actividades que se van a realizar, mientras que hay otros chicos que les gusta mucho la actividad que se realiza y eso se debe en parte también a que les gusta el inglés y, además, esta la nota de por medio”.

En efecto, los aspectos motivacionales intrínsecos como el gusto por la materia como lo mencionan los niños y la maestra y los factores externos como la nota, suelen influir en el interés por la materia, sin embargo, se evidencian otros aspectos como la alimentación, la cual suele ser un factor que influye en medida en el aprendizaje que el niño(a) recibe dentro del aula. Por tanto, la docente considera en su narrativa la importancia de espacios que saquen a los estudiantes de su contexto natural como el aula de clase y hacer uso de materiales y otros espacios que suelen ser de interés y motivar a su participación. Para continuar, con respecto a la categoría del idioma inglés,

se realiza el análisis a partir de la entrevista semiestructurada aplicada a docente, observación y el grupo focal realizado a los 6 niños participantes. Este análisis se realiza a partir de las habilidades básicas del idioma inglés que se identifican dentro de los DBA.

Listening: Respecto a esta subcategoría, los niños refieren S.C “es muy fácil la escucha porque la profe nos pone audios y los repite”. Mientras que la docente refiere “esta es una de las fortalezas que rescato, porque mis niños captan muy rápido cuando usamos audios y por eso llevo mi radio pequeña y conecto por bluetooth para que ellos puedan escuchar”. Desde Acuña (2022) “tener un buen nivel de atención para escuchar, así como construir sentidos y significados inmediatos a través de los mensajes que se expresan” (p, 32). En cuanto a lo mencionado, se refiere que la habilidad básica del *listening* suele ser una de las fortalezas a tener presente en la estrategia en los estudiantes de la escuela rural. Por tanto, también implica considerar que el rol del docente al ser un interlocutor entre lo escuchado y lo interpretado, tal como se evidenció en la observación, favorece el desenvolvimiento del estudiante para reconocer elementos y extender su vocabulario dentro de su entorno.

Writing: Para los niños participantes y la maestra, esta habilidad suele ser una de las más complejas en llevar a cabo dentro del aula, dada la estructura literaria de la que se compone el idioma. En los enunciados dentro del textos, se observan diferentes opiniones en la entrevista realizada y en los grupos focales hallándose como primera premisa que los niños, presentan dificultades para escribir una palabra cuando el texto suele ser demasiado extenso, S.F “cuando estamos escribiendo y son muchas palabras se me dificulta mucho porque se me olvida como se escribe, creo que es por mucha información”. Sin embargo, la docente evidencia que, aunque hay dificultad,



muchos de los niños se les facilita la escritura, esto sucede principalmente cuando se hace uso de elementos del entorno o uso de imágenes para complementar la información escrita, narrando así la docente *“Si se maneja un buen proceso de escritura, pero noto que es cuando se complementan con dibujos o imágenes más amigables para la vista de los niños”*. Sin embargo, cabe mencionar que este proceso puede ser comprendido según la interacción con el contexto y la capacidad de aprendizaje del niño, pues, aunque se presenta la habilidad de escritura, son las herramientas metodológicas utilizadas por la docente que le permiten a los niños comprender estos procesos (Braylan y Bereterbide, 2006).

Reading: En cuanto a esta subcategoría, hay una congruencia con lo narrado por los estudiantes, maestras y lo observado por los investigadores, dado que, el uso de textos en inglés más la metodología aplicada por la docente, ha favorecido la adquisición de un proceso de lectura del idioma; esto complementado con el proceso de escucha (listening). En narrativas de los participantes: S.F expresa *“para mí es fácil el leer porque como practicamos mucho la lectura entonces es mucho más sencillo hacerlo cuando hay palabras cortas o cuando ya conozco la palabra por los audios que escuchamos”*, mientras que la docente expresa *“para los niños es fácil leer, normalmente, nos tomamos unos 10 minutos al inicio de la clase para leer un cuento corto en inglés o leer lo que les pongo en el tablero, luego les pido que recuerden el vocabulario y lo lean como lo escucharon en el audio, mientras les repito”*. Esto indica que la habilidad Reading se complementa con las habilidades ya mencionadas. Esta habilidad es una de las que mayor fortaleza se ha desarrollado en los estudiantes.

Speaking: En cuanto a la subcategoría del speaking en el inglés, se evidencia que existen ciertas dificultades con respecto a su aprendizaje. En esta categoría al igual que la de writing se observan opiniones diversas, hallándose que algunos de los niños presentan procesos del habla más desarrollados, a diferencia de otros niños que suelen presentar aún dificultades en la pronunciación de palabras incluso en el idioma español. Sin embargo, las percepciones dadas son basadas en las dificultades que algunos niños aun evidencian en su proceso del habla, más que en relación al idioma inglés.

En la narrativa de la docente refiere *“Algunos niños tiene dificultad para hablar o enunciar algunas letras, pero esto se refuerza mucho en clase haciendo uso del aprendizaje por sílabas y asociación de imágenes, esto lo hago con todo tipo de elementos del entorno, frutas, animales, colores, entre otros”*. Mientras que los niños refieren: M.M *“a mí se me facilita, pero muchas veces se me olvida, aunque eso lo recuerdo porque la profe nos enseña con cosas que ya conocemos”*. En cuanto a esto, se puede observar la importancia de generar estrategias acordes a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Transversalidad: Frente a la categoría de transversalidad y desde las narrativas evidenciadas con docentes, estudiantes y en observación, se evidencia que el idioma inglés en la escuela de la zona rural, se ve favorecida dentro de espacios académicos, en los cuales se crean espacios para aprender el idioma desde otras ciencias, por ejemplo, la docente manifiesta que en la institución anualmente se realiza la feria de la ciencias, en donde cada docente con su grupo de estudiantes preparan un proyecto de ciencias, el cual con apoyo del docente de inglés, dan a conocer ese día. Adicionalmente, dentro de los espacios de las clases, la docente implica los medios y ambientes externos como objetivo de ampliar el vocabulario de sus estudiantes, además de involucrar





el uso de los números desde la parte de las sumas y reconocer la sintaxis del idioma español para fomentar y facilitar el idioma inglés; estas dos últimas actividades, las involucra una vez por semana en las clases.

En relación a lo mencionado, es el Ministerio de Educación Nacional (2010) menciona a la metodología escuela nueva como propuesta a un desarrollo transversal, para la adquisición del aprendizaje, por tanto, al evidenciarse en la escuela estrategias creadas por la docente de inglés para su clase, debe tener presente el contexto y la comunidad, de tal forma, que se permite un aprendizaje colaborativo y participativo.

Fase 2. Diseño de estrategia de intervención colaborativa

Basado en la entrevista semiestructurada realizada a la docente y al grupo focal realizado a estudiantes, se evidencia diferentes estrategias para trabajar con la población, de esta forma, se valida la metodología escuela nueva desde la transversalidad del idioma inglés y que sea acorde al contexto y a la realidad de la comunidad, por lo cual a continuación se estructura una estrategia en relación con lo indicado por los participantes.

Para lograr ello, es necesario reconocer el rol del docente, el currículo utilizado dentro de la institución y trabajar con las herramientas del contexto para que el estudiante logre comprender el idioma inglés desde el fortalecimiento en las habilidades básicas, haciendo uso de imágenes o audios como lo propone la docente dentro del aula, sin embargo, complementándolo con guías, las cuales han sido adaptadas para fortalecer los procesos en los cuales los estudiantes presentan mayores dificultades como el writing y el speaking. A continuación, se encontrarán estrategias abordadas con la docente de inglés que hagan énfasis en

la metodología escuela nueva y a su vez desarrollen un proceso transversal desde la identificación y fortalecimiento de las habilidades básicas. Para su construcción, se evidenciaron las narrativas de los participantes y se hizo énfasis en las que se denotaban fortalezas y en las que se requería mejorar.



Tabla 3.
Diseño de estrategia de implementación

Estrategia creada con docente	Fortalece	Narrativa
Hacer uso de elementos del entorno para fortalecer el vocabulario y a su vez la habilidad del speaking	Rol docente-alumno Motivación Dinámica en clase	D: "entonces prefiero que aprendan con elementos del ambiente, una vez por mes salimos a la vereda y les pido que busquen cosas como piedras o plantas y luego me les escriban como dice en inglés, así aprenden más rápido y a ellos les gusta". S.M. "A mí me gusta mucho estar con la profe porque ella nos saca y a su vez nos enseña sobre como se dice tal cosa"
Hacer uso de guías estructuradas con lo aprendido en inglés y uso de imágenes que asocien la palabra con el significado, de tal forma que se pueda fortalecer la habilidad de writing.	Planeación Motivación	D: "Si se maneja un buen proceso de escritura, pero noto que es cuando se complementan con dibujos o imágenes más amigables para la vista de los niños". D: "Algunos niños tiene dificultad para hablar o enunciar algunas letras, pero esto se refuerza mucho en clase haciendo uso del aprendizaje por sílabas y asociación de imágenes, esto lo hago con todo tipo de elementos del entorno, frutas, animales, colores, entre otros" S.F: "Cuando hay imágenes es mucho más fácil entender lo que quiere decir" S.C: "Yo veo objetos e imágenes y me acuerdo de todo lo que vi con la profe"
Utilizar pictogramas que favorezcan el aprendizaje del idioma inglés en su habilidad de Reading y writing, los cuales pueden ser utilizados dentro del aula de clase.	Planeación Motivación Dinámica de clase Rol docente-alumno	D: "Para mí es mucho más fácil que los niños aprendan viendo y observando su entorno" S.M "Cuando la profe nos pide que traigamos cosas de la casa como botellas o pinturas, es más fácil que nosotros aprendamos que significa en inglés y también incluso hacemos oraciones"

Fuente propia.

Fase 3. Aplicación de la estrategia construida colaborativamente

Con el objetivo de realizar la aplicación y la socialización de las estrategias, se abre un espacio para comunicar a la docente las estrategias que se proponen para la implementación de la metodología escuela nueva. Como primera medida, se habla acerca de las estrategia, su contenido y la importancia que tuvo la comunidad en la construcción de la misma, después, se refuerza el concepto de la metodología escuela nueva y su importancia; posterior a ello, se narra los resultados evidenciados en los niños, seguido a esto, se ahonda sobre las estrategias que favorecen



el aprendizaje del idioma inglés como el uso de pictogramas o imágenes, guías y audios; y cómo éstas pueden estar ligadas a las clases aplicadas, encontrándose que el inglés en la escuela rural tiene mayor transversalidad con las ciencias. Al finalizar la socialización se realiza una reunión con los demás docentes y se les explica la metodología escuela nueva, luego se realiza con la docente de inglés, el diligenciamiento del cuestionario de la fase 2 (anexo 3) para evaluar avances.

Fase 4. Evaluación de las estrategias implementadas y consolidación de resultados

En los resultados recogidos luego de la aplicación en 9 clases (3 semanas) de las estrategias trabajada con la docente, ella indica que permitió brindar otro tipo de herramientas como las guías en complemento con las salidas a la vereda y los audios en clase, permitió generar en los niños mayores procesos de motivación, además que favoreció mucho más la comunicación entre alumno y docente y a su vez desarrolló un mayor interés por el writing y speaking en el idioma inglés. A su vez, los niños a los cuales se les aplicó el mismo grupo focal mencionaron que las estrategias de las guías, permitió que desarrollarán mejor capacidad de escritura, aunque, aún se evidencia falencias por parte de la docente, se cree que también requiere de tiempo para evidenciar un mayor avance.

De igual manera, dentro del diseño se recomienda a los docentes investigar más sobre la metodología escuela nueva y hacer uso de métodos como el Montessori, en el cual se usan fichas con preguntas y respuestas para fortalecer el conocimiento de la construcción de oraciones en el inglés, además del Método Mackinder, el cual expone el uso de tarjetas con elementos cotidianos para favorecer los procesos de lectura y escritura, aspectos que

se deben fortalecer en los estudiantes de la escuela, finalmente, reconocer la metodología del plan Dalton, el cual es un tipo de contrato entre estudiante y maestro, el cual permite que el estudiante se comprometa y se motive en la realización de alguna actividad (Castellanos, 1979). Estas metodologías y estrategias se recomiendan para fortalecer las construidas con la docente, dado que, están asociadas a la metodología de la Nueva Escuela; esta propone la consecución de materiales que favorezcan el aprendizaje individual, además expone la importancia de crear espacios dinámicos que desarrollen la autonomía del estudiante con referencia a la adquisición de una segunda lengua. Con referencia a la aplicación de las estrategias, se sugiere que los docentes de las demás áreas comprendan la metodología y ejecuten acciones y estrategias que favorezcan la adquisición del conocimiento en estudiantes de grado 2º, tal como lo propone el Ministerio de educación Nacional (2017), el cual refiere que el establecimiento de un paso a paso y la consecución de estrategias y metodologías basadas en las necesidades de los alumnos favorece el aprendizaje y explora diferentes formas de este.

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos del proyecto permitieron identificar la importancia de generar procesos metodológicos para el desarrollo transversal del idioma inglés en la zona rural de Casanare, para ello, se decide aplicar una entrevista semiestructurada la cual evalúa los procesos de metodología y las habilidades básicas del inglés desde a la malla curricular de la institución. Es de aclarar que la población estaba compuesta por 6 niños de segundo de primaria, los cuales se encontraban estudiando dentro de la escuela hace más de 6 meses, sin embargo, se esclarece que al ser una población flotante se requieren de estrategias que favorezcan la adquisición el idioma inglés, dado ello, se han



postulado cuatro estrategias, entre las cuales se encuentra el uso de guías que favorezca la unificación de criterios con respecto a los temas vistos para segundo.

Para Graddol (1997) el idioma inglés actualmente tiene una repercusión en los procesos sociales y económicos de un país, sin embargo, desde el ámbito académico, se ha evidenciado que cada vez tiene mayor transversalidad con las áreas básicas como sociales, matemáticas, español y ciencias. Dado ello, se procede a ser parte del contexto educativo de los estudiantes y se realiza observación de las clases de inglés, las cuales se corroboran con lo evidenciado con las docentes. Por un lado, la docente de inglés menciona que en su dinámica establece herramientas lúdico-pedagógicas para la adquisición del idioma como las salidas a la vereda, el uso de audios como elemento de refuerzo. Respecto a ello, Alcedo y Chacón (2011) propone una metodología lúdico-pedagógica para el aprendizaje del inglés en niños de secundaria, en la cual involucra el uso de imágenes, obras de teatro y cuentos, y se evidencia que existe un efecto positivo en actividades de este tipo, dado que, desarrolla mayor interés, al igual que el presente proyecto, los resultados fueron favorables en la aplicación de una metodología lúdica, fuera de la gama de la tradicionalidad.

Los niños y niñas participantes exponen la importancia de esclarecer los procesos de planificación en donde se les comunique a los estudiantes los objetivos de la clase, en cuanto a ello, se crean dos estrategias ligadas a la parte de planificación, en donde los estudiantes reconocerán también su rol y el del docente dentro de la tarea a realizar. Ante esto, es Alba (2018) quien en su estudio diseña material pedagógico para primaria; los cuales son guías que se constituyen de temas como: I watch what I eat, Healthy and strong y My daily diet y en las cuales se identifican los objetivos y

pasos a seguir para su realización; el estudio evidencia resultados positivos con respecto a su o implementación

Para continuar, los procesos de transversalidad en el idioma inglés dentro de la escuela rural de Casanare estaban mayormente relacionados al área de la ciencia, dado que, la escuela realiza espacios más relacionados con el cuidado ambiente y por tanto, realizaron la feria de la ciencia, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de hacer uso del idioma inglés para explicar un proyecto, sin embargo, dentro de las clases, la docente hacia uso de espacios cercanos como las veredas para favorecer el conteo en inglés, tal como lo expreso una participante y el vocabulario, tal como lo expresaron la mayoría. Sin embargo, es necesario resaltar que son pocos los estudios que evalúan procesos metodológicos desde la transversalidad del inglés en zonas rurales. Dado ello, el proyecto toma más fuerza en relación con su ejecución y desarrollo de estrategias junto a la comunidad educativa, en este caso a la docente de inglés. Dentro de la investigación, se evidencia que la población (docente y estudiantes), no presentan incongruencias con respecto a sus narrativas, hallándose que, aunque se ejercen practicas metodológicas, aún se evidencian falencias con respecto al speaking y el Reading, lo cual fue punto clave para la creación de la estrategia junto a la docente de inglés. Sin embargo, cabe mencionar que se sugiere implementar más capacitaciones sobre la metodología escuela nueva y su implementación en el aula involucrando a toda la comunidad educativa.

Frente al desarrollo del proyecto, en un primer momento se inicia evaluando las percepciones del docente y los seis estudiantes acerca de las metodologías y del idioma inglés, a partir de ello, se identificaron unas categorías que fueron evaluadas dentro del aula de clase, por lo cual se procede a realizar el análisis por





cada una de las subcategorías evidenciadas; estas herramientas de recolección permitieron obtener mayor información. Para continuar, en el diseño de estrategias, se construyeron de forma colaborativa con la docente de inglés y se encontró la importancia de utilizar otras metodologías de las cuales se basa la escuela nueva para fortalecer las habilidades del inglés. Para ello, se inicia manifestando las herramientas que consideraban útiles y factibles en torno al tiempo de clases y a las características de aprendizaje del estudiante, de esta forma se logrará un mayor impacto a largo plazo con respecto a la adquisición del idioma inglés y se realiza sugerencias con respecto a otras herramientas y se posibilita el tener presente el uso de imágenes, pictogramas, guías, audios, entre otros elementos que contengan alto contenido de aprendizaje no solo visual, sino también auditivo.

Finalmente, es necesario mencionar que el proyecto se ha realizado teniendo presentes las condiciones sociales, económicas y necesidades de educación de los participantes, dado que, muchos de ellos al ser población flotante, tienen un periodo de estudio y luego se presenta la deserción, por tanto, las estrategias se crearon pensando en tiempo, fluctuación de la población y el acceso a materiales, esto último se tiene presente, puesto que muchos de los estudiantes y la institución no tiene acceso a una red de internet estable, por tanto, la ejecución de herramientas se ve favorecida por las condiciones evidenciadas en el transcurso de la recolección de información.

Referencias

- Acuña Beltrán, L. F. *Estrategia de evaluación formativa de las habilidades comunicativas del inglés (Speaking & Listening) en niños en edades de 3 a 5 años* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Alba Sierra, M. C. Diseño de material pedagógico siguiendo los principios del aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del curso 402 del colegio La Aurora IED
- Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76.
- Ángel, D. B. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(10), 3-21.
- Arana Ruiz F. J. (2013). La enseñanza del inglés a través del aspecto Cultural.
- Bernal-Pinzón, M. L. (2017). ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista de investigación, Desarrollo e innovación*, 7(2), 255-268
- Boix Vilella, S., & Ortega Rodríguez, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*
- Braylan, M., & Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y vida*, 27(4), 58-65
- Castellanos, T. (1979). Educación personalizada. <http://200.23.113.51/pdf/48.pdf>
- Clavijo Olarte, A. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 7-9.
- Colmenares, A. M. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115



- Corrales Loaiza, J. C., Londoño Salazar, L. B., Rendón Gómez, A. M., & Caicedo González, D. C. (2018). *Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en escuela nueva* (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
- Dang, H. A., Glewwe, P., Lee, J., & Vu, K. (2022). The Impact Evaluation of Vietnam's Escuela Nueva (New School) Program on Students' Cognitive and Non-cognitive Skills
- Dávila, J. C. (2015). Escuela nueva: una estrategia pedagógica en la institución educativa agropecuaria santa Bárbara. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 18(18), 239-262.
- Gallego, D. (2010). INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. La construcción de las teorías.
- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123
- GARCÍA, F. S. L., GUZMÁN, J. B., & GENERAL, T. (2017). EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS ENTRE NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.
- González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, M. J., & Jiménez-Espinosa, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 8(16).
- Graddol, D. (1997). *The future of English? UK: The British Council*
- Hernández-Sampieri, R. Fernández- Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* 5º ed., México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación*
- Maldonado, Miguel. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN ESCUELA NUEVA Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I*
- Ministerio de educación nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Nieto, J. A., & Santamaría-Rodríguez, J. E. (2020). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. *Convergencias y divergencias en investigación*, 77.



- Orosz, A., Ortega Auquilla, D. P., Monzón, M., & Sarango Solano, F. E. (2018). El aprendizaje activo para las clases de inglés como lengua extranjera.
- Pavón Vázquez, V. y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Lingvarvm Arena*, 4, 65-78. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/59c7/57b80db2c9ca320faa820b363ba592bd07b8.pdf?_ga=2.155536376.2142822189.1589626381-1396058422.1589626381
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., Santamaría Rodríguez, J. E., Moncada Guzmán, C. J., Quintero Torres, F. A., Ortiz Jiménez, J. G., & Rojas Mesa, J. E. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Posada, D. Gómez, R y Ramírez, G. (2005). *El niño Sano*. (3ª ed.). Bogotá: Editorial Medica Panamericana.
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La Investigación Acción Participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Bogotá D.C, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/biblioibero/126051?page=30>
- Rubio, A. D., & García Conesa, I. M. (2016). *Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria*
- Sandoval, C. (07 de septiembre de 2003). *En el comer está en el aprendizaje*. El tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1012319>
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.
- Vargas Molina, C., & Echeverri Agudelo, M. C. (2019). *El papel del dominio del inglés como segunda lengua en la competitividad de los países* (Bachelor's thesis, Universidad EAFIT).





2. La Educación Física y las relaciones socioeducativas entre niños Wayuu y Alijunas ¹

2. Physical Education and socio-educational relationships between Wayuu and Alijunas children

Jorge Armando Álvarez Martínez ²

Carlos Ernesto Embus Arandia ³

Mariela Gómez ⁴

Resumen

El siguiente artículo científico de investigación muestra la ruta metodológica, los resultados de lo que se proyectó, aplicó y se vivió, durante el tiempo de la investigación, con la cual se buscó generar acciones interculturales mediante la educación física para fortalecer las relaciones socioeducativas entre niños de la etnia Wayuu con sus pares académicos Alijunas (diferente a la cultura wayuu). El proyecto se desarrolló partiendo de la observación en el contexto directo donde se dio la interacción y socialización de la población participante, dando como resultado el por qué los estudiantes de la etnia Wayuu, se sienten excluidos de las actividades con sus demás pares académicos manteniendo solos, poco expresivos y participativos no solo en horas de clase, sino en las relaciones sociales con sus pares.

Palabras Clave: Interculturalidad, Autoexclusión, Reconocimiento, Multiculturalidad.

¹ Este artículo es resultado de la investigación titulada “Generando acciones interculturales mediante la Educación Física, para fortalecer las relaciones socioeducativas entre niños de la etnia Wayuu con sus pares académicos del grado quinto de la institución educativa Ecológica el Carmen sede Machikón, Riohacha la Guajira”. La investigación fue desarrollada como trabajo final de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia.

² jaam-06@hotmail.com

³ carlos.embus1986@gmail.com

⁴ mariel.gomez012@gmail.com



Abstract

The following scientific research article shows the methodological route, the results of what was projected, applied and lived, during the time of the investigation, with which it was sought to generate intercultural actions through physical education to strengthen socio-educational relationships. between children of the Wayuu ethnic group with their Alijunas academic peers (different from the Wayuu culture). The project was developed based on the observation in the direct context where the interaction and socialization of the participating population took place, resulting in why the students of the Wayuu ethnic group feel excluded from the activities with their other academic peers, keeping them alone, little expressive and participatory not only in class hours, but also in social relations with their peers.

Key Words: Interculturality, Self-exclusion, Recognition, Multiculturalism





Introducción

En el pasar de los tiempos, la actividad física, el deporte, la recreación, entre otros ha sido importante para un desarrollo integral del ser humano. Por lo general, las instituciones educativas desconocen la importancia que la Educación Física representa para la básica primaria, porque ella, como otras disciplinas del conocimiento, a través del movimiento, contribuyen también con el proceso de formación integral del ser humano para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura. La Educación Física se estructura como proceso pedagógico y permanentemente puede cimentar bases sólidas en los estudiantes para fortalecer las relaciones sociales y educativas dentro y fuera de las instituciones.

Debido a esta realidad que se vive, se hace necesario entrar a denotar las problemáticas en los contextos educativos y sociales en los cuales la falta de esta asignatura ha ocasionado que se pierda un contacto más directo entre los estudiantes de estas edades, y re direccionar la importancia de incluirlas en su práctica diaria para el mejoramiento de comportamientos y que cada uno de ellos en medio de su cultura, costumbres, creencias y demás, se fortalezcan en medio de un ambiente intercultural.

El proyecto desarrollado tuvo como propósito mostrar cómo desde la educación física, se pueden cerrar brechas de exclusión, racismo entre los estudiantes, aumento de la deserción escolar y problemas socio educativos en las aulas de clase, ya que esta asignatura no solo trata de deportistas, sino que además, ayuda a formar el carácter del ser humano, a sentir amor propio y por los demás cambiando la mentalidad de muchas situaciones por medio de los deportes, las recreaciones dirigidas y demás actividades en pro de mejorar los es-

pacios educativos y sociales en donde se haga necesario.

Esta investigación fue desarrollada en un contexto el cual, en las instituciones educativas públicas de Riohacha, se encuentra en un aula de clase 30 estudiantes, entre ellos, niños y niñas de la etnia Wayuu, migrantes del país de Venezuela, los llamados "Alijunas" quienes para los Wayuu significa alejados de la comunidad y, por último, estudiantes de distintas regiones del país. Aquí se puede notar como en un solo salón puede haber tantas culturas juntas haciendo posible la interculturalidad, pero al percibir que cada uno aprende de una forma diferente, piensa diferente y se integra diferente, se presentan las dificultades para respetar el pensamiento ajeno, sus formas de ver las cosas y esto afecta de gran manera el buen progreso a nivel social y educativo.

Uno de los problemas por los cuales se crean conflictos de intercambios interculturales es la situación política y democrática que afecta principalmente la parte social. La política combina tres tipos de interés como lo son, el interés del poder, el modo de acceder a él y de ejercerlo (Abelés, 2000). En el ámbito de Riohacha, muchos gobiernan procesos, sin tener en cuenta que ya hay algo estipulado y que no es precisamente como ellos lo esperan. Un ejemplo es la etnia Wayuu, dado que son personas que se rigen con unas reglas diferentes y un gran porcentaje de ellos son iletrados. Al entrar a la capital son vulnerables en cuanto educación y oportunidades en estos sectores ocasionando problemas de convivencia y relaciones interpersonales con las demás personas que tienen costumbres, creencias y muchos una educación superior a ellos.

Siendo conocedores y conscientes de la situación que se presenta a diario en las instituciones con los niños de la etnia Wayuu, se pretendió con el desarrollo de este proyecto



de investigación, analizar más a fondo y detalladamente sus creencias, costumbres, causas y efectos que ocasionan tantas deserciones escolares. Estos problemas de autoestima, conflictos internos y externos permitirán comprender el por qué se debe cambiar la ideología que tiene el niño Wayuu con los demás pares académicos y al mismo tiempo como los ven a ellos, que en muchas ocasiones son luchas personales que no permiten un acercamiento hacia los demás pares, provocando efectos no deseados para el buen funcionamiento de la educación intercultural.

Metodología

La metodología de investigación hace alusión, simultáneamente, tanto a la manera cómo se enfocan los problemas y cómo se buscan las respuestas a los mismos (Ynoub, 2020). En ese sentido, las posturas epistémicas demarcan la manera como se concibe la realidad en la investigación cualitativa la cual considera que la realidad nunca podrá ser aprehendida en su totalidad y requiere de la existencia de un sujeto influenciado por sus aspectos culturales y relaciones sociales individuales que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes (González-Díaz y Hernández Royett, 2017; González-Díaz y Serrano, 2018). La investigación cualitativa genera, entonces, conocimiento a partir de la indagación guiada, llamada también “diseño emergente”, en contraposición a un diseño previo (Pérez y Moreno, 2019). Este diseño emergente se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación.

La validación de las conclusiones obtenidas se hace a través del diálogo, la interacción, la experiencia y la vivencia; las que se

van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización. La metodología de investigación cualitativa reconoce al ser humano como productor de conocimientos, a fin de comprender la realidad a través de la construcción de significados, rescatando la heterogeneidad de la sociedad. Su estructura metodológica no es lineal ni previa, la misma emerge en el desarrollo del estudio a través de un proceso inductivo donde se van reconstruyendo las realidades de los sujetos investigados, desde su ambiente natural. Para este estudio, la fenomenología de Merleau Ponty (1982); Heidegger (1988); Donn (1999); entre otros, trazan un eje argumental hacia la defensa del carácter específico de la realidad humana, esto la hace irreductible a categorías de análisis de la realidad física cuya esencia son los objetos o cosas materiales.

Este investigación presenta una propuesta metodológica como producto de la experiencia y análisis de diferentes rutas cualitativas, lo que permitió detectar brechas metodológicas, caracterizadas por carencia en el rigor científico desde la construcción de las categorías orientadoras hasta la presentación de los resultados, lo que permitió acceder a los procesos de observación basados en técnicas como la observación directa y su instrumento de evaluación el diario de campo, la técnica de la entrevista con su debido formato, los talleres prácticos enfocados a cada uno de los objetivos, los cuales brindaron una información primordial en el desarrollo de la investigación y terminado de esta forma con la técnica de la encuesta y su respectivo instrumento, el formato de encuesta. Siendo así se obtuvo resultados significativos en cada una de las técnicas e instrumentos empleados para el desarrollo de esta.





El desarrollo de la investigación se realizó en primera medida con una observación indirecta por medio de actividades grupales dentro del aula donde cada uno de los estudiantes respondía a los estímulos presentados en los talleres implementados para de esta forma ir llevando una escritura de acuerdo a sus acciones. Esta actividad se realizó por cinco días consecutivos donde cada día realizaban una actividad diferente. Luego de realizar la debida observación se dio paso a la segunda parte de esta técnica la cual fue una entrevista dirigida a estudiantes alijunas que constaba de cinco preguntas claves para analizar el entorno y otra entrevista con cinco preguntas para los niños claves de la investigación los cuales eran Wayuu, permitiendo analizar cada una de sus respuestas y reacciones a las preguntas propuestas directamente al objetivo de la investigación.

En tercera instancia se desarrolló cuatro talleres prácticos, los cuales buscaban fortalecer las debilidades observadas en el diario de campo y la entrevista. Estos talleres enfocados desde el área de Educación Física se le aplicaron a todo el grupo de estudiantes quienes eran 30 en total. Estas actividades fueron desarrolladas en los escenarios deportivos de la institución, obteniendo muy buenos resultados de cada una de las actividades. Seguido a esto, para finalizar con este punto de la investigación, se aplicó una encuesta general, direccionada a conocer el punto de vista de cada uno de ellos después de haber desarrollado los talleres y la integración con sus compañeros.

La población que participó en el estudio, fueron los estudiantes del grado 5 de primaria, de la Institución Educativa Ecológica el Carmen, sede Machikón, jornada de la tarde, los cuales están conformados por niños de la etnia Wayuu (objeto de estudio), niños y niñas nacidos en un municipio de Venezuela y estudiantes que llegan del interior del país. Todos

los niños oscilan en edades de los 10 años a los 14 años.

Resultados

Los resultados y la discusión que se presentan a continuación se basan en el desarrollo de los objetivos de la investigación con sus respectivas técnicas e instrumentos utilizados, permitiendo un análisis cualitativo sobre el actuar de los estudiantes en su diario vivir dentro de la institución educativa con sus demás pares académicos.

En primera medida y con el objetivo de caracterizar las relaciones socioeducativas en el aula de clase de los estudiantes, se desarrolló un diario de campo por cinco días donde cada día fue significativo y permitió analizar que en este entorno hay una exclusión intercultural lo cual no permite que haya un excelente desarrollo de las clases y los trabajos tanto individuales como grupales. Ahora bien, se hizo necesario analizar según lo visto, el tipo de exclusión dada dentro del aula de clase, ya que se pudo observar que los niños de la etnia Wayuu vienen de un ambiente familiar donde han crecido con creencias muy diferentes y un poco aislados de la sociedad y esto es traído a las aulas así que es muy factible desde el punto de vista del investigador decir que puede llegar a ser en 80% una auto-exclusión (cada niño wayuu no se permite interactuar y romper esas brechas con los demás estudiantes) y el otro 20% lo genera el resto del grupo al hacer señalamientos hacia los demás compañeros teniendo en cuenta que ellos sí han crecido en una comunidad donde todos interactúan con todos.

En el desarrollo de las entrevistas, se pudo analizar que los estudiantes de la etnia Wayuu, tienen sus propias creencias, costumbres, las cuales los retraen un poco de integrarse con sus compañeros porque según sus respuestas



ellos son demasiado tímidos y tienen una idea en que sus compañeros solo buscan acercarse a ellos para obtener ventajas sobre las situaciones académicas. Por otro lado, los alijunas como los conocen los niños Wayuu, manifiestan que no se integran con sus compañeros por la sencilla razón que ellos no permiten que se les acerque o que los traten de invitar a realizar algo porque creen que les van a hacer daño.

En consonancia con lo anterior, es de resaltar que los estudiantes de la etnia Wayuu, presentaron ciertos rasgos asociados a la timidez en el momento de responder las encuestas, notando como ellos se sienten presionados en entornos sociales y que, al realizarle las preguntas, no saben cómo actuar o cómo responder, lo cual fue un poco difícil buscar las respuestas más extensas por parte de ellos, ya que sus respuestas en la mayoría de las preguntas se limitaron a SI y NO. Por otro lado, la interacción con los niños Alijunas, fue más fluida, ellos si se expresaron de una forma extensa, comunicando lo que sentían y lo que observaban según la pregunta que se les formulada.

Por otra parte, con el fin de darle cumplimiento al segundo objetivo el cual fue diseñar e implementar estrategias lúdico-pedagógicas aplicadas en la educación física, que fortalezcan las relaciones sociales de los niños de la etnia wayuu con sus pares académicos del quinto grado. Se procedió a desarrollar los talleres prácticos, permitiendo así, analizar las acciones de cada uno de los estudiantes y obtener la información necesaria para saber que cada cultura tiene una imagen distinta a la que es de sus compañeros y que, al momento de integrarse, pudieron romper brechas sociales y que cada uno aprendió de la cultura de los demás y esto permitió que los saberes fueran un fruto del esfuerzo en equipo. Por parte de los estudiantes objeto de estudio (niños Wayuu) se notó que solo hace falta darles un poco más

de espacio e importancia para que sacaran su parte del liderazgo, ya que en los talleres ellos pudieron enseñar a sus compañeros las creencias, costumbres y demás acciones que lleva a cabo su círculo familiar. Por otro lado, y es importante también el resultado que dejó estos talleres en cuanto a los estudiantes Alijunas, los cuales se vieron interesados en aprender sobre sus compañeros Wayuu, y esto permitió que la interacción fuera mucho más agradable y con una retroalimentación positiva.

Por último, dando desarrollo al tercer objetivo el cual era evaluar la implementación de las actividades teóricas y prácticas que permitan a los estudiantes mejorar sus relaciones interpersonales. Se hizo uso de la encuesta como técnica, y fue aplicada a los 30 estudiantes y permitiendo así tener un análisis de la evaluación del proceso realizado con los para mejorar sus relaciones socioeducativas e interculturales, para lo cual se logró detallar como dentro de su ámbito educativo comparten con diferentes culturas y que los principales autores para mejorar estas relaciones deben ser ellos pero que sean guiados por sus docentes. Es de saber que en el transcurso de las actividades desarrolladas o en la rutina del colegio, se presentan muchas inasistencias por parte de los estudiantes y se menciona esto ya que se vio reflejado en el desarrollo de las mismas encuestas.

Es de resaltar que en la encuesta se ve una secuencia de las preguntas al igual que las respuestas. Entre ello es de resaltar que la mayoría de los estudiantes son conscientes de los procesos que se llevan en la institución por parte de los docentes para que haya una inclusión real que permita a todos vivir en armonía para obtener desarrollos satisfactorios, pero también es necesario enfatizar que debido a las situaciones que se viven en el municipio de Riohacha, muchos niños no asisten a clases y al momento de comparar los resultados y al ser





ellos evaluados pues no se va a tener un criterio claro ya que ellos pasan desapercibidos de todas estas acciones que se efectúan dentro de la institución.

En las encuestas se buscó saber si los estudiantes son conocedores de los procesos que se desarrollan buscando un acercamiento de su cultura con las demás de modo que comprendan que es necesario actuar para poder obtener resultados y la respuesta a esto es que ellos entienden las acciones y el proceder de las actividades para poder tener una convivencia sana y de calidad.

Discusión

La discusión presentada a continuación está fundamentada en los resultados de la investigación; su análisis está apoyado en los autores teóricos y referentes citados, se discute teniendo en cuenta la importancia de las relaciones socioeducativas para una sana convivencia en la población objeto de estudio, ya que en esta se fundamenta la investigación; las acciones interculturales mediante la Educación Física con las cuales se buscó fortalecer tales relaciones, el diseño de la propuesta, la aplicación de esta, la evaluación de los resultados, los pro y los contras que fueron relevantes durante el desarrollo del proyecto.

Partiendo del objetivo con el cual se buscó promover las relaciones socioeducativas de los niños de la etnia wayuu, con sus pares académicos por medio de la Educación física, se estudió y citó a autores que hablan de la convivencia escolar, la exclusión y la importancia de la educación física en el desarrollo social de los estudiantes, uno de ellos es Postic (1982) quien dice que las relaciones sociales están marcadas por la sociedad que las produce y están de acuerdo que es en esa diferencia de culturas y características propias donde los niños adquieren la forma de relacionarse con

los demás; pero se entiende la importancia y la influencia que tiene la escuela en el desarrollo personal y social de los estudiantes para intervenir en esa construcción individual y colectiva que apoya Touriñán (2014) diciendo que la educación es como un instrumento mediante el cual se puede lograr transformaciones en la construcción de valores apuntando a que estos valores les ayuden en su crecimiento como persona individual, familiar, social y claro se buscó que además el estudiante sea crítico en su propio razonamiento y pensamiento, en la manifestación de libertad como lo declara Freire (2007)

Ahora bien, en el contexto educativo de referencia se vive la interculturalidad, y con el proyecto se buscó fortalecer las relaciones entre pares académicos teniendo en cuenta las características diferenciales de cada uno de los estudiantes, sin pretender modificar su esencia, antes bien, intervenir para enriquecer su nivel de autoestima, reconocimiento de sí mismo y del otro mediante actividades lúdica y deportivas considerando la importancia que tiene la educación física en la transmisión de valores y saberes y reconociendo los beneficios psicológicos y sociales que le atribuyen autores como Payne (2013), González (1997), Cajigal (1968) entre otros.

Durante el desarrollo de la investigación se pudo observar el comportamiento individual de los niños y niñas tanto de la etnia Wayuu como los arijuna durante su trabajo en clase, participar en liderazgo, toma de decisiones, en las actividades lúdicas y deportivas y se logró una aproximación de identificación del gusto por trabajar con los niños (as) de otras culturas o en consecuencia el disgusto. Se pensó inicialmente que los niños arijunas excluían a los niños de la etnia wayuu quizá por su diferencia cultural y por ello un porcentaje de estudiantes de la etnia en mención se mostraban más alejados de los grupos de trabajo o grupos





sociales (en descanso, actividades deportivas, culturales, entre otras), pero contrario a esa consideración en el tiempo de la investigación se evidenciaron procesos de autoexclusión por parte de los niños Wayuu quienes manifestaron, según lo expresado en las entrevistas, que se sienten excluidos o rechazados por sus compañeros.

En el proceso diagnóstico de observación se pudo evidenciar que efectivamente los niños wayuu buscaban estar solos a la hora de participar de las diferentes actividades académicas, deportivas, culturales y se mostraban muy inseguros ocasionando debilidad de sí mismo, de sus propios sentimientos y los pensamientos. Dentro de las conductas más relevantes que se pudo observar en un porcentaje de los niños wayuu, fueron hábitos como chuparse los dedos, morderse las uñas, nerviosismo al hablar y cuando lo hacen no mantienen una fluidez verbal, pocas veces mantienen la mirada fija y por lo general sus respuestas son monosilábicas, (sí, no, etc.), se tapan la cara cuando se les hace preguntas, o por lo contrario, no pronuncian palabra alguna durante las clases, buscan pasar inadvertidos y no participar, como la mayoría de sus compañeros.

En cuanto a las relaciones sociales se evidenció que los niños wayuu con tendencia a la soledad, evitaban interactuar con sus pares, pero se alegraban de ver que algún compañero los tenía en cuenta y los incluía en juegos o a la hora de la merienda; se logró ver por un lado a niños más solidarios que se preocupan por el bienestar de sus compañeros y les ofrecen participar en sus juegos o grupos de trabajo y ellos responden a ese valor, pero también sobresalen niños más influyentes que se organizan según sus preferencias de amistad y en esa elección ocurre que se aprovechan de la debilidad que muestran niños wayuu para hacerles algún tipo de picardía o desplante, ocasionando ruptura en las relaciones sociales y

daño en la conciencia de los niños wayuu que al no expresar sus emociones, se vieron afectados y adquirieron estado de sumisión y este factor facilitó el sentimiento de la exclusión que fue lo que inicialmente se consideró que se estaba presentando.

Según González (1997), quien afirmó que la educación física es considerada como ciencia y arte que ayuda al individuo en el desarrollo intencional del movimiento y su personalidad y es que cuando se puso en marcha cada una de las actividades lúdicas se logró ver de manera individual la seguridad o la inseguridad que cada niño tiene, en el caso de los niños wayuu con tendencia a estar solos, sienten vergüenza o temor de que sus compañeros hagan alguna burla al equivocarse, luego en el desarrollo de las competencias emocionales, y a diferencia de los niños Alijunas quienes se mostraban interesados en repetir alguna actividad que no lograron alcanzar inicialmente, un porcentaje de los niños Wayuu se mostraban apáticos a rehacer las actividades en sentido de resultado negativo, con el avance del proyecto se fortaleció la participación global de la población objeto de estudio dando como resultado el disfrute de cada una de las actividades de manera individual y expresando festejo y alegría colectivo que coincide con lo dicho por Carter (2018), que el papel del deporte escolar es muy significativo en los procesos de integración social en los espacios educativos donde hay diversidad cultural.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones basadas en el desarrollo de los objetivos, los cuales permitieron estudiar, proyectar, desarrollar, analizar y evaluar la situación dada en el contexto socio educativo y que se debe hacer en busca de mejorar estos entornos.





En primera instancia se concluye que los estudiantes no reconocen el valor de las culturas que traen cada uno de sus compañeros al igual que sus padres de familia son indiferentes a la multiculturalidad que se presenta en el aula de clase y en su entorno social. De igual forma se pudo concluir que la mayoría de los niños viven en condiciones difíciles que en ocasiones no les permite un desarrollo íntegro en cuanto a lo educativo como también en las relaciones sociales, causando brechas en su formación como un ser capaz de relacionarse con cualquier persona sin importar su género, creencia, entre otras. Estas situaciones se presentan porque en la ciudad de Riohacha un alto porcentaje de padres de familia viven en rancherías o en lugares alejados y según su condición social, los niños entran tarde a estudiar y ahí es donde se presentan desniveles en los procesos que ya se llevan con los demás estudiantes.

Gracias al proceso de caracterización se logró identificar los tipos de culturas que se presentan dentro del aula, entre ellos son los Wayuu, los Alijunas, Niños venezolanos y del interior del país. Además, la mayoría de estudiantes son Alijunas y debido a la caracterización y entrevista se logró ver los diferentes conceptos en los que los niños de una cultura tienen a los demás compañeros concluyendo que la mayoría de los estudiantes Wayuu se auto excluyen de los grupos pensando que no son aceptados por los demás, y que los demás estudiantes no los integran porque dicen que ellos tienen acciones muy extrañas y que son muy tímidos.

Siguiendo el proceso se concluyó que las actividades dirigidas con fines académicos, sociales y culturales muestran un excelente desarrollo y un gran resultado en los niños que son objeto de estudio. Para este caso es importante que las instituciones educativas desarrollen actividades encaminadas a romper

las brechas sociales y educativas dentro y fuera de las aulas de clase, las cuales impiden un buen desarrollo de los procesos curriculares.

Al realizar las actividades se concluyó que la familia juega un papel determinante en las interacciones de los niños en los entornos educativos, ya que en el desarrollo de estas actividades muchos manifestaron situaciones y vivencias en casa, lo cual no les ha permitido que se desenvuelvan de forma satisfactoria en sus entornos sociales. Es necesario involucrar a los padres de familia en los procesos de sus niños en las diferentes etapas escolares con el fin de hacerlos autores de estos cambios que necesitan para obtener un desarrollo biopsicosocial.

Finalmente, el desarrollo de los objetivos, por medio de sus respectivas técnicas e instrumentos de evaluación, permitió concluir que un proceso dirigido con fines sociales permite cambiar la perspectiva de muchas situaciones en las instituciones educativas y que en sus respectivas etapas se obtienen resultados satisfactorios cuando los niños que en un principio tenían una imagen de sus compañeros, ahora lograron romper muchas brechas en pro de su mejoramiento social y educativo. En los espacios educativos se viven a diario exclusiones sociales donde los mismos estudiantes por sus costumbres, creencias y etnias, se excluyen de las actividades con sus pares académicos y en otras ocasiones son excluidos por actitudes, acciones o comentarios de sus compañeros, pero que al tener un plan de acción a tiempo como en esta ocasión lo fue esta investigación, permite solucionar muchos problemas internos de los cuales se pasan desapercibidos y fomentan la deserción escolar, la inasistencia repetitiva a clases y los problemas sociales dentro de la institución.

Referencias

- Abélès, M. (1997). La antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* -, 153(3), 51-72.
- Alvarado, L. (2002). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*.
- Baeza, G. (2008). Reseña de “Los pueblos indígenas y sus derechos” de Rodolfo Stavenhagen. *Estudios Sociológicos*, XXVI(78), 752-758. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59811148012>
- Cagigal, J. (1984). ¿La Educación Física, Ciencia? *Educación Física y Deporte*, 49-58.
- Cano, A. (2005). *Técnicas e instrumentos prácticos de Trabajo Social*. España: Biblioteca Pública. Junquera.
- Carbonell, T., Antoñanzas, J., & López Ángela. (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 2(1), 269-282.
- Carter Thuillier, B. (2018). El deporte escolar como herramienta para la integración socioeducativa en contextos con diversidad cultural: un estudio multicaso en Chile y España.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión : bordeando sus fronteras : definiciones y matices* (págs. 55-86). Gedisa.
- Castellanos, L., & Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19).





- Colmenares, A. M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Córdova, L. (2018). Competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física en las Facultades de Educación. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 133-147.
- Devia, B. E. (2019). Educación intercultural; Un espacio de encuentro o un campo de luchas? *Revista nuestraAmérica*, 7(14), 102-127.
- Donoso, B. (2021). La identidad de la mujer y el deporte de competición desde una perspectiva psico-socio-cultural.
- Ferrando, M. (2003). La encuesta. En *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gialdino, I. D. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Gómez-Mendoza, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- González, F. (1996). Consideraciones sobre Educación Física para la formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 2(1), 17-22. Obtenido de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.247/pr.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jaramillo, L. (2003). La escuela, el señor juego y la formación. Un mundo escolar objetivado por el niño y la niña en torno a la clase de educación física. Una mirada desde la formación. 37, 19-25.
- Jordán, O., & Sánchez, L. (1992). *Epistemología de la educación física*. (Vol. 10). España: Univ de Castilla La Mancha.
- LaTorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
- León, M. (2020). Impacto social de los programas de doctorado de las universidades latinoamericanas.



- López López, M. d., & Hinojosa Pareja, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 339-355.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/82773:SITUACION-DE-EXCLUSION>
- OMS. (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington, Estados Unidos.
- Pérez, L. (2004). Los Wayuu: tiempos, espacios y circunstancias. *Espacio Abierto*, 13(4), 607-630.
- Postic, M. (1982). La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Skolade, L., Canon-Buitrabo, E., & Bossle, F. (2022). A Educação Física na Educação Escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re) conhecimento intercultural. *Movimento* 26, 26.
- Soto-Fraga, M. C. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. *Conrado*, 16(77), 272-279.
- Stefoni, C., & Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182.
- Touriñan, J. (2014). La relacion educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable. En *Educación, libertad y cuidado* (págs. 123-168). Madrid, España: Dykinson.
- UNESCO. (2012). Lucha contra la exclusión en la educación: guía de la evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa
- Vargas, P., & Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículum escolar. *Revista Intercedes*, 5(7). Obtenido de www.intersedes.ucr.ac.cr
- Ziccardi, A. (2008). Pobreza urbana y políticas de inclusión social en las comunidades complejas. *Revista Bitácora Urbano Territoria*, 13(2), 93-108.





3. Incidencia de la Interculturalidad y juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar ⁵

1. Incidence of Interculturality and traditional recreational games in school coexistence

Agustín Mendoza Fuentes ⁶

Mayra Alejandra Gañán Ríos ⁷

Resumen

El presente artículo hace énfasis en la interculturalidad y el juego recreativo tradicional como incidentes en el fortalecimiento de la convivencia escolar. El artículo se basa en la investigación realizada en el municipio de Arboletes (Antioquia) dirigida a los estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la I. E. José Manuel Restrepo sede San Isidro, y tiene como principal objetivo fortalecer el valor de la convivencia por medio del juego recreativo tradicional como herramienta didáctica. La investigación es un estudio de tipo cualitativo de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional en tanto se establece la relación entre juegos tradicionales con la convivencia intercultural y/o la interculturalidad. La estrategia diseñada e implementada implica juegos tradicionales que tienden hacia la convivencia intercultural que busca la disminución y prevención de los problemas que pueden generar el aula intercultural.

Palabras Clave: educación intercultural, juego educativo, convivencia pacífica.

⁵ Este artículo es el resultado de la investigación titulada: Interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales, su incidencia en el fortalecimiento del valor de la convivencia en el grado cuarto de la Institución Educativa José Manuel Restrepo, sede San Isidro, desarrollada desde el septiembre del 2020 hasta el diciembre del 2021 en el municipio de Arboletes, Antioquia, Colombia.

⁶ Especialista en lúdica y recreación (Fundación Universitaria los Libertadores), Licenciado en educación con énfasis en ciencias sociales (Universidad de la Guajira), Gestión ambiental (Sena), docente en la Institución Educativa José Manuel Restrepo sede San Isidro (Arboletes Antioquia).

Correo electrónico personal: agustínmendoza1970@gmail.com ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9414-9268>

⁷ Profesional en Administración Ambiental (Universidad Tecnológica de Pereira). Docente de aula en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario (Belén de Umbría, Risaralda). Correo electrónico personal: malejandranganan@gmail.com; mgananri@ibero.edu.co ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8612-1193>



Abstract

This article emphasizes interculturality and traditional recreational play as incidents in the strengthening of school coexistence. The article is based on the research carried out in the municipality of Arboletes (Antioquia) aimed at students in the fourth grade of elementary school of the IE José Manuel Restrepo, San Isidro campus, and its main objective is to strengthen the value of coexistence by means of traditional recreational game as a didactic tool. The research is a qualitative study of exploratory, descriptive and correlational scope as the relationship between traditional games with intercultural coexistence and / or interculturality is established. The strategy designed and implemented involves traditional games that tend towards intercultural coexistence that seeks to reduce and prevent the problems that the intercultural classroom can generate.

Key Words: intercultural education, educational game, peaceful coexistence.

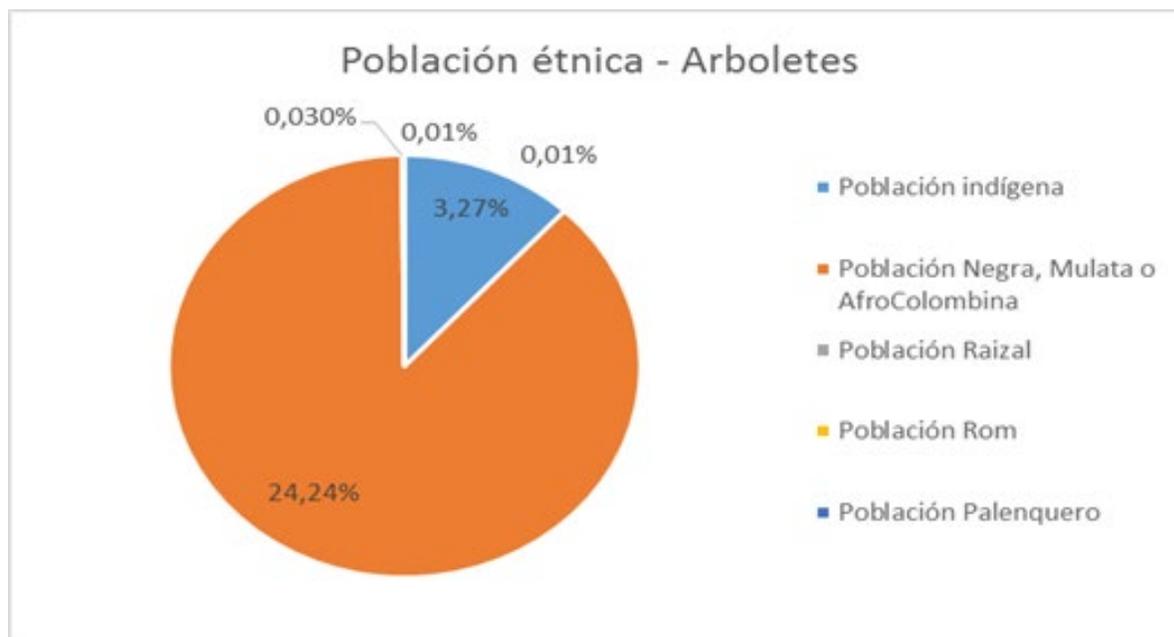




Introducción

La interculturalidad tal como lo menciona Barabas (2014), tiene que ver con prácticas y modos de vida de las personas que se ponen en interacción, “en el entendido de que el campo no está fuera de nosotros, sino que estamos involucrados en él, y éste es el espacio –o transitabilidad– que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas” (p. 4). De esta manera, la interculturalidad se refiere a la convivencia de varias culturas cuya relación está basada en el respeto y la igualdad, las cuales más que coexistir, tienen interacciones generando un enriquecimiento mutuo, y como mediación el diálogo, la reciprocidad y la interdependencia; factores que hacen posible proyectarse hacia la igualdad en un territorio diverso socioculturalmente. En las instituciones educativas de los Municipios menores a 100.000 habitantes en Colombia, se presentan situaciones que dificultan el diálogo y la comunicación entre razas, credos, ideologías dentro de la población educativa en general, como uno de los motivos causantes de la situación de desigualdad socioeconómica de los poblados, generando deserción y analfabetismo. Uno de estos territorios es el municipio de Arboletes que según el DANE (2020), tiene una población de 30.510 habitantes según censo (2020), de las cuales 8.071 personas corresponden a población étnica.

Figura 1. Población étnica en el municipio de Arboletes (Antioquia)



Nota. Obtenido de DANE (2020)

Desde lo educativo, en el municipio se han identificado desequilibrios como el acceso no oportuno a la educación superior que propicia desigualdad de oportunidades para sus pobladores. Se identifican 8 centros poblados de altos niveles de centralidad funcional en relación con los demás, es decir que en estos centros existen servicios de salud, educativos y otros que los otros no tienen y por lo cual deben hacer grandes desplazamientos.



Los planes en la actualidad buscan fortalecer los centros poblados, así como la red de infraestructura vial. (POTModernos y DNP, 2019). Con esta información se pretende evidenciar la existencia de un desequilibrio entre centros poblados que cuentan con instituciones educativas, y los que no las tienen, lo que aumenta la cifra de analfabetismo y deserción escolar como evidencia el Plan de Desarrollo municipal (Alcaldía de Arboletes, 2020). Por lo cual, el proceso de urbanización y por tanto de globalidad están generando más inequidad que calidad de vida. Para Arboletes la tasa de deserción escolar es de 3.36 por encima del promedio nacional que es de 3.03; y la cobertura educativa neta del municipio está 70.28% por debajo de la departamental que es del 84.57, la tasa de analfabetismo es del 13.1% siendo mayor en el área rural que es del 15.9%, en comparación con la del área urbana que es del 8.6%; la calidad educativa del municipio evidenciada en las pruebas saber tiene un desempeño medio, con promedios por debajo del departamento y de la nación (Alcaldía de Arboletes, 2020). Algunas de las causas de estas problemáticas, según el Plan de Desarrollo son: cambio de domicilio de las familias, insuficientes ingresos económicos que obliga a los jóvenes a trabajar, dificultades en el transporte escolar, distancias geográficas entre viviendas e instituciones educativas, escasez de programas flexibles y educación para adultos en zona rural, falta de cualificación docente y directivos, dotación escolar insuficiente, necesidad de desarrollar competencias socioemocionales, infraestructura física, de escenarios pedagógicos y deportivos de las Instituciones Educativas del municipio, apoyo a juegos competitivos, recreativos y culturales del magisterio, falta de conectividad, entre otras (Alcaldía de Arboletes, 2020).

Uno de los problemas identificados que relacionan la educación con los grupos étnicos es el “bajo compromiso en los procesos de edu-

cación cultural y étnicos” y “la poca inclusión de estudiantes con discapacidad” (Alcaldía de Arboletes, 2020, p. 53). También se plantea la desarticulación entre instituciones educativas e instituciones de educación superior. Con lo planteado se puede decir también que falta articulación entre instituciones educativas urbanas y rurales, además es importante el avance en el aspecto etnoeducativo, sin embargo, hace falta que haya una mayor interculturalidad basada en el diálogo y la comunicación de manera que se disminuya la brecha socioeconómica entre los poblados urbanos y rurales. En este proyecto de investigación se trata de buscar una convivencia, no en un poblado, o una institución educativa, sino dentro el aula del grado cuarto de básica primaria en la I.E. José Manuel Restrepo sede San Isidro, ubicada en el municipio de Arboletes, departamento de Antioquia.

La problemática anterior se refleja en los estudiantes del aula de cuarto grado, cuya observación por el mismo docente en su quehacer educativo evidencia problemas en la convivencia entre los estudiantes, puesto que no hay compañerismo ni apoyo entre los mismos, donde se ha observado poca interacción entre compañeros, falta de comunicación entre ellos, apatía a realizar grupos, falta de comunicación entre estudiantes con los padres de familia y con los profesores, poca participación en juegos grupales, y rechazo a los estudiantes que vienen, de otras etnias o que pertenecen a otras regiones del país. Además, se evidencia que hace falta una integración de los saberes y tradiciones de los estudiantes con la vivencialidad y los procesos pedagógicos de la escuela, donde es necesario el rescate de los valores, pensamientos y cultura de los alumnos, y el aprecio por los juegos tradicionales como potencial para fortalecer y fomentar la riqueza intercultural que se presente en el salón de clases.





Por parte de directivos o profesores, se evidencia desconocimiento del contexto y la dinámica: social, cultural, geográfica o ambiental, este hecho genera mayor desconocimiento sobre el valor de la riqueza presente en la diferencia y la diversidad, y, además, fomenta una cultura de apatía o desinterés por este problema. De acuerdo con lo anterior, es pertinente enfrentar la realidad con la escuela, ya que la gran mayoría de las veces se desconoce el contexto en el que se está, ya sea social, cultural, geográfico o ambiental, generando más desconocimiento y apatía por la riqueza presente en la diferencia y en la diversidad. Por lo tanto, la pregunta problema es la siguiente: ¿Cómo fortalecer el valor de la convivencia intercultural por medio del juego recreativo tradicional como herramienta didáctica, en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa José Manuel Restrepo sede San Isidro?

El estudio tiene una relevancia social, puesto que es imperioso para Colombia, minimizar todas las causas posibles de conflicto e invisibilidad, y mejorar la convivencia social y los valores interétnicos. La propuesta resulta novedosa dado que desde el proceso de enseñanza aprendizaje que se ofrece en la Institución educativa José Manuel Restrepo sede San Isidro, ubicada en el municipio de Arboletes, se puede incorporar estrategias pedagógicas que debidamente implementadas contribuyen a fortalecer la convivencia y los valores interétnicos.

El estudio propone una herramienta práctica, que puede ser aplicada de manera inmediata frente a las dinámicas reales que se viven diariamente con los estudiantes de cuarto grado en esta institución educativa. Además, ofrece un aporte metodológico al sector educativo, teniendo en cuenta que puede ser fácilmente adaptado a cualquier Institución educativa con características similares, en cualquier región del país. Esta investigación es

importante porque desde lo educativo propone una estrategia para recuperar el valor intercultural, y una manera es desde la herramienta didáctica del juego recreativo tradicional, implementándolo en las aulas de clase de grado cuarto, con el fin de vivenciar una convivencia intercultural.

Con este análisis de lo macro a lo local, se evidencia que la educación y cultura global tienden a homogenizar las costumbres, hábitos, culturas de las poblaciones. Los avances en la etnoeducación hacen que no solo se preserve el patrimonio indígena, sino que sea voz viva y presencia en un territorio ancestral. Sin embargo, el proceso intercultural es imparables y la educación debe lograr que se haga desde el reconocimiento mediante el diálogo y la comunicación. Se destaca esta tendencia de la importancia de la educación en la socialización, la resocialización, y la aceptación y reconocimiento de la interculturalidad (Tenorio, 2008, Souza, 2001).

Colombia cuenta con una sociedad multiétnica, la cual se puede diferenciar de la siguiente manera: indígenas, afrodescendientes, mestizos, mulatos y la variedad que estas mezclas generan; se puede encontrar en un solo municipio del país una diversidad que demuestra sus diferencias a nivel cultural, donde convergen distintas etnias, compartiendo un territorio en común y viviéndolo desde su propia concepción de mundo. Estos procesos en Colombia dan forma a la estructura multicultural que enriquece la sociedad plural, por lo tanto, frente a este escenario, el aprendizaje puede darse de una manera flexible, armónica y que se articule de acuerdo con el contexto y a esta variabilidad a la que se enfrenta, reto que se asume con un criterio pedagógico, implementando herramientas didácticas que le permitan al educador identificar las necesidades de aprendizaje de los diferentes grupos estudiantiles. Por lo anterior, es importante que





desde el ámbito escolar se establezcan metodologías y herramientas que no desarmonicen con los valores sociales y culturales, que sean incluyentes, que promuevan el respeto por la diferencia, además de transformar la óptica y la forma de relacionarse; una de estas herramientas es el juego, entendido por Bünler (1992 citado por Castro y Terán, 2015) como:

Un movimiento con relación intencional al placer de adueñamiento, por lo que el juego es el lugar donde se aplica la intención a un principio fundamental de la vida. Es una actividad realizada por el hombre con el fin de integrarse uno con los otros y sujeta a determinadas reglas. (p.19)

Estas dinámicas se pueden valorar y enriquecer desde los sistemas educativos, pues estos, desde el punto de vista cultural, se entienden como procesos de preservación y dinamización de las culturas.

En la actualidad el sistema educativo se encuentra inmerso en una realidad social en constante transformación, donde los cambios se convierten en la nota predominante. Ante estas circunstancias los centros no pueden permanecer impasibles como si nada ocurriera a su alrededor, como si nada tuviese que ver con ellos; por el contrario, deberían integrarse en ese incesante proceso de cambio siendo capaces de adaptarse a los nuevos requerimientos que les plantea la sociedad y a los nuevos desafíos de la misma. (Guirao y Arnaiz, 2014, p. 23)

Es importante en este sentido, saber que actualmente hay una tendencia global hacia sistemas educativos más inclusivos; así existe una “filosofía inclusiva” que promueve “la expansión de la capacidad que tienen las escuelas para mejorar la respuesta a la diversidad” (Azorín et al., 2017, p. 1022).

El objetivo general es el de fortalecer el valor de la convivencia intercultural por medio del juego recreativo tradicional como herramienta didáctica, en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa José Manuel Restrepo sede San Isidro. Como objetivos específicos se plantean:

- Identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes en cuanto al valor social de la convivencia, desde un enfoque intercultural.
- Diseñar una herramienta didáctica basada en el juego recreativo tradicional para fortalecer el valor intercultural de la convivencia en los estudiantes.
- Valorar la herramienta didáctica diseñada con el fin de que los estudiantes aprendan a compartir en sana convivencia dentro y fuera del aula.

La revisión de literatura se realizó en dos fases, en la primera se buscaron en repositorios y revistas científicas desde el buscador Google Scholar, documentos relacionados con la educación básica primaria en el municipio de Arboletes con el fin de hacer un recorrido por las principales problemáticas investigadas en el municipio. Uno de los criterios utilizados fue el periodo, que fueran investigaciones publicadas entre el 2016 y el 2021. Estas investigaciones ofrecen un panorama al estado de las investigaciones realizadas en el municipio de Arboletes en la línea educativa y se evidencian una tendencia hacia en aprendizaje flexible, inclusivo (Mejía, 2016, Salgado, 2017) y con uso de la TIC (Quiñonez et al., 2020; Durango et al., 2019), se evidencia además el valor del juego (Galarcio et al., 2018) y de las narraciones orales (Fabra y Hernández, 2020) como estrategias pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como el acercamiento a la realidad cultural del entorno





de los estudiantes. Esta primera fase también indica la necesidad de mayores investigaciones y estudios en este municipio que integren las diferentes etnias, y grupos poblaciones que constituyen la población del municipio.

La segunda fase de esta revisión tiene que ver con estudios sobre interculturalidad en diferentes geografías. En España se destacan las investigaciones en donde la educación intercultural se diferencia de la educación especial, es decir, no se retoma como si la inclusión fuera sinónimo de diversidad cultural (Figueredo et al., 2017); la otra investigación de Cantó (2020) se refiere al diseño de una estrategia intercultural desde la música. En México se encontraron tres investigaciones que analizan las reformas sobre interculturalidad, y se encuentra la existencia de un discurso reducido y exclusionista respecto a la producción del conocimiento de la educación intercultural (Málaga, 2019); la consolidación de un discurso global de la educación intercultural (Carranza y Martínez, 2019) y evidencias de la lenta desaparición de la educación indígena y el enfoque intercultural bilingüe (Mendoza, 2017). En Ecuador se encuentra la tendencia hacia el fortalecimiento de las habilidades y conocimientos interculturales desde ABProyectos en combinación con el aprendizaje colaborativo (Figueroa y Macas, 2021).

Para Colombia se encuentra una tendencia marcada en la recuperación hacia la educación incluyente e intercultural tanto desde la recuperación de la tradición oral afrocolombiana (Lázaro, 2018); como de la narrativa intercultural de la cultura Muisca (Ortiz, 2019), ambas realizadas en la localidad de Bosa. Esta misma tendencia hacia la recuperación de la memoria cultura se refleja en la investigación de Quiñonez (2021) desde los saberes y prácticas culturales de la comunidad indígena y campesina; y con Berrío y Ponare (2017) la recuperación de un mito Sikuani mediante una propuesta curricular sobre el conuco escolar.

Las bases teóricas se desarrollan a partir de tres ejes: el juego en los procesos de enseñanza aprendizaje; la convivencia; y la educación intercultural. El juego en los procesos de enseñanza, se desarrolla este concepto comenzado con la definición del juego en los niños, el cual constituye una parte vital de su desarrollo, y del aprendizaje social e intelectual (Moyles, 1999): El juego hace parte de una estrategia de aprendizaje, por lo cual plantea una dicotomía: en educación inicial se juega, en la escuela se aprende (Rímoli y Spinello, 2005). Sarlé (2011) define el juego desde tres modos en relación con los espacios formales de la enseñanza: cultural, imaginario y didáctico. Considerando el juego como herramienta de aprendizaje hay que entenderlo como producto cultural: “a jugar se aprende” y por tanto se le debe reconocer al juego el valor que tiene para el desarrollo de habilidades representativas, imaginativas, comunicacionales, y de comprensión de la realidad; por lo cual es importante que el juego haga presencia desde sus diferentes formatos tal como lo es el juego tradicional (Sarlé, 2011).

La convivencia como segundo eje teórico es un concepto surgido o adaptado en Hispanoamérica, para resumir el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social y políticamente muy diversos (Mockus, 2002); para Colombia, se debe definir una cultura de la paz que promueva una ética global y busque un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras (Fisas, 2011). La convivencia escolar, por tanto, se relaciona con el mundo educativo, el cual está “demasiado preocupado por lo puramente académico, se centra la atención en el aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes, competencias del ámbito de las áreas y materias, olvidando temas transversales como la convivencia” (Uruñuela, 2016, p. 26).



Para comprender la interculturalidad se debe definir lo que la cultura. La cultura, es puro predicado, es regla, gramática y léxico, o necesidad, una inyección de rigidez y paradigma en la variedad del pensamiento y la acción humanos. (Wagner, 2020, p. 111). Todos los comportamientos moralmente válidos a la luz del juicio moral individual suelen ser culturalmente aceptados (Mokcus, 2002, p. 23). En este sentido o perspectiva la interculturalidad está ligada a lo social, A pesar de que han existido siempre comunidades con diferencias culturales, nunca como la fase histórica actual de las globalizaciones los encuentros – desencuentros acaecen de una manera tan drástica y continua, por eso, nunca como hoy ha sido tan importante el diálogo y la comunicación entre personas de diferentes culturas, de cualquier tipo de comunicación y desde todo tipo de canales. (Escarbajal, 2010, p. 12). De esta manera la educación cultural tiene que ver con: “La diversidad de individuos, grupos, competencias y puntos de vista enriquece la propia educación, la cooperación y las colaboraciones profesionales, porque permite idear soluciones más variadas (Aguado y del Olmo, 2009, p. 10).

Esta investigación es un estudio de tipo cualitativo exploratorio (Hernández et al., 2014), puesto que familiariza con la interculturalidad como una categoría conceptual desconocida, aunque esté presente en la cotidianidad de los estudiantes desde hace tiempo; además tiene un alcance descriptivo (Hernández et al., 2014) por lo que se busca que los estudiantes y docentes describan aspectos y juegos relacionados con la interculturalidad y la convivencia en el aula; de igual manera es correlacional (Hernández et al., 2014) en tanto se establece la relación entre juegos tradicionales con la convivencia intercultural y/o la interculturalidad. La estrategia diseñada e implementada implica juegos tradicionales que tienden hacia la convivencia intercultural que busca la disminución

y prevención de los problemas que pudiera generar el aula intercultural.

La perspectiva epistemológica de la investigación es hermenéutica, la cual se define en tanto “campo epistemológico del quehacer investigativo” (Pérez et al., 2019). En esta línea metodológica se sigue el enfoque metodológico cualitativo desde Vasilachis (2006). La población donde se desarrolló el estudio fue de 34 estudiantes del grado cuarto de la misma institución; y docente. La muestra fue de 12 participantes que corresponde a un tipo de estudio etnográfico básico (Hernández et al., 2004, p. 385). Se realizó una encuesta a estos 12 estudiantes, y luego se privilegió para entrevista uno de ellos, así como uno de los docentes.

La investigación define tres categorías que se especifican en la tabla 1.





Tabla 1. *Categorías teóricas de la investigación*

Categoría	Definición desde la investigación
Categoría 1: Juegos tradiciones como estrategia pedagógica	Los juegos tradicionales poseen contenido cultural, a los niños les gusta repetirlos, el juego es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje y específicamente los juegos tradicionales que permiten a los estudiantes mantener sus costumbres y compartir sus tradiciones con sus compañeros, lográndose con ella una relación en el intercambio cultural y la convivencia.
Categoría 2: Interculturalidad	La educación intercultural se constituye por acciones y procesos que tiene por finalidad considerar la interacción cultural desde la convivencia y el respeto por las diferencias; tiene como finalidad una relación basada en el respeto y la igualdad: La educación intercultural busca no solamente coexistir, sino interacciones que propicien el enriquecimiento mutuo: La educación intercultural está mediada por el diálogo, la reciprocidad y la interdependencia; factores que hacen posible el ideal de la igualdad en un territorio diverso socioculturalmente.
Categoría 3: Convivencia	Surge cuando se logra el conocimiento de los demás, de su cultura y de su espiritualidad, promoviendo relaciones y la comunicación entre los estudiantes logrando que en las escuelas lleguen niños y niñas de varias etnias, sin que las comunidades, grupos o etnias se discriminen y destruyan unos contra otros.

Fuente: autoría propia con base en el marco teórico y conceptual.

Las técnicas de recolección de información se clasificaron en tres tipos para esta investigación: 1. Los documentos pertenecientes a la Institución educativa los cuales fueron la misión, la visión y el manual de convivencia; 2. La entrevista a estudiantes y docentes; 3. Diarios pedagógicos, registros fotográficos.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan como consecuencia de los instrumentos de recolección de información. Inicialmente se presentan los resultados obtenidos de la información recogida en los documentos institucionales respondiendo a unas preguntas que se establecieron con anterioridad. La información se clasifica luego según las categorías establecidas de juego tradicional, interculturalidad y convivencia. Los documentos institucionales a los que obtuvo acceso fueron la misión, la visión y el manual de convivencia.



En los documentos institucionales se hace referencia a los juegos tradicionales por cuanto esta categoría definida en relación con la lúdica se encuentra en la misión institucional como eje que lidera los procesos pedagógicos; y en el manual de convivencia como constituyente de una de las partes de la estrategia de promoción de convivencia escolar significándose tanto como lúdica en el evento del barrilete, y día de la antioqueñidad, tanto como deporte en los juegos escolares, intercolegiados, regionales y departamentales. Esto indica que el juego es una herramienta pedagógica y de promoción de la convivencia escolar. También se hace referencia a la interculturalidad ya que este tema es desarrollado en algunos de los diferentes apartes presentados en el manual. No se relaciona en los otros dos documentos consultados.

La mención de “una sociedad intercultural” indica la tendencia actualizada y se relaciona con la formación de ciudadanos activos. Esta característica de “activos” implica el lado práctico, del accionar del manual y se evidencia en diferentes tipos de estrategias que se plantean en relación con la convivencia escolar. Los tipos de estrategias se pueden dividir en dos clases aquellas que buscan la prevención del conflicto y las que buscan la promoción de la convivencia escolar en cuanto al asunto que compete esta investigación. Con respecto a la última categoría, en los documentos institucionales indagados, la visión y el manual de convivencia se refieren a la convivencia como valor social, en la visión se hace referencia a la convivencia pacífica; y en el manual a la convivencia escolar en su promoción, prevención del conflicto y atención y seguimiento una vez se haya presentado acoso y conflicto; estos últimos elementos no son pertinentes en este estudio. Es decir, como se evidencia directamente de esta información no se hace referencia al concepto de convivencia en sí sino de convivencia pacífica que indica un enfoque

de paz en la percepción que tiene de la convivencia en esta institución educativa y que indica a su vez el enfoque de los manuales de convivencia que se diseñan con base en la Ley 1620 del 2013 que refleja la situación de violencia que se buscó terminar con el pacto de paz hace cinco años.

La convivencia de las diferentes culturas implica un énfasis en la aceptación, reconocimiento de los otros en tanto diferente cultural, que tiene derecho a ocupar territorios según sus cultura, hábitos y costumbres. Es por esto por lo que el enfoque de convivencia para esta investigación es diferente del enfoque presentando en la visión institucional. Además, se evidencia que en el manual de convivencia se hace énfasis también en la resolución del conflicto una vez este se ha presentado desde el acoso escolar, que es otro énfasis diferente al de esta investigación que pone el énfasis en la prevención del conflicto intercultural, de la discriminación, y de la promoción de una convivencia entre las diferentes culturas que se presentan en el aula.

Pasando a la encuesta y entrevistas realizadas se tienen los siguientes resultados. Los estudiantes en relación con el tema de los juegos preferidos se refieren más que a juegos a deportes, de los estudiantes la única niña prefiere el voleibol, la mayoría de los niños prefieren jugar al fútbol (34%), también hay preferencia única por el baloncesto y el patinaje; otros niños prefieren jugar varios juegos, en su mayoría el fútbol y el baloncesto; los demás de manera única prefieren jugar al fútbol, baloncesto y beisbol y al fútbol, voleibol y natación. Los estudiantes conocen juegos que tus compañeros de otras culturas juegan, a excepción del estudiante que viene de Bogotá, lo que indica que los estudiantes tienen conocimiento de las culturas de sus compañeros, aunque se evidencia que perciben el juego como la práctica de algún deporte lo que demuestra también





que no incluyen los juegos propios a su etnia y cultura, sino a los enseñados en la escuela o vistos por los medios. Lo anterior se confirma cuando responden que los juegos que realizan sus amigos de otras etnias son principalmente deportes igualmente: en primer lugar, el futbol, y luego de manera única combinación de deportes como futbol, beisbol y natación; o futbol, baloncesto y beisbol; o natación jabalina y futbol. Específicamente la investigación evidencia la existencia de juegos tradicionales jugados por los padres de los estudiantes como por sus abuelos (figura 2).

Figura 2. Juegos tradicionales procedencia Montería



Nota. Información obtenida de entrevista a Henry Enrique Hernández Contreras y Santiago David Hernández. Foto obtenida del registro fotográfico de los investigadores.

Además, se pudo obtener información relacionada con los juegos que realizan los mismos estudiantes en diferentes contextos: en la institución, entre ellos se encuentra la bolita de cristal:



Se escoge tres o cuatro compañeros, se reparten las canicas y se arma la figura geométrica como el triángulo, se colocan las bolas alrededor del triángulo y los compañeros se enumeran los turnos y el saque más canicas ese es el ganador. (estudiante 13).

Cuando están en la calle suelen jugar al escondidijo y el cogido:

El escondido consiste en que un niño se tapa la cara y cuenta hasta que los otros se escondan, seguidamente el niño sale en busca de los escondidos y el último que encuentre se las queda.

El cogido: Consiste en tocar a un niño el cual correrá detrás de otros niños hasta tocarlos, este se quedará y tendrá que correr hasta alcanzar a cualquier niño y encontrarlo. (estudiante 13)

Como se evidencia estos tres últimos juegos son comunes en el departamento de Antioquia, al igual que algunos de los mencionados en la figura 2, como el yoyo, el trompo, la gallina ciega o el rey pide. Para los estudiantes se puede decir que los juegos son importantes como medio para aprender en diferentes asignaturas como en ciencias naturales, matemáticas, pero también para aprender valores sociales como: “vivir en convivencia”, “amar la cultura” (estudiante 13).

Con respecto a la interculturalidad, se encuentra que es un hecho cotidiano que asistan al aula estudiantes de diferentes etnias y culturas, principalmente afrodescendiente e indígena, uno de los estudiantes específicamente pertenece a la cultura Sinú (sinúes) del “alto Sinú y a las sábanas cordobesas” (estudiante 13), es decir que no se trata a la pertenencia a una etnia sino al proceso de mestizaje; en la actualidad la etnia a la que pertenecen los abuelos del estudiante se sitúan en la vereda El tesoro en Tierralta, Córdoba, además en

este contexto los estudiantes reconocen otras etnias como los Emberá, Los Tules, Los Canimes, y Grupos Afros.

La primera encuesta aplicada a los estudiantes evidencia que en torno a la pertenencia étnica hay un 75% de procedencia indígena y un 17% de procedencia afrodescendiente; además que: la mayoría de los estudiantes son originarios del departamento de Montería, luego hay estudiantes de Arboletes y el municipio aledaño de San Juan de Urabá; también hay estudiantes que viene de Bogotá y Cartagena. Estos datos indican la gran diversidad no solo étnica y cultural sino de procedencia que puede ser causada por la gran cantidad de afluencia de turistas que viene al municipio a conocer y beneficiarse del lodo del volcán; aunque también puede ser a causa de las alianzas entre familias políticas y/o por parentela que cruzan las fronteras políticas de la cabecera; además, a pesar de la diversidad de procedencias todos los estudiantes que contestaron la primera entrevista-encuesta habitan en la cabecera municipal, esto confirma el carácter cosmopolita del municipio. De otro lado en la misión y visión institucional hacen énfasis en la inclusión y respeto a la diversidad, de igual manera en el Manual de Convivencia se plantea la celebración del día de la convivencia escolar; además se menciona y define este valor social, sin embargo, no se refiere directamente a algún concepto relativo a la interculturalidad; por lo cual es como afirma el docente que hay un desconocimiento acerca de las diferentes categorías y modelos de la interculturalidad.

El docente entrevistado define la interculturalidad como: “la valoración que se le hacen a las culturas existentes del mundo, reconocimiento entre los pueblos donde predomina los diferentes grupos étnicos de nuestra sociedad”; concibe la interculturalidad en el aula como un “aspecto positivo ya que aquí se está mostrando el valor ancestral y cultural que tienen las etnias en cuan-

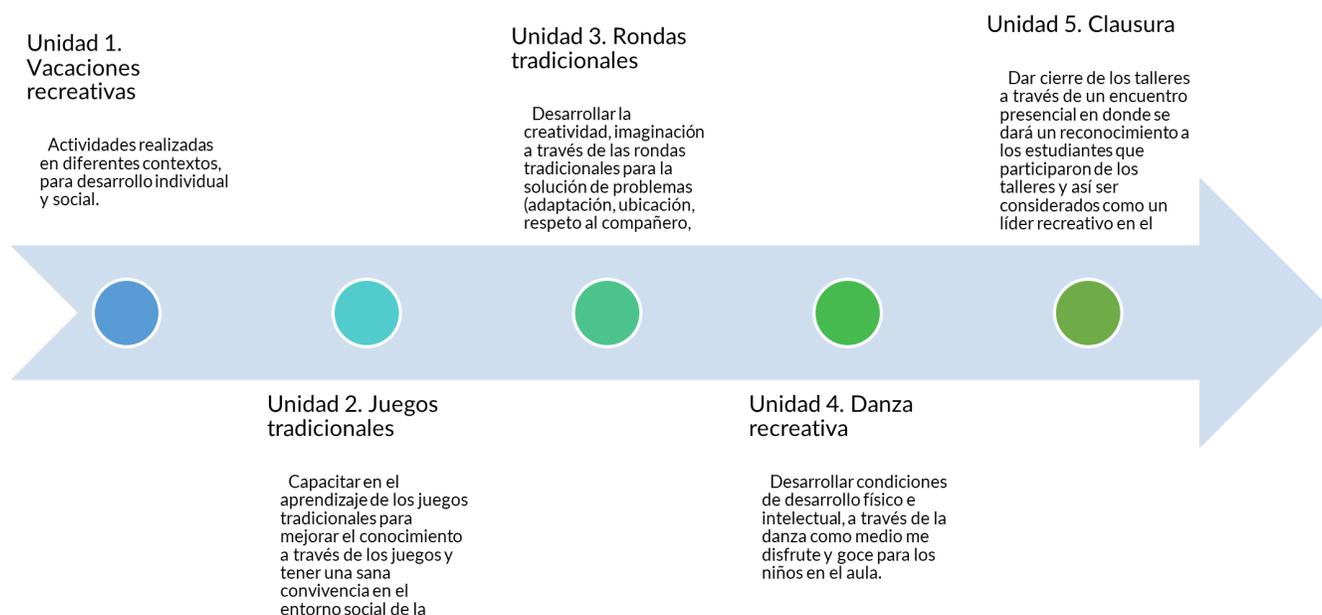




to a conocimiento ancestral y que ellos aportan a sus generaciones y al contexto”; y que es posible obtener el mayor provecho de la interculturalidad dentro de la institución “como una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo”.

En relación con la convivencia no se evidencia algún tipo de problema o conflicto ocasionado por la vivencia de diferentes culturas en el aula. Primero, los estudiantes diferencian que sus amigos pertenecen sea a etnias indígenas (36%), sea afrodescendientes (46%) y aceptan en su totalidad que todos tiene amigos de otras etnias y que les gusta jugar con ellos, lo que indica que juegan reconociendo las etnias presentes, lo cual no es índice de discriminación, tolerancia, intolerancia, conformación de bandas, o grupos sectarios o étnicos, y /o separación. De otro lado ninguno de los estudiantes ha observado o participando en peleas entre los compañeros del grupo, a excepción de uno de ellos. La convivencia se define como: “un acto de vivir en una forma respetuosa con mis compañeros respetando sus ideas y creencias aprendiendo de ellos las cosas buenas” (Henry Enrique Hernández Contreras y Santiago David Hernández). Para el docente entrevistado la convivencia es: “acto de vivir de una forma respetuosa con su semejante. Es el arte de hacer que los demás se encuentren bien, lo cual la persona debe de mostrar el respeto con los demás”. En todo esto se observa que la interculturalidad es un aspecto positivo, no es problemática, sino que existe un desconocimiento, lo que evidencia la importancia de diseñar e implementar estrategias que relacionen en todo momento el juego como herramienta didáctica y la convivencia como valor intercultural.

La herramienta didáctica que se presenta se elaboró con base en unidades, cada una específica: meta, objetivo, indicador y resultado esperado (figura 3).



Nota. Autoría propia.



El diario de campo se elaboró con base en las variables de: objetivo de la actividad, descripción del contexto en que se implementa la actividad; descripción de problemas, desacuerdos presentados; identificación de manifestaciones interculturales; maneras en que el juego ayuda en la solución de los problemas interculturales, o en el reconocimiento étnico y cultural; y descripción de las manifestaciones de convivencia.

El registro fotográfico fue realizado en cada uno de los momentos de la estrategia, en las actividades extracurriculares de las vacaciones recreativas, y en el momento final; así como en sus momentos centrales con los juegos tradicionales, las rondas tradicionales y la danza recreativa. Esta estrategia tiene esta particularidad que fue posible realizarla no solo dentro de la institución, sino que los estudiantes también como niños y niñas habitantes de barrios cercanos a la institución pudieron encontrarse en el ámbito barrial y comunitario.

Por lo cual la dimensión espacial es fundamental para la implementación de la estrategia, condición que los investigadores lograron tanto porque se pudo desplazar por el ámbito de la calle como el ámbito institucional; lo cual no es igual si se realizase en una gran ciudad puesto que en este contexto son más flexibles los límites y normativas para la realización de una estrategia lúdica.

En la variable del diario de campo, descripción del contexto en que se implementa la actividad (características del lugar, estudiantes, etc.) se destaca como contexto el de la institución educativa José Manuel Restrepo, sede San Isidro, y el del barrio del mismo nombre donde se encuentra ubicada, su infraestructura la constituyen ocho salones, una placa polideportiva y una sala audiovisual; cuenta con 385 estudiantes en los niveles de educación en los grados de transición y básica primaria 1 y 2,

algunos estudiantes son desplazados por el conflicto armado y sus familias se han establecido en el municipio. Los estudiantes con estas características fueron los participantes de la estrategia implementada. De acuerdo con las observaciones estas diferencias no fueron impedimento ni dificultad para la realización de la estrategia, y la participación de los estudiantes.

En la descripción de problemas, desacuerdos (en qué momento de la actividad, causas, maneras de resolverlos, secuencias del problema, etc.) se pueden presentar dentro de una actividad lúdico, recreativo y cultural la falta de materiales para desarrollar dicha actividad, así como la desigualdad de género y el racismo que se puede generar dentro de los mismos estudiantes, y la falta de inclusión por partes de los padres; dificultades que fueron solucionadas con el aporte de herramientas didácticas o implementos aportados por los estudiantes con el fin de que puedan ser utilizadas y sean distribuidas equitativamente para el desarrollo del juego.

En la identificación de manifestaciones interculturales, a nivel del contexto educativo, dentro del aula todos los estudiantes tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas de superarse y poder aportar conocimiento a sus propias comunidades que servirán como un legado para ofrecer conocimiento a las futuras generaciones y así poder conservar la tradición cultural de los pueblos y asentamientos interculturales. Las maneras en que el juego ayuda en la solución de los problemas interculturales, o en el reconocimiento étnico y cultural, son diferentes por cuando se evidencia desde las actividades vivenciadas que el juego es un derecho de la infancia y una manifestación natural que prepara a los niños en sus distintas etapas evolutivas, que maneja relaciones interpersonales entre niñas y niños con quienes lo rodean, les ayuda explorar e in-





terpretar y a experimentar los distintos roles sociales que son cercanos así mismo que contribuye a expresar y a regular sus emociones. El juego se convierte en una herramienta de la mente que habilita para regular su conducta, facilitando así el desarrollo de la autorregulación.

Las manifestaciones de la convivencia hacen que exista una convivencia entre los grupos culturales de diferentes contextos sociales, esto genera un espacio de aprendizaje recíproco por partes de las diferentes culturas; una relación de tolerancia e igualdad entre las personas y se establecen unas normas sociales para la convivencia común por parte de los integrantes de una comunidad generando nuevas herramientas de solución de conflicto. Las manifestaciones de la convivencia hicieron posible una convivencia entre los grupos culturales de los diferentes contextos sociales, esto generó un espacio de aprendizaje recíproco por partes de las diferentes culturas y una relación de tolerancia e igualdad entre las personas. Se establecieron unas normas sociales para la convivencia común por parte de los integrantes de una comunidad generando nuevas herramientas de solución de conflicto. Los anteriores resultados obtenidos de las anotaciones del diario de campo se pueden afirmar con respecto a los juegos tradicionales la importancia más que del juego es del valor social y ético que su aprendizaje, enseñanza y práctica conllevan. Los problemas en la implementación de la estrategia dificultan que este valor social que aporta el juego tradicional pueda ser entendido y comprendido por toda la comunidad educativa, sin embargo, igualmente se demuestra que para jugar no es impedimento el material, el mismo deseo de jugar propicia la creatividad y recursividad de los participantes para que este se lleve a cabo.

Desde la interculturalidad el contexto educativo en su infraestructura garantiza la igualdad de condiciones para que los estudiantes sin exclusión puedan disfrutar de las estrategias de convivencia que se implementan, y este fue el caso de este estudio con los juegos tradicionales los cuales logran que los estudiantes orienten y manejen sus relaciones interpersonales y con las personas de su entorno; así como diferenciar y reconocer los diferentes roles sociales que se asumen en el juego. La convivencia en la implementación de esta estrategia permitió que los estudiantes comprendieran que su propia cultura no es la única presente en el aula de clase; que además los contextos sociales son también diferentes, aun estudiando en la misma aula e institución. También con esta estrategia educativa el establecimiento de normas comunes llevó a los estudiantes más allá del ámbito de la promoción y prevención sino al de la solución de conflicto generando herramientas que lo hacen posible.

Los resultados de esta investigación están de acuerdo con lo formulado por De Souza en referencia a la propuesta de Freire, en la cual los procesos educativos como esta herramienta didáctica, “pueden contribuir con la resocialización de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en un ambiente de diversidad cultural” (Tenorio, p. 31).

Otro resultado arrojado por esta investigación es que ha estado presente la multiculturalidad desde la llegada de los españoles a este continente, y esta multiculturalidad nunca ha sido tan valorado como en la actualidad, pues a pesar del mestizaje siguen diferenciándose múltiples culturas y etnias, así este concepto no puede pensarse como estático sino en tanto valorización de “los denominadores interculturales dinámicos” (Barabas, 2020, p. 3).



Al igual que para Portacio (2018), se puede afirmar desde esta experiencia intercultural desde el juego tradicional, que:

...pensar el fenómeno de la justicia en la escuela va más allá de lo que el horizonte conceptual nos plantea, va más allá de la teoría y del discurso, requiere de la práctica y la experiencia de los propios actores para saber cómo la configuran porque una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, porque una cosa es el deber ser y otra el ser y el hacer. (p. 198).

Con respecto a los juegos reseñados por los estudiantes, y los aplicados en la herramienta didáctica, se pueden clasificar para esta investigación tal como lo dice Sarlé (2011), en aquellos de “jugar para” como los que hacen parte de la estrategia y algunos mencionados en la entrevista, como medios para aprender contenidos de ciencias naturales y matemáticas. Los juegos que se dirigen al ser jugados, en el “jugar por jugar”, están aquellos como jugar al yoyo, a las bolitas de cristal, a los parques, al dominó al ser jugados en la calle o en el patio de la institución sin ser dirigidos por un mediador. Cuando juegos de la calle y juegos tradicionales entran en el espacio de aula, jugados bajo estas características son una herramienta invaluable para el fomento de la convivencia, ya que los estudiantes pueden luego recordar o narrar que “jugaron juntos”, y esto es una manera inicial al “estar juntos” que propone Delors (1998), en un juego en el cumplimiento de metas comunes como son las de aprender a convivir en paz, o de aprender. Más que jugar por jugar, como dice Sarlé (2011), jugar en la calle, con los amigos, es una forma de “convivir”, de “estar juntos”.

Conclusiones

La interculturalidad es una dimensión que siempre ha estado presente pero que se invisibiliza en el proceso de aprendizaje que tiende a buscar la homogenización de intereses, hábitos y usos de los estudiantes generando en muchos casos la apatía a trabajar en grupo, a participar, preguntar, cuestionar. La interculturalidad incide en el fortalecimiento de la convivencia puesto que posibilita que los estudiantes reconozcan y se identifiquen con su cultura, establezcan relación con el entorno institucional, familiar, y ancestral. De esta manera la conciencia de que en el aula participan estudiantes de diferentes culturas y que a pesar de la diferencia tienen toda la misma meta de aprender y estudiar permite que se logre la convivencia escolar.

El fomento de la interculturalidad se logra con una estrategia didáctica mediada por el juego recreativo tradicional porque posibilita el intercambio cultural y el reconocimiento con el enriquecimiento mutuo que esta experiencia implica. El diseño de la herramienta didáctica basada en el juego recreativo tradicional fortalece el valor intercultural de la convivencia en los estudiantes en cuanto se valora el rol del docente no solo en su función pedagógica sino de liderazgo, en tanto enseña a jugar, a compartir desde el juego y desde otras actividades como las salidas grupales, a convivir y reconocer la interculturalidad. El docente en este sentido es un mediador, que los estudiantes valoran porque se sienten valorados y tenidos en cuenta, sin importar que sean de una u otra cultura, pero que aprenden juntos juegos tradicionales que reconocen de otras culturas. Y en esta “contradicción” valoran su propia cultura y la de los demás.





La herramienta didáctica diseñada permite flexibilidad en el tiempo y en el espacio, y se desplaza del contexto fuera de la institución, y dentro de las aulas y placa polideportiva; así como en tiempo escolar y en tiempo vacacional; esto es posible por las características de los estudiantes o pobladores, y el docente o líder recreativo, que posibilita la convocatoria y participación a las actividades de la estrategia. Los juegos recreativos tradicionales permiten la inclusión no solamente de juegos tradicionales sino de danzas y rondas, así como de actividades recreativas.

La convivencia que se pretende fortalecer con la estrategia didáctica intercultural y de juego recreativo tradicional es diferente en el énfasis que se pone en lo intercultural de la convivencia que se plantea en el manual de convivencia que hace mayor énfasis en el cumplimiento de la normativa de la Ley 1620 del 2013. Esta diferencia de énfasis se evidencia en las estrategias propuestas. En esta investigación se busca fortalecer una convivencia que permita una mayor interacción que disminuya la apatía y falta de motivación, comunicación y participación que se genera en el aula; las estrategias propuestas por el manual de convivencia tienden hacia lo global desde la práctica del deporte lo cual se evidenció en la primera encuesta, ya que el juego como deporte invisibiliza el juego recreativo como manifestación cultural propia.

Referencias

- Aguado, O. T. y Del Olmo, M. (2009). Educación intercultural, perspectivas y propuestas. OIT, Ginebra.
- Alcaldía Arboletes (2020). Plan de Desarrollo 2020-2023. https://arboletesantioquia.micolombiadigital.gov.co/sites/arboletesantioquia/content/files/000418/20858_plan-de-desarrollo-version-final_compressed.pdf
- Azorín A., C. M., Arnaiz S., P. y Maquilón S., J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021&lng=es&tlng=es.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (14), 11-24. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Berrió Z., A. M., & Ponare A., V. (2017). Propuesta curricular intercultural: saberes ancestrales (tesis maestría en educación). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3340>
- Cantó C., L. (2020). Diseño de un proyecto para alumnos de segundo curso de educación primaria a través de juegos musicales para desarrollar la interculturalidad. Universidad de Valladolid, España. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41449>
- Carranza, I. & Martínez, J. (2019). Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional. *Punto Cunorte*, 5(9), 87-109. <http://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/71>
- Castro M., H.A. y Terán R., C. A. (2015). La pedagogía del juego para el fortalecimiento de valores (tesis maestría). Coveñas, Sucre (Colombia). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11634/526>





- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación, en: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. España. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Durango M., A. A., Álvarez S., A. J., & Jaramillo Q., M. E. (2019). Niveles de apropiación de TIC en las prácticas pedagógicas de los maestros de los grados tercero y quinto de básica primaria de las Instituciones Educativas Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Carepa, Miguel Vicente Garrido Ortiz del Municipio de Arboletes y la Escuela Normal Superior de Abejorral del Municipio de Abejorral (tesis Magíster). Universidad Pontificia Bolivariana, Bogotá. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4721>
- Escarbajal, A. (2010). La interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Narcea S.A. Ediciones
- Fabra M., J. F., & Hernández D., R. I. (2020). La construcción de textos narrativos de la tradición oral local como estrategia didáctica para la producción textual en estudiantes de los grados cuarto y quinto de la sede El viejo, del municipio de Arboletes. <http://hdl.handle.net/10495/16958>
- Figueredo C., V., Pérez E., M.D., y Sánchez A., A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 57-76. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/343>
- Figuroa V., K del C., Macas C., M. A. (2021) Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la interculturalidad en estudiantes de séptimo año de básica en estudios sociales (Trabajo de Titulación). UTMACH, Machala, Ecuador. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/17072>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10. https://www.asproul.org/wp-content/uploads/2016/07/educar_cultura_paz.pdf
- Galarcio, L., Mejía, M. & Porras, N. (2018). Incidencias de la lúdica como estrategia didáctica para la enseñanza en el grado transición de la Institución Educativa Rural la Trinidad del municipio de Arboletes (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Urabá - Colombia. <https://hdl.handle.net/10656/9830>
- Guirao, L. J. M. y Arnaiz S., P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(252), 22-47.
- Institución Educativa José Manuel Restrepo (2020). Manual de Convivencia José Manuel Restrepo.
- Lázaro C., L. L. (2018). Interculturalidad, tradición oral, literatura afrocolombiana y educación primaria: una experiencia pedagógica en la IED Ciudadela Educativa de Bosa. *Revista Cambios y Permanencias*, 9(1), 953-974.



- Málaga-Villegas, S. G. (2019). Hacia una complejidad del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 29-29. Doi: 10.15517/aie.v19i1.35255
- Mejía M., B. E. (2016). Aportes a la Inclusión educativa: una reflexión desde las representaciones de la discapacidad, a partir de la recuperación de experiencias en personas con discapacidad y sus familias. Caso de Arboletes (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7076>
- Mendoza Z., R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158). <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2017.158.58138>
- Ministerio de Educación (2013). Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Lima, Perú. <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/apoyo5.pdf>
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de Ley, moral y cultura. Bogotá, *Perspectivas*, 32. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Moyles, J. (1999). El juego en la educación infantil primaria. Madrid: Ministerio de educación y cultura.
- Ortiz I., L. J. (2019). Narrando el tejido intercultural del territorio Muisca de Bosa (tesis maestría). Universidad Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15968>
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Portacio M., M. C. (2018). Sentidos que construye el comité escolar de convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia en la escuela y su incidencia en la formación de ciudadanías activas. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/12021>
- Programa POTModernos y Departamento Nacional de Planeación (31 de octubre del 2019). Producto 5 PBOT municipio de arboletes. Modelo de Ocupación Territorial. Recuperado de: https://arboletesantioquia.micolombiadigital.gov.co/sites/arboletesantioquia/content/files/000196/9768_mot.pdf





- Quiñonez M., K. L., Mercado C., M. L., & Sarmiento G., M. L. (2020). Caracterización de una estrategia pedagógica gamificada para el desarrollo de la dimensión comunicativa en los estudiantes de transición b de la Institución Educativa José Manuel Restrepo sede administrativa de Arboletes-Antioquia (trabajo de grado licenciatura educación infantil). Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá. <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/1123>
- Quiñonez, A. (2021). El dialogo de saberes tradicionales como estrategia pedagógica en los procesos formativos interculturales, en estudiantes indígenas y campesinos de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede "Los Senderos" De básica primaria (tesis licenciatura etnoeducación). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/41209>
- Rímoli, M. del C., & Spinello, A. (2005). Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (15), 289-294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384557793013>
- Rodríguez F., A. J.; Hernández P., J. M. (2011). Cuestionario de actitudes hacia la multiculturalidad-CAM. Canarias, España. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2011/11/CUESTIONARIO-DE-ACTITUDES-HACIA-LA-MULTICULTURALIDAD.pdf>
- Salgado R., J. (2017). Influencia de las habilidades sociales de las madres en la educación de los hijos durante la primera infancia (tesis especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Arboletes. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12115>
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. Infancias imágenes, 10(2), 83-92. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/4451/6192>.
- Tenorio de C., R. (2008). Concepción de interculturalidad en el discurso de João Francisco de Souza: implicaciones en la educación. Revista interamericana de educación de adultos, 30(2), 127-138.
- Uruñuela N, P. M. (2016). Trabajar la convivencia en los centros educativos. Narcea, España.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, Barcelona, España. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>
- Wagner, R. (2020). La invención de la cultura (1). España.



4. La diversidad en la educación básica primaria: un abordaje desde las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado.

4. Diversity in basic primary education: an approach from learning communities and the pedagogy of care

Ricardo Alonso Pulido Aguilar ⁸

Resumen

En este artículo se muestra el resultado de una investigación que se propuso analizar la diversidad en la educación básica primaria desde las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado para aportar al desarrollo del proyecto de vida de los infantes del Colegio Parroquial San Roque, ubicado en la localidad de los mártires en la ciudad de Bogotá, pero cuyos resultados pueden ser adoptados y trasladados al sistema educativo de la básica primaria a nivel mundial. Esta investigación se realiza desde el enfoque cualitativo y la sistematización de experiencias pedagógicas (Arbeláez & Onrubia, 2014; Jara, 2018). La población escogida para la investigación se hizo por expertos, representada en seis docentes de básica primaria que trabajan en la institución. En el trabajo de campo, la recolección de la información se hizo a través los siguientes instrumentos: encuesta semiestructurada a las seis docentes para obtener los testimonios de sus prácticas de aula frente a las categorías definidas, se acompañó también del análisis documental en dos direcciones: i. revisión epistemológica de autores que han abordado las categorías de la investigación. ii. el análisis e interpretación de los diarios de campo de expertas docentes (de segundo y cuarto grado).

Algunos hallazgos relevantes de la investigación dejan ver claramente la diversidad como un elemento constitutivo e intrínseco de la naturaleza humana que no puede ser ignorado dentro de los procesos educativos que apuntan al desarrollo humano integral. Una de las conclusiones más destacadas de este proceso investigativo, es el hecho, de que la diversidad en el horizonte educativo necesita indiscutiblemente de un ambiente pedagógico particular para su reconocimiento, cuidado y desarrollo. En últimas, esta investigación nos muestra que no puede haber un reconocimiento y desarrollo de la diversidad en el campo educativo si no se crea un ambiente en clave comunitaria a través del desarrollo y consolidación de la actitud de cuidado entre todos los que hacen parte del acto educativo en el aula.

Palabras Clave: Diversidad, comunidad de aprendizaje, pedagogía del cuidado, básica primaria, desarrollo humano.

⁸ Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana – Roma. rpulido8@hotmail.com



Abstract

This article shows the result of an investigation that proposed to analyze the diversity in primary basic education from the learning communities and the pedagogy of care to contribute to the development of the life project of the infants of the San Roque Parish School, located in the town of the martyrs in the city of Bogotá, but whose results can be adopted and transferred to the primary education system worldwide. This research is carried out from the qualitative approach and the systematization of pedagogical experiences (Arbeláez & Onrubia, 2014; Jara, 2018). The population chosen for the investigation was made by experts, represented by six primary school teachers who work in the institution. In the field work, the information was collected through the following instruments: a semi-structured survey of the six teachers to obtain the testimonies of their classroom practices against the defined categories, it was also accompanied by documentary analysis in two directions: i. epistemological review of authors who have addressed the categories of research. ii. the analysis and interpretation of the field diaries of teacher experts (second and fourth grade).

Some relevant research findings clearly show diversity as a constitutive and intrinsic element of human nature that cannot be ignored within educational processes aimed at integral human development. One of the most outstanding conclusions of this investigative process is the fact that diversity in the educational horizon indisputably needs a particular pedagogical environment for its recognition, care and development. Ultimately, this research shows us that there can be no recognition and development of diversity in the educational field if a community-based environment is not created through the development and consolidation of an attitude of care among all those who are part of the act. educational in the classroom.

Key Words: intercultural education, educational game, peaceful coexistence.



Introducción

Vivimos en un mundo de profundas transformaciones que han introducido nuevos interrogantes y retos para el hombre de hoy, y de manera particular para los procesos educativos que se desarrollan en la escuela. Durante mucho tiempo la educación centró sus fuerzas en responder a la pregunta: ¿qué se debe aprender para responder a las necesidades del mundo actual?, pero a partir de las habilidades que se han venido determinando para el siglo XXI el interrogante ha girado y la preocupación ya no está por el qué, sino por él ¿cómo se aprende? (BID, 2022). Los procesos educativos a partir del contexto actual están asumiendo el reto de repensar sus propuestas curriculares, de modo que puedan responder eficazmente a las necesidades de las personas y a la adquisición de las habilidades que son fundamentales para el desarrollo humano integral, estas habilidades (digitales, cognitivas, de función ejecutiva y socioemocionales), permiten a los sujetos autorregularse, perseverar, adaptarse y empatizar (Duckworth y Seligman, 2005).

Estas habilidades para el siglo XXI afrontan una serie de desafíos, que en la medida que puedan responder eficazmente a ellos, le permitirán a la persona un auténtico desarrollo integral, es así como los retos de la IV revolución industrial (inteligencia artificial automatizada), el envejecimiento de la población mundial, el cambio climático y la diversidad, son desafíos prioritarios frente a la tarea del desarrollo humano. Cada uno de estos aspectos afecta la vida de las personas y traen una serie de inquietudes a los procesos educativos que se deben responder si realmente se quiere ayudar a la construcción de un proyecto de vida integral y contextual (Mateo Díaz y otros, 2022).

Los desafíos antes mencionados, han llevado a la humanidad a una delicada situación que necesita una respuesta inmediata en todos los ámbitos de la vida humana, particularmente en el ámbito educativo para lograr una serie de alternativas que les permitan a las personas un verdadero bienestar desde los criterios éticos, de equidad y de justicia que aseguren una vida social sólida y permanente.

Esta realidad, ha hecho que los objetivos de la educación ya no se centren en la adquisición solamente de contenidos, sino que la pregunta por el cómo se aprende a aprender ha adquirido una importancia vital para darle al ser humano en y para su diversidad las herramientas necesarias que le aseguren un futuro sostenible. Los objetivos de la educación en este momento han sido definidos por la Unesco en su informe del 2022, en lo que refiere a garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como proyecto público y bien común. Por lo tanto, si se quiere que la educación ayude a construir caminos para un futuro social, económico y medioambiental sostenible, es primordial que estos dos objetivos se cumplan en el contexto de la ética, la equidad y la justicia social.

De este modo, todos los procesos educativos que se desarrollan en el contexto antes descrito tienen como punto de llegada y a la vez de partida la diversidad de cada uno de los sujetos que se concreta en su proyecto de vida, por consiguiente, la diversidad es propia del ser humano y se convierte en un derecho que debe ser cuidado, consolidado y desarrollado. (Unesco,2022).

El presente artículo muestra un acercamiento a la diversidad en la educación básica primaria desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado, en la construcción del proyecto de vida de cada uno de los infantes involucrados en el proceso





educativo. Por lo tanto, este texto se desarrolla a través de tres apartados. El primer apartado, hace una revisión de los referentes teóricos y epistemológicos que sustentan el tema de la diversidad en los procesos educativos y su relación con las comunidades de aprendizaje entendidas como ambientes pedagógicos que son construidos y consolidados, desde el cuidado como una actitud de preocupación hacia el otro.

En el segundo apartado, se describe la propuesta metodológica de esta investigación desde la perspectiva cualitativa y la sistematización de las experiencias, que se desarrollan en tres fases: La fase teórica; la fase descriptivo-analítica y la fase interpretativa (Arbeláez & Onrubia, 2014).

En el tercer apartado, se muestran los resultados obtenidos en el trabajo de campo a partir de la aplicación de las encuestas y en el análisis de los diarios de campo; y en un segundo momento se desarrolla la discusión a través de la triangulación entre los referentes teóricos, los resultados de las encuestas y el análisis de los diarios de campo a través de las categorías que han emergido en este ejercicio: La diversidad, las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado. Y se termina con las conclusiones que quieren convertirse en puntos de reflexión y de profundización para futuras investigaciones en este campo.

Referentes Teóricos

Para la construcción de los referentes teóricos se definieron las siguientes categorías, a partir de la experiencia pedagógica desarrollada en la educación básica primaria del Colegio Parroquial San Roque; La diversidad, las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado. Dichas categorías fueron analizadas y profundizadas gracias a los resultados de los instrumentos propuestos en la metodología:

i. La diversidad: en los procesos educativos en general y específicamente de la básica primaria, la diversidad sociocultural de los sujetos y de los grupos es una realidad evidente que no se puede ignorar, sino que pide un abordaje de tipo pedagógico para su reconocimiento, cuidado y desarrollo. (Barragán y otros, 2016; Quesada y otros, 2020; Unesco, 2022; García, 2012; Leiva, 2011; Alonso, 2012; Barrero, 2016; Artavia y otro. 2012).

ii. Las comunidades de aprendizaje: en la búsqueda de alternativas pedagógicas que permitan el desarrollo y consolidación de la diversidad en los procesos educativos, aparecen las comunidades de aprendizaje como un ambiente que reconoce dicha diversidad y la articula en la construcción del proyecto de vida. (Brown & Campione, 1990; Brown & Campione, 1994; Brown & otros, 1998; Brown, 1997; Levine, 2003; Wenger, 1998;).

iii. La pedagogía del cuidado: en la construcción de las comunidades de aprendizaje, como ambientes que favorecen el desarrollo de la diversidad, la pedagogía del cuidado se convierte en el elemento que posibilita la valoración, el desarrollo y la consolidación de la diversidad en un proceso relacional y dialógico de transformación de las personas, de los grupos y de las escuelas. Noddings, 1992, 1997; Mesa & otros, 2005; Vásquez & otros, 2012; Álvarez & otros, 2021).

Para efectos del presente artículo, se enuncian una serie de elementos de carácter teórico de cada una de las categorías antes mencionadas, que ayudan en el desarrollo de la fase de discusión del presente texto.

En el contexto de la situación mundial actual, la educación nuevamente está llamada a asumir un rol preponderante (Unesco, 2020; Unesco,



2022). La diversidad sociocultural de los sujetos y de los grupos humanos emerge en el contexto educativo actual, como un hecho del que no se puede dudar, ni ignorar (Barragán, 2016), por lo tanto, la diversidad es definida como variedad, como diferencia, lo cual nos permite comprender la existencia de una serie de características que difiere entre personas dando lugar a una rica variedad entre los miembros de un grupo humano.

La diversidad no se refiere solamente a las diferencias físicas de las personas, sino que apunta a las diferencias que tienen que ver con el pensamiento, con el lenguaje, con las maneras de ser, con los estilos de aprendizaje, con las motivaciones, con las diferencias de índole cultural, de idioma, de religión etc. (Barragán, 2016; Blanco, 2008). Incluso, la diversidad se hace visible en las cosmovisiones y modos de significar las realidades sociales y el modo como se experimentan las realidades humanas. El reconocimiento de todas estas diferencias obliga a los procesos educativos a replantear sus principios y sus estrategias en la escuela, para responder a las necesidades de cada uno de los niños y niñas y de los grupos en su conjunto. (Quesada & otros, 2020; Cabrera, 2011).

Hablar entonces de diversidad en la educación es entender que cada persona es diferente, que asume los conocimientos de manera particular y que los proyecta de manera diferenciada, esto nos remite a la propuesta curricular que debe permitir el reconocimiento de la diversidad para propiciar su desarrollo (García, 2012; Barrero y otro, 2018). De modo que, la heterogeneidad en las personas que constituyen una clase, refleja una realidad social rica, compleja y diversa que no puede ser ignorada, sino que debe ser asumida como una posibilidad para crear nuevos conocimientos, por lo tanto, la presencia de la diversidad en la educación implica experiencias y oportunidades de aprendizaje (Barrero, 2016; Vásquez, 2007).

El contexto intercultural en el que nos encontramos nos plantea el reto de construir una sociedad más justa a través de una educación igualitaria y de calidad, que produzca verdaderas transformaciones sociales. La interculturalidad, entonces, implica un acercamiento entre las diferentes identidades culturales de los sujetos del acto educativo, lo cual permite una simbiosis cultural que beneficia a todos los miembros de la sociedad y a ella en su conjunto. Una educación intercultural se caracteriza por el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre los sujetos y de los diferentes grupos entre sí, alcanzando la reciprocidad cultural y el desarrollo de la heterogeneidad (Leiva, 2011; Unesco, 2020).

En últimas, la diversidad en la educación implica un ejercicio de reconocimiento de la heterogeneidad y un trabajo recíproco en la construcción del conocimiento que no apunta a homogeneizar los saberes y los estilos de vida, sino a concretar un conocimiento colectivo que se manifiesta de manera diferenciada en la diversidad de cada persona (Galán, F, 2012). Una auténtica educación debe ayudar a conectar a las personas con el mundo y con los otros para ayudarles a avanzar desde su diversidad hacia nuevas posibilidades (Unesco, 2022).

En este horizonte la pregunta de: ¿Cómo ayudar a los niños y niñas a aprender en este mundo globalizado, digital, intercultural?, nos remite hacia la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje que puedan ayudar a la persona a cuidar y a desarrollar su diversidad, y la de los otros y a la vez a adquirir las habilidades necesarias para desarrollarse en el mundo actual y ayudar a que este mundo sea más humano, equitativo y justo.

En el ámbito pedagógico, hay muchísimas opciones educativas para crear ambientes eficaces en el aprendizaje, pero ante los desafíos ya





descritos se ve la necesidad de una propuesta que articule las tensiones de lo individual con lo social; de lo local con lo mundial; de manera que los niños y niñas se formen integralmente con una visión amplia de la realidad, que no excluya las diferencias sino que permita un diálogo horizontal y democrático a través del cuidado, de la construcción de un conocimiento que respete la dignidad humana y un desarrollo ecológico y socioeconómico sostenible (Unesco, 2022). Este ambiente de aprendizaje debe permitir un desarrollo académico de calidad, pero a la vez la creación de un ambiente convivencial más cercano que permita la construcción de una cultura del cuidado (Álvarez y otros, 2021).

Es en este contexto, aparecen las comunidades de aprendizaje como opción educativa, que permite la construcción de una visión compartida y de unas relaciones pedagógicas horizontales en la construcción no solamente de conocimientos sino de personas y de ambientes sociales cercanos y pacíficos (Pulido, 2017). La clase entendida como una comunidad de aprendizaje es un ambiente comunitario, abierto, flexible, en continua reconstrucción gracias al diálogo de sus miembros consigo mismo, con los otros, con el mundo y con los retos que trae el momento actual. Desde esta perspectiva, las diferentes iniciativas en la construcción de comunidades de aprendizaje desde los años 90 con Brown y otros investigadores (Brown & Campione, 1990; Brown & Campione, 1994; Brown & otros, 1998; Brown; Scardamalia y otro, 1994); han buscado crear un ambiente en el que los niños y niñas asuman las habilidades necesarias para desarrollarse integralmente en el mundo de hoy.

Las comunidades de aprendizaje se presentan como fruto de intereses comunes que implican y buscan la apropiación de procesos formativos por parte de todos los miembros, con

una finalidad compartida. Por lo tanto, estas comunidades se convierten en un lugar seguro donde los estudiantes pueden ser ellos mismos y desarrollar el aprendizaje de forma eficaz, mediante la aplicación de las habilidades aprendidas y desarrolladas a través de los diferentes problemas que van surgiendo en la realidad cotidiana.

El ambiente comunitario, de acuerdo con lo propuesto por Brown y Campione (1998), realza la importancia de cada uno de los miembros y motiva a que cada uno desde su diversidad aporte a la construcción y reconstrucción del conocimiento. De esta manera, cada miembro se siente valorado, parte de una comunidad, donde sus necesidades no son ignoradas, sino que son respondidas, por lo tanto, la comunidad de aprendizaje no es una técnica didáctica, sino un ambiente de vida, en el que los miembros en este caso los niños de básica primaria se sienten queridos, y animados a querer a otros en el trabajo que se desarrolla en equipo (Domínguez, 2017). Este ambiente en clave comunitaria, permite que emerjan de manera natural una serie de valores que no son impuestos desde el ambiente exterior, sino que son fruto de la interacción de los estudiantes entre sí, entre los estudiantes y el contexto social, entre los estudiantes y el conocimiento, entre los estudiantes y sus familias y entre los estudiantes y sus maestros. Tales valores son el respeto, el diálogo, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, etc. Todo esto permite que la comunidad no sea un ambiente artificial, sino una realidad natural en las relaciones humanas y en la construcción continua del conocimiento (Pulido, 2017).

Siguiendo el argumento presentado por Bielaczyc & Collins (1999), la construcción de una comunidad de aprendizaje es un proceso, en cuanto es ambiente, y por ello necesita una serie de principios para su construcción, consolidación y proyección: crecimiento comunitario, construcción de objetivos emergentes, articulación de objetivos, la metacognición, como



principio fundamental en la construcción del conocimiento, ir más allá de los propios límites, el respeto por los otros, aprender de los errores, la interdependencia orientada al logro de la autonomía, la opción por la profundidad y no tanto por la extensión, la competencia distribuida, la participación múltiple en las actividades propuestas de acuerdo a unos roles determinados, la puesta en común, la negociación y la búsqueda de cualificación constante de los conocimientos. En conclusión, las comunidades son ambiente y proceso que se concreta en tiempos y espacios determinados, a través de la interacción sociocultural, del respeto y del diálogo (Gabassa, 2009). Estos ambientes pedagógicos se construyen a través de una actitud de cuidado que permite que las diversidades se reconozcan, se respeten y aprendan a trabajar juntos en consecución del conocimiento y de una convivencia pacífica (Ferrada y otro, 2008).

La pedagogía del cuidado es un elemento fundamental de la existencia humana, cuidar y ser cuidado no es un lujo en la vida, sino una necesidad para poder sobrevivir de manera digna a lo largo de los años (Noddings, 1997). El ser humano desde su nacimiento necesita el cuidado de los otros sin lo cual no podría sobrevivir. El ser humano precisa la atención de otro y nadie puede sobrevivir sin alguien que se preocupe por él (Mead, 2006; Boff, 2017; Vásquez y otros, 2012; Faur, 2017; Esquivel y otro, 2016).

En el ámbito educativo, el cuidado es una relación que se entabla entre el que cuida y el que recibe el cuidado. El cuidado permite la construcción de una relación recíproca que busca la satisfacción de los ideales y propósitos de los involucrados en la relación (Noddings, 1992). Por lo tanto, cuándo cuidamos y somos cuidados se despliega una preocupación y un amor genuino de los unos por los otros (Aguado, 2016).

La pedagogía del cuidado se convierte en un elemento fundamental para la búsqueda de la

felicidad, esto implica que la dimensión social, afectiva, ecológica y económica de la vida entre otras, requieren una actitud de cuidado si realmente se quiere llegar a un desarrollo humano integral (Álvarez y otros, 2021).

La reciente pandemia nos enseñó que, no obstante, las distancias y los confinamientos, el ser humano busca los medios para cuidarse y cuidar, de ahí que la situación sanitaria tan crítica que se vivió generó posibilidades de encuentro y de cuidado que se deben profundizar y aprovechar (Bracchi, 2021). Cuidar no es otra cosa que abrirle un espacio central al otro en la vida y tener la certeza que, sin el otro, la vida es incompleta y no podrá lograr los propósitos propuestos. En este sentido, investigadores como Noddings, Mercedes Álvarez, Victoria Vásquez y otros, no hablan del cuidado como una acción puntual sino como un proceso cultural que implica una manera de ver la realidad, de pensarla, de sentirla y de estar en ella.

Si el cuidado entonces es una necesidad prioritaria del ser humano y se concreta en una actitud, necesita ser educada, necesita ser enseñada y es aquí en donde la pedagogía del cuidado como proceso de transformación adquiere un rol vital en la propuesta educativa de los niños, jóvenes y adultos (Comoglio, 2003; Vásquez y otro, 2011). En la construcción de un ambiente pedagógico que apunte al desarrollo humano integral, no se puede hablar de comunidad si no está fundada en el cuidado, y por ello la educación para el cuidado implica una opción por la integralidad de lo que constituye la existencia humana: el espíritu, el cuerpo, la palabra, el intelecto, las relaciones, la cultura, el entorno, las sociedades (Mesa y otros, 2005).

De acuerdo con las investigaciones contemporáneas sobre el cuidado (Álvarez y otros, 2021; Pulido, 2016), las relaciones constructivas entre las diversidades solo se pueden dar con la presencia del cuidado como un proce-





so educativo que se va desarrollando gracias al ambiente comunitario. El reconocimiento y desarrollo de la diversidad no es un acto meramente intelectual, sino que ante todo es una experiencia de relación que se da cuando alguien da cuidado y otro recibe ese cuidado, y esto se debe concretar en los procesos educativos.

En las investigaciones educativas de los últimos 15 años se ha podido constatar en el ámbito local e internacional que la diversidad ha entrado en el entorno educativo para transformarlo y reorientarlo desde la perspectiva del desarrollo humano (Nabhan y otro, 2015), en estas producciones académicas se ha evidenciado el uso de herramientas colaborativas para el desarrollo de un aprendizaje eficaz (Anijovich, R y otros, 2007), pero no se ha observado la creación de una cultura comunitaria en torno al desarrollo de la diversidad, y es aquí donde las comunidades de aprendizaje construidas desde el cuidado adquieren una preponderancia única, no como simples herramientas educativas sino como un nuevo ambiente de aprendizaje que construye la cultura de la diversidad desde lo comunitario y así construir en las personas y en los grupos humanos identidades heterogéneas, abiertas a la continua construcción colectiva (Álvarez y otros, 2021).

Finalmente, en el rastreo que se ha realizado en esta investigación, se ha podido ver una gran riqueza bibliográfica en el tema de la diversidad, de las comunidades de aprendizaje y del cuidado, de manera separada pero no articulada en la construcción de una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación que ahora describiremos es un intento por mostrar que diversidad-comunidades de aprendizaje y pedagogía del cuidado están intrínsecamente articuladas en una propuesta educativa que estructura una cultura pedagógica diferente, cercana, asertiva, abierta al

cambio, flexible y horizontal en las relaciones pedagógicas.

Metodología.

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, llevado a cabo en tres fases, de acuerdo con lo propuesto por Arbeláez & Onrubia (2014): fase teórica, fase descriptivo-analítica y fase interpretativa concretadas a partir de un diseño metodológico de tipo documental y la sistematización de experiencias, que, desde la perspectiva de Oscar Jara (2018), se entiende como una metodología que responde a un carácter procesual cuyo propósito es, en primer lugar, hacer visible una experiencia, en este caso de tipo pedagógico, a partir de la cual emergen procesos de reflexividad sobre la praxis misma; en segundo lugar, la sistematización de experiencias, permite identificar retos, desafíos y recursos de un grupo poblacional, que para el caso se desarrollan en torno al modo como se construyen las comunidades de aprendizaje y cómo desde esta experiencia emergen hallazgos significativos alrededor de una praxis pedagógica respecto a la creación de ambientes de aprendizaje.

De este modo, la finalidad de esta investigación fue observar y analizar los procesos educativos de la básica primaria y descubrir cómo se desarrolla la diversidad en la propuesta pedagógica de las comunidades de aprendizaje y de la pedagogía del cuidado. Es así como la investigación se desarrolló a partir de la siguiente hipótesis de trabajo: *Las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado son una alternativa educativa contextual que posibilitan pedagógicamente el cuidado de la diversidad en el desarrollo del proyecto de vida de los infantes en la básica primaria.*

En ese orden de ideas, el desarrollo investigativo se dio en tres fases: la primera es la fase teórica, que consistió en una revisión de los



documentos que fundamentan el referente teórico del presente ejercicio investigativo; la segunda es la fase descriptivo -analítica, en la que se analiza el referente teórico en contraste con los datos de la experiencia de laboratorio pedagógico (Colegio Parroquial San Roque); y la tercera, es la fase interpretativa, que se realiza a través de la triangulación del referente teórico, con los resultados de la encuesta y el análisis de los diarios de campo, a partir de las categorías que han emergido en el ejercicio investigativo: la diversidad- las comunidades de aprendizaje (CA) - la pedagogía del cuidado. Esta triangulación permite, por un lado, observar todos los factores vitales que entran en juego en la relación pedagógica que se da en el aula para el desarrollo de la diversidad. Y, por otro lado, crea un tejido fundamental para entender lo genuino de la apuesta educativa del Colegio parroquial San Roque en la básica primaria para el desarrollo de la diversidad.

Al respecto, a partir de la primera y segunda fase de investigación se desarrolló el siguiente objetivo específico: Revisar y analizar los componentes pedagógicos de las comunidades de aprendizaje y de la pedagogía del cuidado que ayudan al desarrollo de la diversidad en la educación básica primaria. De otro lado, la tercera fase de investigación responde al segundo objetivo específico de la investigación que consistió en: Determinar a través de la experiencia del laboratorio pedagógico los aportes de las comunidades de aprendizaje y de la pedagogía del cuidado desde la acción docente al desarrollo de la diversidad en la básica primaria.

Sobre los instrumentos, es preciso mencionar que para los propósitos de la presente investigación se utilizó la encuesta con escala cualitativa tipo *Likert* aplicada a seis maestras de primaria, con el fin de ponderar cómo las docentes entendían y utilizaban las categorías aplicadas a la propuesta pedagógica del Colegio Parroquial San Roque.

Así mismo, la sistematización de experiencias pedagógicas, que se ha llevado a cabo, parte de un carácter colaborativo, reflexivo y meta observacional, que puesto en diálogo con la metodología de revisión documental, obedece a la posibilidad de retroalimentar resultados de los distintos momentos del proceso investigativo; y a su vez, permite configurar una investigación de tipo circular y procesual, en la medida en la que los resultados preliminares que corresponden al análisis de los instrumentos, abre nuevos caminos de comprensión sobre la creación de los ambientes de aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad posibilitada a través de la actitud de cuidado. Es así, como los análisis que se presentan más adelante, toman como punto de partida dos diarios de campo que, en contraste con las encuestas, permitieron identificar elementos emergentes y orientadores respecto a la posibilidad de configurar aspectos concretos que pueden ser de utilidad para los educadores en relación con cómo construir ambientes de aprendizaje movilizados por el cuidado.

En este sentido, para la fase interpretativa de la sistematización de experiencias (que todavía sigue en curso), se cuenta con diarios de campo desarrollados por bimestre desde 2019, sin embargo, para la presentación de los resultados preliminares de la investigación se toman como referentes dos diarios de campo que corresponden a los dos primeros bimestres del año 2022, con el propósito de revisar el desarrollo vivido con niños de segundo y cuarto de primaria que han estado vinculados a la experiencia de las comunidades de aprendizaje desde hace cuatro y seis años, pues los tiempos de permanencia de los niños en el colegio, son fundamentales para evaluar la experiencia en diferentes momentos: quienes inician la básica primaria y que vivieron las comunidades desde el preescolar, y quienes se acercan a la fase final de la básica primaria.





Resultados y Discusión.

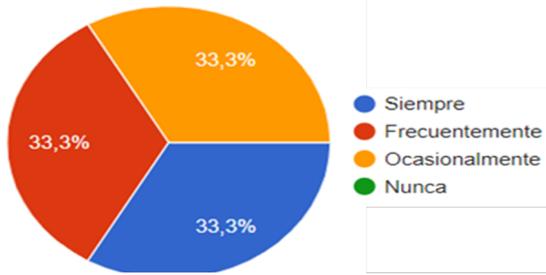
Los resultados que se presentan son los obtenidos en las fases antes mencionadas, que finalmente se integran en el proceso de triangulación. Para el análisis de resultados de las tres fases, es preciso mencionar que se dan a partir de los datos que fueron emergiendo tras la implementación de las comunidades de aprendizaje desde 2019 en el Colegio Parroquial San Roque. Así, esta experiencia pedagógica permitió, con el tiempo, identificar algunos ejes orientadores en torno al fortalecimiento de los procesos pedagógicos, de enseñanza/aprendizaje y de los procesos relacionales de niños y niñas, desde una perspectiva comunitaria y colaborativa que desemboca en un proceso que, a su vez, retroalimenta el PEI y reconstruye los procesos de formación movilizados a partir de la pedagogía del cuidado.

En este apartado se muestran los resultados correspondientes a la segunda fase de investigación que corresponde a la fase analítica-descriptiva en relación con los instrumentos aplicados a la población escogida, y se desarrolla la discusión entre los resultados y la revisión documental realizada en la primera fase de investigación, a partir de las categorías que emergieron del tema de la presente investigación. Para el caso de estas fases en mención, se aplicó una encuesta a seis maestras de educación básica primaria de los grados primero a quinto, que trabajan en el Colegio Parroquial San Roque en la ciudad de Bogotá, teniendo en cuenta que ellas han acompañado la experiencia de las comunidades de aprendizaje desde 2019.

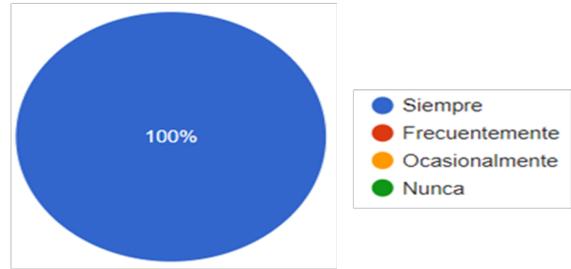
Sobre la diversidad como factor tenido en cuenta en los lineamientos para la educación primaria dados por el Ministerio de Educación, se expone que el 33.3% manifiesta que siempre la diversidad es tomada en cuenta en estos lineamientos; otro 33.3% expresa que frecuentemente ven el factor de la diversidad en dichos lineamientos; y un 33.3% ocasional-

mente ve presente el factor de la diversidad en los lineamientos en cuestión (Ver gráfica 1). Por otro lado, se identifica que la diversidad siempre es un factor desarrollado en la propuesta curricular del Colegio Parroquial San Roque en la educación de básica primaria, como se identifica en la gráfica 2.

En cuanto al interrogante sobre si la diversidad es tomada en cuenta en el modelo pedagógico del colegio en básica primaria, las encuestadas respondieron que siempre está presente la diversidad en la postulación y desarrollo del modelo pedagógico (Ver gráfica 3). Así mismo se identifica que las comunidades de aprendizaje como propuesta pedagógica son siempre tomadas en cuenta para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, como se observa en la gráfica 4.



Gráfica 1. Diversidad presente en los

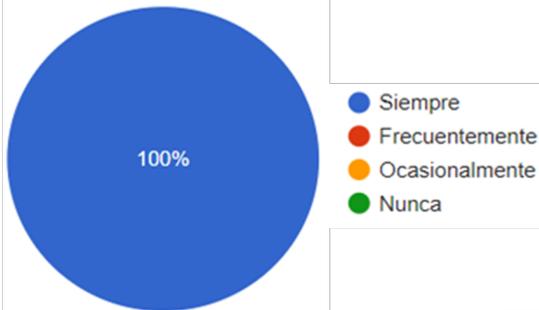


Gráfica 2. Desarrollo de la diversidad como

Sobre el interrogante, si la pedagogía del cuidado ha sido tomada en cuenta en las relaciones pedagógicas que se dan en el aula, la respuesta del 100% de las encuestadas es que siempre es tomada en cuenta.

Fuente: construcción propia 2022.

Fuente: construcción propia 2022.

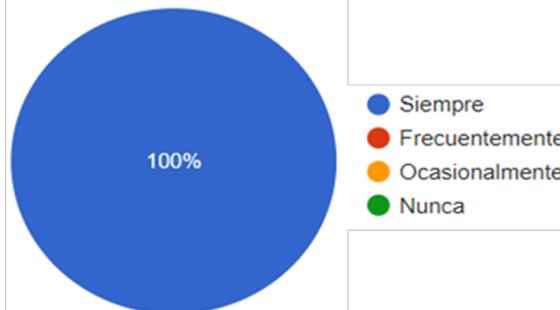


Gráfica 3. Diversidad presente en el modelo



Gráfica 4. Comunidades de aprendizaje presentes en la propuesta pedagógica para el desarrollo de la enseñanza y

Respecto al último interrogante que se propuso en la encuesta: *¿Cuáles son las herramientas pedagógicas se quisieran profundizar para desarrollar la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los infantes?*, las respuestas manifestaron varias opiniones a tener en cuenta:



Gráfica 5. Pedagogía del cuidado presente en las

Fuente: construcción propia 2022.



Se pide seguir profundizando en los ambientes de aprendizaje lúdicos, ya que estos permiten profundizar en los estudiantes la actitud de cuidado hacia los otros y les permite comprender las diferencias y respetarlas.

- De acuerdo con la experiencia que han tenido en el Colegio Parroquial San Roque, piden seguir trabajando y profundizando en el trabajo comunitario, ya que permite espacios de socialización, de interacción en los que los estudiantes comparten, desarrollan y optimizan sus habilidades, permitiendo fortalecer también los vínculos afectivos entre los que hacen parte de la comunidad de aprendizaje.
- Teniendo en cuenta la experiencia que tuvieron en la pandemia con las clases sincrónicas y el trabajo que pudieron implementar en las comunidades virtuales, en ese momento, piden profundizar en el uso de las herramientas tecnológicas que les ayuden en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- En el trabajo que han tenido con los niños de inclusión ven la necesidad de seguir profundizando en el sentido pedagógico del PIAR y su relación con las comunidades de aprendizaje, para favorecer a los estudiantes que están en este proceso.
- Las maestras piden seguir trabajando en herramientas que les permitan facilitar el aprendizaje de los estudiantes, de modo que se pueda acentuar la flexibilidad en las actividades y la reflexión del trabajo realizado dentro de las comunidades de aprendizaje (Metacognición).

- Las maestras piden seguir trabajando en la manera de incrementar la motivación en los estudiantes y en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, con el fin de seguir creando espacios de empatía donde lo primordial sea el desarrollo de relaciones positivas.

De otro lado, se presenta a continuación, los resultados y discusiones correspondientes a la tercera fase de investigación respecto a los diarios de campo que se analizaron para efectos de la socialización de los resultados preliminares del estudio; en este caso se tomaron los diarios de campo de las dos expertas (Marisol Palacios, Maestra de cuarto grado, y Andrea Tijaro, Maestra de segundo grado del Colegio Parroquial San Roque) ⁹, tomando en consideración la riqueza de los relatos en cuanto al cómo se comprende y se lleva a la praxis las tres categorías de interés: diversidad, comunidades de aprendizaje y pedagogía del cuidado como actitud que promueve la construcción de comunidades de aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad. Estos resultados se condensan en las siguientes premisas:

- **La diversidad: se presenta como el punto central en la atención y acción de las docentes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.**

En los diarios de campo se evidencia la preocupación por acercarse y conocer a cada estudiante en su diversidad para ayudarlo en su proceso, no solamente en lo que tiene que ver con habilidades en el campo académico, sino con actitudes y comportamientos:

⁹ Para la presente investigación, las maestras que participaron en el proceso de registro de los respectivos diarios de campo autorizaron el uso de su nombre propio en el relacionamiento de los resultados.



“Dentro de este primer espacio de bienvenida se realizó observación para identificar actitudes y comportamientos tanto individuales como colaborativos” (DC No 1. Marisol).

“Durante la primera semana, logré evidenciar la evolución e involución de algunos estudiantes que venían del año anterior... se logra identificar aquellas dificultades y fortalezas en los procesos académicos y en las relaciones interpersonales” (DC No 1. Andrea).

A lo largo de los diarios de campo, se va observando el acercamiento a la diversidad tanto de los niños en su individualidad como de los grupos. En este aspecto se ve como el docente está interesado en reconocer la diversidad y en ella las fortalezas y las necesidades en el campo actitudinal, académico y relacional. Son variadas las citas en las que se puede evidenciar este afán por acercarse a la diversidad de cada uno de los estudiantes y de tratar de reconocerlos de manera integral.

En la lectura de los diarios de campo se evidencia como este ejercicio de conocimiento gradual y de acompañamiento de los estudiantes, permite descubrir elementos de la diversidad y su incidencia en la vida familiar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Profe, tengo que aceptar que mi hijo tiene un problema, hoy llego a casa y me dijo que él era un lento, que sus compañeros se lo decían; yo hable con ella, ya que me sentía mal de escucharla así y de pensar que tal vez no he orientado bien a este estudiante en su particularidad y no lo he tenido en cuenta en el proyecto de inclusión, no he flexibilizado las actividades para él” (DC No 2, Marisol).

En este hallazgo se puede ver claramente el interés de las maestras en reconocer la diversidad de los estudiantes, y aunque es claro para ellas que se debe tener en cuenta este

factor para el proceso de enseñanza y aprendizaje, también se ve la limitación para ahondar en esa diversidad tanto en la parte académica como en la parte socioemocional, por lo tanto, la diversidad en educación es un horizonte muy amplio que no solamente se limita a hablar de diferencias físicas o de diferencias en el pensamiento, lenguaje, estilos de aprendizaje, motivaciones, etc., sino que todos estos elementos están entrelazados en un tejido más complejo de carácter social, afectivo y educativo. (Barragán, 2016).

Este acercamiento a la diversidad que las maestras están evidenciando remite al análisis de la propuesta curricular, que, aunque en el Colegio Parroquial se muestra que la diversidad es tenida en cuenta, se aprecia una tensión en lo que está propuesto en el currículo y en lo que en la práctica docente se va dando a pesar de la conciencia de la importancia de la diversidad. (García, 2012).

En los testimonios de las docentes sobre cada uno de sus estudiantes y grupos se refleja una característica fundamental de la diversidad, la heterogeneidad, que muestra claramente la realidad social que influye directamente a los niños en sus procesos de construcción y gestión del conocimiento y en sus relaciones interpersonales. Por lo tanto, no podemos repensar lo educativo sin tener en cuenta la diversidad y el pluralismo, no como un obstáculo, sino como elementos que refuerzan y enriquece lo humano. (Unesco, 2022).

En consecuencia, la diversidad en los procesos educativos no muestra simplemente una diferencia accidental, sino que muestra un elemento constitutivo que determina la identidad de los individuos y que crea una serie de interrogantes para el tipo de educación que las instituciones están llamadas a ofrecer para el cuidado y desarrollo de la diversidad (Almeida, M y otros, 2010).





Preguntarse entonces por el tipo de pedagogía que requiere el desarrollo de la diversidad en el aula nos remite a la naturaleza de la diversidad. Si los seres humanos no se pueden desarrollar plenamente sin la presencia de los otros, necesariamente tenemos que hablar de la solidaridad como elemento transversal de la pedagogía que se requiere para el desarrollo de la diversidad. La Unesco, en su documento del 2022, habla de la necesidad de estructurar una pedagogía solidaria que tenga la capacidad de reconocer la diversidad como derecho humano fundamental y que la inclusión no es un factor extraordinario, sino que es una realidad cotidiana a la cual todas las personas tienen derecho. Esta pedagogía solidaria está llamada a “reconocer y corregir las exclusiones y obliteraciones sistemáticas impuestas por el racismo, el sexismo, el colonialismo y los regímenes autoritarios en todo el mundo” (Unesco, 2022, pág. 55).

En los diarios de campo se evidencia el acercamiento a la diversidad, pero también la impotencia frente a situaciones que sobrecorren el manejo de las docentes, ya que tales situaciones están articuladas con graves problemáticas sociales, familiares, políticas, etc., por lo tanto, la pregunta sobre un ambiente de aprendizaje que permita no solamente reconocer, sino aceptar y comprometerse con el desarrollo de la diversidad desprendiéndose de sesgos ideológicos, de prejuicios y divisiones es un cuestionamiento que atraviesa las prácticas pedagógicas docentes en la actualidad y que se va a mantener en el ejercicio educativo.

- **Las Comunidades de aprendizaje: se presentan como el ambiente pedagógico asumido por las maestras y la institución, para el desarrollo de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

En la propuesta Pedagógica del Colegio Parroquial San Roque, la pregunta sobre un ambiente de aprendizaje apto para el desarrollo de la diversidad, se responde por medio del diseño y de la implementación de las comunidades de aprendizaje como una opción educativa, abierta, flexible que da la posibilidad de curar las injusticias a través de un ambiente dialógico, de unas relaciones horizontales y de una construcción colectiva del conocimiento que se da a través de la igualdad, el cuidado y del respeto. (Pulido, 2017; Simón, 2011).

El concepto de comunidad de aprendizaje que las maestras del Colegio Parroquial San Roque siguen, está plasmado en su proyecto educativo institucional (PEI, 2020) “La comunidad de aprendizaje es una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse, así mismo, a sus niños, a sus niñas, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario... La creación de la clase, como una comunidad de aprendizaje, es, ante todo, la creación de ambiente comunitario, abierto, flexible y en continua reconstrucción”. Por lo tanto, las comunidades de aprendizaje no son una técnica o una herramienta didáctica simplemente, sino que se plantean como un ambiente integral de educación en el que están involucrados los estudiantes, los docentes, y sus familias dentro de un contexto sociocultural particular. En este sentido, en los diarios de campo se confirma la presencia de las comunidades de aprendizaje como un ambiente que ha impactado la vida y las prácticas educativas del Colegio Parroquial en todos sus niveles, (con estudiantes, con docentes, con padres de familia).

Por un lado, la gestión del conocimiento que se da en la comunidad de aprendizaje les ha permitido a los estudiantes comprender que el saber no es una realidad estática, sino que se va rehaciendo en la medida en que los que lo



construyen entran en contacto con su realidad sociocultural e intentan responder a los diferentes interrogantes que esta va planteando, y que son fundamentales para el desarrollo humano integral (Nogues, 2019). Y, por otro lado, las comunidades de aprendizaje le ayudan a entender a los estudiantes que el desarrollo humano no se hace a través de una individualidad encapsulada, sino que necesariamente se necesita de los otros para darle sentido a las búsquedas y decisiones vitales en las que se juega la realización plena o no de la existencia humana.

Como se constata en los diarios de campo, los niños que han vivido las experiencias de las comunidades, van asumiendo una serie de características que los dispone a una construcción más eficaz del conocimiento que les permiten descubrir la pertinencia y aplicabilidad del saber: “Dentro de este primer espacio de bienvenida no se presentó nada fuera de lo habitual con grado cuarto, estos estudiantes son receptivos, colaborativos, se preocupan unos por los otros, han desarrollado habilidades interpersonales, empatía, altruismo, tolerancia... Los estudiantes demostraron excelente trabajo comunitario, fortalecieron saberes, se apoyaron unos a otros. La estudiante nueva se adaptó muy bien a su comunidad de aprendizaje, manifiesta, interés, entusiasmo, empatía” (DC #1, Marisol).

“Manifiesto que estoy muy contenta con el proceso de los ambientes de aprendizaje por comunidades, es una herramienta pedagógica que se vuelve cada vez más fuerte, a los estudiantes les encanta, lo disfruta, aprenden, su saber se solidifica cada vez más” (DC, #3, Marisol).

Por consiguiente, las comunidades de aprendizaje responden a una necesidad de renovación de la educación, en cuanto que las comunidades refuerzan la idea de una educación como

proyecto público, como un compromiso social compartido que busca el desarrollo integral de las personas. Las comunidades como propuesta educativa buscan promover los derechos humanos y en ellos la diversidad que se encarna en cada persona (Bondía, 2019). Por lo tanto, las CA son ante todo una alternativa de inclusión porque al reconocer la diversidad de la persona la incluye en el proceso de construcción del conocimiento, no la discrimina, no la subestima, sino que al contrario le propone un proceso de construcción del saber que parte del conocimiento personal, pasa a una reconstrucción colectiva que da como resultado una reconstrucción personal del conocimiento. Esto hace que la persona no solamente acceda al conocimiento, sino que desde la diversidad propia y de los otros construya un nuevo conocimiento.

La inclusión en las comunidades de aprendizaje tiene una serie de características que son fundamentales para que se puedan entender no como una técnica didáctica sino como un ambiente de formación integral:

- Cada uno de los que hace parte de la comunidad de aprendizaje, es diverso y que esta diversidad es un derecho que cada ser humano tiene de ser y de actuar de acuerdo con su identidad. (Unesco, 2022).
- El conocimiento es construido por todos los miembros de la comunidad de manera igualitaria.
- La comprensión se realiza a través de la participación en los procesos de interacción con la realidad y por medio de un ambiente dialógico que permite acceder al conocimiento, profundizar en él y reconstruirlo con otros.





- La comunicación en las comunidades de aprendizaje es un instrumento fundamental para asegurar que todos accedan al conocimiento y a su aplicación. Este tipo de comunicación va más allá de repetir contenidos y se concreta en la consolidación de un conocimiento elaborado por todos y para todos.

- La inclusión en las comunidades de aprendizaje se concreta a través de la negociación, de la discusión, de perspectivas alternativas y de consensos en los que todos se ponen en juego para la construcción de una comprensión colectiva.

- Una comunidad de aprendizaje inclusiva implica una participación de todos los miembros, ya que se cimienta sobre el principio de que todos pueden y que con la ayuda mutua se puede acceder con mayor facilidad al sentido de los conocimientos, y de esa manera crecer en la reflexión crítica compartiendo valores y creencias comunes.

- En las comunidades cada miembro se entiende como un aprendiz, es decir, que no tienen la verdad absoluta, que está en camino de un conocimiento mayor y que necesita de los otros continuamente para acceder a ese conocimiento y aplicarlo a la vida cotidiana.

- En la actualidad hay una herramienta que ayuda a que las comunidades de aprendizaje sean más inclusivas, el uso de las tecnologías que posibilitan diferentes formas de interacción, de comunicación y de colaboración para resolver los problemas que las comunidades deben afrontar diariamente.

Las comunidades como alternativa de inclusión derriban toda manifestación de exclusión, de racismo, de sexismo y de colonialismo, dando posibilidad a que las epistemologías propias de las comunidades y de los pueblos surjan como posibilidad válida de acceso al conocimiento.

El proyecto de inclusión de las comunidades implica un ambiente dialógico, que parte del reconocimiento de la persona, de la valoración de sus conocimientos y del desarrollo de una serie de habilidades que permiten no solamente la reflexión personal, sino la construcción colectiva de soluciones a diferentes problemas. (Peñafiel y Serrano, 2010).

En los diarios de campo las maestras valoran significativamente los aportes de las comunidades como un ambiente formativo, y aunque en la propuesta curricular del Colegio y en su modelo pedagógico los postulados son claros, la gran dificultad que las maestras manifiestan en los diarios de campo es el desarrollo de una actitud que les permita romper los límites del individualismo, del consumismo y del utilitarismo, para construir unas nuevas formas de relacionarse y de estar con los otros.

- **La pedagogía del cuidado se presenta como el factor fundamental en las relaciones pedagógicas al interior de las comunidades de aprendizaje, que posibilita el desarrollo de la diversidad en el proyecto de vida de los infantes de la educación básica primaria.**

Frente a este interrogante, las maestras resaltan la actitud de cuidado como una relación que implica un desplazamiento motivacional del yo hacia él tú, y esto genera unas prácticas en donde el otro se convierte en el objeto de mi acción positiva. (Pulido, 2016). Por lo tanto, aquello que enlaza el desarrollo de la diversidad en las comunidades de aprendizaje, es el cuidado entendido como una pedagogía, es decir, como un proceso reflexivo de transformación en el que la diversidad es cuidada y a la vez cuida a las otras diversidades:



“En esta semana los estudiantes se han enfrentado a compartir la experiencia de proponer pasos para los bailes, a mirarse entre ellos y corregirse sin agredirse... se saben decir las cosas sin ofender” (DC #17, Marisol).

“En el caso de Juan Ángel, quien es un estudiante que no presta atención e incomoda a su comunidad, los otros se sienten afectados, en este caso tuvimos un momento de reflexión como comunidad, ¿Cómo estamos actuando con Juan Ángel, lo estamos acompañando en su proceso de mejorar, de entender o solo lo culpamos y rechazamos? La comunidad llega al acuerdo de ser tolerantes y Juan Ángel de estar atento y colaborarles”. (DC # 14, Marisol).

El cuidado en las comunidades de Aprendizaje en el Colegio Parroquial San roque, se convierte en aquello que genera la necesidad de estar con otros y por ello en la medida en que el cuidado crece, la armonía en las relaciones se consolida y permiten una mejor construcción del conocimiento, (Álvarez y otros, 2021).

Tanto en las encuestas como en los diarios de campo, el cuidado es un elemento conocido por las maestras y por los estudiantes, pero frente a la vivencia de este en las relaciones cotidianas se han encontrado dificultades, ya que, en contraposición del ambiente comunitario del Colegio, los niños viven en un ambiente agresivo, egoísta, caracterizado por la violencia y el descuido estatal. El Colegio Parroquial está ubicado en la localidad de los mártires en la ciudad de Bogotá, en el barrio la Estanzuela, que es una zona de alta peligrosidad del centro de la ciudad que ha creado un ambiente de miedo, de zozobra, de desconfianza y de agresividad, es en este contexto en el que la pedagogía del cuidado de las comunidades asume el reto de transformar la mentalidad y la actitud de los niños y niñas del Colegio Parroquial. Sin dejar a un lado la situación crítica del contexto donde se ubica el Colegio Parroquial, la

propuesta del Colegio frente a la diversidad no es simplemente la de un acceso a ciertos conocimientos, sino la de construir un ambiente integral que le permita a los niños ver la realidad desde otra perspectiva que no sea la tensión y la agresividad cotidiana de su entorno sociocultural, sino la posibilidad de entrar en armonía con la realidad a través del cuidado, esto ha implicado en las comunidades desarrollar la simpatía, la empatía y la preocupación por el otro. (Mesa y otros, 2005).

Esta pedagogía del cuidado como proceso educativo implica en cada una de las personas que la asume la vivencia de una ética en las relaciones, en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la vida social, esta ética del cuidado reorienta la atención en cómo mejorar las relaciones humanas y de esa manera se convierte en un instrumento educativo fundamental para el desarrollo de la convivencia, para la participación y especialmente para el reconocimiento y desarrollo de la diversidad. (Mesa y otros, 2005). por lo tanto, no hay pedagogía del cuidado sin una ética particular en la vida, y no podemos pensar en una ética del cuidado sin una actitud de preocupación por el otro. (Noddings, 1997).

Al hacer una mirada complejiva de esta investigación podemos evidenciar que la diversidad como un fenómeno concreto es abordado desde la educación como una realidad indudable y que no se puede ignorar en el momento de construir una propuesta curricular. Pero también esta investigación nos va mostrando que no bastan algunas herramientas de carácter pedagógico-didáctico, sino que es necesario construir un ambiente vital, en el que el niño pueda consolidar un pensamiento, un sentir, unas actitudes y unas habilidades que le permitan reconocer su diversidad, construirla y reconstruirla con los otros a través del cuidado como actitud fundamental en el proceso educativo, en este punto podemos afirmar con





base a los resultados recogidos que las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado se convierten en elementos fundamentales para el reconocimiento de desarrollo de la comunidad en el aula.

Recogiendo los resultados y el ejercicio de interpretación que hemos realizado a partir de la revisión documental, podemos afirmar que las comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado aportan los siguientes elementos pedagógicos para el desarrollo de una formación integral en y para la diversidad:

- Las comunidades a través del cuidado propician un ambiente de vida en el que los niños y niñas de básica primaria pueden reconocer la diversidad, apreciarla y trabajar con ella en la construcción del conocimiento.
- Las comunidades de aprendizaje ofrecen una serie de herramientas que permiten una interacción horizontal con la diversidad, sin prejuicios, sin sectarismos: El diálogo, la negociación, la resolución de conflictos, la visión compartida y la construcción de objetivos comunes, entre otros.
- Las comunidades de aprendizaje a través del cuidado le dan a los estudiantes y a los maestros la posibilidad de vivir una ética que les permita una transformación individual y social que contribuya a un proyecto nuevo de humanidad.
- La pedagogía del cuidado rescata lo más genuino de lo humano que es cuidar y ser cuidado, por ello no puede haber un proceso educativo para la diversidad sin un ambiente de humanidad. La educación entonces no es una simple transmisión de contenidos, sino la construcción vital de seres humanos diversos.
- La propuesta pedagógica de las comunidades de aprendizaje y de la pedagogía del cuidado a partir de la interacción sociocultural, abre la posibilidad para que emerjan nuevas epistemologías que surgen de las profundas raíces culturales de los sujetos y de las comunidades en nuestro contexto latinoamericano. Esto permite que el conocimiento adquiera una serie de matices y de comprensiones propias de nuestra cultura que ayudaran a enfrentar los retos de este siglo en nuestro contexto. (BID, 2022).
- La actitud de cuidado en el contexto de las comunidades de aprendizaje permite desarrollar una acción continua que fortalece la diversidad y la proyecta en los procesos de conocimiento y en la cultura. Esta acción implica un cuidado constante de la diversidad del otro, de su espíritu, de su cuerpo, de su palabra, de su intelecto, de sus relaciones, de su cultura y de su entorno.
- El ambiente de las comunidades de aprendizaje permite un desarrollo continuo de la sensibilidad frente a la diversidad; la hace accesible y comprensible y le permite al estudiante y al docente buscar creativamente nuevas formas para el desarrollo de esta diversidad que debe ser comprendida, ayudada y orientada.
- El ejercicio pedagógico de las comunidades permite aportar respuestas a las diversas necesidades educativas de las personas, y esto permite desarrollar cada vez más una educación inclusiva e intercultural en la que no hay diferencia entre alumnos, sino que hay una búsqueda constante en función de las necesidades de todos.



Conclusiones

Este artículo, en primer lugar, evidencia la importancia de la diversidad en los contextos humanos y sociales, y por ende su presencia en lo educativo no es accidental o accesorio, sino que es indispensable para el desarrollo humano de los que se forman para desarrollar el conocimiento y vivir de manera armónica en este mundo.

En segundo lugar, se ha podido evidenciar que el cuidado y desarrollo de la diversidad no se reduce a acciones puntuales en el tiempo, sino que por su naturaleza necesitan de un ambiente pedagógico integral para su desarrollo y consolidación. Este ambiente involucra a los sujetos del acto pedagógico (maestros, estudiantes, padres de familia), las relaciones pedagógicas entre ellos, los lugares y la institución en su conjunto. Por ello, el proceso pedagógico de las comunidades de aprendizaje es un tejido de relaciones entre el estudiante y el conocimiento; entre el estudiante y sus maestros; entre el estudiante y su contexto sociocultural, entre el estudiante y sus habilidades socioemocionales; entre el estudiante y su entorno ecológico, que se hace y se rehace en el espacio y en el tiempo.

En tercer lugar, las comunidades de aprendizaje se presentan como ambientes en los que se construye y se gestiona el conocimiento, a partir de la interacción sociocultural que los sujetos del acto educativo tienen con la realidad, esta gestión del conocimiento es progresiva y se va desarrollando en la medida que el sujeto retroalimenta y re-proyecta su conocimiento personal, a partir, de las construcciones colectivas que se van dando en el ambiente comunitario, a nivel relacional, afectivo y académico, para la transformación de las realidades personales, comunitarias, institucionales y sociales. En cuarto lugar, el fenómeno de la diversidad no solo se puede abordar desde leyes o

decretos, sino que necesariamente implica el desarrollo de una pedagogía del cuidado, que permite el reconocimiento, la capacidad de trabajar con otros, de construir proyectos comunes a través de la participación, de las relaciones horizontales y del respeto. Esto implica un desplazamiento motivacional en el que el yo comienza a pensar, a sentir y decidir desde él tú y esto hace que la diversidad sea posible, cuidada y desarrollada.

En quinto lugar, no se puede pretender desarrollar la diversidad sin crear ambientes pedagógicos vitales, en los que las relaciones con el conocimiento y con las personas estén articuladas a la realidad concreta, esto permite que emerjan una serie de epistemologías propias de las comunidades y de los contextos que lleven a la diversidad a construir el saber de una manera particular y pertinente. Y es en este punto donde podemos hablar de la identidad de la diversidad.

En sexto lugar, la diversidad, el ambiente comunitario y el cuidado no pueden estar separadas, no son rieles paralelos en el desarrollo del proceso educativo, sino que están entrelazados y se desarrollan en espiral, de modo que se hacen y se rehacen en los espacios vitales de las personas y en los tiempos concretos en los que desarrolla su existencia.



Referencias

- Aguado, G; Cabeza, M; Castillo, J. (2016). Enseñanzas del buen vivir para construir una pedagogía del cuidado. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*. Núm, 10. pp, 71 – 80. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR10-03-Intered-Castellano.pdf>
- Almeida, M. E., Angelino, M.A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para vejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 27-44.
- Alonso, M. (2012). El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados. [Tesis doctoral para optar por el título de Doctora en psicología social]. Universidad del País Vasco. Disponible en: https://www.papeleriamayka.com/es/libro/el-impacto-de-la-diversidad-socio-cultural-en-la-escuela-primaria-desde-la-perspectiva-del-docente_5300710693
- Álvarez, M; Boilini, M; Enriz, N; Palazzolo, F; Schlüsselblum, C. (2021). Pedagogía del cuidado. Buenos Aires. La Crujía-editorial.
- Anijovich, R; Malbergier, M; Sigal, C. (2007). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Arbeláez. M., & Onrubia, J, (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de investigaciones UCM*, 14(23), 14 – 31.
- Artavia, C; Fallas, M. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. *Revista electrónica Educare*. Vol. 16 (Nov 2012). pp. 47-52. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/educare-san-jose/articulo/orientacion-y-diversidad-por-una-educacion-valiosa-para-todos-y-todas>.
- Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2022). El poder del currículo para transformar la educación. ¿Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar los estudiantes ante los desafíos actuales. Editores: Mercedes Mateo Díaz – JungKyu Rhys Lim. (Julio).



- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. 11.
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: Ética do humano-compaixão pela terra*. Río de Janeiro: editora vozes limitada.
- Bondia, M. (2019). Los centros escolares de entorno desfavorecido como comunidad de Aprendizaje: éxito educativo y mejora de la convivencia. [Tesis para optar por el título de Doctorado en Educación]. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=257950>
- Blanco, P. (2008). La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana” [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación]. Universidad de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106653>
- Barragán, R; Cano, J; García, J; Solera, E. (2016). *Igualdad y diversidad en el aula*. La Rioja. Unir Editorial.
- Barrero, A. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), pp, 262-270. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9898>
- Barrero, A; Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol 12 (nº 1). pp. 39 – 59. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>
- Bracchi, C; Kaplan, C; Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. *Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. Voces de la educación*. pp, 193-205. México. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/450>
- Brown, A. L., & Campione, J.C. (1990). Communities of learning and thinking or a context by any other name. *Human Development*, 21, pp 108-26.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed), *Classroom lessons integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matter. *American Psychologist*, 52 (4), 399 – 413.





- Brown, A. L., Metz, K.E., & Campione, J.C. (1998). Interazione sociale e comprensione individuale in una comunità di discenti. In A. Tryphon, & J. Vonéche (Eds). Piaget Vygotskij. La genesi sociale del pensiero. Giunti: Firenze.
- Cabrera, M.L. (2011). Diversidad en el aula. Revista digital de innovación y experiencias educativas, 41, pp 1-9.
- Comoglio, M. (2003). La scuola comunità che apprende ISRE, 10 (2), pp 7-31.
- Domínguez, F. (2017). Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía. [Tesis para optar por el título de Doctorado en investigación, Humanidades, Artes y Educación]. Universidad Castilla-La Mancha. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16457/TESIS%20Dom%C3%ADnguez%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E. (2005). Self-discipline outdoors IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>.
- Esquivel, V, & Kaufmann, A. (2016). Innovaciones en el cuidado. Nuevos conceptos, nuevos autores, nuevas políticas. UNRISD.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En libro: *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. pp, 87-114. Editorial: Homo Sapiens. https://www.researchgate.net/publication/328031630_Cuidar_o_educar_Hacia_una_pedagogia_del_cuidado
- Ferrada, D; Flecha, R. (2008). El Modelo de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos Valdivia*. Vol. 34(1), pp. 41-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Gabassa, V. (2009). Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula. [Tesis programa de pós-graduação em educação]. Universidade Federal de São Carlos. Disponible en: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/Tese-VG.pdf>
- Galán, F. (2012). Diversidad y Educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de Jujuy – Argentina. [Tesis para optar al grado de Doctorado en Educación y sociedad]. Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/565700>
- García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta impredecible para atender la diversidad en el aula. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 6(1), pp 177-189.



- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, editorial Cinde.
- Leiva, J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea comillas*. vol 69, núm 134. pp, 5-30. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/777>
- Levine, D. (2003). *Building Classroom Communities: Strategies for Developing a Culture of Caring*. Bloomington, In: National Educational Service.
- Mateo Díaz, M., Lim, J. R., Cardenas-Navia, I, & Elzey, K (2022). A world of transformation: Moving from degrees to Skills-based alternative credentials. Technical Note. IDB-TN-02347, Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235-000>.
- Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Paidós.
- Mesa, J y otros. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá, editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Nabhan, S y Ostos, J. (2015). El estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, publicadas en el Ministerio de Educación nacional y las universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014. *Tesis de Maestría para obtener el título de Magíster en Educación*. Universidad Santo Tomás. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/537>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to Care School: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1997). Character Education and Community. In A. Molnar (Ed). *The construction of Childrens character, Part II: 96TH yearbook of the National Society for the study of education* Chicago: University of Chicago Press.
- Nogues, G. (2019). *Pensar con otros: Una guía de supervivencia en tiempos de posverdad*. Buenos Aires: Abre.
- Seab, (2019). *Proyecto educativo Colegio Parroquial San Roque*. Bogotá, editorial Instituto San Pablo.
- Peñañiel, E; Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. editorial editex.
- Pinto, L. (2019). XIV Foro Latinoamericano de Educación, *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Pulido, R. (2016). *Pedagogía del cuidado: un desafío para la escuela de hoy*. Bogotá, editorial Unimonserrate.





- Pulido, R. (2017). La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje. Bogotá, editorial Unimonserrate.
- Quesada, A; Rodríguez, Y. (2020). La atención a la diversidad desde la escuela primaria. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*. Año 5, n° 10, jul – Dic de 2020. pp, 316-330. .Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185010>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1994). Computer support for Knowledge-Building Communities of the Learnig Scinces, 3, (3), pp 265 – 283.
- Simón, E. (2011). La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación. Madrid. Narcea.
- UNESCO, (2020). Inclusión y educación: todo sin excepción. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo.
- UNESCO & Fundación SM. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación.
- Vázquez, E. (2007). La diversidad en el aula, el gran desafío en la actualidad. ¿Están el y la docente preparados para enfrentarlo? *Revista Electrónica Educare*, vol. I, pp. 29-46. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119235003>
- Vázquez, V; López, I. (2011). La Ética del Cuidado Permite Construir un Currículo Escolar que no Ensalza la Independencia ni la Violencia. *Bajo palabra: revista de Filosofía*. vol (6), pp, 167-172. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/3358>
- Vásquez, V; Escámez, J; García, R. (2012). Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía. Valencia, Brief Ediciones.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge sity Press.



5. Uso efectivo del tiempo en las aulas de la nueva Jornada única en Colombia

5. Effective use of time in the classrooms of the new unique Day in Colombia

Claudia Ovalle Ramírez ¹⁰

Resumen

El estudio aporta un análisis de observaciones en 11 aulas en 3 instituciones escolares de la nueva Jornada Única con la metodología del Aula de Stallings Este análisis busca informar sobre la efectividad en el uso del tiempo de hora clase en el aula y permite concluir que en promedio los docentes emplean la mayor parte del tiempo (55.8% del tiempo de una hora clase) en formación activa (leer en voz alta, instruir, demostrar, hacer clase magistral) y solo el 1.5% del tiempo se dedica a formación pasiva (monitorear trabajo en silencio de los estudiantes, monitorear a los estudiantes mientras copian del tablero).

Palabras Clave: Observación con Foto de Aula de Stallings, política pública de Jornada Única, Aprendizaje.

Abstract

The study provides an analysis of observations in 11 classrooms in 3 school institutions of the new Single Day with the Stallings Classroom methodology This analysis seeks to report on the effectiveness in the use of class time in the classroom and allows to conclude that on average Teachers spend most of the time (55.8% of the time of an hour class) in active training (read aloud, instruct, demonstrate, do master class) and only 1.5% of the time is dedicated to passive training (monitor work silently from students, monitor students as they copy from the board).

Keywords. Classroom Observation with the Photo of Stallings, public policy of Full Day, Learning.

¹⁰ Facultad de Educación. Universidad Antonio Nariño Bogotá y Corporación Universitaria Minuto de Dios





Introducción

Como uno de los pilares de la actual reforma educativa, la política de “Jornada Única” pretende lograr que para el año 2030 cerca de 8 millones de estudiantes, de la matrícula oficial del país, sean cobijados por esta jornada (antes jornada completa) (Ministerio de Educación Nacional, 2015c). La premisa básica de esta iniciativa gubernamental es que el incremento del tiempo de la jornada escolar y el desmonte de la doble jornada (mañana y tarde) a una jornada contribuye al mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

En la literatura sobre investigación educativa se encuentran varios estudios que indican que la jornada escolar puede ser un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos: Barón (2010) encontró que la jornada completa aporta puntajes promedio 1,0 a 2,6% más altos que la media jornada (jornada mañana ó jornada tarde); Bonilla (2011) indica que el efecto de la jornada completa sobre las pruebas Saber 11 es de un incremento de 4,6% con respecto a la tarde y 2,0% con respecto a la jornada de la mañana; Piñeros y Rodríguez (1998) identificaron la jornada completa como uno de los insumos escolares relacionados con rendimiento en las pruebas Saber 11 de Razonamiento Cuantitativo con un efecto positivo y significativo de 2,88 puntos adicionales, 2,68 para aquellos que se reportaron como colegios de la jornada mañana y 2,35 para los de la jornada de la tarde. Aunque se dispone de esta evidencia, aún no se ha evaluado qué factores asociados a la jornada (p. ej., la calidad de la institución, uso del tiempo de formación) influyen estos efectos.

La presente investigación busca contribuir a la discusión informada y a las decisiones de política pública sobre ampliación de la jornada

escolar, y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes, centrándose en indagar por el uso efectivo del tiempo de clase.

Marco teórico

Estudios previos en países latinoamericanos han explorado el uso efectivo del tiempo de clase. En particular, en Chile y México, y Brasil que han sido los países pioneros de la región en la extensión de la jornada escolar. En Chile, Martinic, Huepe y Madrid (2008) indican que, a pesar de la implementación de la Jornada Única en 1997, para el año 2008:

Es evidente que no se ha producido una reestructuración del tiempo pedagógico tal como lo plantea la hipótesis central del Programa de Jornada Escolar Completa. El tiempo se sigue organizando de un modo rígido; el tiempo adicional es extracurricular y no se constata una mayor flexibilidad o integración del tiempo “normal” con las actividades del tiempo “extra”. Se amplían materias básicas (refuerzos) y los talleres se definen como actividad adicional sin mayor relación con las materias básicas. No se ha reorganizado el tiempo ni tampoco se avanza hacia la flexibilidad del mismo (2008, p. 125).

Debido a que esta era la situación con la jornada escolar estos autores chilenos desarrollaron observaciones de aula en 8 escuelas de JEC (13 docentes, 8 de Lenguaje y 5 de Matemáticas, cada uno grabado por 3 clases consecutivas) y determinaron las Actividades Típicas de Aula (ATA) y la organización general de la estructura de clase en clases en aulas de la Jornada Completa chilena. Entre las ATA que se observaron (en intervalos de 10 segundos por hora clase) estaban: normalizar (manejo de aula); explicar y exponer una materia; trabajar en grupos; revisar tareas; evaluar.



Los autores encontraron que en las escuelas que tienen más años JEC (Jornada Escolar Completa) los profesores: 1) normalizan, 2) exponen-explican, 3) hacen trabajo individual, y 4) revisan tareas, con mayor frecuencia a la esperada en comparación con los docentes de escuelas con menos de 4 años en JEC.

Así mismo, se usó una medida no paramétrica de diferencias (U de Man Withney) entre Actividades Típicas de Aula (ATA) y Rendimiento Escolar (prueba SIMCE -Sistema de Medición de la Calidad Educativa- de 8° grado) y se encontró que las distribuciones del tiempo de las Actividades Típicas del Aula son significativamente diferentes entre los grupos de SIMCE Alto y SIMCE Bajo. Así, en las escuelas de SIMCE Bajo y con varios años de implementación de la jornada escolar completa (JEC Alto) se invirtió más tiempo en actividades de 1) normalización; 2) explicación-exposición; 3) trabajo individual de los alumnos y 4) revisión de tareas y de contenidos. Por otra parte, en las clases que obtienen SIMCE Alto las ATA más frecuentes fueron 1) Explicación-exposición; 2) Exposición de estudiante; 3) Trabajo individual y, 4) Revisión de tareas y contenidos. Es decir, hay una diferencia entre quienes usan el tiempo de instrucción para el manejo del aula (como en las aulas de SIMCE bajo) por oposición a hacer un uso del tiempo en actividades de instrucción activa.

Sobre el uso del tiempo de aula, los autores hallaron que la distribución porcentual de uso de tiempo en el total de clases de los 13 profesores del estudio indica que 59 por ciento del tiempo las intervenciones de los docentes son instruccionales (expositivo + interactivo), y 39 por ciento son regulativas, es decir, tienen el propósito de disciplinar u observar el trabajo de los estudiantes. En Lenguaje los profesores de grupo JEC Alta (8 años o más en JEC) exponen contenidos de materia durante más tiempo y ocupan menos tiempo en interven-

ciones administrativas, en comparación con los profesores de escuelas con JEC baja de la misma asignatura. Por su parte, los profesores del grupo JEC alta de Matemáticas ocupan porcentualmente más tiempo en instrucción relacionada con procedimientos (dar instrucciones verbales sobre actividades a realizar) comparados con el grupo JEC bajo de la misma asignatura (2008, p. 45).

Algunos años más tarde Martinic, Vergara y Huepe (2013) estudiaron por medio del análisis conversacional, 29 videos de clases de Media y Básica en Chile obtenidos de la evaluación de desempeño docente. En este análisis se observó mayor consistencia o un “patrón de interacción y uso del tiempo” emergente. Sin embargo, el profesor ocupa el 51% del discurso (instrucciones, procedimientos y exposición de la materia en mayor medida en Matemáticas que en Lectura Crítica) y la participación del estudiante es menor (alrededor de 13,4% en Matemáticas y 14,1% en Lectura Crítica). Los estudiantes presentan respuestas orientadas a las instrucciones y demandas del docente (mayor en Lenguaje que en Matemáticas y en ambos casos con bajo nivel cognitivo).

Así mismo se observa una estructura promedio de clase distribuida de la siguiente forma:

Las clases observadas dedican, en promedio, un total de 7.2 minutos para el pre-inicio e inicio de la clase propiamente tal, lo que corresponde al 18,2% del tiempo total de la clase. La fase de desarrollo ocupa 28,4 minutos representando el 71,2% del tiempo total de la clase. Llama la atención que la preparación de y el cierre propiamente ocupen en promedio 4,2 minutos lo que equivale al 10,6% del tiempo de la clase (2013, p. 8).

El autor también concluye que en las aulas se da más importancia a los aspectos disciplina-rios que a los cognitivos (p.ej., el docente es





directivo en el aprendizaje) El estudio de Martinic et al. (2013) muestra que existen unidades observables de conducta o ATA que pueden dar cuenta del uso efectivo del tiempo de formación durante las clases y que estas ATA varían dependiendo el área de desempeño. Estas ATA pueden emplearse y ser observadas para el caso de los docentes colombianos que se encuentran en el contexto de la nueva jornada Única. Finalmente, el autor propone un análisis de resultados diferenciando las escuelas JEC con mayor y menor tiempo de implementación de la jornada escolar completa, lo cual indica que pueden existir patrones de uso efectivo del tiempo de formación dependiendo de la experiencia a lo largo del tiempo con los programas de extensión de la jornada.

En México, Razo (2015), estudió el uso del tiempo por medio de la observación de 8 aulas para establecer el uso del tiempo de instrucción en la escuela, el tipo de actividades educativas y los factores asociados que ayudan a explicar la organización del tiempo.

Las actividades en aula fueron codificadas en 7 grupos de actividad escolar (inicio y cierre de la jornada, interacción activa del maestro, interacción pasiva del maestro, gestión de clase -acción disciplinaria e instrucciones-, evaluación, ausencias del profesor, recreo). Los resultados muestran que solo una tercera parte del tiempo (35,4%) se dedica a interacciones entre maestro y estudiante (instrucción activa), y la mitad del tiempo se dedica a otras actividades educativas que aportan en menor medida al aprendizaje: el tiempo utilizado en gestión (orden, disciplina, dar instrucciones, promover el orden) esta alrededor del 13,5%, la interacción pasiva esta alrededor de 12,5% (alumnos involucrados en actividades escolares sin el profesor), el inicio y cierre de la jornada compone el 12% del tiempo.

En México como en Chile, es notorio el interés por abordar las actividades y el uso de materiales dentro de las horas de clase escolar. Esto es importante para el contexto Colombiano, ya que en el presente se está implementando la Jornada Única y conviene que el componente pedagógico de la misma contemple el uso del tiempo en términos de actividades de clase (Razo, 2015) o de ATA actividades típicas de aula (Martinic et al., 2013)

Bruns y Luque (2014) también observaron más de 15 000 profesores de 7 países de América Latina y el Caribe para examinar el modo en que utilizan el tiempo de clase y los recursos disponibles. La metodología empleada es “foto del aula” de Stallings (Stallings, Knight, Texas AyM University, y Markham, 2014), que permite reportar información sobre cuatro variables: el uso que hacen los profesores del tiempo de instrucción; el uso que hacen los profesores de los materiales, las prácticas pedagógicas básicas de los profesores; la capacidad de los profesores para mantener la atención y la participación de sus alumnos.

Los autores presentan cinco conclusiones sobre la región de América Latina: a) se pierde tiempo de instrucción (el estándar de Stallings es de 85% y los promedios más altos en Latinoamérica están 20% por debajo de este) porque se dedica mayor tiempo a la gestión de aula (24 a 39% del tiempo), tareas ajenas a clase (9%), los profesores se ausentan del aula (6 al 11%), o interactúan con otras personas (6%). b) Los profesores utilizan el tablero y usan pocas veces las tecnologías de la información y las comunicaciones, c) los estudiantes no participan (están inatentos alrededor de un 25%) d) hay dispersión en los resultados del uso de tiempo entre las aulas de un mismo sistema educativo (p.ej., en Latinoamérica hay uso de la instrucción activa entre un 20% hasta un 64%) e incluso entre aulas de una misma institución (se han encontrado diferencias de 2/3



entre el mejor y el peor uso del tiempo por un profesor dentro de una misma institución).

El estudio de Bruns y Luque abordó una muestra de aulas colombianas:

En Colombia, por ejemplo, el tiempo promedio de instrucción a nivel nacional es de 65 %. Las escuelas del quintil superior de la distribución según el desempeño (en cuanto al uso del tiempo) mostraron un promedio de 82 %, y las del quintil inferior, 49 %, es decir, una diferencia de 33 puntos porcentuales. Pero el rango es aún más amplio cuando se comparan los profesores más destacados con los de desempeño más bajo dentro de estas escuelas. En los establecimientos del quintil más bajo, los mejores profesores destinan un promedio de 78 % del tiempo de clase a la instrucción (un valor no muy alejado del parámetro de Stallings), mientras que los peores profesores llegan a un promedio de 18 %. Esta diferencia de 60 puntos porcentuales en el tiempo que se destina a la enseñanza en distintas aulas del mismo establecimiento es mucho mayor que la que se observa entre los quintiles de escuelas (2014, p. 21)

Preguntas de investigación

¿Cuál es el uso que se da al tiempo de formación por hora clase en las instituciones que hacen el cambio a la Jornada Única?

Objetivo

Describir el uso del tiempo de formación por hora clase (actividades pedagógicas y materiales) que hacen los docentes en aulas de algunas instituciones educativas públicas que ya adoptaron el modelo de Jornada Única en Colombia.

Hipótesis

En las aulas observadas de instituciones educativas públicas que están implementando la jornada única se hace un uso del tiempo de formación por debajo del 85% en horas clase de Razonamiento Cuantitativo y Lectura Crítica, y mayor tiempo de formación por hora clase se está empleando en actividades no educativas

Método

Bruns y Luque (2014) definen la “foto de Aula de Stallings” como un método para generar datos comparables entre aulas en relación con cuatro variables: el uso que hacen los profesores del tiempo de instrucción; el uso que hacen los profesores de los materiales, incluidas las computadoras y otras tecnologías de la información y las comunicaciones; las prácticas pedagógicas básicas de los profesores; la capacidad de los profesores para mantener la atención y la participación de sus alumnos.

El método consiste observar por intervalos de tiempo una hora clase como si se tratara de tomar continuamente una foto instantánea. La información de identificación de clase incluye materia observada, grado, número de estudiantes (género), hora oficial de iniciación de la clase. En cada observación se usa un instrumento que incluye un registro en el que se escribe la información que no se puede codificar en las categorías del instrumento, el contenido enseñado y las circunstancias ocurridas durante la clase. (Stallings, Knight, Texas AyM University, y Markham, 2014). Para la validez de las observaciones se empleó un esquema de validación entre observadores. El acuerdo idealmente debe ser entre 73% a 100%. En el presente estudio la validación se hizo por medio del acuerdo entre dos observadores que acudieron a las aulas seleccionadas.





El análisis de datos se hace por categorías del tiempo empleado en formación activa (incluye cuatro actividades del docente: leer, instruir, discutir, practicar), la instrucción pasiva (monitorear mientras los estudiantes copian o hacen trabajo sentados en sus puestos), el manejo de aula (docente y estudiante haciendo manejo de aula, docente solo haciendo manejo de aula, docente llama la atención a estudiante, docente dando instrucciones verbales), estudiante fuera de tarea (no involucrado, socializando), docente fuera de tarea (docente socializando o fuera del aula) (Texas AyM University, 2007).

Tabla 1: Valores o criterios de comparación de la aplicación de la foto de Aula de Stallings.

Categoría del uso de tiempo por hora de clase según el método de Stallings	Estimación del % de uso del tiempo de formación en muestra de instituciones colombianas (2014)	Criterio base (Ideal Internacional) reportado por Bruns y Luque (2014)
Uso del tiempo de Formación Activa (Instrucción activa: Leer, Demostrar, Practicar, Debatir, Hacer Proyectos, tomar exámenes)	68% del tiempo por hora clase	85% del tiempo por hora clase en clases efectivas, pero se acepta mínimo del 50% por hora clase
Instrucción pasiva (revisar mientras los estudiantes copian o hacen trabajo sentados en el puesto)	No se reporta	35% o menos del tiempo
Tareas de la gestión del aula (dar instrucciones, alistamiento de aula; borrar pizarrón, corregir tarea, pasar hojas, llamar lista y tareas administrativas)	28% a 39% del tiempo por hora Clase	15% del tiempo por hora Clase
Uso de materiales	25% del tiempo por hora clase se usa pizarrón. 14% a 24% del tiempo los profesores no usan ningún material. Solo usan 2% del tiempo TICS	No reporta
Actividades del estudiante fuera de tarea (no involucrarse en la actividad, socializar o recibir llamados de atención)	25% del tiempo 6 o más estudiantes están desconectados de las Actividades	6% o menos
Actividades del docente fuera de tarea (interactuar con otras personas, no interactuar con los estudiantes, estar físicamente fuera del aula).	10% del tiempo	0%



Según, Stallings (1986) los valores esperados señalados en la tercera columna de la Tabla 4 se relacionan con una ganancia de un año y ocho meses en las habilidades de lectura de los estudiantes. Aunque estos valores dependen de los contextos y de las diferentes asignaturas, la autora señala que el tiempo de clase puede usarse de forma más efectiva si se consideran los parámetros descritos.

Datos

Se visitaron 11 aulas de los estudiantes de grado 6° de cuatro instituciones públicas. En cada una de estas se observó una clase de Razonamiento Cuantitativo, y se aplicó el instrumento de “foto de Aula” de Stallings. La selección de este grado se debe a que varias instituciones educativas hicieron el cambio a la jornada única desde los primeros grados de secundaria.

El instrumento de la foto de Aula de Stallings consta de una rejilla en la cual se registran todas las actividades de los estudiantes y del profesor, y los materiales usados cada 10 minutos dentro de la sesión de clase. Se incluyen 15 actividades que comprenden actividades de instrucción (demostrar, presentar, debatir, manipular) y actividades de gestión del aula (e.j., monitorear estudiantes, hacer labores administrativas).

Variables

Las variables que intervienen en el tercer análisis sobre el uso del tiempo en las instituciones educativas que se cambiaron a Jornada Única y cuyas aulas serán observadas incluyen:

Actividades de formación activa: leer en voz alta, informar, demostrar, debatir, practicar, crear proyectos o involucrarse en actividades kinestésicas. Si existen otras actividades que sean observadas y no se incluyan en estos có-

digos, dichas actividades se registrarán en la sección de observaciones del instrumento.

Actividades de formación pasiva: trabajo en el puesto, copiar.

Actividades de administración del aula: dar instrucciones verbales, dedicarse a tareas administrativas con los estudiantes (pasar documentos, cambiar de actividad, organizar materiales, prepararse para salir).

Actividades del estudiante “fuera de la tarea”: interacción social, estudiante no involucrado (mirar por fuera de la ventana, dormir)

Actividades del docente “fuera de la tarea”: interacción social (con estudiantes, no académica), interacción social (con otros no académica), labores administrativas (mientras los estudiantes están trabajando), salir del aula.

Análisis de datos.

Siguiendo a Martinic y Villalta (2015) se desarrolló un análisis descriptivo del tiempo total en las 11 aulas empleado en las diferentes actividades de formación (frecuencia y proporción). Igualmente se desarrolló la comparación entre los valores de referencia encontrados por Bruns y Luque (2014) en aulas colombianas antes de la implementación de la jornada única y los encontrados en el presente estudio. Las observaciones se validan por medio del coeficiente kappa de acuerdo entre observadores.

Los estudios revisados concuerdan en que un factor de calidad clave que distingue a las escuelas de los niveles superiores de desempeño en Latinoamérica es la mayor proporción del uso del tiempo dedicado a la instrucción activa. En el presente estudio se hizo observación de aulas con la técnica de la foto de Stallings (Bruns y Luque, 2014) en instituciones colom-





bianas que han hecho la transición a la jornada única para establecer el nivel de instrucción activa en aulas colombianas.

Resultados

En junio y julio de 2020 se desarrollaron observaciones de 11 aulas en 3 instituciones educativas públicas del primer municipio de Colombia cuyas escuelas han hecho el tránsito a la jornada escolar única. Dos investigadores acompañaron la observación de una hora de clase en matemáticas por cada aula. Se calculó índice kappa de acuerdo entre los observadores (equivalente a 0,85) incluyendo las observaciones de los dos investigadores por cada hora de clase. Los resultados agregados con la matriz de observación conocida como “Foto de Aula de Stallings” (Stallings, 1986; Texas AyM University, 2007) se presentan en las Tablas 27 y 28.

Las aulas observadas (n=11) en 3 instituciones escolares que autorizaron las observaciones pertenecen a los estratos socioeconómicos 3 y 4, tienen alto nivel educativo de los padres y alto ingreso por familia (según informaron en comunicación personal los rectores). Dos de las instituciones observadas han obtenido reconocimientos del Ministerio de Educación por obtener las metas de Mejoramiento Mínimo Anual (MMA) estipuladas con base al Índice Sintético de la Calidad Isce. Las instituciones se encuentran por encima del promedio nacional en el índice Isce que para 2017 fue de 4,64 para básica primaria, 4,87 para básica secundaria y 4,10 para media. Los docentes de estas instituciones son en su mayoría del decreto laboral antiguo (decreto 2277 de 1979), están nombrados en propiedad en su mayoría y en promedio tienen grado de pregrado en Licenciatura (cerca de 33 docentes por institución) comparado con otros pregrados (alrededor de 6 docentes por colegios) y con postgrado en áreas diferentes a Educación (33 docentes por colegio). Véase Tabla 2.

Los métodos de enseñanza en las aulas observadas varían desde la clase tradicional con tablero y marcador, hasta clases donde se incluyen videos y actividades con materiales especiales. Todas las instituciones están bien dotadas en cuanto a infraestructura y recursos aunque se observó poco uso de estos (p.ej., televisores, video-reproductores)



Tabla 2: Análisis descriptivo de las instituciones observadas con la “Foto de Aula de Stallings”

Característica de la Institución	M (DS)
Número de docentes	91 (13)
Número de directivos	8 (3)
Docentes periodo de prueba	4(1)
Docentes propiedad	89(4)
Docentes provisionales vacante definitiva	5(3)
Docentes provisionales vacante temporal	0
Estudiantes Reprobados	2 (1)
Estudiantes Aprobados	94(6)
Docentes con Licenciatura	31(18)
Docentes Pregrado Otros	6(7.23)
Docentes Postgrado Educación	6(6.92)
Docentes Postgrado Otras áreas	33(11.35)
Isce 35	4.8 (0.94)
Isce 9	5.05(1.4)
Isce11	6.26(2.15)
Razonamiento Cuantitativo Saber11	54.50 (1.86)
Ciencias Naturales Saber 11°	56.14(1.74)
Lectura Saber 11°	54.61 (2.10)

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre variables de la institución y las pruebas de Saber 11° de los colegios observados. Las variables que aparecen más relacionadas con la sub prueba de Razonamiento Cuantitativo, que fueron las clases observadas, son la calidad educativa medida con Isce y el número de docentes con formación de Licenciatura. Se asocian de forma más débil las variables de eficiencia (aprobados y reprobados), la formación de postgrado en Educación y el cargo en Provisionalidad del docente. El número de docentes y los cargos en propiedad son variables con una relación moderada pero no significativa con los resultados en Razonamiento Cuantitativo. En Razonamiento Cuantitativo, Lectura y Ciencias Naturales las correlaciones son más fuertes con el índice Isce, con el cargo en propiedad, y con formación de postgrado en Educación.

Tabla 3: Correlación de las Variables de la institución pruebas Saber





	Docentes	Periodo	Propiedad	Provisión	Licenciados	Postgrado	Aprobados	Repites	Isce 35	Isce 9	Isce11
		Prueba				Educación					
1	.605	-.927	.635	.256	.972	.295	.356	.132	.998	.969	.320
2	.270	-.724	.874	-.118	.819	.625	.013	.242	.949	.992	.051
3	.303	-.227	.997	-.643	.370	.951	.559	.734	.620	.760	.591

Nota: 1 Razonamiento Cuantitativo. 2 Lectura. 3 Ciencias Naturales. Las correlaciones no son significativas.

Las *Tablas 4 y 5* presentan los resultados de las observaciones en aula con el método de Stallings. En el caso de las aulas observadas se encuentra que en promedio los docentes emplean la mayor parte del tiempo en formación activa (55.8% del tiempo) y solo el 1.5% del tiempo se dedica a formación pasiva (Tabla 4). Es decir, los docentes permanentemente están en actividad con los estudiantes -leer en voz alta, instruir, demostrar, hacer clase magistral - y no se involucran en actividades fuera de tarea -interacción social y salirse del aula- (0%); aunque tienden a emplear un cuarto del tiempo (24%) de la hora clase en actividades de organización y manejo del aula, que podrían emplearse en aumentar el tiempo de formación activa.

Tabla 4: Resultados de las observaciones con Foto de Aula de Stallings en términos de frecuencia y porcentaje del Tiempo de Formación por hora clase (Conductas del Docente)

Aulas de Jornada Única Observadas Criterio
(valores esperados en aulas efectivas)
(Bruns y Luque, 2014)

Variables de Observación	Frecuencia de la conducta	% del tiempo	% del tiempo
Docente Involucrado en ...			
Instrucción pasiva			35% o menos del tiempo en actividades de instrucción pasiva
1. Monitorear trabajo en silencio estudiantes	1 vez	1.5%	
2. Monitorear a estudiantes copian del tablero	0 veces	0%	
Total	1 vez	1.5%	
Instrucción activa			Al menos 50% entre todas las actividades de instrucción activa
1. Lectura en voz alta	1 vez	1.5%	
2. Instruir/Demostrar/Hacer clase magistral	31 veces	46.8%	
3. Debatir (Preguntas y respuestas)	5 veces	7.5%	



4. Practicar y Repetir	0 veces	0%	
5. Desarrollo de proyectos o actividades	0 veces	0%	
Total	37 veces	55.8%	
Instrucción activa			15% o menos del tiempo se debería usar en actividades de organización y manejo
1. Instrucciones verbales/ Asignar trabajo	8 veces	12%	
2. Manejo del Aula con estudiantes	7 veces	10.5%	
3. Organización del Aula sin estudiantes	1 veces	1.5%	
Total	16 veces	24%	
Actividades fuera de tarea			menos de 6% en actividades fuera de la tarea
1. Interacción social del docente con estudiantes	0 veces	0%	
2. Interacción social del docente con otros/ Profesor no involucrado	0 veces	0%	
3. Profesor fuera del aula	0 veces	0%	
Total	0 veces	0%	

Nota: N=11 aulas observadas u 11 clases de 60 minutos de Matemáticas grado 6.

Los estudiantes por su parte, pasan gran parte del tiempo en actividades fuera de tarea (alrededor de 19.5% del tiempo) (ver *Tabla 5*). Esto se relaciona con falta de estrategias de gestión del aula (manejo de la conducta y de organización de la estructura de la clase y de los espacios físicos por parte del docente) Sin embargo, también es responsabilidad del estudiante (p.ej., se observó estudiantes en clase de matemáticas sin materiales de trabajo o con cuadernos de líneas de ferrocarril para hacer cálculos matemáticos, también se observó a los estudiantes durmiendo en clase, hablando en voz alta e ignorando al profesor). El aprendizaje activo del estudiante en las aulas visitadas se encuentra alrededor de 13% del tiempo lo cual está muy por debajo del promedio esperado de 50% del tiempo de la hora clase según los criterios del estudio de Bruns y Luque referenciados en la *Tabla 1*.

Tabla 5: Resultados de las observaciones con Foto de Aula de Stallings en términos de frecuencia y porcentaje del Tiempo de Formación por hora clase (Conductas del estudiante)



Aulas de Jornada Única Observadas Criterio

(valores esperados en aulas efectivas)

(Bruns y Luque, 2014)

Variables de Observación	Frecuencia de la conducta	% del tiempo	% del tiempo
Estudiante involucrado en...			
Aprendizaje pasivo			35% o menos en aprendizaje pasivo
1. Trabajo en silencio de los estudiantes (incluyendo quizz o examen)	19 veces	28.5%	
2. Estudiantes copian del tablero	14 veces	21%	
Aprendizaje activo			más de 50% del tiempo en aprendizaje activo
1. Lectura en voz alta	0 veces	0%	
2. Recibir clase magistral	2 veces	3%	
3. Debatir con profesor (Preguntas y respuestas)	6 veces	9%	
4. Practicar y Repetir	1 vez	1.5%	
5. Desarrollo de proyectos o actividades	0 veces	0%	
Organización y Manejo			12% o menos en organización y manejo
1. Instrucciones verbales/ Recibir trabajo o tareas	4 veces	6%	
2. Manejo del Aula con profesor	3 veces	4.5%	menos de 6% en actividades fuera de tarea
Actividades fuera de tarea			
1. Interacción social de estudiantes	3 veces	4.5%	
2. Estudiante no involucrado (inatención)	9 veces	13.5%	
3. Recibir llamado de atención	1 vez	1.5%	

Conclusiones

A partir de la experiencia de observación de las aulas se concluyen varios aspectos. Las aulas de la nueva jornada única observadas tienen un promedio de tiempo de instrucción activa del 50% del tiempo, pero el tiempo de instrucción efectiva no se traduce en aprendizajes por los estudiantes ya que este no alcanza un promedio del 13% del tiempo de instrucción como se observa en la tabla 5 en el indicador aprendizaje activo del estudiante. Por tanto,

se requieren nuevas estrategias de manejo de aula y de trabajo pedagógico que permitan una renovación de las prácticas de aula. En el estudio de Martinic, Huepe y Madrid (2008) las docentes que usan el tiempo efectivamente emplean de forma más frecuente: 1) Explicación-exposición; 2) Exposición de estudiante; 3) Trabajo individual y, 4) Revisión de tareas y contenidos. En las clases observadas la actividad principal es Instruir/Demostrar/ Hacer clase magistral y en menor medida Debatir (7%) o Hacer lectura en voz alta (menos de un 1,5%



del tiempo) o actividades de repetición o práctica (0%). Es decir, se requiere involucrar más actividades que aumenten la participación del estudiante y procesos como la retroalimentación, el debate y las preguntas y respuestas que desarrollen las habilidades cognitivas de los estudiantes.

En las clases de Razonamiento Cuantitativo con mejor desempeño observadas por Martinic et al. (2008), los profesores ocupan porcentualmente más tiempo en instrucción relacionada con procedimientos (dar instrucciones verbales sobre procedimientos a realizar) y en la estructura de la clase invierten menos tiempo en el pre-inicio y en el inicio de la lección. Además, en las aulas observadas por Martinic et al. (2013) la participación del estudiante fue menor (alrededor de 13,4% en matemáticas y 14,1% en lenguaje por hora de clase) y los estudiantes presentan respuestas orientadas a las instrucciones y demandas del docente (mayor en lenguaje que en matemáticas y en ambos casos con bajo nivel cognitivo). En las observaciones en aulas de jornada única se detectó este mismo patrón, particularmente la falta de comentarios y preguntas de los estudiantes en las lecciones de Razonamiento Cuantitativo, ya que se dedican al trabajo en silencio 28% o copiar del tablero 21%, y debaten solo el 9% del tiempo.

Según Razo (2015), el tiempo efectivo de clase depende de poder mantener la interacción constante entre estudiante y docente. Solo una tercera parte del tiempo (35,4%) se dedica a interacciones entre maestro y estudiante (instrucción activa) en aulas mexicanas; el profesor ocupa el 51% del discurso de hora clase y el estudiante participa solo 13% del tiempo en aulas chilenas, y según el presente estudio, en aulas colombianas, la interacción entre docente y estudiante (hacer preguntas y debatir) no alcanza el 9% del tiempo.

En el estudio original de Bruns y Luque (2014) los profesores de los países latinos dedican un 65 % o menos del tiempo de clase a la formación activa (en comparación con la práctica de referencia, del 85 %), lo que equivale a perder un día completo de instrucción por semana. En el presente estudio, la formación activa ocupa solo un 46,8% del tiempo. Por tanto, la sugerencia consiste en aumentar el tiempo activo de formación, promoviendo la interacción constante con todos los estudiantes y fomentar que en las aulas de la Jornada aspectos como la organización y la disciplina en aula ocupen menos tiempo del docente. Igualmente, promover la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje (desarrollando más la participación y no permitiendo las conductas de inatención).

Según la literatura, un factor de calidad clave que distingue a las escuelas de los niveles superiores de desempeño en Latinoamérica es el uso efectivo del tiempo de formación. Para la implementación de la jornada única debería considerarse la línea de base establecida por Bruns y Luque (2014) de que las escuelas colombianas del quintil superior de la distribución según el desempeño (en cuanto al uso del tiempo) tienen un promedio de 82 %, y las del quintil inferior, 49 %, es decir, las escuelas deben demostrar un uso del tiempo activo cercano al quintil superior y no permitir que se presenten aulas con tiempo de formación cercano al 49%, como las observadas en el presente análisis.

Así mismo, se debería considerar para la implementación que las escuelas deben reducir la diferencia al interior de sus aulas. Según Bruns y Luque (2014), los mejores profesores destinan un promedio de 78 % del tiempo de clase a la instrucción (un valor no muy alejado del parámetro de Stallings), mientras que los profesores que hacen uso del tiempo menos eficiente llegan a un promedio de 18 % dentro





de una misma institución. La diferencia entre el mejor y el peor desempeño debe reducirse progresivamente, de modo que tanto estudiantes como docentes comprendan que el tiempo es un recurso y un insumo de la jornada única.

Discusión

Sobre el tiempo efectivo de formación, el presente estudio presentó evidencia que valida la hipótesis (*En las aulas observadas de jornada única se hace uso del tiempo de formación por debajo del 85% en horas clase de Razonamiento Cuantitativo y mayor tiempo se está empleando en actividades no educativas*). El análisis muestra que en las aulas observadas y a pesar de los altos porcentajes de enseñanza activa que se observó en los docentes (58%), el aprendizaje activo de los estudiantes es bajo (en promedio un 13% cuando se espera más del 50% del tiempo por hora clase), y las conductas de aprendizaje pasivo (30% del tiempo) y fuera de tarea (19% del tiempo) también son altas.

Los docentes en las aulas de la nueva Jornada Única están enfocados alrededor de un 58% del tiempo en implementar prácticas activas de enseñanza, lo cual representa un alto porcentaje de las acciones observadas, si se compara con el 1,5% que emplean en instrucción pasiva y el 24% en organización y manejo del aula. Esto muestra que los docentes observados superan el criterio de las aulas efectivas en instrucción activa (50% del tiempo, según Bruns y Luque, 2014), pero que al igual que en otros países Latinoamericanos invierten una proporción considerable del tiempo en organización del aula (usan el 24% cuando deberían usar menos del 15%), y tienen menos conductas de monitoreo del trabajo individual (usan el 1,5% en instrucción pasiva cuando deberían emplear hasta el 35%). Por lo cual la implementación de una Jornada Única debería considerar el uso efectivo del tiempo como un indicador de calidad educativa.

Esto significa que, aunque los docentes de la Jornada Única observados se esfuerzan por ofrecer horas clases efectivas (por ejemplo, jamás se involucran en actividades fuera de tarea, que son las más perjudiciales para el aprendizaje de los estudiantes) necesitan lograr que estas actividades se traduzcan efectivamente en aprendizaje activo por parte del estudiante.

Si se considera una hora clase de 60 minutos esto implica que el estudiante emplea 10 minutos en aprendizaje activo (debatir, preguntar, etc.), 18 minutos en aprendizaje pasivo (copiar del tablero, trabajar en silencio), y 11 minutos en actividades fuera de tarea. Idealmente y según los criterios empíricamente establecidos por Stallings (Texas A&M University, 2007), el estudiante debería estar comprometido en aprendizaje activo por un espacio de 30 minutos, 21 minutos en aprendizaje pasivo, 7 minutos en organización y manejo del aula y 2 a 5 minutos en actividades fuera de tarea. Esta gestión del tiempo puede variar entre instituciones y regiones,

pero puede ser una clave para el desarrollo de aprendizajes en las aulas de la nueva Jornada Única.

El factor que puede explicar las mejoras en el rendimiento debido al tiempo efectivo podría ser las “oportunidades de aprendizaje” (Bachman, et al. (2015), o actividades intencionadas, que se brinden al estudiante. Por ejemplo, Bachman, et al. (2015) afirman que 15 minutos de Matemáticas conceptuales facilitan tanto el desempeño en problemas procedimentales como conceptuales matemáticos. La OECD (2013) también estableció que los aprendizajes matemáticos (medidos en las pruebas PISA 2012) están altamente relacionados con las oportunidades de aprendizaje como trabajar las Matemáticas formales, las de tipo aplicado y los problemas verbales en el aula (explicando



alrededor del 50% de la varianza en los resultados).

En el presente estudio se observó que la enseñanza se enfoca en “Instruir, Demostrar y Hacer clase magistral” (alrededor del 46,8% del tiempo en las aulas observadas) y que un menor tiempo se emplea en discutir, practicar, repetir y debatir contenidos. Por tanto, las oportunidades de aprendizaje que llegan en promedio a un 9% del tiempo). Esto llama a la reflexión sobre la práctica pedagógica en el nuevo contexto de la jornada única.

Referencias

- Martinic, S., Huepe, D., y Madrid, A. (2008) Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los Profesores sobre sus Efectos en los Aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 125-139. <http://goo.gl/dMMq5y>
- Martinic, S., Vergara, C. y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clase. Un estudio de casos en Chile. *Revista Propositiones*, 24(1/70), pp. 123-135. <https://goo.gl/2IKgQv>
- Martinic, S., y Villalta, M. (2015) La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28-50
- Bachman, H., Votruba-Drzal, E., Nokali, N. E., y Castle-Heatly, M. (2015). Opportunities for learning math in elementary school: Implications for SES disparities in procedural and conceptual math skills. *American Educational Research Journal*, 52(5), 894-923. Doi :10.3102/0002831215594877
- Bonilla, L., Galvis, L.A. (2012) Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Revista Ensayos Sobre Política Económica (ESPE)*, 30 (68), 1-17. <http://goo.gl/JTo64L>
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes: Como mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Washington D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Hincapié, D. (2014). Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia. Paper Presented at the Association for Education Finance and Policy Annual Conference, San Antonio, TX March 13-15, 2014, 1-49
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Qué es el Índice Sintético de la Calidad Educativa? Manuscrito no publicado. <http://goo.gl/9UMM7a>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). Primera Convocatoria Jornada Única. Manuscrito no publicado



- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). Qué es el Índice Sintético de la Calidad Educativa?. Manuscrito no publicado. <http://goo.gl/yl6DGa>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015c). Tercera Convocatoria Jornada Única. Manuscrito no publicado
- Nuñez, J., Steiner, R., Cadena, X., y Pardo, R. (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *Documentos CEDE* No. 193, pp. 1-70. Bogotá: CEDE Universidad de los Andes. [http://: goo.gl/dcqXKOO](http://goo.gl/dcqXKOO) (2015) PISA 2015 Technical Report. Washington, D.C: The World Bank. <http://degoo.gl/xLnS9R>
- Piñeros, L. J., y Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. The World Bank Latin América and the Caribbean Regional Office. <http://goo.gl/BAFN0I>
- Razo, A.E. (2015). Tiempo de aprender: el uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México. *Memorias Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. <http://goo.gl/oBZqj9>
- Stallings, J. A. (1986). *Using time effectively: A self analytical approach in Improving Teaching 1986* ASCD Yearbook. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum. Development. <http://goo.gl/dg1V8z>
- Stallings, J. A., Knight, S., Texas AyM University, y Markham, D. (2014). Using the Stallings Observation System to Investigate Time on Task in Four Countries. Washington: World Bank. <https://goo.gl/c3vFFT>
- Texas AyM University. (2007). *Stallings Snapshot Observation Manual*. Texas.: College of Education Center for Collaborative Learning Communities. <http://goo.gl/TL7SkO>



6.Responsabilidad prospectiva a partir de antecedentes en el contexto de pandemia

6.Prospective responsibility based on antecedents in the context of a pandemic

José Luis Esparza Guerrero

Resumen

Con el vertiginoso avance de la civilización, las amenazas a los intereses nacionales son permanentes, pero también se transforman y se modifican. Desde el fin de la Guerra Fría, ellas se observan desde el ámbito tradicional de las amenazas humanas, más fácilmente detectables. Las naturales siendo más inciertas y menos controlables, se consideran en mayor o menor medida dependiendo de los países. Recordemos de paso que hace mucho tiempo le hacemos la guerra a la Naturaleza. Para la defensa y seguridad de las naciones, se vuelve prioritario anticiparse a los posibles riesgos con el propósito de tomar decisiones al más alto nivel de un Estado a fin de prevenir, evitar, desviar, disuadir, alertar, neutralizar o acoplarse a las mismas.

En el panorama del continente americano las amenazas se consideran en coherencia con los nuevos conceptos vigentes de seguridad multidimensional (OEA), seguridad humana (ONU), seguridad integral (OSCE y ASEAN) y seguridad sostenible (EE. UU.) (Astudillo, 2013). La seguridad multidimensional se introduce como un diseño de seguridad regional, el cual determina las nuevas amenazas y desafíos de la seguridad hemisférica concernientes a aspectos políticos, económicos, sociales, de salud y ambientales, que representan una amenaza a la seguridad de los Estados y la revitalización del sistema interamericano (Celi, 2015).

Todo ello se logra solo con una inteligencia basada en la excelencia, diligencia, compromiso, visión y acción. Los servicios de inteligencia son hoy, actores de singular importancia en medio de los dilemas, confrontaciones, niveles de cooperación del sistema internacional, sus relaciones y del orden interno de las naciones. Por tanto, al estar la IE al nivel de los conductores políticos, debería enfocarse a todos los campos, conectándose con todos los entes del Estado y de instituciones académicas y de investigación para no burocratizarse. Finalmente, el ciclo de inteligencia no es otra cosa que un método y por tanto no es difícil acoplarse.

Palabras Clave: Responsabilidad prospectiva, Antecedentes, Pandemia



Abstract

With the dizzying advance of civilization, threats to national interests are permanent, but they also change and change. Since the end of the Cold War, they are observed from the traditional sphere of human threats, more easily detectable. The natural ones, being more uncertain and less controllable, are considered to a greater or lesser extent depending on the country. Let us remember in passing that a long time ago we waged war on Nature. For the defense and security of nations, it becomes a priority to anticipate possible risks in order to make decisions at the highest level of a State in order to prevent, avoid, divert, dissuade, alert, neutralize or adhere to them.

In the panorama of the American continent, threats are considered consistent with the new current concepts of multidimensional security (OAS), human security (UN), comprehensive security (OSCE and ASEAN) and sustainable security (USA) (Astudillo, 2013).). Multidimensional security is introduced as a regional security design, which determines the new threats and challenges of hemispheric security concerning political, economic, social, health and environmental aspects, which represent a threat to the security of States and the revitalization of the inter-American system (Celi, 2015).

All this is achieved only with an intelligence based on excellence, diligence, commitment, vision and action. Intelligence services are, today, actors of singular importance in the midst of dilemmas, confrontations, levels of cooperation in the international system, its relations and the internal order of nations. Therefore, since EI is at the level of political leaders, it should focus on all fields, connecting with all State entities and academic and research institutions so as not to become bureaucratic. Finally, the intelligence cycle is nothing more than a method and therefore it is not difficult to join.

Keywords, Prospective responsibility, Background, Pandemic





La complejidad de analizar la incertidumbre

El concepto de inteligencia estratégica gira en torno a realizar las apreciaciones y análisis de manera eficiente para garantizar que los tomadores de decisiones siempre estén altamente informados, de allí la necesidad de generar las condiciones y de obtener buenas herramientas para que el análisis logre reducir la incertidumbre, lo cual es el estado final deseado para cualquier tomador de decisiones (Ugarte, 2009, pág. 8).

La inteligencia estratégica debe ser un proceso que vaya más allá de evitar sorpresas negativas para el Estado, debe lograr generar un conocimiento amplio que permita no sólo anticipar sino construir un futuro deseado por el Estado (Cabrera, 2015). Sherman Kent, en su libro "Inteligencia Estratégica para la Política Mundial Americana" menciona que la inteligencia estratégica no es nada más que una búsqueda hacia el conocimiento útil y, esto se traduce en información, el conocimiento que la información estratégica produce, debe ser útil, y es vital para la supervivencia nacional (Kent, 1949)

Autores como Diana Cortés (2019) señalan que la inteligencia estratégica ha venido empleándose de una manera no óptima, pues se ha dedicado en resolver problemas del ahora y aún no logra soportar la estrategia nacional del país. En este sentido, se logró detectar una de las principales falencias de los organismos de inteligencia colombianos, realizan en su mayoría análisis de coyuntura, muy pocos de anticipación estratégica y nulos los de carácter prospectivos.

Es por esto que el carácter cambiante en los escenarios de seguridad y defensa de los países, pone a prueba el comportamiento de la inteligencia estratégica de un país para recolectar, procesar y emplear información de ma-

nera óptima, que en el caso de la Pandemia del COVID-19, se observa cómo existió una falta de previsión de los actores del Sistema Internacional para su manejo y tratamiento, y de esta forma generar un nuevo conocimiento mediante la investigación y esfuerzos conjuntos (Ardila, 2021).

Si bien los organismos de inteligencia se han venido fortaleciendo en el desarrollo de una estrategia, una planificación y una gestión, siguen existiendo recursos limitados principalmente en el análisis que aporte a la estrategia nacional, en este sentido, se ha identificado que las Fuerzas Militares han sido quienes integren a los organismos de inteligencia.

No obstante, Saavedra (2015) señala que aún existen vacíos que no logran articular la inteligencia estratégica como aporte al desarrollo nacional, por un lado, indica que los organismos se enfocan en determinar el comportamiento y acciones de las amenazas que en su mayoría son de carácter armado o bélico (internas y externas) y por el otro, que aún no existe una institución centralizadora de la inteligencia de los diferentes organismos que tenga una comunicación fluida con los consumidores de alto nivel.

Las tendencias durante y después de la pandemia del COVID-19, indican que los cambios que se generarán y entenderán a partir de la seguridad multidimensional a nivel estatal son inmensos, por lo que se debe generar una nueva conciencia colectiva acerca de las prioridades y el desenvolvimiento de los gobiernos a nivel internacional generando así una evolución en el concepto de seguridad y defensa (Ardila, 2021).

La seguridad como concepto, se ha convertido en un referente que ha mutado a través de los años, abarcando diferentes problemáticas que no implican sólo el uso de la violencia,



sino que abarca otro tipo de amenazas al ser humano que van desde desastres naturales y pandemias, hasta conflictos armados (Barrero, 2018). Es por esto, que nace la definición de “Seguridad Multidimensional” que comprende diferentes procesos y actividades enfocadas en abarcar los escenarios de incertidumbre como lo es la pandemia del COVID-19.

Es por esto, que el análisis de la inteligencia estratégica durante la pandemia a través de la seguridad multidimensional, resulta completamente necesario ya que ésta nos indica que se necesita flexibilidad para atender los diferentes desafíos desde las Fuerzas Militares, y otros organismos del Estado. Es necesario reforzar las alianzas y los acuerdos que se tienen con entidades nacionales e internacionales para aumentar el conocimiento en el ámbito operacional con el fin de evitar el desarrollo de futuras crisis para la paz.

Un gran aliado en este proceso ha sido la OEA (Organización de los Estados Americanos) que busca garantizar la seguridad de los pueblos a través de su secretaría de Seguridad Multidimensional, donde busca el desarrollo de políticas regionales estratégica para el abordaje de todo tipo de amenazas (OEA, 2008). En diferentes escenarios, la OEA ha reconocido que existen nuevas amenazas y desafíos de seguridad en el hemisferio, además que durante la pandemia se aumentó el uso de redes informáticas y el uso de herramientas tecnológicas y canales de información como las redes sociales, generando como consecuencia, amenazas de carácter transnacional.

Por tanto, se declaró que la seguridad en el hemisferio abarca “aspectos políticos, económicos, sociales, de salud, tecnológicos y ambientales, especialmente el COVID-19 como plan principal para la recuperación y reactivación basada en la inclusión social, economías resilientes, acceso a la salud y a servicios básicos

como alimentación e internet. (Declaración de Bridgetown, 2021)

La situación de la pandemia un asunto científicamente complejo en cuanto a su naturaleza, su prevención y tratamiento, es al mismo tiempo difícil para los gobernantes ya que constituye un gran reto en el manejo de su impacto en todos los frentes, particularmente en el uso de la economía, los recursos para combatir el virus y los niveles de salud física y mental. Todo lo anterior afecta las reflexiones del autor en este tema dinámico y de interés universal. Este escrito se elaboró a partir de fuentes abiertas y secundarias, es una invitación a efectuar una reflexión más desde una perspectiva del nivel estratégico de la inteligencia.

Este texto consolidado gracias a diversas revisiones y recomendaciones es hecho por alguien quien porta más la espada que la pluma, busca ser prudente en medio de las situaciones nacionales actuales y de polarizaciones las cuales hoy son mayores en cierta medida por los efectos de la interacción en el ciberespacio (Haidt, 2019). Al referirse a lo estratégico, la prudencia es la cualidad principal que debe disciplinar el comportamiento en este nivel por las consecuencias de la amenaza y la acción. Esta virtud está en el corazón mismo de la estrategia; en los subsiguientes niveles operacionales y tácticos tiene que ver con la acción y como sabemos la estrategia tiene que ver con las consecuencias causadas por ellos; pues de todas las “leyes”, la de las consecuencias no deseadas es probablemente la más citada en lo estratégico pues en el planeamiento estratégico, el futuro no es predecible por mucho que se prometa ello (Haidt, 2019).

El contenido busca recomendar al nivel estratégico de la inteligencia, la cohesión con instituciones privadas y públicas para aunar esfuerzos -sin crear burocracias- toda vez que siempre se consideren los recursos de los de-





más niveles (operacional y táctico).¹² También plantea nuevas dudas, las cuales pueden ser vistas desde lo ético, lo moral, lo jurídico, las relaciones internacionales y demás; sobre todo, busca se entienda la importancia de una inteligencia organizada, fuerte, eficaz y eficiente, la cual debe ir más allá de las habituales líneas de trabajo, las amenazas de los hombres, sin olvidar que estas son permanentes y prioritarias de detectar en un país como Colombia.

Desaciertos del pasado en un escenario mundial desde una amenaza humana permanente

Basados en nuestra frase introductoria, observemos algunos desaciertos de la Inteligencia Estratégica (IE) en un escenario mundial, desde la guerra.¹³ Citemos algunos de diversa índole durante la Segunda Guerra Mundial, los cuales incluyen lecciones del bando aliado vencedor y del perdedor, un grupo de naciones totalitarias y de ellas, una del lado vencedor, la cual luego será vencida en la guerra Fría (ex soviéticos).

El primero, de los franceses escatimando el valor de las informaciones suministradas por sus aliados checoslovacos quienes habían descubierto los planes alemanes de expansión. Estos estaban imbuidos, junto a los británicos, en

el engaño de las estratagemas diplomáticas de Hitler (Chamberlain, 1938). Se puso entonces en evidencia la inexistencia de una confiable comunidad de inteligencia aliada frente a las informaciones de alta credibilidad (fuente), exactitud (hecho) bien evaluadas y analizadas por los checos. No entendieron la evolución de la nueva guerra quedándose enquistados en la zona de confort de los recuerdos de las victorias del pasado de la Primera Guerra Mundial. Luego los mismos se “tragaron” la estratagema de la línea Sigfredo reforzando la Maginot. Peor aún no detectaron la sorpresa estratégica alemana.

Un segundo desacierto, los servicios alemanes, en medio de una pugna por integrarse totalmente como ocurre en los regímenes de facto; no previeron, o incapaces de convencer al líder alemán; no evaluaron: la real capacidad de la fuerza aérea alemana (Luftwaffe) ante los británicos (y en otros momentos); la incapacidad militar italiana y sus aventuras; los efectos de la invasión a la ex Unión Soviética, y la entrada de los Estados Unidos a la guerra, entre otras fallas.¹⁴ El caos, la desorganización, el irrespeto de los niveles de inteligencia, la manipulación y mentiras, las ambiciones de poder, el no mirar más allá, la catalogan como la peor inteligencia estratégica de la Segunda Guerra Mundial. Es

¹² Para entenderlo, cuando se está en conflicto, interno o exterior, estos dos están activos a fin de apoyar las ejecuciones de los demás dominios militares y sus sistemas en los teatros de la guerra a partir de los planes concebidos en lo estratégico.

¹³ En ella IE busca determinar la posible amenaza de un agresor inicialmente a través de la diplomacia. Desde todos los campos de las relaciones internacionales y luego sus sistemas de inteligencia deben evaluar capacidades, intenciones, estratagemas previas a la acción, así como el inicio mismo de ellas y a través de juegos de guerra, desarrollar planes lo más ajustados a la propia realidad de quien en este caso se defendería. Ya escalonado el conflicto, el propósito fundamental, es detectar la sorpresa estratégica y el objetivo, (teoría de los principios de la guerra), se ponen en marcha los planes, sobre todo entendiendo si son los indicados. Luego en la confrontación, la principal responsabilidad recae en los niveles operacionales y tácticos.

¹⁴ El Abwehr alemán (operativo entre 1921 y 1944) estaba en una pugna de poder con las SS de Heinrich Himmler, impidiendo su buen desempeño, y en alimentar su descontento contra el régimen siendo parsimoniosa, evaluándose al final como mediocre, poco visionario, menos prospectivo y nada accionable para los intereses nazis. Ella quedara bajo el mando de Himmler.



posible también que se sume a ello el miedo al Führer cuando se encontraba en *medio de la borrachera de las primeras victorias*; (Keegan, 2015) sumesianismo, la pretensión de saberlo todo y su supuesta clarividencia dentro de un sistema marcado por el poder y la adulación.

En tercer lugar, citaremos la sorpresa estratégica japonesa en el teatro del Pacífico, el ataque a Pearl Harbor, una confrontación inevitable. Para el caso, se puede tomar como una falta de atención a los indicios, evidencias y análisis de la inteligencia estratégica de los EEUU. Ello llevo a dicha nación a la guerra, recordemos presidente Roosevelt: *La puñalada en la espalda... El día más infame de la historia* (Ibídem, 2015). En el mismo evento, pero del lado contrario, el almirante Yamamoto, liderando dicho ataque. Había estado como agregado militar en EE.UU. y advirtió al régimen militar Nipón por no minimizar la capacidad industrial norteamericana; la célebre frase del almirante, luego del ataque, lo atestigua: *hemos despertado un león dormido*. Finalmente, los servicios aliados de IE y la comprensión de la proyección soviética, condujeron a la guerra fría, la carrera nuclear y armamentista. Los servicios fueron modestos al dimensionar la victoria de occidente (Brzezinski, 1993).

Estos ejemplos son una muestra del mal cálculo desde este nivel y peor hoy cuando la desinformación y el engaño han aumentado la dificultad del análisis. Ello conlleva muchas veces a las airadas o equivocadas percepciones. En medio de la situación causada por la pandemia nuevas percepciones en el gran campo de amenazas naturales se abren.

Las revisiones históricas son importantes para entender el futuro aun cuando a veces: la *“historia está hecha por personas que no saben lo que sucederá después* (Freedman, 2018). No se descarta la tradicional frase: *quien no conoce la historia...* El asunto es que la mayoría de las ve-

ces, las creencias sobre las guerras futuras han sido falsas, incluso cuando se utiliza la metodología más sólida posible para la predicción, el futuro siempre estará “lleno de sorpresas.” (Ibídem, 2018). La inteligencia estratégica y la prospectiva han sido poderosas armas para determinar las amenazas. La incertidumbre de no saber que pasara llevo a las antiguas civilizaciones a ir ante chamanes, adivinos, oráculos y evaluación de presagios y supersticiones, aun hoy subsisten. Cuando la inteligencia se estructura, fue de suma importancia aun cuando el conocimiento dado por la inteligencia no siempre permitió la victoria aun conociendo todos los planes enemigos pues la potencia del choque fue muy importante (Keegan, 2012).

No siempre son las amenazas humanas las que han causado más destrucción

Las evoluciones, los contextos La misma inteligencia a partir de indicios y tendencias construye el escenario de amenazas. En el rango de las humanas, parte de un sinnúmero de factores vistos desde las capacidades y medios de actores estatales o no contra los activos e intereses propios de la comunidad internacional, un grupo de estados aliados o uno de ellos. Se han tenido las de la naturaleza. Sin embargo, la inteligencia se interesa también en la observación y análisis, de aspectos económicos, socioculturales, tecnológicos, informacionales, infraestructurales y ambientales se ha requerido para la planificación estratégica. (Es último campo, ambiental, la información recogida y el análisis de esta se acerva para la afectación de la conducción militar y en alguna forma para los problemas de fenomenología y daños de la fuerza de la naturaleza en misiones humanitarias.

Se debe considerar darle otra gran categoriza-





ción desde la perspectiva de posible amenaza y estudio de geociencias y en ello el daño causado por su fuerza y la consideración al desequilibrio ocasionado por el proceso de conquista y colonización mundial (Sneyder, 2012). En el intento de transitar de *homo sapiens a homos deus* (Harari, 2015), su fenomenología propia o provocada realmente ha causado mayor destrucción. Las tragedias ambientales han provocado otras afectaciones como enormes y descontroladas migraciones desde regiones donde todo fue destruido. Ellas han llevado a colapsos de civilizaciones desde tiempos inveterados, en el Mediterráneo Oriental, el imperio romano y posiblemente el mundo de los mayas, por citar solo unos ejemplos.

Para el presente: ¿un desierto no detectar los efectos del Covid 19?

Durante los dos primeros años de pandemia por el COVID-19 y desde la perspectiva de la inteligencia estratégica (IE) de Occidente, en su deber de advertir sobre amenazas en materia de seguridad, disuasión y defensa de todo orden contra naciones y seres humanos (Zenko, 2020), se plantean dos posibilidades: La primera, sus apreciaciones fueron solo una débil conjetura; la segunda, una no atendida recomendación de los decisores. Si es la primera, podría ser una de las grandes fallas, en la misma medida de la acaecida frente a los sucesos del 9/11. En cuanto a la segunda posibilidad, resulta más compleja pues la comunidad de inteligencia no tiene fallas, pero sus procedimientos son serios y muy necesarios para un estado. El hecho de no haber convencido, de no atender sus alertas por la costosa implicación de tomar medidas, pues afectan en particular a la economía y es mejor acusar a los responsables chinos por no informar sobre el fenómeno natural o una falla de manipulación en un laboratorio. De lo económico a los problemas de seguridad hay un solo paso.

Permítanse ustedes entonces concluir sobre las dos preguntas planteadas: ¿Fueron débiles las apreciaciones de la IE? ¿No fueron contundentes, se quedaron en la clásica acusación a todos los niveles de inteligencia de “*advertir y lavarse las manos frente a todas las amenazas por si acaso*”; o más bien, ¿a los decisores le cuesta asumir su error.? Tengamos si claro que, a ellos, independiente de su tendencia ideológica política, no les gusta aceptarlos. Es más, a todos los seres humanos. Sin embargo, este escrito no especulará sobre como ocurrió, ni tampoco buscará culpables. Tampoco pretende analizar en medio de tanta información accesible al lector en cuarentena con capacidad de hacer juicios propios, empero, cuidado con tanta “*infoxicación*” (Acornella, 2013).

Es claro entonces que a la comunidad de IE, los decisores les indican más el analizar las amenazas de hombres. Tarea compleja si se tiene en cuenta que *la constatación de la verdad ha llevado a algunos analistas del tema a concluir que las fallas y fracasos en la evaluación de inteligencia son “inevitables”* (Betts, 1978). Esto lo muestran los ejemplos citados. En el caso de la pandemia, se, observa una buena actuación de la IE solo citando el caso de los EE. UU. (7sur7, 2020).

A la sazón, para la Humanidad deben categorizarse dos grandes grupos de amenazas, las de los mismos seres humanos y las naturales (Foggo, 2020). Sin dejar de pensar en unas terceras (La Nación, 2020). Es claro que, ante los sentimientos y tal vez bajo el efecto de la locución latina *Homo homini lupus* (el hombre es el lobo del hombre) (Hobbes, 1983). Las complejas intrigas y odios nos llevan a ello. Por tanto, usemos una frase proverbial, popular como la anterior expresión, para referirnos a los individuos como árboles: *los árboles no dejan ver el bosque*. Un bosque de humanos en donde, per se, hay amenazas, e imbuidos en ellas no entendemos que existen otros bosques (de





naturaleza) con amenazas históricamente más catastróficas. Peor aún, no entendemos algo más importante: todos los bosques son parte de un sistema que debe mantenerse equilibrado. Ellos implican la vida y el futuro de nuestros descendientes.

Un análisis desde la inteligencia sobre el “ataque” del coronavirus

No obstante, después de dos años desde el primer caso de COVID reportado en el mundo, en la actualidad ya se encuentra información, sitios académicos y serios sobre el COVID 19, desde el análisis de inteligencia, donde aún es complejo tener una verdad y lanzarla. En el siguiente gráfico se observa cómo se dio la pandemia a nivel mundial para el año 2020 (Hopkins, 2020).



Fuente: Tomado de Johns Hopkins (2020). Mapa mundial de contagios del COVID-19.

Así como se pudo observar, la pandemia afectó a todos los continentes y se dieron efectos adversos que cambiaron muchos aspectos, políticos, económicos y sociales. Aunado a esto se encontraron diversas teorías de la conspiración compartidas principalmente en las redes sociales, las cuales incluyen estrategias chinas, el orden mundial occidental y sus giros, más movidas de terceras naciones. Partamos de indicios primarios claros: en primer lugar, de la inteligencia básica (la referida a los archivos). Ella parte de lo histórico y muestra como desde la edad de piedra (paleolítico y mesolítico con la recolección y la caza, la revolución neolítica la cual trajo la crianza, cría y consumo de animales) el consumo de animales ha conllevado a duras pestes a lo largo de los tiempos. Se tienen los registros un poco vagos de algunas de la edad antigua, media y moderna sobre sus causas, efectos y manejos, pero hay claridad en las de la edad contemporánea.



En segundo lugar, lo cultural implícito en costumbres como las del equilibrio de las antiguas y hoy aun sobrevivientes tribus (no ignorantes sino ágrafas por citar al sociólogo Levi Strauss), las cuales temían a la fuerza de ella y trataban de contenerla con respeto y sacrificios; contenidas algunas en aspectos religiosos aún vigentes, muchas de las cuales son fruto de tradiciones orales luego escritas – como la epopeya de Gilgamesh - (NG, s.f.); como todos los conceptos del pasado mítico, ellas se fundamentaban en sucesos acaecidos. En este campo referenciamos también las artes y sus elucubraciones en libros, series de televisión y películas sobre el tema, pasando por la acusación de creer que es un mal de orientales y de sus costumbres. En tercer lugar, más sólido, los estudios desarrollados. Desde los de sectores ambientalistas, las ilustraciones científicas y otras observaciones hasta la futurología y prospectiva fundadas en herramientas de análisis, De ellas recordemos la popularizada *teoría de los sucesos de los cisnes negros*. (Taleb, 2019) En conclusión, diversos e importantes. *Lo advertimos*, están de moda desde todos estos tipos de indicios

Para llegar a las conclusiones y reflexiones, vayamos a los hechos en evidencia: a partir de la probada ocultación inicial del gobierno chino.¹⁵ de la enfermedad, que implicó fallas en entender la dimensión del contagio, desde los países (muchos acertaron) y, en particular, del organismo multilateral para su prevención y control (France24, 2020). Sus intentos de “calmarlo”, tanto internamente, en el ciberdominio, con dádivas y presiones, han implicado confrontaciones con diversos países y discusiones internas según lo visto en su cercanía al líder de la OMS, como es el actual caso de la

UE (Cerulus, 2020). Lamentable para el multilateralismo en los deseos de buscar la paz, reducir la pobreza y promover la salud global de las personas y el planeta; desde hace tiempo, en medio de los desafíos y buenos resultados algo divergentes, viene soportando el embate de gobiernos desde las circunscripciones nacionales, de transnacionales y de organizaciones no gubernamentales; quienes no facilitan su trabajo (Lavelle, 2020).

Sobre las alertas, la inteligencia artificial logró avisar acerca de la focalización del virus en China en diciembre de 2019; Taiwán lanzó alertas al respecto (Clarín, 2020). Ya relacionamos la advertencia del sistema de inteligencia estratégica médica (¿de paso entendamos porque la tienen con ese nombre!) y de los demás servicios de los EE. UU. Ellos, hoy, unidos a las ciencias, plantean *que el virus no fue hecho por el hombre ni modificado genéticamente*, en un escenario de guerra bacteriológica planteado aun cuando siguen evaluando si el origen se debe al contacto con animales infectados o un accidente de laboratorio (Economic Times, 2020). La situación llegó en medio de las zonas de confort de Occidente; las nuevas amenazas post guerra fría como el radicalismo, la criminalidad organizada, la corrupción, el tema ecológico etc.; esto matizado en medio de una compleja confrontación económica y geopolítica.

Desde la perspectiva de seguridad, en la actuación de los niveles operacionales y tácticos, se activaron como ocurre en medio de una guerra; han servido para coadyuvar a decisores y ejecutores de todas las áreas encargadas de atender la pandemia (France24, 2020). Por ejemplo, en lo referido al caso nacional co-

¹⁵ El doctor Li Wenliang será recordado como un héroe, sus advertencias fueron demeritadas y censuradas. Las disculpas del gobierno y la acusación al nivel más bajo no bastan pues ese nivel actuó de acuerdo con las directrices habituales de censura.



lombiano, en el área de defensa y seguridad, se muestra la importancia del concepto *multi-misión* de la doctrina del Ejército Nacional en cuanto al papel desde la figura de asistencia militar en situaciones como esta. De todas formas, desde los niveles estratégicos de inteligencia colombiana, el cual incluye el de sus Fuerzas Militares deberá repensarse pues la pandemia ha suscitado también un desafío en este aspecto (Muslintimes, 2020). A esto se suman las complicaciones actuales de otra índole en investigación judicial, administrativa y disciplinaria, pues como se mencionó al principio, un país como Colombia no puede pensarse sin inteligencia cuando para las naciones del primer orden mundial se constituyen en un elemento vital para la seguridad y defensa de la Nación, razón por la cual los ejemplos citados durante el desafío de la SGM son una advertencia.

Además de las innumerables apreciaciones sobre la pandemia en todos los campos, se puede resaltar dentro del manejo operativo de la amenaza la lucha científica y la experiencia desde todos los ámbitos, la cual se comparte entre las naciones. Hay una confianza en las percepciones de los científicos (estrategas en esta guerra sin armas, siguiendo el concepto lanzado por el actual presidente francés) y de las buenas decisiones de los encargados (decisiones derivadas de estrategias como la de Edward Jenner, (2017) con la vacuna inventada para la viruela de las vacas). La ratificación del entendimiento de sabernos que somos un sistema el cual puede alterarse con problemas de otras latitudes. Es por eso que frente al problema que significó la pandemia en todos sus niveles, los demás problemas pasaron a un segundo plano e incluso llegaron a “ocultarse” (BBC, 2021) los medios de comunicación ratifican su importancia, pero también diversos errores al no procesar, saturar o no procesar toda la información. Como ciudadanos es necesario ser cautos frente a los miedos y opinio-

nes, si bien lo decía Da Vinci: “*Nada nos engaña tanto como nuestro propio juicio*”, por eso al final todo se resumen en un problema de inteligencia estratégica, muy difícil de calcular por lo indescifrable de la naturaleza.

Con base en lo anterior, se puede determinar que existen parámetros y estudios que han dejado claro los futuros riesgos en todos los campos y sus complejidades (Non-Rating Action Commentary, 2021), ya que surgirán nuevos cambios (EEAS, 2020) sin embargo existe un temor a las amenazas de la economía mundial (WEF, 2020) y sus repercusiones en los temas de seguridad, disuasión y defensa (Sgm Confederacion Suiza, 2020), ya que se ha evidenciado el impacto profundo que ha tenido la pandemia en este campo, y que hasta hoy (septiembre 2022), las economías se encuentran recuperándose de los estragos económicos que dejó la pandemia en su primer año y medio de vivencia. Esta experiencia servirá para problemas de otra naturaleza, basados en la historia, las crisis provocadas y los colapsos causados por la naturaleza para enfrentar el real riesgo climático (Diamond, 2022). Ya sea este causado por el hombre o la aun indescifrable natura.

El dominio cibernético en medio de la pandemia Causa especial atención entre todos los aspectos, por su inherencia a los temas de seguridad y defensa global, hacer énfasis en el dominio cibernético y por tanto de la inteligencia. Este medio, tan importante en medio de la pandemia principalmente durante las cuarentenas, cuando el mundo estaba en aislamiento y el medio de comunicación y de información fueron en primer lugar, las redes sociales y todo el espacio cibernético, por lo que el estudio sobre éste ha servido de mucho en todo sentido: investigación, globalización, prevención, sostén de todos los sistemas, distracción lúdica, recordar y animar el valor de nuestros héroes del sistema de salud (los caí-





dos en batalla, sobre todo), de n científica, seguridad, defensa, de bienes y servicios y tantos otros. Pero, también, pueden existir ocultos intereses, que algunos criminales tratarán de aprovechar y explotar (Rédaction Paris Match Belgique, 2020). Este, es el nuevo escenario de batalla, en cuanto a acusaciones entre naciones rivales en medio de ese conflicto geopolítico y económico (Delattre, 2020). El análisis de las elecciones en los países, las protestas y el populismo de los extremos son una muestra de ello. Intereses del orden internacional, multilateral, de organizaciones y criminales han aprovechado las redes como una tarea de *information operations* (Freedman, 2013).

La información circulante manipulada es multiplicada no sólo por los creadores, difusores y receptores, generando esperanza, temor o falso optimismo. Esto puede ser normal, lo mismo ocurrió con los libros, los descubrimientos de la ciencia, la radio y la televisión, no se debe pretender lo valioso del ciberespacio. El punto es entender como el acceso a la red es tan libre y con posibilidad crear conocimiento con base a sus experiencias y las más viejas basadas en sus creencias solo se aceptan sus propias verdades (Haidt, 2019). Las nuevas no consideran la sabiduría de antaño (Haidt, 2010). Hoy día las redes con los botones de *like*, los comentarios ocultos llevan a muchos jóvenes (mujeres en particular) al suicidio, muchos de los nacidos después de 1995 son frágiles, hiper susceptibles y maniqueos y les es difícil encarar la vida, que es conflicto, ni la democracia, que es debate (Lukianoff, 2019).

Por tanto, se debe hacer un examen urgente de la revolución cibernética actual para desarrollar marcos conceptuales a fin de entender sus efectos en el orden internacional (Kello, 2017). Muchas conclusiones pueden sacarse al respecto, todas las que al lector se le pueda ocurrir desde esta simple y olvidadiza generalización. Aun cuando hay regularizaciones a efectos de confrontación engañosa se puede

encontrar algunos aspectos en el estado salvaje de las guerras primitivas.

A modo de conclusión

Las amenazas humanas lamentablemente serán una constante para la humanidad. Respecto a las naturales hay claridad, las hemos vivido. Los anteriores puntos de vista son ineludibles de asumir pues incumben a la IE, sin embargo, el presente documento gira en torno al planteamiento de reflexiones sobre la inteligencia en todos sus niveles y escenarios posibles. Surgen entonces las preguntas referidas en el orden internacional, multilateral y nacional:

¿Se mira al árbol y no el bosque y, aparte de ello, se ve un peldaño más arriba y se entiende que el bosque es importante para el sistema planetario?; ¿En materia de las amenazas y efectos de la naturaleza, al ser indeterminados, no existiendo posibilidad plena de “infiltrarlas o penetrarlas”, por lo tanto, se le ha restado importancia a los análisis, olvidando lo catastrófico de su desencadenamiento?; ¿La inteligencia si bien refiere a los intereses de los Estados, es usada como juego de manipulación y desinformación olvidando la responsabilidad con el sistema planetario? ¿Habría entonces espacio para una inteligencia supra-estratégica multilateral y podría un organismo de este tipo liderarlo ajeno a determinados intereses?

En cuanto a la nación colombiana, muchos se hacen estas preguntas: ¿Es la carta constitucional y legislación es suficiente frente a temas de IE y amenazas e intereses? ¿Todo el Estado entiende el valor de la IE, no solo abarcando los temas de defensa y seguridad además de otros asuntos humanos y de amenazas naturales? Los decisores políticos y organismos de control de inteligencia, ¿la entienden plenamente, tienen claro el papel de la inteligencia y sus niveles o, por el contrario, al no hacerlo generan confrontaciones y duplicidad de es-





fuerzos, gran mal de todos los tiempos en diversos países?;

¿La IE, en sus líneas de trabajo, realmente trabaja en un esfuerzo mancomunado en cuanto a los intereses y amenazas a los intereses nacionales?; ¿Debería la IE trabajar con otras áreas del Estado, lo privado y lo académico en lo referente a intereses y amenazas a fin de evitar costos y duplicidad de esfuerzos?; ¿Convendría que el máximo nivel de IE desarrolle una capacitación para todo el estado para entender intereses, amenazas, campos de acción, etc. a fin de hacer comprender que la inteligencia no es un asunto de seguridad y defensa sino de servir de guía a un país?; ¿El Plan Nacional (PNI) de IE y sus tareas están acorde con amenazas e intereses de nuestra Nación?; ¿Las tareas del PNI, son coordinadas, verificadas, implican los siguientes niveles y el ente legislativo correspondiente desde el real sentido que ello supone?; ¿Se atienden los niveles y, cuando captan información, la pasan a los responsables, es decir, la comunidad de inteligencia lo respeta y tiene claro que se trata de recursos escasos?.

Estas preguntas de intereses nacional pueden ser contestadas desde nuestra ley de inteligencia colombiana. Los asesores jurídicos de las organizaciones con dichas funciones deben ser expertos en ella para enseñar a quienes desarrollan las tareas. También la experticia se requiere para quienes controlan su ejecución. No existe un Estado democrático en el mundo, que tenga una Ley Estatutaria (del más alto rango normativo), como la nuestra, que contempla en su ordenamiento jurídico: parámetros de buenas prácticas en materia de inteligencia y contrainteligencia; orientación en materia de amenazas que la norma las cubre todas (naturales, humanas, científicas, tecnológicas, técnicas, artísticas, en medios físicos o virtuales, etc.), controles, principios, límites, restricciones, prohibiciones, entre otros as-

pectos que garantizan la existencia del Estado Social de Derecho y el respeto por los derechos de los ciudadanos (que somos todos), tales como: el derecho al buen nombre, a la honra, a la intimidad, a la integridad personal y familiar, y en especial, al debido proceso y la reserva legal como garante de todos los anteriores derechos.

Colombia produce leyes para todo, ahora bien, no se podría afirmar que todas están bien hechas. Serios juristas dicen que estas se emplean mal o se usan para intereses propios o particulares (serviles o corruptos), plantean que no las leemos, entendemos o asimilamos. Es importante entonces, leer y entender las disposiciones, de la Ley Estatutaria 1621 de 2013, sus decretos reglamentarios y el concepto previo de la Corte Constitucional, que es fascinante como pieza jurídica según los expertos en ella. No se puede hablar ni escribir del tema tan superfluamente, la gente se habitúa a hablar cumpliendo con el efecto Dunning-Kruguer.

Una de las mayores limitaciones fue la línea de tiempo en el que fue desarrollado el trabajo, ya que en un comienzo se contaba con cierta cantidad de información, pero conforme fueron pasando los meses, la información principalmente sobre el COVID - 19 fue actualizándose y cambiando por lo que fue necesario realizar actualizaciones periódicas a la información consignada, permitiendo que el trabajo se desarrollara bajo información verídica y actualizada y así realizar un análisis más pertinente y profundo sobre la inteligencia estratégica y sus desafíos dentro del marco de las nuevas realidades que enfrenta el mundo actual.



Referencias

- 7SUR7.BE (2020) *Le renseignement américain avait mis en garde contre le coronavirus dès fin novembre* en 7sur7.be/monde/le-renseignement-americain-avait-mis-en-garde-contre-le-coronavirus-des-fin-novembre~ae3f69c4/referrer=https://www.google.com/
- Acornella, (2013) *Infoxicación: buscando un orden en la información* en <https://alfonscornella.com/2013/10/02/infoxicacion/>. Exceso de información (Overload)
- ASTUDILLO, Walter (2020) *Reflexiones sobre la seguridad multidimensional y la respuesta de los Estados ante la pandemia de COVID-19* en <https://ceep.mil.pe/2020/04/01/reflexiones-sobre-la-seguridad-multidimensional-y-la-respuesta-de-los-estados-ante-la-pandemia-de-covid-19/>
- Ardila, Carlos (2021). *“la inteligencia estratégica del Estado nación en la era pos-Covid-19”*. [ESDE-GUE]. Disponible en <file:///D:/Descargas/7422-21704-1-PB.pdf>
- Barrero, D. B., Baquero Valdés, F., & Gaitán Rodríguez, A. (2018). “La Seguridad Multidimensional y el Poder Aéreo: doctrinas de la OEA y Fuerza Aérea para fortalecer el desarrollo de la seguridad y la defensa. ¿Cuál es el nuevo panorama de Colombia?”. [Ciencia y Poder Aéreo] 13(1), 72-81. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.587>
- BBC NEWS MUNDO (2021). *Coronavirus | 3 crisis internacionales que el covid-19 está eclipsando (y una de ellas está en América Latina)*
- BETTS, Richard (1978). *Analysis, War, and Decision: Why Intelligence Failures are Inevitable*, World Politics, Vol. 31, No 1, 1978.
- BRZEZINSKI, Zbigniew. *La guerra fría y sus secuelas*. Foreign Affairs. Vol. 6, N ° 30, (1992/1993), pp. 142-161. En <https://www.jstor.org/stable/20643331>
- Cabrera Toledo, L. (2015) “La inteligencia estratégica: una herramienta necesaria para la toma de decisiones en el estado del siglo XXI” disponible en: <https://www.camjol.info/index.php/RPSP/article/view/2329/2106>



CELI, Pablo (2015) *La seguridad multidimensional ante los actuales retos de seguridad en La multidimensionalidad de la seguridad nacional: retos y desafíos de la región para su implementación* publicación coordinada por Sonia Alda Mejías Árbol académico, Susana de Sousa Ferreira, 2015, pp 13-30, Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado y Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

CERULUS, Laurens and HERSZENHORN David, (2020) *Parliament hammers Borrell over China disinformation report* Disponible en 4/30/20 <https://www.politico.eu/article/parliament-grills-borrell-over-handling-of-china-disinformation-report/>.

CHAMBERLAIN, (1938) La famosa fotografía del premier Neville Chamberlain (1869 - 1940) abordando una aeronave y mostrando los acuerdos ridiculiza el momento. El Acuerdo de Múnich en el otoño de 1938, cedió a Alemania el territorio alemán de los Sudetes checoslovacos.

Declaración de Bridgetown (2021). "Declaración Bridgetown ONU". Disponible en https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/34969/Bridgetown_ES.pdf?sequence=2&isAllowed=y

DELATTRE, Laurent (2020). La guerre au coronavirus est aussi une guerre cyber. <https://www.itforbusiness.fr/la-guerre-au-coronavirus-est-aussi-une-guerre-cyber-35715>.

DIAMOND, Jared (2022). Entrevistado en revista Semana: "Las crisis permiten a los países tomar decisiones valientes". Disponible en <https://www.semana.com/nacion/articulo/jared-diamond-las-crisis-permiten-a-los-paises-tomar-decisiones-valientes/667301>.

ELE (s.f.) "Investigación cualitativa". [Centro Virtual Cervantes]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacualitativa.htm

EL CLARIN, (2020) *Pandemia global. Escándalo: Taiwán reveló el correo que le envió a la OMS advirtiéndolo del coronavirus en diciembre*. Disponible en https://www.clarin.com/internacional/escandalo-taiwan-revelo-correo-envio-oms-advirtiendolo-coronavirus-diciembre_0_wlBkE-V5a.html

ECONOMIC TIMES, US intel (2020): Coronavirus not manmade, still studying lab theory. <https://economictimes.indiatimes.com/news/international/world-news/us-intel-coronavirus-not-manmade-still-studying-lab-theory/articleshow/75476789.cms?from=mdr>.

EEAS Europa (2020). The Coronavirus pandemic and the new world it is creating. Disponible en https://eeas.europa.eu/headquarters/headquartershomepage_en/76379/The%20Coronavirus%20pandemic%20and%20the%20new%20world%20it%20is%20creating.
[Intelligence://intelligence.weforum.org/topics/a1G0X000006O6EHUA0?tab=publications](https://intelligence.weforum.org/topics/a1G0X000006O6EHUA0?tab=publications)

EL PAÍS (2017) *Verne: El efecto Dunning-Kruger*. Diario el País. Disponible en https://verne.elpais.com/verne/2017/11/29/articulo/1511971499_225840.html



- FREEDMAN (2018), Lawrence, *The Future of War: A History*, Penguin, New York, pp. 227-228
- Foggo, III Almirante James G. (2020) en la Conferencia anual Mar, Aire y Espacio (Sea-Air-Space 2020), Marina de EE. UU.
- FRANCE 24, (2020) . *Intelligence économique : Coronavirus : avec la pandémie, les services de renseignement sur tous les fronts*. Disponible en <https://www.france24.com/fr/20200408-coronavirus-avec-la-pand%C3%A9mie-les-services-de-renseignements-sont-sur-tous-les-fronts>
- FRANCE 24 (2020). *Trump, la OMS y China: una guerra de discursos sobre la gestión del Covid-19*, disponible en <https://www.france24.com/es/20200410-trump-oms-china-guerra-discursos-gestion-covid19>.
- GRAY, Colin S (2015). *The Future of Strategy*, Cambridge Polity Press, London, p. 8
- Haidt, Jonathan (2019) *La mente de los justos: Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*, traducción de Antonio García Maldonado, edición digital, Deusto.
- Haidt, Jonathan (2010), *La hipótesis de la felicidad*. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua, Gedisa.
- HARARI, (2015). *Homo sapiens: de animales a dioses* y luego de uno que podría pretender ser Dios en Homodeus: Una breve historia del futuro. Disponible en <https://www.ynharari.com/es/book/de-animales-a-dioses-sapiens/>
- HOBBS, Thomas (1983). *De cive*. The English version entitled, in the first edition, *Philosophical rudiments concerning government and society*. Oxford University Press, Oxford.
- HOPKINS, Johns (2020). *Coronavirus Resource Center*. Disponible en <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- JENNER, Edward. "Vacunas: cómo una ordeñadora de vacas le dio a Edward Jenner la clave para descubrir la vacuna contra la viruela (y lo convirtió en el médico más famoso del mundo)". [BBC News]. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40720048>
- KEEGAN, John, (2012) *Inteligencia militar: Conocer al enemigo, de Napoleón a Al Qaeda*, traducción de José Adrián Vitier, Madrid, pp. 464 - 465
- KEEGAN, John (2015), *La máscara del mando*, Traducción de José Antonio Montano, Turner, Madrid.
- KELLO, (2017) Lucas *The Virtual Weapon and International Order*, Yale University Press.



LA NACION, (2020) el mundo, ciencia. *Encuentros cercanos: Japón creará un protocolo para una eventual visita de ovnis*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/japon-asegura-estara-preparado-eventual-encuentro-ovnis-nid2359701>

LAVELLE, Kathryn (2020). *The challenges of multiletarism*, Yale University Press.

LUKIANOFF, Greg et al (2019) *La transformación de la mente moderna: Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*, edición digital, Deusto.

MUSLINTIMES, (2020) *Le coronavirus, un défi aussi pour les services de renseignement*. Disponible en <https://lemuslimpost.com/le-coronavirus-un-defi-aussi-pour-les-services-de-renseignement.html>.

N.G., (s.f.) *La epopeya de Gilgamesh*. [National Geographic]. Disponible en https://historia.nationalgeographic.com.es/a/epopeya-gilgamesh_6746

NON-RATING ACTION COMMENTARY (2021) *Coronavirus Downside Scenario: Global Risk Heat Map*

OEA, (2008). "Seguridad Multidimensional". Disponible en https://www.oas.org/es/temas/seguridad_multidimensional.asp

PARIS MATCH BELGIQUE. *Le Coronavirus n arrete en rien la cybercriminalite au contraire*. Disponible en <https://parismatch.be/lifestyle/technologie/383733/le-coronavirus-narrete-en-rien-la-cybercriminalite-au-contre>

Saavedra, Boris (2015). "Inteligencia Estratégica en un mundo globalizado en Latinoamérica: Retos y desafíos en el siglo XXI". [William J. Perry Center for Hemispheric Defense Studies, National Defense University, Washington, D.C]. Disponible en [Inteligencia%20Estratégica/2103.pdf](#)

QUESTION, (s.f.). "¿Qué es la investigación cualitativa?". Disponible en <https://www.questionpro.com/es/investigacion-cualitativa.html>

SGM CONFEDERACION SUIZA (2021): *Coronavirus : L'armée soulage le personnel de santé civil ainsi que l'Administration fédérale des douanes par des prestations de soutien dans le domaine sanitaire ainsi*. Disponible en: <https://www.vtg.admin.ch/fr/actualite/coronavirus.html>

SNEYDER, Timothy. 2012, *Pensar el Siglo XX*, Taurus, Madrid, 2012

TALEB, Nassim (2019). *El cisne negro*. Disponible en https://www.academia.edu/42348740/El_cisne_negro_nassim_taleb



Ugarte, J. M. (2009). La Evolución de la Actividad de Inteligencia y de la Inteligencia Criminal en América Latina: Actualidad, Dificultades, Perspectiva y Propuestas. (pág. 2). Rio de Janeiro: Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.resdal.org/experiencias/la-sa2009-paper-ugarte.pdf>

WORLD ECONOMIC FORUM (2022), Strategic Intelligence. Global issue covid-19, <https://www.weforum.org/publications/strategic-intelligence>

ZENKO, Micah. *Coronavirus worst intelligence failure US history Covid 19* en <https://foreignpolicy.com/2020/03/25/coronavirus-worst>



7. Políticas socioeducativas y deserción escolar de estudiantes en condición de pobreza: estudio de caso en el corregimiento San José de Urama en el Municipio de Dabeiba, Departamento de Antioquia, año-2022

7. Socio-educational policies and school dropout of students living in poverty: case study in the town of San José de Urama in the Municipality of Dabeiba, Department of Antioquia, year-2022

Tailor Alonso Mosquera Dávila ¹⁶

Resumen

El presente estudio es un análisis sobre la influencia de las políticas socioeducativas respecto a la deserción escolar de estudiantes en condición de pobreza llevado a cabo por medio de un estudio de caso en el corregimiento San José de Urama en el municipio de Dabeiba, departamento de Antioquia. De igual manera se interpreta la incidencia que tiene la situación de pobreza en la trascendencia de estas políticas respecto al abandono de estudiantes del sistema educativo. El estudio es de corte cualitativo, teniendo en cuenta que se realizó un ejercicio interpretativo comprensivo del objeto de estudio. Como tradición metodológica se implementa el estudio colectivo de casos, y la entrevista en profundidad no estructurada. Se llega a un enjambre de conclusiones entre las cuales podemos decir que: Existe una desconexión entre las políticas dispensadas por el estado y el estilo y proyecto de vida de las comunidades (es como si las políticas educativas se sembraran en un terreno infértil), provocando así la deserción estudiantil.

Palabras Clave: deserción escolar, políticas socioeducativas, pobreza material

¹⁶ Doctor en Educación. Estudiante posdoctorado USTA. Docente en ejercicio. mosqueraistmina@yahoo.es . Esta investigación recibió asesoría doctoral del Dr. en Filosofía Héctor Cataldo G y asesoría posdoctoral de la Dra. en Filosofía Claudia del Pilar Vélez de la Calle



Abstract

This study is an analysis of the influence of socio-educational policies regarding school dropout of students in poverty, carried out through a case study in the San José de Urama township in the Dabeiba municipality, Antioquia department. In the same way, the incidence of the situation of poverty in the transcendence of these policies regarding the abandonment of students from the educational system is interpreted. The study is qualitative, considering that a comprehensive interpretative exercise of the object of study was carried out. As a methodological tradition, the collective case study and the unstructured in-depth interview are implemented. A swarm of conclusions is reached, among which we can say that: There is a disconnection between the policies dispensed by the state and the style and life project of the communities (it is as if educational policies were sown in infertile soil), causing thus the student desertion.

Keywords, School dropout, Socio-educational policies, Material poverty



Introducción

La deserción escolar como un proceso donde el estudiante abandona por diversas razones el sistema educativo de manera parcial o definitiva, constituye una problemática que incide en el desenvolvimiento y desarrollo a nivel individual y colectivo en el entorno. A partir de ello es de vital importancia comprender cuál es la influencia de las políticas socioeducativas respecto a la deserción escolar de estudiantes en condición de pobreza, y por ende la incidencia que tiene la situación de pobreza material en el desarrollo de estas políticas. Por tal razón, uno de los propósitos cardinales consiste en analizar cómo las privaciones o estado de pobreza material pueden o no influenciar la manera en que estas políticas impactan los procesos educativos y la prevención de la deserción, se considera la deserción escolar como todo un sistema que conlleva e incita a la no conclusión del ciclo escolar del estudiante. La importancia del presente ejercicio es provocar un ambiente consensuado que se desdoble hacia el futuro en el ajuste de las políticas tendientes a prevenir el abandono parcial o definitivo de los estudiantes del sistema escolar.

Justificación

Investigar cuál ha sido la influencia de las políticas socioeducativas respecto a la deserción escolar de estudiantes en condición de pobreza, tiene una importancia teórico-cognitiva, política, y pedagógica. Desde una perspectiva cognoscitiva, permite saber si las políticas socioeducativas han generado cambios de pensamientos, sentimientos y acciones que conlleven y favorezcan la permanencia y terminación del ciclo educativo de los estudiantes. Sirve como base fundamental para la revisión y consulta de literatura, e impulsar, fortalecer, diseñar y profundizar nuevos procesos investigativos que permitan construir una epistemología de las políticas socioeducativas en ma-

teria de deserción escolar de estudiantes en situación de pobreza.

Desde lo pedagógico, este trabajo presenta información real, sistemática y vivencial, a partir del cual las instituciones educativas pueden concienciar la comunidad educativa del diseño y desarrollo de las políticas educativas en materia de deserción escolar de estudiantes en condiciones de pobreza y, diseñar estrategias pedagógicas de retención y prevención de la deserción escolar. De igual manera, este estudio es una fuente y referencia para que el profesorado desarrolle un proceso de planificación e implementación de prácticas pedagógicas de aula en materia de retención escolar. Desde una línea política, es un material científico y actualizado, que sirve de materia prima para diseñar políticas públicas focalizadas desde la administración municipal que velen por la prevención del abandono escolar. Los hallazgos se constituyen en una base objetiva para la configuración de estrategias e implementación de un plan de mejoramiento con miras a corregir las conductas expulsoras del sistema educativo a nivel de aula de clases.

Si la familia también se hace copartícipe en el apoyo y eliminación de viejas expresiones que incitan a los estudiantes al abandono del entorno escolar potencializado por el escenario político administrativo, teniendo como ruta los hallazgos del proceso de investigación, se apuesta a la creación de una cultura y estilo de vida educativo, donde juega un papel importante la retención escolar como factor necesario para que los estudiantes tengan trayectoria y estancia prolongada en el sistema educativo. Los estudiantes son los directos beneficiados por diversos motivos; además, de que se devela la realidad de las políticas sobre deserción escolar en estudiantes en condición de pobreza. Sirve de material pedagógico. El hecho que la comunidad educativa comprenda las consecuencias del abandono escolar, y la tras-



endencia de las políticas educativas, facilita la adopción de nuevas prácticas y la eliminación de tradicionales prácticas causales de retiro escolar.

Tradición metodológica caso de estudio colectivo

Durante el presente estudio se adoptó la tradición metodológica de investigación definida como caso de estudio colectivo, que en su esencia representa una tipología entre los estudios de caso. El propósito es estudiar diversos casos de deserción escolar, y cómo estos han sido influenciados por políticas socioeducativas en zonas afectadas por el conflicto armado. Con el estudio de caso no se pretende generalizar resultados a toda la población, pero sí, recabar y comprender en profundidad las dinámicas en los casos de deserción escolar en algunos estudiantes, y cómo ha sido influenciado por las políticas públicas en materia de deserción escolar. Estévez (2012), señala que en el “caso de estudio colectivo: Se realizan varios estudios de caso. Se eligen varios casos porque el estudio de todos estos puede favorecer la comprensión de algo más. Como una teoría”. El estudio de micro realidades nos ayuda a comprender una realidad mayor. “El objetivo del estudio de caso no es representar que pasa en la totalidad del mundo, sino qué ocurre en el caso en particular” (Estévez, 2012).

Unidad de análisis

“Aquí el interés se centra en “qué o quiénes”, es decir, en los participantes, objetos, sucesos o colectividades de estudio (...), lo cual depende del planteamiento y los alcances de la investigación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 172). Para el presente estudio las unidades de análisis son los desertores de la educación primaria, docentes y las familias.

Población

“Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, 2008 citado en Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p.174). La población comprende a todos los exalumnos desertores de la educación primaria y secundaria en el municipio de Dabeiba en el departamento de Antioquia.

Muestra

“Muestra en el proceso cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 384). En este estudio la muestra constituye un subgrupo de la población o universo, es una parte representativa que permitirá desarrollar un proceso más ágil, costable y práctico. Para este proceso de investigación se consideró una muestra inicial y tentativa constituida por mínimo 10 integrantes del sistema educativo de la espacialidad objeto de estudio, conformada por adultos exalumnos desertores de la educación primaria, docentes y al rector de la Institución Educativa Rural Urama en el municipio de Dabeiba, en el departamento de Antioquia. En este estudio “el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 384). Cuando se habla de muestra tentativa para el presente estudio se da a entender que será susceptible de reconstrucciones, modificaciones, adherencias durante el desarrollo y evolución del proceso investigativo.



Por ello, aquí la labor investigativa considera una muestra inicial y tentativa constituida por mínimo 10 integrantes del sistema educativo de la espacialidad objeto de estudio, conformada por adultos exalumnos desertores de la educación primaria, docentes y al rector de la Institución Educativa Rural Urama en el municipio de Dabeiba en el departamento de Antioquia.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos que serán utilizadas en el proceso de investigación

Entrevista en profundidad no estructurada

“La entrevista es “la herramienta de excavar” (...). Para adquirir conocimientos sobre la vida social” (Benney y Hughes, 1970 citado en Taylor & Bogdan, 1987, p. 100). En el presente trabajo se utilizó la entrevista en profundidad no estructurada para levantar la información en el ambiente cotidiano de las unidades de análisis. La entrevista no estructurada es compatible con el enfoque y diseño metodológico de este estudio, teniendo en cuenta que este tipo de técnicas tiene como característica el hecho de ser flexible y no rigurosa, fue pertinente para el proceso el hecho que se pueda modificar, replantear, repensar y reaplicar obteniendo la información pertinente en el ambiente natural.

“En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor & 1987, p. 101). Esta técnica de recolección de información permitió que las unidades de muestreo como son: los exalumnos desertores, profesores y familiares, expresen en una conversación libre y de manera espontánea sus vivencias y narrativas relacionadas con la deserción escolar, y cuál ha sido la influencia

de las políticas socioeducativas respecto a la deserción escolar de estudiantes en condición de pobreza en el municipio de Dabeiba, departamento de Antioquia, así como el papel que juega la situación de pobreza material en la trascendencia de estas políticas.

Observación

“La observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo. Podemos decidir hacer entrevistas o sesiones de enfoque, pero no podemos prescindir de la observación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p.403). En esta investigación, a población comprende a todos los exalumnos adultos desertores de la educación primaria en el municipio de Dabeiba en el departamento de Antioquia.

Características de la investigación

Enfoque cualitativo, inductivo de tradición metodológica caso de estudio colectivo con entrevista en profundidad no estructurada y observación

Descripción y análisis de categorías

Políticas socioeducativas, Pobreza y Deserción escolar

En el presente estudio se teoriza o más bien, se provoca la discusión a partir de variables o categorías inicialmente identificadas en el problema en cuestión, teorizar acerca de Conceptualizaciones cómo: La pobreza, la deserción escolar y las políticas socioeducativas, nos permiten hacer una digestión de la coherencia interna del problema objeto de estudio, no se trata de adoptar posturas deterministas que se desdoblén en un pensamiento estático, o en el peor de los casos dispensar una sentencia cognoscitiva, es una invitación a la deconstrucción



respetuosa del conocimiento relacionado con la influencia que han tenido las políticas socioeducativas respecto a la deserción escolar. Siendo de esta manera, inicialmente se puede afirmar que las políticas socioeducativas constituyen un enjambre de acciones, planes, procedimientos y actividades que responden a una latitud normativa e institucional, y cuyo fin último es la resolución de problemas educacionales.

Con base en el presente estudio se considera que las políticas socioeducativas no son percibidas como un factor de utilidad en el proyecto de vida de los estudiantes, esto conlleva a que muchos estudiantes abandonen el sistema escolar y opten por dedicarse a diversas actividades que les ofrece el medio como lo es el trabajo agrícola tradicional. De igual forma existe una desconexión entre las políticas socioeducativas y la forma de vida en la comunidad. Nussbaum (2012) considera que “Las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (p. 42) el mensaje que se busca dispensar consiste en que el entorno no constituye un sistema donde los egresados del sistema educativo se puedan seguir potencializando, funcionar o poner en práctica lo aprendido. La “dificultad que existe es que los estudiantes en la zona rural no tienen como continuar su estudio sea en una universidad o en el Sena”. Se debe promover la cultura de la producción y adquisición de conocimiento para que el transitar por el sistema educativo sea un gran atractivo para la comunidad, el sistema educativo no es seductor debido a que una vez los estudiantes culminan sus estudios carecen de oportunidades de continuidad y valoración de lo aprendido como puente para su desarrollo. Este sistema educativo en especial la escuela lo que hace es crear una serie de capacidades en los estudiantes partiendo de la

disposición genética integrada en la persona. Según Nussbaum (2012):

Necesitamos, pues, un modo de referirnos a esas facultades innatas, tanto si son nutridas posteriormente como si no, y en ese sentido podemos emplear el término capacidades básicas. Ahora sabemos que el desarrollo de capacidades básicas no es algo que esté integrado en nuestro ADN: la nutrición materna y la experiencia prenatal desempeñan un papel importante en su despliegue y conformación (p.43).

La escuela o sistema educativo dispensa un proceso de formación donde el estudiante adquiere destrezas a partir de las capacidades básicas o equipamiento interno que el medio no tiene como agregarle valor, es allí donde el estudiante concibe la adquisición de saberes que es el fin último de la educación como irrelevante para su proyecto de vida. De aquí deviene el abandono a un sistema educacional que no es necesario transitar para sobrevivir o desarrollarse según el estilo de vida históricamente formado en el entorno. Y es aquí donde el estudiante incurre en un tema históricamente preocupante conocido como abandono escolar.

(Smith, citado en Nussbaum, 2012) “escribió que la privación de educación hacía que una persona estuviera mutilada y deformada en una parte del carácter de la naturaleza humana incluso más esencial” (p.43). A partir de lo anterior se puede inferir que para las sociedades o comunidades que han quedado amputadas cognitivamente producto de la injusticia política y social, el sistema educativo carece de alguna reserva de importancia o contenido valórico. A partir del presente estudio se concibe la deserción escolar como un sistema de expulsión y no como un acto instantáneo e involuntario, un sistema de expulsión que se naturaliza hasta hacer parte de



una cultura de vida donde la educación tiene un impacto de menor cuantía. En el contexto objeto de estudio se puede evidenciar de igual manera que la política de anti-deserción escolar está direccionada a combatir la pobreza y no a revigorizar el interés por la interacción con el saber y sus beneficios que es el fin último de la educación. Parte del profesorado piensa que: “a pesar de que han surgido estrategias estatales que de algún modo subsanan esta problemática como lo es el abandono escolar, a través de otorgarle subsidios económicos a las familias como estímulo o ayuda para garantizar la permanencia escolar; no veo otras políticas de estado que se centralicen en rescatar o hacer que cada uno de estos estudiantes retorne a las aulas de clases y puedan lograr sus proyectos de vida”.

Se observa la implementación de políticas educativas como: el dispensar alimento a través del PAE conocido como programa de alimentación escolar, transporte escolar gratuito, kit escolar.... Sin desconocer que estas políticas humanizan y dignifican la persona se deduce no constituyen el fin último de la educación, estas son privaciones y carencias de urgente resolución desde otro ámbito político y social, y que lógicamente van a repercutir positivamente en el ámbito educacional.

Entre las narrativas estudiadas y a partir del procesos de observación realizado se observa un vínculo y correlación muy fuerte entre recursos económicos y permanencia en el sistema educativo, teniendo en cuenta que cuando se indaga acerca del tránsito por el sistema educativo se afirma que “Fue muy duro porque los padres no tenían recursos para darnos el estudio” No es pertinente utilizar las carencias o necesidades básicas como medio para retener la población estudiantil, esto genera desgaste y amplifica la responsabilidad del sistema educativo e impide tener actitud vigilante consumiendo el mayor esfuerzo en lo que

realmente concierne a la labor educativa. Son fallas en la distribución e interpretación de responsabilidades que generan caos y desvían la verdadera labor pedagógica del docente y del sistema en general. Pero además entre las narrativas analizadas se afirma que: “otra de las dificultades es que, aunque existen algunas políticas, los encargados de ejecutarlos en los territorios (departamentos, municipios), no hacen un manejo adecuado de los recursos destinados a programas de apoyo como el PAE (plan de alimentación escolar)”

Es natural que padres de familia matriculen los niños en el sistema educacional por los beneficios económicos o alimenticios que provea la escuela y no porque vean el tránsito por esta como puente fundamental hacia el desarrollo humano. Es así como las Epistemologías del Sur afirman que: desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva (Sousa, p.17) la sociedad es orgánica, los diversos factores de la cohabitación social están interconectados, y el conocimiento no es la excepción; a partir de ello, se puede decir que la carencia y privación de rutas hacia el conocimiento lógicamente puede condicionar las oportunidades de desarrollo de las comunidades, y aún más si estamos en una era global e hipercompetitiva permeada por la adquisición y producción de saberes. De igual forma incide en la forma como las personas se relacionan con la otredad y el entorno en general, afecta la productividad individual y colectiva “el desarrollo implica efectivamente tener una población que adquiera un abanico cada vez más diverso de capacidades productivas reagruparse o reorganizarse” (Lund, 2017). Lo que preocupa a partir de esta postura es que el contexto caracterizado por



la cultura de la desescolarización producto del abandono escolar carece de capacidades para participar en los diversos escenarios de innovación y desarrollo, quedando rezagado en un espiral donde solo se valora el esfuerzo físico y la producción de materia prima, qué es diametralmente opuesto a las dinámicas de las sociedades complejas cuya bandera es la acumulación de conocimiento.

Según Bronfenbrenner (1987), un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con las características físicas y materiales particulares (p. 41). A partir de ello se puede inferir que, si en el entorno los estudiantes no experimentan una cultura del aprendizaje, carecen de la posibilidad de incorporar modelos de progreso basados en la adquisición, producción y acumulación de conocimiento, pues lógicamente estarán más interesados en abandonar que permanecer en el sistema educacional, y esta problemática se agudiza aún más cuando el contexto sociopolítico no diseña condiciones de continuidad educativa, empleabilidad y oportunidades para la innovación y emprendimiento empresarial.

Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). (Bronfenbrenner, 1987, p. 44)

Estamos en una red social, luego la carencia de una interconexión entre entornos donde se valore el aumento de la densidad cognitiva no solo es una razón de deserción escolar, sino que además puede ser una de las causas reales de empobrecimiento a nivel individual y colectivo debido a que no habría manera de generar valor a diversas actividades con rela-

ción a otras esferas permeadas o donde el sistema educativo tiene mayor valor.

La deserción escolar aumenta simultáneamente con la implementación y desarrollo de políticas socioeducativas debido a que no existe un sistema de creencia en la educación como motor para el desarrollo, y la inexistencia de este sistema de creencias es producto de la discontinuidad educativa, incapacidad para poner en práctica lo aprendido y carencia real de participación en el mundo empresarial y de empleabilidad. De igual manera entre las concepciones a resaltar y a valorar está que; La escuela nos educa y aprendemos muchas cosas que nos ayuda a mejorar nuestro estilo de vida.



Preguntas	participantes	Interpretación o análisis
¿Por qué los estudiantes abandonan la escuela?	<p>Participante N° 1</p> <p>Por falta de recursos económicos, poco apoyo familiar, por causa del conflicto armado, las familias son migratorias, poco interés de superación por parte de los estudiantes.</p> <p>Participante N° 2</p> <p>Las razones por la que los estudiantes abandonan la escuela pueden ser.</p> <p>Factor económico: El bajo ingreso de muchas familias motiva a los estudiantes a buscar algún tipo de trabajo para contribuir con la economía del hogar.</p> <p>Dificultad de acceso: con la llegada de la pandemia se suspendió el transporte escolar, esto hace que los estudiantes que viven muy lejos de la escuela no puedan llegar a la escuela. <i>La dificultad de acceso también puede ser por falta de conectividad, pues durante la pandemia fue necesario el estudio desde casa y esto puso en evidencia las carencias de medios para que todos los estudiantes puedan continuar con su proceso de formación.</i></p> <p>Falta de oportunidades: en el marco de la protesta social por la que aun atraviesa Colombia los jóvenes expresaron su inconformidad frente a las escasas oportunidades laborales y de acceso a la educación superior, lo anterior permite inferir que estudiar <u>ya no</u> es percibido como un medio de movilidad social entre los jóvenes.</p> <p>Deserción por reprobación: algunos estudiantes se pueden sentir afectados por tener que repetir un año y desertan de la escuela.</p> <p>Embarazo no deseado: hoy en día encontramos niños y niñas cabeza de hogar esto los lleva a dejar sus estudios y dedicarse más a sus familias y al trabajo para suplir sus necesidades.</p>	<p>Se puede percibir un enjambre de causas o factores que en bloque o por separado pueden potencializar el acto de la deserción escolar, el hallazgo permite inferir que no es pertinente explicar siempre la deserción escolar desde un marco explicativo único, por el contrario, puede ser que la deserción escolar sea el estallido o consecuencias a la interconexión de factores.</p> <p>Se hace énfasis en que las condiciones materiales inciden y obligan a los estudiantes a desistir del proceso educativo. El quehacer educativo requiere y necesita para que sea efectivo de un ambiente de tranquilidad, descanso, reposo y necesidades básicas satisfechas como una buena nutrición, vivienda y estabilidad emocional, en conclusión se requiere un ecosistema socio-material propicio y hospitalario para que se genere una disposición ideal o válida pertinente para la adquisición y producción de saberes, un estudiante psico-físicamente inmaduro al quedar en la dualidad entre trabajar o estudiar, o simplemente realizar ambas actividades al tiempo es proclive a optar por conservar su vida mediante la consecución de su sustento y de su familia autoaislándose del sistema educativo, es más, hablar de autoaislamiento es una interpretación incorrecta e históricamente extendida, teniendo en cuenta que es el contexto que obliga y expulsa muchas veces a través de fuerzas que parecen ser invisibles porque hacen parte del entramado anteriormente forjado al fenómeno de la deserción escolar como estallido.</p>
¿Cuál es su posición con respecto a las políticas educativas	<p>Participante N° 1</p> <p>Pienso que apoyan poco a las comunidades rurales. No hacen la presencia que se necesita para apoyar las necesidades o condiciones educativas</p>	<p>Este descompromiso e inasistencia estatal en materia de política educativa no es solo en lo material sino en lo mental que puede considerarse de mayor relevancia. Uno de los grandes errores y falencias de las políticas educativas hoy día es que en su mayoría están direccionadas superficialmente a la generación de un cambio material ignorando la metamorfosis mental para logran objetivos sólidos en la transformación de los ecosistemas sociales.</p>
	<p>Participante N° 2</p> <p>Mi posición es que, aunque existen algunas políticas educativas, éstas no son suficientes, debido a que las razones por las que se presenta abandono escolar son muy heterogéneas, otra de las dificultades es que, aunque existen algunas políticas, los encargados de ejecutarlos en los territorios (departamentos, municipios), no hacen un manejo adecuado de los recursos destinados a programas de apoyo como el PAE (plan de alimentación escolar)</p> <p>Las políticas educativas que se están implementando en las zonas rurales no son suficiente ya que se están presentando abandono escolar, otra dificultad que existe es que el estudiante en la zona rural no tiene como continuar sus estudios sea en una universidad o en el Sena, unas de las estrategias sería acercar todos esos programas para que el estudiantado observe cada vez más cerca sus objetivos a cumplir.</p>	<p>Es claro que existen multiplicidad de políticas educativas, como también es claro su existencia no es suficiente en la prevención de deserción escolar. Mucho depende de las políticas no educativas existentes y de las problemáticas existentes que no permiten una real prosperidad de dichas políticas educativas, en un ambiente de caos, miseria, temor y sufrimiento las políticas educativas pueden ser intrascendentes, existen muchas problemáticas y situaciones que actúan como anti políticas educativas, el entorno debe de alguna manera reunir las características para hacer del ambiente un terreno fértil que potencie las políticas públicas</p> <p>Por otro lado la desconexión entre las políticas de educación básica y educación superior pueden generar desesperanza en el estudiante o en sus acudientes, desesperanza consistente en que éste al ver la imposibilidad de continuar sus estudios en la posteridad, puede desistir al ver que no cuenta con opciones o alternativas reales de continuidad educativa, podría darse el caso de que estudiantes se pregunten si es realmente necesario terminar sus estudios básicos aun sin la posibilidad de ingresar a los estudios de educación superior.</p>



<p>¿Qué incidencia han tenido las políticas educativas que se desarrollan e implementan en la comunidad educativa para favorecer la permanencia y culminación de los estudios?</p>	<p>Participante N° 1</p> <p>Los resultados han sido pocos positivos por falta de apoyo de entidades del estado y la negligencia de los padres de familia que son muy apáticos en relación con la educación de sus hijos, no prestan la importancia que se necesita</p>	<p>Aquí se evidencia una problemática doble y de fuerza mayor: por un lado, un padre deseducado y analfabeto, invadido por la desesperanza de un ambiente pobre académica y materialmente. El padre de familia es un producto de un sistema y este producto está produciendo un producto igual que son sus hijos, donde uno de sus paradigmas cardinales es el desgaste físico rural como única salida para el sustento y la educación como un fenómeno extraño, aburrido y poco aportante para el proyecto de vida. Por otro lado, tenemos un estado indiferente, solo le interesa paliar tal vez para conservar un sistema poco problematizante, se podría pensar en que los escenarios poco ilustrados se caracterizan por alienarse con facilidad y esto permite o favorece la eternización de prácticas políticas incorrectas y nocivas.</p>
	<p>Participante N° 2</p> <p>Responder esta pregunta amerita un seguimiento a aquellos programas que se perciben como favorecedores de la permanencia y culminación de los estudios. Puedo suponer que familias en, y el plan de alimentación escolar están encaminados a la permanencia y culminación de los estudios, pero no sé si exista documentación sobre su incidencia.</p>	<p>Podemos decir que hay programas que, aunque se muestren como ayudas a problemas de gran trascendencia no lo son, antes sirven para distraer, calmar, adormecer y evitan percibir un estado en crisis. Lo grave es que estos distractores coadyuvan a mantener entornos que involucionan y favorecen el mantenimiento de prácticas de larga duración que flagelan la dignidad humana, como es el caso de la práctica basada en la injusticia cognitiva.</p>

Tabla 1. Unidad de análisis: exalumnos desertore

Conclusiones

La deserción escolar no es instantánea y lineal, sino que es un proceso multifactorial. Los estudiantes abandonan el sistema educativo o no regresan al mismo debido a que no perciben la utilidad de la política educativa en su estilo de vida.

Existe una desconexión entre las políticas dispensadas por el estado y el estilo y proyecto de vida de las comunidades (es como si las políticas educativas se sembraran en un terreno infértil). El conocimiento dispensado por la escuela es irrelevante e innecesario para desarrollarse en el medio. En algunos y escasos desertores que han vivido en otros contextos perciben y reconocen la importancia de la educación en su proyecto de vida.

Urie Bronfenbrenner en su teoría ecológica sobre el desarrollo humano manifiesta que es el ambiente el que contribuye al desarrollo del ser humano, esto permite inferir que en un ambiente donde el conocimiento más allá del

conocimiento agrícola tradicional y de sentido común es intrascendente, prescindible y no necesario para la subsistencia, luego la escuela como formadora y productora de conocimiento será irrelevante evidenciándose esto en la deserción o abandono del sistema educativo como política educacional.

Se evidencia la inexistencia de políticas socioeducativas que tengan como fin la concienciación en que la educación es necesaria para el desarrollo integral a nivel individual y colectivo.

Las políticas socioeducativas tienen una función material (infraestructura, incapacidad económica, precariedad en la movilidad) superflua y pasiva y el verdadero problema de la deserción es mental o del pensamiento que no concibe la educación como puente importante hacia el desarrollo del proyecto de vida, ello conlleva a que las políticas en materia educativa sean insignificantes en la prevención del abandono escolar.



Las políticas socioeducativas no hacen parte de la vida cultural, por lo tanto, no generan incidencia significativa o son consideradas innecesarias conllevando a los estudiantes a optar por la deserción, teniendo en cuenta que no requieren el quehacer educativo en su diario vivir.

Las políticas socioeducativas carecen del acompañamiento de otras políticas no educativas: como transporte seguro, seguridad alimentaria e internet, necesarias para que estas puedan tener impactos significativos, teniendo en cuenta que hay estudiantes que abandonan el sistema educativo debido a la carencia de transporte seguro, aislamiento geográfico de la escuela, falta de acompañamiento en los compromisos académicos que implica el proceso educativo, pobreza, inestabilidad económica.



Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del Desarrollo Humano. Buenos Aires: PAIDOS
- Estévez, A. (2012). Lógica y Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Lund, C (2017) Ricardo Hausmann: Iconoclasta Con Una Misión, en Revista Finanzas y Desarrollo (ps 30-34) <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2017/09/pdf/fd0917s.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación fotografía]. México: McGRAW-HILL.
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Colombia: Planeta Colombia S.A
- Sousa, B. (2011) Epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 54 (Julio-septiembre, 2011) Pp. 17 - 39 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216 CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós



8.Prácticas internacionales educativas en auditoría forense para una sociedad culturalmente digital

8.International educational practices in forensic auditing for a culturally digital society

Luz Eneida Moreno ¹⁷

Marcela Orduz Quijano ¹⁸

Resumen

Este artículo se deriva del resultado de un ejercicio de reflexión sobre las prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital, bajo la metodología de Revisión Sistemática de la Literatura, que se encuentran en las diferentes bases de datos, y como marco de referencia los estudios científicos encontrados en un intervalo de tiempo de seis años comprendidos entre el 2017 al 2022; la metodología está conformada por seis etapas: (a) Identificación del tema estudio (b) búsqueda de estudios; (c) selección de estudios; (d) obtención de datos; (e) análisis y síntesis de resultados y (f) presentación de resultados. Para desarrollar esta investigación, se implementó un protocolo de revisión basado en: The Cochrane Collaboration (2011). Los resultados obtenidos evidenciaron la determinación de 5 criterios, donde se encontró como primer criterio la Malla curricular con 45 artículos equivalente al (27%), seguida de programas de enseñanza de auditoría forense 42 (25%), en un tercer lugar se encontraron 35 (21%) estudios científicos que hacen relación a Big Data, en un cuarto lugar se halló el pensamiento crítico compuesto por 25 artículos científicos con un porcentaje de (15%), y como quinto y último criterio de 22 (13%) estudios que concuerdan con la instrucción forense multidisciplinar.

Palabras Clave: Auditoría forense, educación, sociedad, cultura, era digital

¹⁷ Candidata a Posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad Universidad Santo Tomas Doctora en Administración, Universidad San Pablo CEU Magíster en Responsabilidad Social Corporativa Auditoría y Contabilidad Social, Universidad de Barcelona Magíster en Economía Social y Dirección de Entidades sin Ánimo de Lucro, Universidad de Barcelona, Contadora Pública de la Pontificia Universidad Javeriana. Certificación en Auditoría Internacional de la ACCA Londres. Se ha desempeñado en distintas posiciones directivas y profesionales en el mundo académico y organizacional, con amplia experiencia profesional, investigación, docencia universitaria bajo la modalidad virtual y presencial, experta conferencista nacional e internacional. Correo institucional: lmorenomachecha@nova.edu.co, luzemorenom175@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6295-8973> Cvlac: <https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/query.do>

¹⁸ Posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, Universidad Santo Tomás; Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás; Magíster en Gestión para la Calidad de la Educación Superior, Universidad de Pamplona. Docente universitaria, investigadora asociada de MinCiencias en el campo de las ciencias de la educación y las ciencias sociales; adscrita a los grupos de investigación: Pedagogía, Ciencia, Espiritualidad y Educación, Políticas Públicas y Derechos humanos; par académico; consultora internacional en las áreas de educación, ambiental y agropecuaria; asesora del Gobierno nacional en la implementación de políticas públicas. Con amplia experiencia en el desarrollo de la educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como en la administración y modernización curricular; autora y coautora de varios capítulos de libros, ponencias, artículos y working papers resultado de los procesos investigativos. Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo institucional: marcelaorduz@ustadistancia.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9624-6790>





Abstract

This article is derived from the result of a reflection exercise on international educational practices in Forensic Auditing for a culturally digital society, under the Systematic Review of Literature methodology, found in the different databases, and as a reference framework. the scientific studies found in a time interval of six years between 2017 and 2022; The methodology is made up of six stages: (a) Identification of the study topic (b) search for studies; (c) study selection; (d) data collection; (e) analysis and synthesis of results and (f) presentation of results. To develop this research, a review protocol based on: The Cochrane Collaboration (2011) was implemented. The results obtained evidenced the determination of 5 criteria, where the first criterion was the curricular grid with 45 articles equivalent to (27%), followed by forensic audit teaching programs 42 (25%), in a third place 35 were found. (21%) scientific studies that are related to Big Data, critical thinking was found in fourth place, composed of 25 scientific articles with a percentage of (15%), and as the fifth and last criterion of 22 (13%) studies that consistent with multidisciplinary forensic training.

Keywords: Forensic audit, education, society, culture, digital age



Introducción

Los avances científicos y tecnológicos han generado que las personas no solo centren su atención en los medios masivos de información que permiten al individuo mantenerse al día y en tiempo real de los continuos cambios, sino también realizar todo tipo de actividades desde las laborales, educativas, de recreación hasta realizar diferentes transacciones bancarias sin necesidad de salir de la casa; dicha situación se ha visto representada en beneficios para ciertos sectores empresariales y en desafíos importantes para otros, bajo este panorama, también se ha evidenciado el aumento de la delincuencia informática; para Latinoamérica, estas circunstancias, representan grandes retos, ya que se requerirá de metodologías, procesos y herramientas adecuadas que contribuyan con la mitigación de esta problemática social y económica (Salcedo O, García JI, Ruiz D, Castro D, E., Montes M., J., 2020).

En los países latinoamericanos se viene presentando frecuentes actos de corrupción e impunidad, que han generado indignación en la sociedad, puesto que esta clase de delincuentes restan recursos destinados a satisfacer necesidades de la colectividad, de allí que la auditoría forense ha logrado posicionarse como una alternativa vital para prevenir y combatir esta clase de delitos constituyéndose en un importante modelo de control y de investigación, que ayuda a detectar y mitigar los delitos cometidos como el fraude y la corrupción, dentro de un mundo que avanza a pasos agigantados en la tecnología y la virtualidad, donde el auditor forense debe ser un profesional altamente capacitado que responda a las exigencias de los constantes cambios generados por esta sociedad y cultura digital (Palma, H., y Castrellón, X., 2020).

El auditor forense como profesional experto es conocedor de áreas como contabilidad, auditoría, control interno, administración de riesgos, tributación, finanzas, informática, técnicas de investigación, legislación penal y otras disciplinas; por lo anterior, la participación de las universidades en la educación de auditores forenses, bajo las competencias éticas juega un papel fundamental en la lucha contra la corrupción; deliberar sobre las prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital por medio de la revisión sistemática de literatura cobra un alto grado de importancia puesto que se espera que este proyecto sea de interés tanto para las instituciones educativas, los docentes, las empresas, el gobierno nacional y los estudiantes, en razón a que este estudio brinda aportes a la comunidad educativa y la sociedad, dentro de un mundo globalizado de constantes avances científicos, tecnológicos y digitales (Soto Villarroel, G., y Paillacar Silva, C., 2015).

Marco Teórico

Este marco teórico un bosquejo teórico, a través de la revisión de la literatura aquí expuesta que parte de lo general a lo particular, buscando enfocar el asunto de este estudio, se encuentre alineado al problema de investigación; en este ítem se plasma los aportes realizados por los diferentes autores y líderes científicos especializados, el cual gozan de gran reconocimiento a nivel internacional en los diferentes términos que abarca esta investigación.

Definición y elementos de la Auditoría Forense

La auditoría forense es considerada como una técnica cuyo objetivo principal es la investigación criminalística, integrada en el ámbito contable, acompañada de conceptos jurídico-procesales los cuales se encuentran enfocados





hacia habilidades en finanzas y de negocio (Marques Arcina, R. H. 2018); la auditoría forense, la conforma un amplio y complejo equipo de profesionales, como son los auditores, personal de informática, abogados, contadores, grafos técnicos, etc., que una vez se realizará un análisis cada uno de ellos emiten una serie de opiniones e información veraz y objetiva, que servirá como evidencia de cara a procedimientos judiciales; este equipo de trabajo puede variar dependiendo del tipo de empresa auditada, es por ello importante tener claridad de la organización a auditar, frente a su actividad económica, dimensiones, empleados, tipo de operaciones y demás elementos claves que la conforman (Bustamante Mapura, J y Chanci González, K. (2020).

Para Ramírez, A., Sanandrés, L., y Ramírez, R., (2018), la Auditoría Forense es una auditoría especializada que se encarga directamente en revelar, informar y atestar sobre fraudes y delitos en desarrollo de las funciones públicas y privadas, tales como: conflicto de intereses, nepotismo, gratificaciones, omisiones, lavado de dinero, entre otros; de ahí lo relevante de la auditoría forense puesto que con la evidencia encontrada se puede demostrar con la documentación contable un fraude, elusión o engaño; por otro lado, la auditoría forense requiere un conocimiento profundo de la teoría contable, auditoría, técnicas y métodos de investigación, con el fin que una vez utilizados estos conceptos se desarrollen, constituyéndose en herramientas claves en la generación de pruebas para prevenir y detectar los delitos patrimoniales y coadyuvar con la administración de justicia.

Campos de Acción y Ofertas Académicas a Nivel Nacional de la Auditoría Forense

La auditoría forense se puede aplicar tanto en el sector privado como el sector público; sin embargo esta clase de auditoría no solo está limitada a los hechos de corrupción administrativa, es por ello que el profesional de esta área es llamado a participar en diferentes actividades como son aquellas relacionadas con el apoyo procesal, la contaduría investigativa, y peritazgo ante la justicia ordinaria y autoridades tributarias; por lo anterior, se hace evidente la importancia de establecer el perfil del auditor forense, donde este debe ser el de un investigador, esto debió a los constantes peritajes a hechos o acontecidos y cumplir auditorías que prevean la comisión de fraudes, ser imparcial porque en base a las opiniones se toma decisiones, tener claro que para la valoración de resultados el nivel de preparación y experiencia son indispensables para las tareas asignadas (León, E., & Lagunas, S., 2017).

En Colombia la oferta de programas académicos en Auditoría Forense es limitada; según un rastreo realizado en la página del Ministerio de Educación (SNIES 2020) sobre las ofertas académicas de las IES en Colombia en Auditoría Forense, se encontró que las universidades que cuentan con estos procesos formativos actualmente en nivel académico de posgrados bajo el programa de especialización en auditoría forense con modalidad presencial son: La Corporación Universitaria del Meta – Unimeta, Universidad Externado de Colombia (Cartagena de Indias), Universidad Externado de Colombia (Boyacá Villavicencio Pereira y Bogotá) y la Fundación Universitaria del Área Andina.





Auditoría forense preventiva

Esta clase de auditoría está orientada a identificar la existencia de fraudes a través de fuertes investigaciones, proporcionando el aseguramiento mediante la evaluación o asesoría a las organizaciones con temas relacionados con la capacidad organizacional para prevenir, detectar y reaccionar ante un fraude financiero (Lascan, M. D. L. T., 2018); este enfoque es proactivo por cuanto implica tomar decisiones y acciones en el presente, para evitar fraudes en el futuro; así mismo la auditoría forense preventiva busca brindar las herramientas necesarias proporcionando evaluaciones y asesoramiento a diferentes organizaciones respecto de su capacidad para disuadir, prevenir, detectar y proceder frente a diferentes tipos de fraudes, identificándose por medio de una rigurosa investigación; por otro lado, esta auditoría brinda aseguramiento a través de la evaluación o asesoría a las diferentes organizaciones respecto a su capacidad para prevenir, detectar y reaccionar ante un fraude financiero (Quevedo, M. R., Barahona, P. E., Quevedo, J. O., Ramón, G. M., & Cabrera, G. E. 2019); del mismo modo esta asesoría se basa especialmente en proporcionar un aseguramiento durante el funcionamiento o asesoría de las compañías, con el fin de que los funcionarios no hagan actos que pueden comprometer legalmente el buen desarrollo de la misma; este enfoque puede realizar implementaciones de programas, los cuales detectan anomalías en su funcionamiento diario (Restrepo, M., 2018).

De otra parte, el enfoque preventivo está encaminado a realizar auditorías contempladas en el plan anual de auditorías cuyo propósito es el de prevenir y disuadir irregularidades por medio de indicadores que evidencien la existencia de los posibles fraudes; este enfoque también incluye la creación e implementación de programas y controles antifraude, esquemas de alerta temprana de irregularidades y

sistemas de administración que permita realizar denuncias o interponer una queja sobre los malos manejos o procedimientos que se realicen en la generación y emisión de información financiera, mediante la figura del oficial de cumplimiento quien es el encargado de implementar y vigilar el adecuado funcionamiento del sistema implementado; por lo tanto la auditoría preventiva proporciona aseguramiento por medio de la evaluación o asesoría a las organizaciones respecto a su capacidad para disuadir, prevenir, evitar, detectar y reaccionar ante fraudes financieros, puesto que incluye trabajos de consultoría los cuales están conformados por programas y controles antifraude, esquemas de alerta temprana de irregularidades y sistemas de administración de denuncias (Rubio, G.A., Guifo, H., & Blándón, A., 2021).

Auditoría forense detectiva

Esta clase de auditoría está orientada a identificar la existencia de fraudes financieros mediante investigaciones realizadas de manera profunda y detallada, estableciendo entre otros aspectos: cuantía del fraude y efectos directos e indirectos; por otro lado, este enfoque es reactivo por cuanto implica tomar acciones y decisiones en el presente respecto a fraudes sucedidos en el pasado, identificando su existencia mediante la realización de un plan de acción riguroso, hasta llegar a la base del problema, detectando autores y cómplices, directos e indirectos, con el fin de ser puestos a disposición de la justicia penal, donde el juez es quien se encargará de analizar, juzgar y dictar la sentencia respectiva; este enfoque lo utilizan las organizaciones cuando existen indicios o información a partir de la cual se puede presumir la existencia de un delito (Hernández, L., Gallego, L., Ordóñez, J., Álvarez, G., 2021).





El control interno es una herramienta importante en la ejecución de una investigación de auditoría forense, al convertirse en la primera fuente de observación en la organización, pues de este proceso dependen que se encuentren las posibles falencias o las fortalezas que le permitan mejorar sus controles, además que pueden dirigirse en la aplicación de la investigación hasta a cierto punto (Nguyen Quoc Trung, 2020).; al hablar de fraudes económicos la información contable es la fuente primordial debido a su información, puesto que esta establece, entre otros aspectos, las cuantías del fraude, los efectos directos e indirectos, la posible tipificación del delito según la normativa penal, así mismo los presuntos autores, cómplices y encubridores; en muchas ocasiones los resultados de un trabajo de auditoría forense detectiva son puestos a consideración de la justicia que se encargará de analizar, juzgar y dictar la sentencia respectiva (Flórez-Guzmán, M. H.; Hernández-Aros, L. & Gallego-Cossio, L. C., 2015).

Modelo de Competencias Desarrollado por el IASB en los Programas de Auditoría Forense

El Consejo de Normas Internacionales de Contabilidad (IASB, por sus siglas en inglés), a través de su Comité de Educación ha estado en la tarea de desarrollar documentos encargados de orientar sobre cómo abordar la formación de los contadores públicos, es por ello que en el año 2014, sus guías educativas básicas, ofrecen orientación pedagógica mediante un modelo de enseñanza para los programas de acceso a la profesión centrados en auditoría y aseguramiento, esto con el fin de formar profesionales competentes, definiendo la competencia como la capacidad para desarrollar un trabajo a un nivel definido; la competencia profesional para este Consejo de Normas va más allá de los conocimientos e implican la

integración y aplicación de una serie de competencias técnicas, habilidades profesionales y valores sumados con actitudes éticas; en consecuencia, el modelo basado en competencias es el marco educativo a desarrollar por la IASB (Giraldo, E. T., y Soto, M., 2020).

Las competencias son las capacidades que definen el perfil de una persona y que le habilitan en el desempeño de una función; las competencias no son categorías dicotómicas, es decir puede adoptar solamente un valor esto significa que se dispone de la competencia o no se dispone; las competencias son a la vez categorías continuas, donde se dispone en mayor o menor medida de dicho atributo; las competencias pueden ser conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en el aspirante a contador público; el nivel de competencia requerido dependerá de la complejidad del entorno, de las tareas, su variedad, la necesidad de un conocimiento específico o la influencia del trabajo de otros (Cubero Abril, T., 2018).

La integración de las nuevas tecnologías a la educación ha supuesto cambios en el currículo, en los centros educativos y sus instalaciones, en los roles del alumnado y el profesorado, etc.; ahora bien, la realidad actual de las aulas demuestra que en su mayoría las nuevas tecnologías han implicado una innovación tecnológica como el uso de proyectores, plataformas virtuales, recursos y materiales didácticos, etc., no obstante la innovación pedagógica no ha estado al mismo ritmo de estos inminentes cambios; ahora bien, la consecuencia más relevante del proceso de integración de las TIC a las aulas es la posibilidad de poner en marcha innovaciones educativas, dando lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, activo, colaborativo y personalizado; un proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado, tutorizado, mediado, guiado y evaluado por el profesorado, pero cuyo principal protagonista





es el alumnado; esto deja entrever que estos avances tecnológicos influyen directamente en las instituciones de educación superior y más aún en la Auditoría Forense, pues no solo obliga a estas instituciones educativas a modificar sus modalidades de educación sino también sus currículos académicos (Calero, C., 2019).

Etapas del Modelo Basado en Competencias

Las IES establecen las normas generalmente aceptadas como una buena práctica en la formación y desarrollo de los contadores profesionales, puesto que dichas normas indican los estándares de referencia que se espera que los organismos miembros de estas instituciones utilicen como modelo a lo largo del proceso de calificación y desarrollo permanente de los contadores; en ellas se encuentran los elementos esenciales para el contenido de los programas de formación y desarrollo en un nivel destinado a alcanzar reconocimiento, aceptación y aplicación a nivel internacional (International Accounting Standards Board, 2016); en la tabla 1 se relacionan las diferentes etapas de modelo basado en competencias:

Tabla 1
Etapas del modelo basado en competencias

Clasificación	Descripción
Objetivos de la formación	Los objetivos pedagógicos miden el nivel deseado de una competencia. La competencia es una categoría genérica de conocimientos y habilidades que permiten desarrollar una tarea.
Definición de las competencias	<p>La primera tarea consiste en identificar las funciones a desarrollar. En el campo de la contaduría pública se han elaborado varios mapas de competencias o capacidades por varias organizaciones profesionales de prestigio, como referente se tiene que la formulación realizada por IFAC a través de su NIE 2, NIE 3, NIE 4 y su Documento sobre Educación Internacional (IEP, por sus siglas en inglés) 2 Hacia Contadores Profesionales Competentes y el IEP 3 Métodos de Evaluación. Estos documentos sintetizan ambos enfoques y son el punto de referencia de su Orientación Pedagógica. Las NIE revisadas definen los resultados esperados de aprendizaje, los cuales se consiguen con el desarrollo de competencias. Las NIE agrupan los resultados en áreas de competencia y estos en tres categorías de competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias técnicas (T), recogidas en la NIE 2 • Competencias profesionales (P), recogidas en la NIE 3; • Competencias en valores, ética y actitudes (V), recogidas en la NIE 4.
Estrategia enseñanza-aprendizaje	<p>La determinación del método pedagógico y la modalidad o modalidades a utilizar permitirán planificar la estrategia educativa para conseguir los resultados esperados de la enseñanza, a través de la incidencia en las competencias.</p> <p>Las herramientas de evaluación deben reunir tres requisitos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Validez: El instrumento de evaluación, que debe permitir evaluar los objetivos pedagógicos que se pretenden calificar.
Técnicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Fiabilidad: La evaluación que ofrece el instrumento es interpretada de la misma manera por diferentes instructores. Por ejemplo, una prueba tipo test es absolutamente fiable, sin embargo, el resultado de la evaluación de una presentación oral es menos fiable, ya que es más subjetiva la medida del instructor. • Eficiencia: El instrumento debe considerar los recursos necesarios en función de los objetivos que se persiguen. La eficiencia determina que los instrumentos de evaluación asuman un enfoque selectivo en cuanto a la amplitud y la profundidad en la evaluación.



Fuente: Elaboración propia a partir de International Accounting Standards Board, (2016).

Estrategia Enseñanza-Aprendizaje en la Auditoría Forense

Los métodos de enseñanza deben ser apropiados para cumplir los objetivos pedagógicos definidos; el método pedagógico (MP) es la forma de proceder que tiene un instructor, docente o profesor para desarrollar su actividad; por su parte, las formas distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje son las modalidades de enseñanza; la determinación del método pedagógico y la modalidad o modalidades a utilizar permitirán planificar la estrategia educativa para conseguir los resultados esperados de la enseñanza, a través de la incidencia en las competencias; el diseño de la estrategia educativa se fundamenta en los objetivos; el instructor define los métodos educativos en función de los objetivos a alcanzar (Rodríguez, D. M., García, C. A., y Ruiz, J. C. 2016); a continuación la tabla 2 presenta una breve descripción de los diversos métodos y modalidades pedagógicas:

Tabla 2
Métodos y modalidades pedagógicas

Métodos pedagógicos	Modalidades de Enseñanza
Lección magistral	Clases expositivas
Solución de ejercicios	Seminarios
Estudio de casos	Clases prácticas
Elaboración de informes	Estudio autónomo
Aprendizaje cooperativo	Estudio en grupo
	Virtual

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, D. M., García, C. A., y Ruiz, J. C. (2016)

La enseñanza de la auditoría forense puede efectuarse sobre dos estrategias diferentes; la estrategia conceptual desarrolla el modelo de aprendizaje sobre el itinerario lógico de la práctica de la auditoría; la estrategia práctica desarrolla el modelo teniendo presente las responsabilidades que asume un profesional desde su incorporación a un despacho de contadores públicos, tal como se refleja en la tabla 3



Tabla 3
Modelos de enseñanza de auditoría forense

Modelo Conceptual	Modelo Práctico
Planificación	Ejecución
Ejecución	Planificación
Informe	Informe

Fuente: Elaboración propia a partir de Calero, C., (2019).

Panorama de universidades en Colombia sobre asignaturas de Auditoría Forense en Pregrado

De acuerdo con diferentes estudios realizados sobre la revisión a los planes de estudio para las 20 mejores universidades en el programa de contaduría pública del país, solo la Universidad Externado en Bogotá ofrece a nivel de pregrado un curso llamado auditoría forense, del mismo modo esta universidad ha incorporado en su oferta académica la modalidad de especialización en auditoría forense con el objetivo de cultivar profesionales altamente calificados en la prevención, investigación y detección de delitos económicos y financieros, que sirvan de apoyo a la administración de los diferentes entes económicos así como de soporte directo a la administración de justicia en Colombia; en universidades como la EAFIT en Medellín o la ICESI en Cali existe una línea importante de profundización en auditoría, aunque no agota el campo de trabajo de la asignatura propuesta; por otro lado, la Pontificia Universidad Javeriana ofrece un diplomado en administración de riesgos y auditoría forense; en adición, aunque no se encuentra en el top 20, la Fundación Universitaria del Área Andina oferta una especialización en revisoría fiscal y auditoría forense en modalidad virtual, agotándose el abanico de posibilidades para la formación en la auditoría forense a nivel nacional, evidenciándose la oportunidad que tienen tantas instituciones educativas para instaurar en su pensum este tipo de asignaturas (Valencia Garzón, S. Y., 2020).

Metodología

El presente artículo de reflexión se desarrolló por medio de una Revisión Sistemática de la Literatura, teniendo como marco de referencia los estudios científicos encontrados en un intervalo de tiempo de seis años comprendidos entre el 2018 a 2022, en los que señalan la Formación en Auditoría Forense como mecanismo de prevención del fraude en una Sociedad y Cultura Digital.

La metodología de investigación a utilizar conocida como revisión sistemática de literatura está conformada por seis etapas: (a) Identificación del tema estudio; (b) búsqueda de estudios; (c)





selección de estudios; (d) obtención de datos; (e) análisis y síntesis de resultados y (f) presentación de resultados. Adicional a ello, para el desarrollo de este proyecto de investigación, se implementó un protocolo de revisión basado en: The Cochrane Collaboration (2011); el Manual Cochrane de Revisiones Sistemáticas de Intervenciones, es un instrumento que contiene los criterios teóricos, metodológicos y de contenido siendo la base guía en la preparación, desarrollo y la ejecución de la revisión en cada una de las etapas anteriormente enunciadas, del mismo modo se diseñaron e implementaron diferentes formularios de apoyo, registro y gestión de información relevantes para este proyecto, con el propósito de obtener veracidad en los resultados de los hallazgos, así mismo se contó con la participación de unos profesionales expertos en el tema para la verificación y validación de los resultados.

Frente a los resultados de este artículo de reflexión, obtenidos a través de la revisión sistemática de literatura, metodología de investigación antes descrita se contó con el apoyo del Manual: The Cochrane Collaboration (2011); para (Ramírez, R., Meneses, J. F., & Flórez, M. E., 2013), la metodología sus instrumentos y herramientas utilizados de manera correcta y apropiada en una investigación científica permiten realizar un análisis a los estudios para ponderar los resultados, así las cosas, se establece la posibilidad de codificar las características y calcular un índice estadístico para conocer la magnitud del efecto obtenido de cada artículo científico extraído, métricas de resultados y variaciones. En esta fase del proceso, se ha definido la utilización de herramientas que sirvieron de apoyo en el proceso de análisis de datos como las tablas de indicadores, el método estadístico, los gráficos y software ATLAS Ti para la codificación de la evidencia relevante (Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018).

Resultados

Los resultados del estudio denominado: “Prácticas Internacionales Educativas en Auditoría Forense para una Sociedad Culturalmente Digital” se basaron en la implementación y utilización de la metodología denominada Revisión Sistemática de la literatura científica sin meta-análisis, a través de la extracción y análisis de estudios científicos realizados desde el año 2017 a 2022; en la etapa inicial de este proceso de investigación y de acuerdo con el protocolo de revisión establecido por el manual: The Cochrane Collaboration (2011), se efectuó la navegación y búsqueda en las bases de datos ERIC, REDALYC, EBSCO y otras bases (Proquets, WEB OF SCIENCIE), por medio de la utilización de la cadena de búsqueda; en la parte inicial de este proceso se utilizaron palabras claves, incluyendo sinónimos y términos tanto en inglés como en español, acompañados por operadores booleanos AND y OR, cuyas fases o etapas son altamente efectivas, eficaces y eficientes en lo concerniente a la recuperación de información relevante (Pereira-Chaves, J., 2015); en una primera exploración de las bases de datos descritas anteriormente se logró la extracción de 910 artículos científico, documentos que pasaron por una primera etapa de depuración, donde quedaron 550 estudios relacionados con el tema de esta investigación, cumpliendo así y de manera estricta, lo establecido en el Manual: The Cochrane Collaboration (2011).

Resultados: selección de estudios y características

Extraídos los artículos en las bases de datos y realizada la primera etapa de depuración, se realizó una selección rigurosa de estudios científicos basados en los criterios metodológicos establecidos en el protocolo implementado el cual consta de: el título, resumen, autor y descriptores; en esta etapa de selección y



depuración quedaron 350 artículos; luego, se procedió a realizar una revisión conjunta en la que se analizó y evaluó minuciosamente la preselección de estos estudios, aplicando el protocolo de inclusión y exclusión instaurado para esta investigación establecido en el Manual de The Cochrane Collaboration (2011), instituyéndose de esta manera la presencia y/o ausencia de los criterios de elegibilidad, teóricos y metodológicos; por último, en el estudio individual se identificaron 205 investigaciones primarias que corresponden a los resultados del proceso de investigación, los cuales dieron respuesta al planteamiento sobre la Prácticas Internacionales Educativas en Auditoria Forense para una Sociedad Culturalmente Digital de esta investigación, bajo la metodología para realizar investigaciones científicas denominada revisión sistemática de literatura.

Síntesis de los Resultados

Una vez recolectados los estudios científicos, de conformidad con el procedimiento establecido, y citado anteriormente, se determinó que, como síntesis de resultados, 205 fichas de artículos de revistas científicas fueron seleccionadas diligenciadas y aprobadas en su totalidad. Esto confirma que el 100% de los estudios escogidos cumplieron con el total de criterios implementados en el protocolo de revisión elaborado para esta investigación y que se encuentra plasmado en el Manual: The Cochrane Collaboration (2011), metodología utilizada en la revisión sistemática de literatura científica.

Ahora bien, frente al análisis de los datos, en lo que respecta a los criterios relacionados con la ubicación, es decir, a las bases de datos donde se extrajeron los estudios, se evidenció lo siguiente: (a) en la base de datos ERIC se encontraron 30 artículos científicos equivalentes al 15%, (b) en EBESCO había 40 artículos para un 20%, (c) en REDALYC se encontraron 30 equivalente a un 15% y (d) en las demás bases de datos (PROQUEST y WEB OF SCIENCIE) se evidenciaron 105 para un 51% (Figura 1).

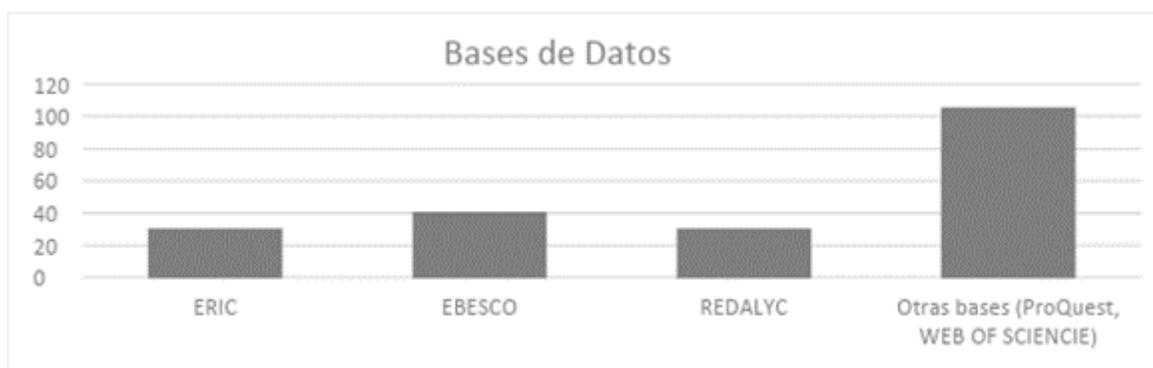


Figura 1. Porcentaje de estudios por ubicación en base de datos electrónicas.

Dando continuidad a la revisión sistemática de literatura acorde el Manual: The Cochrane Collaboration (2011), Prácticas Internacionales Educativas en Auditoria Forense para una Sociedad Culturalmente Digital y siguiendo el protocolo de investigación, a los resultados de estas validaciones, se tiene que frente al criterio que hace referencia al año de publicación, cuya selección de estudios va del 2017 a 2022, se observa que el año 2021 presenta la mayor frecuencia de





publicación con un 28% correspondiente a 58 artículos científicos. En la Figura 2 se muestra que en el 2020 se encontraron 51 artículos para un 25%, en el 2022 se obtuvieron 44 correspondiente al 21%, en el 2019 había 28 para un 14%, en el año 2018 se encontraron 20 para un 10% y finalmente en el año 2017 se obtuvieron 4 estudios para un 2% (Figura 2).



Figura 2. Porcentaje de estudios según años de publicación.

Del mismo modo, y continuando con los resultados y análisis de esta metodología de revisión sistemática, con respecto al criterio de elegibilidad relacionado con el tipo de estudio, los datos ilustran que la tendencia en la investigación educativa está en un mayor porcentaje por estudios cuantitativos, con una frecuencia de 120 artículos científicos encontrados para un 59%. En tanto que de los cualitativos se encontraron 83 para un 40% y con un 1% correspondiente a 2 estudios están las investigaciones mixtas (Figura 3).



Figura 3. Porcentaje de estudios por su tipo.

Otro resultado obtenido en esta revisión sistemática de literatura es frente a la relación entre el tipo de investigación y el año publicado de los artículos incluidos, se evidenció que la mayor parte de los artículos producidos durante los años de 2017 a 2022 son cuantitativos. Se observó baja producción para el año 2017 en estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos (Figura 4).

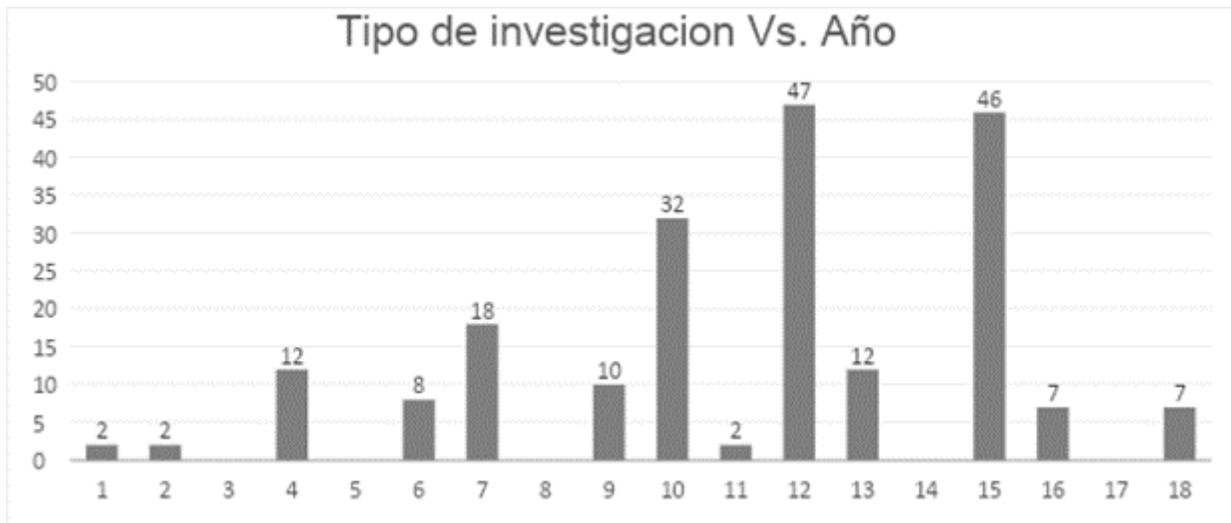


Figura 4. Porcentaje de tipo de investigación Vs. año de publicación.

Con el análisis estadístico y resultados de esta revisión sistemática de literatura, la Figura 5 presenta la comparación de las frecuencias de las bases de datos con relación al tipo de investigación consultada en las revistas científicas. Se pudo establecer que la base EBSCO contiene el 20% (40), donde el mayor porcentaje lo obtuvo las investigaciones cuantitativas, así mismo, la base de datos ERIC con un 15%, donde (30) son de tipo cualitativo y REDALIC con un 15% (30) son revistas de tipo cualitativo y cuantitativo. También cabe anotar que el 50% (105) de las investigaciones cuantitativas y cualitativas corresponden a otras bases (PROQUEST y WEB OF SCIENCIE).



Figura 5. Porcentaje de base de datos por tipo de investigación.



Seguidamente con los resultados del análisis estadístico de esta investigación bajo la metodología de revisión sistemática de literatura, se presenta la relación de las bases de datos y los años de publicación de los artículos consultados, observándose que en 2021 y 2022 se publicó aproximadamente el 50% de ellos. En el 2019 y 2020 hubo una producción de artículos del 39% aproximadamente y para el 2017 y 2018 la producción fue de un 12% de artículos publicados (Figura 6).

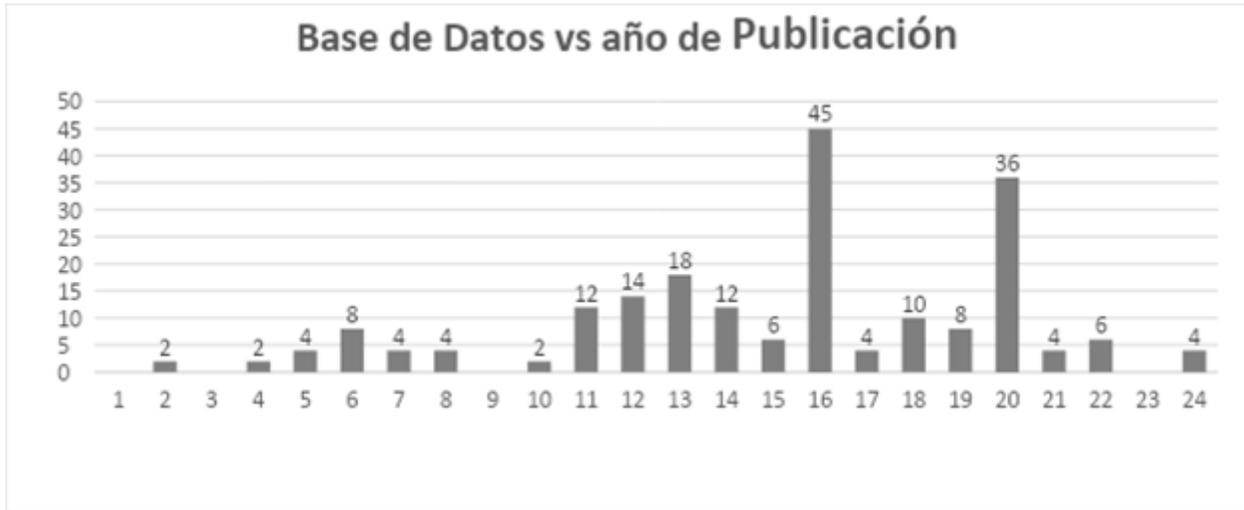


Figura 6. Porcentaje de las comparaciones entre las bases de datos con relación a los años de publicación de los artículos.

En lo que respecta al alcance de los estudios, se encontró en esta revisión sistemática de literatura científica que el 87% de los artículos científicos corresponden a estudios internacionales y el 13% a nacionales, donde 120 revistas científicas de tipo cuantitativo son en inglés, 57 corresponden a investigaciones cualitativas también en inglés, 26 revistas científicas son de naturaleza cualitativa en idioma español y 2 estudios son de tipo mixto realizadas en inglés. Figura 7.



Figura 7. Porcentaje de estudios por idioma. Elaboración propia.



La Figura 8 muestra el porcentaje de los países donde fueron publicados, con la respectiva frecuencia que hace relación al número de artículos encontrados de dicho país. Así se tiene que el primer lugar lo ocupa Nigeria con un 22% (45), seguido por Estados Unidos con un 17% (34), luego por Colombia, Indonesia y Australia (60) con un 10%, Arabia Saudita, India, y Turquía con un 4% (8) y finalmente para Bangladés, Ecuador, Hong Kong y Vietnam con un 2% (4). Los demás países corresponden a aquellos que tan sólo tienen dos publicaciones con un 1%.



Figura 8. Porcentaje de estudios por países de publicación.

Es importante destacar que, dentro de los resultados brindados en esta investigación bajo la metodología de revisión sistemática de literatura científica y cumpliendo con el desarrollo del manual: The Cochrane Collaboration (2011), el 100% de los estudios seleccionados de las revistas científicas hacen referencia a temas relacionados con las prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital. En la Figura 9 se evidencia que el 13% (26) de los artículos revisados provienen de países de habla hispana y el 87% (179) son del idioma inglés. El 40% (60) corresponden a investigaciones cuantitativas en inglés. El 39% (57) corresponden a investigaciones cualitativas en inglés, el 18% (26) en español. Finalmente, el 1% (2) corresponde a investigaciones mixtas en inglés.



Figura 9. Porcentaje de estudios por idioma.



Una definición clara y precisa de cada criterio en esta etapa de investigación bajo la metodología de revisión sistemática de la literatura basada en el manual: The Cochrane Collaboration (2011), es necesaria para que las revisiones de los artículos seleccionados presenten el aporte a la investigación planteada con rigor científico; estudiados estos criterios, al formar parte de los artículos allí descritos en el que se analizó las revistas científicas seleccionadas en este proceso de investigación, es vital la implementación de la herramienta apropiada para realizar un eficiente y eficaz análisis de los datos concluyentes, con el fin de alcanzar un alto grado de calidad, minimizando los posibles sesgos en esta investigación; en esta fase del proceso, se ha definido la utilización de herramientas que sirvieron de apoyo en el proceso de análisis e interpretación de los datos cualitativos, como las tablas de indicadores, el método estadístico, los gráficos y software ATLAS Ti para la codificación de la evidencia relevante como principales mecanismos de análisis de datos (San Martín, D., 2014); ahora bien, frente al tema tratado en esta investigación, una vez validados los artículos por los expertos y de conformidad con el proceso de la revisión sistemática, se evidenciaron diversos hallazgos que dan respuesta a las prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital tema propuesto en esta investigación.

Dando continuidad, con lo antes tratado, referente a los resultados obtenidos de esta investigación bajo la metodología de revisión sistemática de literatura, se tiene que dentro de esta codificación de resultados se obtuvo como primer criterio en las prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital está dado por la creación de la malla curricular, seguidamente por la implementación de programas de enseñanza de auditoría forense, en un tercer lugar se encontró el manejo del Big Data, así mismo como cuarto lugar, lo ocupó, el desarrollo del pensamiento crítico, y como quinto y último lugar, se tiene una instrucción forense multidisciplinar.

En la Figura 10 se puede observar el resultado de los hallazgos, donde se estableció como codificación de criterios: el pensamiento crítico compuesto por 25 artículos científicos con un porcentaje de (15%), seguidamente de la Malla curricular 45 artículos con un porcentaje de 27%. También se encontraron 35 (21%) estudios científicos que hacen relación a Big Data, así mismo 42 (25%) de programas de enseñanza de auditoría forense, además, 22 (13%) estudios que concuerdan con la con la instrucción forense multidisciplinar.

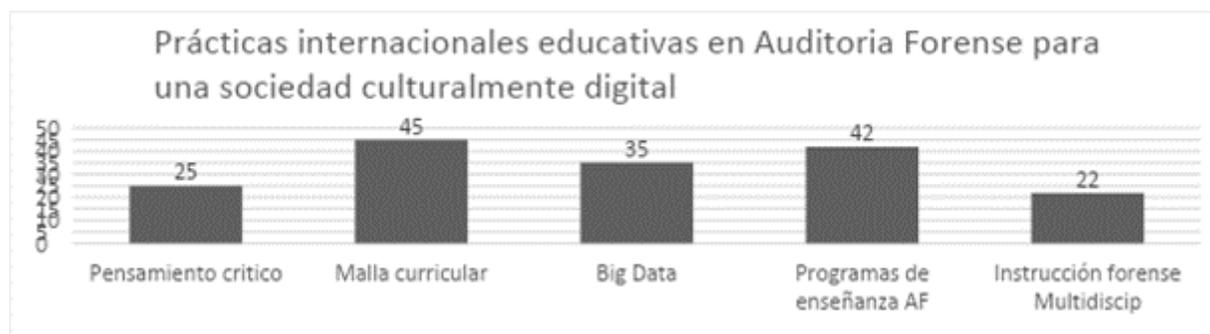


Figura 10. Prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital



Discusión o prospectiva

Establecido en el acápite anterior la síntesis de los resultados, sobre Prácticas internacionales educativas en Auditoría Forense para una sociedad culturalmente digital, dichos hallazgos se lograron a través de la aplicación de manera ordenada y rigurosa de la metodología denominada revisión sistemática de literatura implementada en el Manual: The Cochrane Collaboration (2011); este proceso de Revisión Sistemática de la Literatura se encuentra conformado por seis etapas: (a) Identificación del tema estudio (b) búsqueda de estudios; (c) selección de estudios; (d) obtención de datos; (e) análisis y síntesis de resultados y (f) presentación de resultados. Una vez terminado este proceso de inclusión y exclusión de revistas científicas, los resultados obtenidos inicialmente fueron la selección de 910 revistas científicas donde se descartaron 360 quedando 550, que seguidamente fueron depuradas para llegar a 350 estudios; en una última revisión se descartaron 145 estudios donde estos últimos fueron sometidos a una valoración a través del juicio de experto; el estudio individual de los artículos científicos que se seleccionaron de manera definitiva fueron 205 investigaciones primarias que corresponden a los resultados del proceso de investigación, los cuales dieron respuesta al aplicar la metodología de revisión de la literatura científica en esta investigación.

Con la información recolectada, se realizó el análisis respectivo por medio del software denominado ATLAS.Ti, programa informático utilizado en fragmentos de textos que no pueden ser analizados de manera significativa con enfoques formales y estadísticos, razón por la cual, se requiere de esta herramienta para el análisis veraz de la información obtenida; a continuación, se relacionan los resultados de la codificación extraídos en la revisión sistemática de la literatura, correspondientes a los

artículos científicos de las diferentes bases de datos, los cuales son los siguientes:

Pensamiento Crítico. El estudiante de las ciencias contables y de auditoría forense debe ser protagonista de su proceso de aprendizaje, lo cual insta a estar en una continua tarea de autoaprendizaje, por tanto, es necesario mostrar interés en conocer y estar atento a las nuevas actualizaciones competencias que se deben desarrollar cuando se enfrenta a los diferentes retos de su vida laboral, así como también los riesgos, amenazas y desafíos. Dentro de los procesos de formación en auditoría forense, se hace necesario fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, bajo una pedagogía de aprendizaje experiencial, donde las instituciones educativas deben desarrollar aún más las habilidades de estos futuros profesionales, especialmente en la capacidad de mirar más allá de los detalles analíticos y ver el panorama completo de la situación a tratar, permitiendo de esta manera minimizar errores y sesgos cognitivos que pueden conducir a equivocaciones relevantes en el momento de señalar responsables (Othman, R. & Laswad, F. 2019).

Malla Curricular. La auditoría forense dentro de sus acciones de prevención y disuasión no es la única ciencia cuyas herramientas ayudan a combatir y minimizar la corrupción, pero sí se constituye, con toda certeza una disciplina que puede entregar un aporte muy valioso permitiendo a las entidades de control y justicia, luchar efectivamente contra ese fenómeno, coordinadamente con el ministerio público y los órganos judiciales de cada nación; en este marco de las profesiones contables y de auditoría de las universidades en países como Ecuador, Perú y Colombia podrían comprometerse en la transmisión de conocimientos incorporando en sus respectivas mallas curriculares de pregrado, la asignatura auditoría forense, y sus herramientas con el fin de





preparar a los futuros profesionales para que formen parte importante en la lucha contra los diferentes delitos que atentan directamente al patrimonio de las personas o las entidades públicas y privadas ofreciendo capacidad de respuesta ante hechos fraudulentos que transgreden la economía y el bienestar de los sectores menos favorecidos, disminuyendo por ende la confianza y credibilidad en los sistemas de justicia que se gestan en la lucha por mitigar la corrupción (Alshurafat, H., Beattie, C., Jones, G. & Sands, J., 2019).

La calidad del egresado en auditoría forense está relacionada directamente con la cobertura del plan de estudios establecido en la universidad donde se tituló; por lo tanto, es evidente la importancia para el sistema educativo, la formación de auditores forenses competentes, razón por la cual la institución educativa se ve en la obligación de evaluar qué tan pertinente son sus mallas curriculares y planes de estudio con el fin de lograr graduados de calidad con formación integral en el campo de la auditoría forense (Ismail, A., Azizan, F. & Fahmi, F., 2018).

Big Data: La competencia global ha obligado a fortalecer los conocimientos y adquirir compromisos con programas de educación profesional continua, en áreas de la tecnología de la información, normas financieras internacionales y legislaciones tributarias de diversos países; los avances en tecnología de la información como por ejemplo la nube, y las redes sociales permiten a las organizaciones públicas y privadas tener una cantidad sin precedentes de datos ya sea estructurados, semiestructurados y no estructurados; el surgimiento de información de gran volumen, alta velocidad y gran variedad que se puede procesar electrónicamente facilita en gran manera la toma de decisiones, esto generalmente se describe como Big Data; por otro lado, y en la actualidad las infracciones cibernéticas como las transferen-

cias ilícitas de fondos, interrupción de operaciones críticas o robo de propiedad intelectual de datos personales y confidenciales, el robo, manipulación o destrucción de datos, fraude y sabotaje de tecnología de la información a nivel comercial no autorizada están avanzando cada día pareciera que estos delincuentes digitales se están preparando para no dejar rastro o evidencias que puedan ser detectadas, de ahí que delitos como el fraude cibernético no solo se encuentran en un rápido crecimiento sino que los perpetuadores cuentan con la utilización de herramientas que les permiten cometer estos actos delincuenciales (Rubio, G.A., Guifo, H., & Blandón, A., 2021).

Los riesgos anteriormente citados son los que se ven enfrentados a diario los auditores forenses; ya son muchos los profesionales que utilizan cada vez más Big Data (análisis) en sus prácticas para manejar conjuntos de datos que superan las limitaciones típicas de una hoja de cálculo tradicional, del mismo modo la visualización de datos, el análisis predictivo, el análisis de comportamiento, el análisis de contenido, el análisis de redes sociales, el análisis geoespacial y numerosas técnicas avanzadas contra el fraude son herramientas que están siendo implementadas en algunos profesionales para superar las deficiencias de las técnicas tradicionales como las bases de datos relacionales, las cuales están basadas en reglas, como emparejar, clasificar, filtrado y diseño de consultas (García-Umaña, A, Ulloa, M y Córdoba, E., 2020).

En la actualidad los auditores forenses y con la ayuda de Big Data, pueden obtener una gran cantidad de datos estructurados, como datos de transacciones o libro mayor, así mismos datos no estructurados como: correo electrónico, voz o campos de texto libre en una base de datos, junto con una cantidad cada vez mayor de fuentes de datos no tradicionales, que incluyen las listas de observación de



terceros, medios de comunicación, descripciones de pago de texto libre, comunicaciones por correo electrónico y redes sociales; de ahí la importancia que las universidades incentivan a los auditores forenses estar a la vanguardia con los adelantos científicos, ya que se pueden contar la operación de herramientas tecnológicas avanzadas en las prácticas de investigación (Muñoz, H., Canabal, J., Galindo, S., Zafra, B., Benítez, Y., 2020); es así que estos futuros profesionales al utilizar las redes sociales y el monitoreo web, la búsqueda y el análisis por voz, las herramientas de visualización e informes, deben contar con un amplio conocimiento sobre este tema, siendo relevante la implementación del Big Data para responder de manera efectiva a los desafíos y oportunidades que ofrece esta era globalizada y de constantes cambios vistos como la Revolución Industrial 4.0'; por lo anterior, esta herramienta debe integrarse a la enseñanza en la auditoría forense en el plan de estudios en las universidades para mejorar la calidad de la educación y la práctica de la auditoría forense. (Rezaee, Z., & Wang, J., 2018).

Programas de enseñanza en Auditoría Forense.

El auditor forense en la era digital debe prepararse más seriamente para anticipar el impacto de la tecnología; es por ello que las instituciones educativas encargadas de la formación de auditores forenses se ven en la obligación de realizar cambios y actualización en el plan de estudios y sus programas de enseñanza de acuerdo con el desarrollo de la revolución digital y tecnológica que está avanzando y transformado todos los entornos del momento, razón por la cual estas instituciones de educación superior están requiriendo de instalaciones de apoyo, así como docentes que cuenten con las habilidades y competencias necesarias, cuyos conocimientos se encuentran a la van-

guardia frente a temas tan importantes como las plataformas virtuales (Restrepo Duque, L, F., 2019); además de las instalaciones, conocimientos y habilidades, también es necesario desarrollar estrategias que logren transformar la mentalidad y los patrones de perspectiva y análisis en la toma de decisiones del futuro auditor; a partir del fenómeno y exposición anterior de la importancia de la adaptación curricular a la revolución industrial 4.0', que se encuentra en permanente crecimiento, son varios los científicos que están interesados en realizar investigación sobre el desarrollo de modelo curricular de auditoría forense basado en el enfoque de la Revolución Industrial 4.0', la transformación digital, la Inteligencia Artificial y la robótica (Surianti, M., 2020).

Instrucción Forense Multidisciplinar. En la actualidad, la auditoría forense, ha tomado gran importancia por ser una herramienta encargada de detectar diversos tipos de ilícitos; en lo referente al fraude, es un tema cultural que ha llegado a niveles alarmantes en el mundo de los negocios no solo en Colombia sino también en otros países de Suramérica, es por ello, que los gobiernos y empresarios se han visto en la necesidad de buscar medidas de protección para evitar el detrimento patrimonial (Sayel Saleem Ramadán (2021); es ahí donde, la auditoría forense, liderada por profesionales de las ciencias contables, es la encargada de ayudar a que la transparencia esté inmersa en cada ámbito de las negociaciones empresariales, generando de esta manera confianza pública; no obstante es todavía un tema en evolución en los países en vía de desarrollo al encontrarse que la formación del profesional contable generalmente desconoce todos los contenidos afines a esta materia, en razón a que varios estudios han evidenciado la escases de formación en los centros educativos sobre este tipo de saberes; es por ello que existe la necesidad de incluir la auditoría forense en los planes de estudio de la carrera profesional de





Contaduría Pública junto con las herramientas pertinentes que estén a la par con los avances científicos y tecnológicos de la humanidad, petición concordante realizada por el Instituto Nacional de Contadores Públicos en Colombia donde resalta la relevancia de implementar la práctica forense como herramienta preventiva para mitigar la corrupción y el fraude (Caballero, J; Zambrano, A & Herazo, G, 2018).

En el pasado existían muy pocos materiales pedagógicos de auditoría forense porque era un campo nuevo y emergente, hoy en día esta área del conocimiento abarca una variedad de campos de especialización, es por esta razón que la auditoría forense es un campo multidisciplinario, que requiere del desarrollo e implementación de programas interdisciplinarios con otras áreas del conocimiento como el derecho, informática, finanzas, ciberseguridad, sistemas de información, psicología, sociología y criminalística entre otras (Sanusi, Z., Alim, M., Anggono, A. Mat-Isa, Y., Vidyantana, H. & Ali Imron, M., 2020).; al asociar esta área, los educadores también podrían emplear mayores estrategias pedagógicas, más técnicas de enseñanza experimental valoradas por los futuros profesionales; por lo anterior es fundamental que las universidades identifiquen no solo las competencias básicas deseadas por las empresas que emplean a sus estudiantes, sino también sus principales partes interesadas, dando lugar a que este conocimiento puede impulsar la decisión de una universidad en fortalecer su educación en auditoría forense y ayudar a proporcionar la instrucción forense multidisciplinaria que necesitan los estudiantes (Peterson Kramer, B. K., Seda, M., & Bobashev, G., 2018).

Conclusiones

Este artículo de reflexión contó con la implementación de la revisión sistemática de la literatura establecida en el Manual: The Cochrane Collaboration (2011), donde los resultados obtenidos inicialmente fueron la extracción de 910 revistas científicas donde se descartaron 360 quedando 550, que seguidamente fueron depurados para llegar a 350 estudios; en una última revisión se descartaron 145 estudios donde estos últimos fueron sometidos a una valoración a través del juicio de experto; el estudio individual de los artículos científicos que se seleccionaron de manera definitiva fueron 205 investigaciones primarias que corresponden a los resultados del proceso de investigación, los cuales dieron respuesta a la revisión de la literatura científica en esta investigación. Ahora bien, los resultados obtenidos evidenciaron la determinación de 5 criterios, donde se encontró como primer criterio la Malla curricular con 45 artículos equivalente al (27%), seguida de programas de enseñanza de auditoría forense 42 (25%), en un tercer lugar se encontraron 35 (21%) estudios científicos que hacen relación a Big Data, en un cuarto lugar se halló el pensamiento crítico compuesto por 25 artículos científicos con un porcentaje de (15%), y como quinto y último criterio de 22 (13%) estudios que concuerdan con la instrucción forense multidisciplinaria como formación de alta calidad para auditores forenses.

El fortalecimiento de la globalización y los avances tecnológicos han propiciado un fuerte incremento en la vulnerabilidad de la seguridad a nivel contable, financiero y tributario, lo cual constituye amplios retos para el profesional contable que se desempeña como auditor forense, ya que tendrá que desarrollar un plan estratégico vanguardista con un enfoque adecuado que le permita seleccionar herramientas de auditoría que proporcionan evidencia para establecer procedimientos o sistemas de





prevención y detección de fraude y corrupción en procesos relacionados con crímenes económicos (Caamaño Fernández, E.E., y Gil Herrera, R.J., 2020); con base en lo anterior, ha venido creciendo un campo de acción para los contadores públicos que se dedican a diversas actividades relacionadas con la “Auditoría Forense”; desde la perspectiva profesional, estos pueden desarrollar sus conocimientos y habilidades para la prevención, control y detección del fraude y la corrupción a través de las buenas prácticas de enseñanza brindadas por las instituciones de educación superior, contribuyendo de esta forma al restablecimiento de la confianza en la información financiera por parte de las diferentes organizaciones interesadas.

La calidad de la educación en especial en la modalidad virtual está dado por el requerimiento de docentes con competencia en el área forense para cambiar su práctica pedagógica y gestionar efectivamente el contenido en los diversos entornos de enseñanza aprendizaje; (Seda, Michael A.; Peterson Kramer, Bonita; and Crumbley, D. Larry, 2019), con la implementación de alternativas y estrategias innovadoras se tiene claramente la facilidad de dar respuestas y consolidar la praxis docente en línea según los beneficios solicitados para cumplir con las exigencias de crear concepciones diferentes que estén acordes con los avances tecnológicos y atendiendo el requerimiento de una sociedad que busca erradicar delitos como la corrupción y el fraude (García Aretio, L. 2017).

Vale la pena resaltar que en Colombia, la escasa oferta académica sobre la auditoría forense proporciona una gran oportunidad para las universidades no solo en lo que respecta a los recursos que pueda obtener al ampliar sus programas académicos, sino que también está puesta en marcha generaría un impacto con repercusiones de manera positiva y afec-

taciones en el país en cuanto a lo relacionado con el entorno social, cultural, legal, educativo, económico y laboral, entre otros (Fonseca, A., 2017); así mismo la implementación del enfoque multidisciplinar en la asignatura de auditoría forense brindaría las herramientas necesarias a los futuros profesionales auditores para que ejerzan sus profesiones con alto grado de calidad y competencias, contribuyendo así en la mitigación y prevención del fraude en esta sociedad enmarcada por la virtualidad (Agudelo, S., 2018).

Por lo anterior se hace pertinente que las universidades nacionales e internacionales incluyan la auditoría forense en los planes de estudio en la carrera de pregrado, ya sea como una materia separada o a través de módulos en cursos de auditoría forense; vale la pena resaltar que la tecnología está avanzando a pasos agigantados, por tanto, la contabilidad como profesión se encuentra en un proceso de continua evolución, es por ello que la auditoría forense, como campo de la contabilidad, requiere mayores esfuerzos para fortalecer la capacidad de gestión del riesgo de fraude, tanto en el sector privado como en el público (Ochoa, M., Sepúlveda, E., Ramírez, O. & Velásquez, M., 2022); los educadores de educación superior, así como las organizaciones y asociaciones profesionales, tienen un papel particularmente importante en este proceso, esto demuestra que el profesional contable ya no puede limitarse a las Ciencias Contables, sino que debe buscar nuevas habilidades con la capacidad crítica de juicio en el ámbito contable (Abiola, J.O. & Adisa, R. A., 2020).





La mayor dificultad presentada en esta investigación fue el tiempo, al ser un tema que involucra diferentes áreas del conocimiento, y contar con un tiempo tan corto; a partir de este trabajo surgen nuevos constructos para la realización de futuras investigaciones, los cuales pueden ser, la creación de nuevos programas en las instituciones de educación superior sobre la auditoría forense multidisciplinar, así mismo considerar la posibilidad de incluir en los planes de estudio la formación en Auditoría Forense y el manejo de las BIG DATA como un mecanismo de prevención de fraude, y establecer de qué manera las instituciones de educación superior han integrado la inteligencia artificial, la ciberseguridad y la informática forense en el plan de estudios de la auditoría forense.

Referencias

- Abiola, J. O., A., (2020). Introducción al plan de estudios de contabilidad forense en nigeriano Universidades: una presentación empírica. [Introducing Forensic Accounting Curriculum in Nigerian Universities] *An Empirical Submission* 8(5), 19-32. URL:<http://dx.doi.org/10.14738/abr.85.8146>
- Agudelo, S. (2018). Ética y axiología del profesional contable, una mirada humanista. *Ágora. Revista Virtual de Estudiantes.* (6), 93-104. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/agora/article/view/517/684>.
- Alshurafat, H., Beattie., C., Jones, G. & Sands, J. (2019). Núcleo de Contabilidad Forense y Planes de estudios interdisciplinarios Componentes en australiano [Universidades: Análisis de Webs. Forensic Accounting Core and Interdisciplinary Curricula Components in Australian Universities: Analysis of Websites]. *Journal of Forensic and Investigative Accounting*, 11(2). p.356-365.
- Bustamante Mapura, J y Chanci González, K. (2020). Principales características del proceso formativo de los contadores públicos en auditoría forense en Colombia. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
- Caamaño Fernández, E.E., y Gil Herrera, R.J. (2020). Prevención de riesgos por ciberseguridad desde la auditoría forense: conjugando el talento humano organizacional, *NOVUM*, 1(10), 61 - 80.
- Caballero, J; Zambrano, A & Herazo, G (2018). La Auditoría Forense En La Formación Del Contador Público, Técnica de Contable para la Prevención del Fraude. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/8461/1/2017_auditoria_forense_contador.pdf
- Calero, C., (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. *International Journal of New Education*.
- Cubero Abril, T. (2018). La auditoría forense, una perspectiva desde la malla curricular de las carreras de "Contabilidad y Auditoría" en el Ecuador. *Revista Economía Y Política*, 2(28), 21-32. <https://doi.org/10.25097/rep.n28.2018.02>.





- Flórez-Guzmán, M. H.; Hernández-Aros, L. & Gallego-Cossio, L. C. (2015). Tableros de control como herramienta especializada: perspectiva desde la auditoría forense. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(42), p. 661-687. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cc16-42.tche>.
- Fonseca, A., (2017). Auditoría Forense Aplicada al campo administrativo y financiero, medio ambiente, cultural, social, política y tecnología. Bogotá: Ediciones de la U.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), p. 09-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- García-Umaña, A, Ulloa, M y Córdoba, E (2020). La era digital y la deshumanización a efectos de las TIC. *REIDOCREA*, 9, 11-20.
- Giraldo, E. T., y Soto, M., (2020). Una aproximación a la auditoría forense en la formación del contador público. Angora, *Revista Virtual de Estudiantes*, 8 (10), 126-135.
- Hernández, L., Gallego, L., Ordóñez, J., Álvarez, G., (2021). Propuesta de auditoría forense para organizaciones de la economía solidaria. *Revista Economía y Política*, 33, 1-21. Universidad de Cuenca, Ecuador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571165147007>, DOI: <https://doi.org/10.25097/rep.n33.2021.07>.
- International Accounting Standards Board. (2016). El Marco Conceptual para la Información Financiera. Londres: Fundación IFRS.
- Ismail, A., Azizan, F. & Fahmi, F., (2018). Habilidades de contador forense: una investigación empírica en Malasia Plan de estudios de educación en contabilidad forense. [Forensic Accountant Skills: An Empirical Investigation in the Malaysian Forensic Accounting Education Curricula]. *The Journal of Social Sciences Research*, 5, 1017-1025. DOI: <https://doi.org/10.32861/jssr.spi5.1017.1025>
- Lascan, M. D. L. T. (2018). Gestión del riesgo organizacional de fraude y el rol de auditoría interna. *Revista Contabilidad y Negocios*, 13(25), 57-69. Doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.umng.edu.co/10.18800/contabilidad.201801.004>.
- León Vite, E., & Languas Puls, S. (2017). Auditoría forense: Conceptualizaciones y adopción en América Latina. *RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática.*, 15. https://www.researchgate.net/publication/323760229_Auditoria_Forense_Conceptualizaciones_y_Adopcion_en_America_Latina.
- Marques Arcina, R. H. (2018). Auditoría Forense. Ciudad de México: Instituto Mexicano de Contadores Públicos.



- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 11(3), 184-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>.
- Ministerio de Educación Nacional (SNIES 2020). https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue 5247.html?_noredirect=1.
- Muñoz, H., Canabal, J., Galindo, S., Zafra, B., Benítez, Y., (2020). Informática forense y auditoría forense: Nuevas perspectivas en tiempos de COVID-19. *Revista Espacios*, 41 (42). DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p32.
- Nguyen Quoc Trung. (2020). Nueva demanda esencial para el curso de contabilidad forense en educación contable. [Luong Duc Thuana New Essential Demand for Forensic Accounting Course in Accounting Education]. University of Economics Ho Chi Minh city
- Quevedo, M. R., Barahona, P. E., Quevedo, J. O., Ramón, G. M., & Cabrera, G. E. (2019). Estrategia de Auditoría forense para la prevención de fraudes empresariales. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), p. 402-415.
- Ochoa, M., Sepúlveda, E., Ramírez, O. & Velásquez, M. (2022). La auditoría forense desde una revisión conceptual, metodológica y empírica. *Revista Visión Contable*, 25, 15-20. <https://doi.org/10.24142/rvc.n25a>
- Othman, R. & Laswad, F. (2019). Future Forensic Accountants: Developing Awareness of Perceptual Blindness. [Futuros contadores forenses: desarrollo de la conciencia de la ceguera perceptual]. *Journal of Forensic and Investigative Accounting*, 11(12), 299-308.
- Palma, H., y Castellón, X., (2020). El contador financiero en la auditoría forense. *Revista Faeco Sapiens* (4), 1, 74-85. https://revistas.up.ac.pa/index.php/faeco_sapiens.
- Peterson Kramer, B. K., Seda, M., & Bobashev, G. (2018). Puntos de vista divergentes entre profesionales y educadores sobre la educación en contabilidad forense. [Divergent Views among Practitioners and Educators on Forensic Accounting Education]. *Management Accounting Quarterly*, 20(1), 11-19.
- Ramírez, A., Sanandrés, L., Ramírez, R., (2018). Auditoría forense una herramienta de Prevención del fraude. *Revista Economía Latinoamericana*, 3-12. <https://www.eumed.net/rev/oel/2018/11/auditoria-forense- fraude.html>.
- Ramírez, R., Meneses, J. F., & Floréz, M. E. (2013). Una propuesta metodológica para la conducción de revisiones sistemáticas de la literatura en la investigación biomédica. *CES Movimiento y Salud*, 1(1), 61-73. Recuperado de <https://docplayer.es/33217753-Una-propuesta-metodologica-para-la-conduccion-de-revisiones-sistematicas-de-la-literatura-en-la-investigacion-biomedica.html>.





- Restrepo, M. (2018). Calidad de los hallazgos de auditoría. Análisis de caso de las contralorías territoriales de Colombia. *Innovar*, 28(70), 115-128.
doi: 10.15446/innovar.v28n70.74452.
- Rezaee, Z., & Wang, J. (2018). Relevancia de los grandes datos para la ciencia forense práctica contable y educación. [Relevance of big data to forensic accounting practice and education]. *Managerial Auditing Journal*. doi:10.1108/maj-08-2017-1633.
- Restrepo Duque, L, F. (2019). La contribución de la auditoria forense en la disminución y prevención de fraudes financieros en Colombia. *Ágora Revista Virtual de Estudiantes*. (9), 64-94.
- Rubio, G.A., Guifo, H., & Blandón, A., (2021). Análisis de las herramientas informáticas utilizadas en una auditoría forense en las cooperativas de ahorro y crédito. *Revista Fatec Zona Azul*, 7 (3), 1-16.
- Rodríguez García D., M., García Montaña, C., y Ruiz Torres, J., C. (2016). La auditoría y su control de calidad: una mirada desde las normas de aseguramiento de la información en Colombia. *Contexto* 5, 63-74 <https://doi.org/10.18634/ctxj.5v0i.652>.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sanusi, Z., Alim, M., Anggono, A. Mat-Isa, Y., Vidyantaha, H. & Ali Imron, M. (2020). Puntos de vista actuales sobre los problemas y el desarrollo tecnológico en la educación en contabilidad forense de Indonesia. [Current Views on Issues and Technology Development in Forensic Accounting Education of Indonesia]. Tarjo et al. / *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal* 6, (1), 78-86
- Salcedo O, García JI, Ruiz D, Castro D, E., Montes M., J, (2020). La Auditoría Forense como sistema administrativo. *Revista Mexicana de Medicina Forense*, 5 (2), 52- 59.
- Sayel Saleem Ramadán (2021) Educación en contabilidad forense en Bahrein: Percepciones de los académicos. [Forensic Accounting Education in Bahrain: Academicians' Perceptions," Universal]. *Journal of Accounting and Finance*, 9, (5), 895 - 907, 2021. DOI: 10.13189/ujaf.2021.090501.
- Seda, Michael A.; Peterson Kramer, Bonita; and Crumbley, D. Larry (2019) Un examen de informática forense y certificaciones relacionadas En El Currículo De Contabilidad ["An Examination of Computer Forensics and Related Certifications In The Accounting Curriculum], *Journal of Digital Forensics, Security and Law* 14 (1) 4. DOI: <https://doi.org/10.15394/jdfsl.2019.1578>.



Soto Villarroel, G., y Paillacar Silva, C. (2015). Auditoría forense una nueva especialidad. Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Surianti, M., (2020). Curricular de Contabilidad Basado en Enfoque de la Revolución industrial. [Development of Accounting Curriculum Model Based on Industrial Revolution Approach]. *Research Journal of Finance and Accounting*, 11(2), ISSN 2222-1697.

The Cochrane Collaboration. (2011). Manual Cochane de revisiones sistemáticas de intervenciones Version 5.1.0 [updated March 2011]. Recuperado de https://evidencia.com/wp-content/uploads/2013/06/Manual_Cochrane_510.pdf

Valencia Garzón, S. Y. (2020). Auditoría forense: mucha demanda, poca oferta. *Ágora Revista Virtual de Estudiantes* 8 (10). Pág. 108-115.



Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate



Av. Calle 68 N° 62-11

PBX: (601) 390 22 02

Bogotá - Colombia

www.unimonserrate.edu.co

Edición No. 21 enero - diciembre

