

ISSN

2665-5306 (en línea)

Maestros & Pedagogía

Volumen 6 Número 2 de 2024

MP & Maestros & Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

 maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co

 <https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia>

 Universidad de la
Amazonia

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDITORIAL UNIAMAZONIA

MP & Maestros & Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 2 de 2024 | e-ISSN: 2665-5306

IDENTIDAD

Maestros y pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. La revista publica aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica.

ENFOQUE Y ALCANCE

Maestros y pedagogía está dirigida a profesores universitarios, académicos e investigadores de todos los escenarios de la educación, interesados en profundizar en la relación teoría educativa, saber pedagógico y sociedad.

ÁREAS TEMÁTICAS

- Pedagogía, didáctica, currículo y evaluación
- Prácticas y diseño educativo
- Gestión e innovación educativa
- Cultura ambiental y sostenibilidad

ESCANÉAME



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Universidad de la
Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDITORIAL UNIAMAZONIA

EQUIPO EDITORIAL

Editor general

AZUEL CORREA CARVAJAL
Universidad de la Amazonia.

Comité editorial

MANUEL PRADA LONDOÑO
Universidad de la Amazonia.

ELOY SÁNCHEZ
Universidad Autónoma del Estado de México.

FABIO RIVERO
Universidad de San Buenaventura.

ANDREA PÁEZ
Fundación Universitaria Agraria de Colombia.

CARLOS BARRETO
Universidad La Salle.

GERMÁN MOLINA
Escuela Superior de Administración Pública - Cauca.

Comité arbitraje

CÉSAR A. DELGADO
Pontificia Universidad Javeriana.

JOHN LOSADA
Universidad de Antioquia

NIDIA OROZCO
Universidad de San Buenaventura.

WILLIAM TÉLLEZ
UPEL Venezuela.

SONIA PAOLA ESPINOSA
Universidad de la Amazonia.

PAULA CUADROS
Universidad de la Amazonia.

SERGIO VARGAS
Universidad de la Amazonia.

MÓNICA MARÍN
IE La Esperanza.

LINSAY CALDERÓN
IE La Esperanza.

Diseño y Diagramación

KAROL ANDRÉS SUÁREZ CASTRO

NATHALIA CEDEÑO LLANOS



TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Página

UN ESTUDIO DE FACTORES SOCIO-ECONÓMICOS ASOCIADOS AL DESEMPEÑO EN EL EXAMEN SABER 11 EN COLOMBIA.

A STUDY OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS ASSOCIATED WITH PERFORMANCE IN THE SABER 11 EXAM IN COLOMBIA.

DANIEL BUITRAGO ARRIA, LAURA CAMILA SÁNCHEZ GARZÓN

8-31

LINEAMIENTOS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN MEDIA RURAL.

GUIDELINES FOR LEARNING A SECOND LANGUAGE IN RURAL SECONDARY EDUCATION.

LEIDY YISLEY MARÍN CASTAÑEDA

32-53

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

DIDACTICS OF PHILOSOPHY FOR CRITICAL THINKING IN SECONDARY EDUCATION.

FREDY HERNÁN PRIETO GALINDO

54-78

NARRATIVAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA EN EL INTERCAMBIO DE CARTAS CON EXCOMBATIENTES DE LA GUERRILLA DE LAS FARC Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.

NARRATIVES OF THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA IN THE EXCHANGE OF LETTERS WITH FORMER COMBATANTS OF THE FARC GUERRILLA AND STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF THE AMAZON.

ELEUDER CUÉLLAR DÍAZ, PATRICIA FRANCO ROJAS

79-101

TUTORÍAS DE GRADO: LINEAMIENTOS PARA LA PERTINENCIA Y APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS EN CONTEXTOS PROFESIONALES.

DEGREE TUTORING: GUIDELINES FOR THE RELEVANCE AND APPLICABILITY OF RESULTS IN PROFESSIONAL CONTEXTS.

OSWALDO MUÑOZ RUBIO

102-121

ARTÍCULOS DE REVISIÓN DOCUMENTAL

ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.

CONCEPTUAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION.

WILSON ANDRÉS LOSADA TRUJILLO, CATALINA TRUJILLO VANEGAS

122-145

TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN CIENTÍFICA

Página

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA UNA HERRAMIENTA DE GESTIÓN EDUCATIVA.

STRATEGIC PLANNING AN EDUCATIONAL MANAGEMENT TOOL.

DÍBER ALBEIRO VÁQUIRO PLAZAS, MARCO VINICIO PÉREZ NARVÁEZ

146-153

Nota EDITOR

Maestros y Pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. Con miras a publicar aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica, en esta oportunidad, la revista presenta cinco (5) artículos de investigación, uno (1) de revisión documental y uno (1) de reflexión. A partir de estos surgen dos preguntas centrales para el lector: ¿cómo las investigaciones realizadas, la revisión documental y la reflexión ayudan a problematizar la realidad? ¿Estos trabajos académicos de alguna forma aportan a la transformación de las realidades problematizadas?

El primer artículo, ***Un estudio de factores socio-económicos asociados al desempeño en el examen Saber 11 en Colombia***, se pregunta por la relación entre estudiantes, factores socio-económicos y resultados de las pruebas ICFES. El segundo artículo, ***Lineamientos para el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural***, presenta los resultados de una investigación cualitativa-documental, desarrollada desde el paradigma interpretativo- fenomenológico, estableciendo diversos lineamientos teóricos que favorecen el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural. El tercer artículo ***Didáctica de la filosofía para el pensamiento crítico en educación secundaria***, expone parte de los resultados de una investigación cualitativa bajo el método de hermenéutica aplicada autobiográfico que buscó explorar las experiencias y comprensiones de los profesores de filosofía de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico. El cuarto artículo, ***Narrativas del conflicto armado en Colombia en el intercambio de cartas con excombatientes de la guerrilla de las Farc y estudiantes de la Universidad de la Amazonia***, explicita los resultados de una investigación en la que firmantes del acuerdo paz de la -extinta- guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo- (FARC-EP) y estudiantes de la Universidad de la Amazonía intercambiaron cartas propiciando el reconocimiento de la otredad, el perdón y la reconciliación. El quinto artículo y último de investigación, ***Tutorías de grado: lineamientos para la pertinencia y aplicabilidad de los resultados en contextos profesionales***, plantea un conjunto de orientaciones para facilitar el desarrollo de tutorías de grado efectivas enfocadas en la pertinencia y aplicabilidad de los productos investigativos, siguiendo una pregunta rectora: ¿cuáles orientaciones podrían favorecer el desempeño del tutor de trabajos de grado para que los productos investigativos sean pertinentes y aplicables en el contexto profesional?

El sexto artículo, de revisión documental, ***Análisis conceptual de la educación ambiental***, analiza la Educación Ambiental teniendo como referencia los 17 Objetivos de Desarrollo

MP
&
**Maestros &
Revista Pedagogía**

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Sostenible y áreas temáticas relacionadas. Se ejecutó un estudio bibliométrico a través de una ecuación con operadores booleanos e indicadores bibliométricos, concluyendo que la Educación Ambiental desempeña un papel activo, teniendo cierta relación desde la creación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el apoyo de otras disciplinas.

El séptimo y último artículo, de reflexión, ***La planeación estratégica: una herramienta de gestión educativa***, aborda aspectos teóricos, conceptuales y pragmáticos de la planeación estratégica dentro de los procesos de la gestión educativa, desde la mirada de diversos escenarios con la finalidad de establecer un análisis crítico de su importancia e influencia en la calidad educativa.

La revista *Maestros y pedagogía* refleja el compromiso de la Universidad de la Amazonia con la investigación y el avance del conocimiento educativo. En esta edición, los artículos abarcan temas variados, desde factores socioeconómicos en la educación hasta el aprendizaje de una segunda lengua y la reconciliación en contextos de conflicto armado. Cada contribución no solo problematiza aspectos fundamentales de la realidad educativa, sino que también ofrece lineamientos prácticos y reflexiones que impulsan la transformación de dichas problemáticas. Este enfoque integral fortalece la conexión entre teoría y práctica, promoviendo un impacto positivo en la educación y la sociedad.

Azael Correa Carvajal

PhD. Humanidades, Humanismo y Persona.

Editor general.



MP
& Maestros &
Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 2 de 2024

e-ISSN: 2665-5306

UN ESTUDIO DE FACTORES SOCIO-ECONÓMICOS ASOCIADOS AL DESEMPEÑO EN EL EXAMEN SABER 11 EN COLOMBIA

A STUDY OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS ASSOCIATED WITH PERFORMANCE IN THE SABER 11 EXAM IN COLOMBIA

UM ESTUDO DE FATORES SOCIOECONÔMICOS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NO EXAME SABER 11 NA COLÔMBIA

DANIEL BUITRAGO ARRIA¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5709-486X>

 danielbuitragoa@gmail.com

¹Phd. Humanidades, Humanismo y Persona. Adscripto al Centro de Estudios Andinos Ekirawa.

LAURA CAMILA SÁNCHEZ GARZÓN²

 <https://orcid.org/0009-0001-7117-6279>

 laurac.sanchez@uniagustiniana.edu.co

²Adscripta a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Universitaria Agustiniiana

RESUMEN

En Colombia, el puntaje global de la prueba Saber 11 es considerado como un proxy de la posibilidad que tiene un estudiante de acceder a una educación superior de calidad y de oportunidades de movilidad social. La pregunta abordada es si el obtener altos puntajes depende mayoritariamente de cada estudiante o si existen factores socio-económicos que condicionan ciertos puntajes. Para ello, se recopiló información socio-económica de estudiantes de último grado que presentaron la prueba Saber 11 entre los años 2016-2020. Se encontró que puntajes bajos estaban claramente asociados a la ausencia de recursos educativos y a un nivel educativo bajo de los padres, mientras que los puntajes altos se asociaban sistemáticamente a altos índices de vida del entorno familiar.

Palabras clave:

Escuela secundaria, desigualdad social, examen de ingreso, norma de examen.

ABSTRACT

In Colombia, the overall score of the Saber 11 test is considered a proxy for

Cómo citar:

Fecha Recibido: 01/09/2024 **Fecha Aceptado:** 12/12/2024 **Fecha Publicado:** 19/06/2025

Buitrago Arria, D. & Sánchez Garzón, L. C. (2024). *Un estudio de factores socio-económicos asociados al desempeño en el examen Saber 11 en Colombia*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 8-31



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

a student's possibility of accessing quality higher education and opportunities for social mobility. The question addressed is whether obtaining high scores depends mainly on each student or if there are socio-economic factors that determine certain scores. To do this, socio-economic information was collected from senior students who took the Saber 11 test between the years 2016-2020. It was found that low scores were clearly associated with the absence of educational resources and a low educational level of the parents, while high scores were systematically associated with high indices of family life.

Keywords:

High schools, social inequality, entrance examination, examination standards.

RESUMO

Na Colômbia, a pontuação geral do teste Saber 11 é considerada uma proxy da possibilidade de um estudante acessar um ensino superior de qualidade e de oportunidades de mobilidade social. A questão colocada é se a obtenção de pontuações elevadas depende sobretudo de cada aluno ou se existem factores socioeconómicos que determinam determinadas pontuações. Para isso, foram coletadas informações socioeconômicas de alunos do último ano que realizaram a prova Saber 11 entre os anos 2016-2020. Verificou-se que pontuações baixas estavam claramente associadas à ausência de recursos educacionais e ao baixo nível educacional dos pais, enquanto pontuações altas estavam sistematicamente associadas a índices elevados de convivência familiar.

Palavras-chave:

Ensino médio, desigualdade social, vestibular, normas de exames.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el examen de Estado Saber 11 es uno de los ejercicios de medición de la calidad educativa más importantes del país. Esta prueba es un examen de alcance nacional diseñado e implementado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, que busca medir el nivel alcanzado por cada estudiante de último grado escolar en términos de las competencias básicas establecidas por el Ministerio de Educación en las áreas de matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés, que son las áreas consideradas como prioritarias para el desarrollo del país de acuerdo con el Gobierno Nacional (Decreto 5014 de 2009).

Este examen está compuesto por 254 preguntas de selección múltiple con única respuesta, divididas en cinco secciones: matemáticas (50 preguntas), lectura crítica (41 preguntas), sociales y ciudadanas (50 preguntas), ciencias naturales (58 preguntas) e inglés (55 preguntas). Para calcular el puntaje total de la prueba, se expresa primero el puntaje de cada sección en una escala de 100 (es decir, se cuenta el número de respuestas correctas, se divide por el número de preguntas totales y se multiplica por 100). Posteriormente, se calcula un promedio ponderado de todos los puntajes en donde cada sección tiene un peso de 3 con excepción de inglés, que tiene un peso de 1. Finalmente, este resultado se multiplica por 500 para que el puntaje global se exprese en una escala de 0 a 500.

Los resultados de las pruebas Saber 11 han tenido múltiples usos. Durante muchos años se tuvieron en cuenta en procesos de admisión tanto a universidades privadas como oficiales (Oyola & Echeverri, 2021). También, se interpretaron como predictores del desempeño académico en programas de educación superior (Castillo & Rodríguez, 2013; Díaz *et al.*, 2020; Gabalán-Coello & Vásquez-Rizo, 2016), e incluso para estudiar brechas educativas por género, región o nivel socioeconómico en el país (Bernal & Bernal, 2016; Meisel Roca, 2019; Quintero & Vélez, 2016).

Sin embargo, los estudios de más largo alcance sobre la prueba Saber 11 la han entendido como un proxy no sólo del desempeño académico en la educación superior, sino de las condiciones laborales del graduado universitario. De esta manera, puntajes bajos en la prueba Saber 11 se han visto asociados a desempeños bajos en la educación superior y, consecuentemente, a salarios bajos en el mercado laboral (Cuenca, 2016). De aquí la motivación por estudiar los factores que son determinantes en la obtención de ciertos niveles de puntaje en las pruebas Saber 11, de tal forma que se permita una discusión de las implicaciones de estos factores en la elaboración de políticas públicas y sociales para el país.

En este ámbito del estudio de los factores que influyen en el puntaje de las pruebas Saber 11 existen numerosos estudios. Buena parte de los más recientes incluyen herramientas de Machine Learning para predecir el puntaje que van a obtener los estudiantes a partir de las variables socio-económicas (Peña & González, 2022; Pereira *et al.*, 2019, 2020; Vargas & Ardila, s. f.). A partir de todos estos estudios se puede afirmar que, en efecto, existe una importante asociación entre las variables socio-económicas del estudiante y el puntaje que obtendrá en la prueba Saber 11 que, como ya se mencionó, no sólo impacta su posibilidad de acceso a la educación superior, sino también su desempeño académico en ella (de poder acceder) e incluso sus futuras condiciones laborales.

A pesar de lo avanzado en identificar estas variables socio-económicas como

determinantes en el futuro académico y laboral del estudiante colombiano, poco se ha estudiado la manera en que estos factores afectan el puntaje. En otras palabras, partiendo de la premisa de un presupuesto público limitado, ¿cuáles son las variables socio-económicas que requieren una inyección de recursos más urgente para disminuir, de manera más efectiva, la brecha del puntaje en la prueba? Esta es la pregunta que busca discutirse a partir de la presente investigación, usando para ello una pregunta más general: ¿cuáles son los factores socio-económicos que exhiben la mayor asociación tanto con los mayores como con los menores puntajes del examen Saber 11? Esta es la pregunta problema de esta investigación. Para abordarla, se tomó la información socio-económica recopilada por el ICFES en una ventana de 5 años. Posteriormente, se aplicaron las técnicas de Análisis de Correspondencias Múltiple y Análisis de Correspondencias Conjuntas. La primera es una técnica de estadística multivariada que ha sido usada en numerosos estudios para indagar las asociaciones entre múltiples variables cualitativas (Costa *et al.*, 2013). Así mismo, es una técnica muy utilizada para estudios de variables cualitativas específicas a lo largo de varios períodos de tiempo bajo enfoques longitudinales como la presente investigación (Lopes de Oliveira *et al.*, 2021). Adicionalmente, esta técnica tiene la ventaja de ser robusta en el caso de tener un número grande de variables y un número grande de registros, a diferencia de técnicas como la prueba de chi-cuadrado, que pierde confiabilidad con grandes conjuntos de datos (Lin *et al.*, 2013). Por otro lado, el Análisis de Correspondencias Conjuntas es una forma mejorada del Análisis de Correspondencias Múltiples que emplea un algoritmo que optimiza las inercias y la dimensionalidad del análisis, incrementando así la validez de las conclusiones (Greenacre, 2005).

En el ámbito educativo, aunque la función principal del Análisis de Correspondencias Múltiple es hallar asociaciones entre varias variables cualitativas, se ha usado para identificar perfiles (Ogunsakin *et al.*, 2021) o para medir el impacto de ciertos rasgos cualitativos sobre otra variable objeto (López *et al.*, 2022). En el caso colombiano, quizás el estudio más cercano que utiliza las técnicas de Análisis de Correspondencias Múltiple y Análisis de Correspondencias Conjuntas a las variables del examen Saber 11 es el de Cuenca (2016). No obstante, una ventaja del presente estudio frente al de Cuenca es que no sólo se busca establecer asociaciones entre factores socio-económicos y el desempeño académico (algo ya ampliamente estudiado, como se mencionó anteriormente), sino que se busca establecer, de manera específica, cuáles de esos factores afectan, tanto positiva como negativamente, el puntaje de la prueba. Para esto, se usará una variante de esta técnica de Análisis de Correspondencias Múltiple que permite advertir cuáles son los factores cualitativos más influyentes sobre una variable cuantitativa, en este caso, el puntaje de la prueba Saber 11, y con ello, permitir al Gobierno Nacional discutir priorizaciones en la asignación de recursos públicos orientados a disminuir la brecha del puntaje en la prueba.

MÉTODO

A. Recolección y preparación de los datos

El estudio a nivel nacional se llevó a cabo utilizando las bases de datos de los resultados de las pruebas Saber 11, disponibles en el portal del Icfes. Estas bases no sólo contienen los puntajes obtenidos por cada estudiante en cada área disciplinar, sino que también recogen información socio-económica del entorno familiar de quien presenta la prueba. En total, en cada cohorte, el Icfes recoge información de entre 74 y 78 variables entre puntajes, información del colegio, información socio-económica e identificadores de municipio, departamento, etc. Las variables de interés para el Icfes pueden cambiar de un año a otro, razón por la cual se hizo necesario un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo longitudinal y de corte descriptivo, en donde se abarcaron las dos cohortes de presentación del examen durante los años 2016 al 2020. Para cada año, se juntaron ambas cohortes en una sola base y, partiendo de las variables recolectadas por el Icfes, se eliminaron variables de identificación y las relativas al puntaje cuantitativo obtenido por cada estudiante en la prueba, dejando así únicamente las variables de índole socio-económica (todas cualitativas) y el percentil alcanzado por el estudiante con base en el puntaje total obtenido en la prueba. A partir del percentil, se construyó una nueva variable cualitativa, el decil del puntaje, como una agrupación del percentil en conjuntos de a 10. Finalmente, dado que la base queda constituida únicamente por variables cualitativas, se reemplazaron los valores faltantes por la moda de cada variable.

B. Población y muestra

En Colombia, el calendario académico de los colegios se clasifica en A (aquellos colegios que inician actividades desde principios de febrero y finalizan los últimos días de noviembre) o B (aquellos que comienzan sus labores académicas en septiembre y terminan en junio del siguiente año). Debido a esto, quienes presentan el examen Saber 11 en la primer cohorte son, mayoritariamente, estudiantes de colegios de calendario B, que son minoría, mientras que aquellos que presentan el examen en la segunda cohorte son, en gran parte, estudiantes de colegios de calendario A. Debido a lo anterior, se reunió la información de ambas cohortes y se consolidó la información por años. Esto resultó en bases de datos muy extensas, con entre 74 y 78 variables y, en promedio, unos 549.901 registros por cada año. Para reducir la complejidad de las bases de datos y economizar en recursos computacionales, se aplicó un algoritmo de selección de variables que se explicará en la siguiente sección. Acto seguido, se aplicó un muestreo aleatorio simple sobre el total de la población de estudiantes de cada año siguiendo la metodología desarrollada en Singh (2003). El total de la población de cada año y el tamaño de muestra calculado, junto con el correspondiente margen de error, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Población y muestra de cada año de presentación de la prueba Saber 11

Año/Item	2016	2017	2018	2019	2020
Población	561 270	559 254	562 461	546 212	520 308
Tamaño muestral mínimo	9442	9442	9443	9438	9430
Tamaño muestral tomado	12 134	13 758	10 098	10 000	12 867
Error estándar relativo	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %

Fuente: elaboración propia.

C. Procesamiento y análisis de los datos

A partir de la necesidad de identificar las variables de mayor cercanía con el decil del puntaje obtenido por cada estudiante, y teniendo en cuenta el gran número de variables de la base de datos, para cada población de cada año, de manera separada, se corrió, con ayuda del software Weka, el algoritmo de selección de variables Correlation-Based Feature Selection (Hall, 1999) con el propósito de hallar el conjunto de variables que guardaran la mayor asociación con la variable Decil. Las variables detectadas por este algoritmo se muestran en la Tabla 2. Posteriormente, una vez seleccionadas las muestras aleatorias para cada año, se corrió un Análisis de Correspondencias Múltiple usando los paquetes FactomineR y Factoshiny del software R con las variables seleccionadas por el algoritmo. Esto con el objeto de detectar tendencias o regularidades a lo largo de la ventana de 5 años analizada.

RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez aplicado el Análisis de Correspondencias Múltiple, se encontró que, en la mayoría de casos, las dos primeras dimensiones recogían la mayor parte de la inercia (en total un 8,8 %), mientras que la inercia restante se repartía casi equitativamente en el resto de dimensiones (ver Tabla 3). Posteriormente, el Análisis de Correspondencias Conjuntas optimizó este esquema, mostrando que al menos el 70 % de la inercia era recogida por las primeras dos dimensiones en el período temporal estudiado.

Tabla 2

VARIABLES SELECCIONADAS POR EL ALGORITMO CBFS EN CADA AÑO DE PRESENTACIÓN ANALIZADO DE LA PRUEBA SABER 11

Año	2016	2017	2018	2019	2020	VARIABLES EN COMÚN A TODOS LOS AÑOS ESTUDIADOS
VARIABLES SELECCIONADAS Y SUS CATEGORÍAS.	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo del padre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Nivel educativo de la madre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Estrato de la vivienda (1, 2, 3, 4, 5 o 6). - Número de libros en el hogar (de 0 a 10, de 11 a 25, de 26 a 100, más de 100). - Jornada del colegio (mañana, tarde, noche, completa, sabatina, única). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo del padre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Nivel educativo de la madre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Estrato de la vivienda (1, 2, 3, 4, 5 o 6). - Número de libros en el hogar (de 0 a 10, de 11 a 25, de 26 a 100, más de 100). - Jornada del colegio (mañana, tarde, noche, completa, sabatina, única). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo del padre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Nivel educativo de la madre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Estrato de la vivienda (1, 2, 3, 4, 5 o 6). - Número de libros en el hogar (de 0 a 10, de 11 a 25, de 26 a 100, más de 100). - Jornada del colegio (mañana, tarde, noche, completa, sabatina, única). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo del padre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Nivel educativo de la madre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Estrato de la vivienda (1, 2, 3, 4, 5 o 6). - Número de libros en el hogar (de 0 a 10, de 11 a 25, de 26 a 100, más de 100). - Jornada del colegio (mañana, tarde, noche, completa, sabatina, única). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo del padre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Nivel educativo de la madre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Estrato de la vivienda (1, 2, 3, 4, 5 o 6). - Número de libros en el hogar (de 0 a 10, de 11 a 25, de 26 a 100, más de 100). - Jornada del colegio (mañana, tarde, noche, completa, sabatina, única). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo del padre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Nivel educativo de la madre (primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, técnica o tecnológica incompleta, profesional incompleta, profesional completa, postgrado, ninguna, no sabe, no aplica). - Estrato de la vivienda (1, 2, 3, 4, 5 o 6). - Número de libros en el hogar (de 0 a 10, de 11 a 25, de 26 a 100, más de 100). - Jornada del colegio (mañana, tarde, noche, completa, sabatina, única).

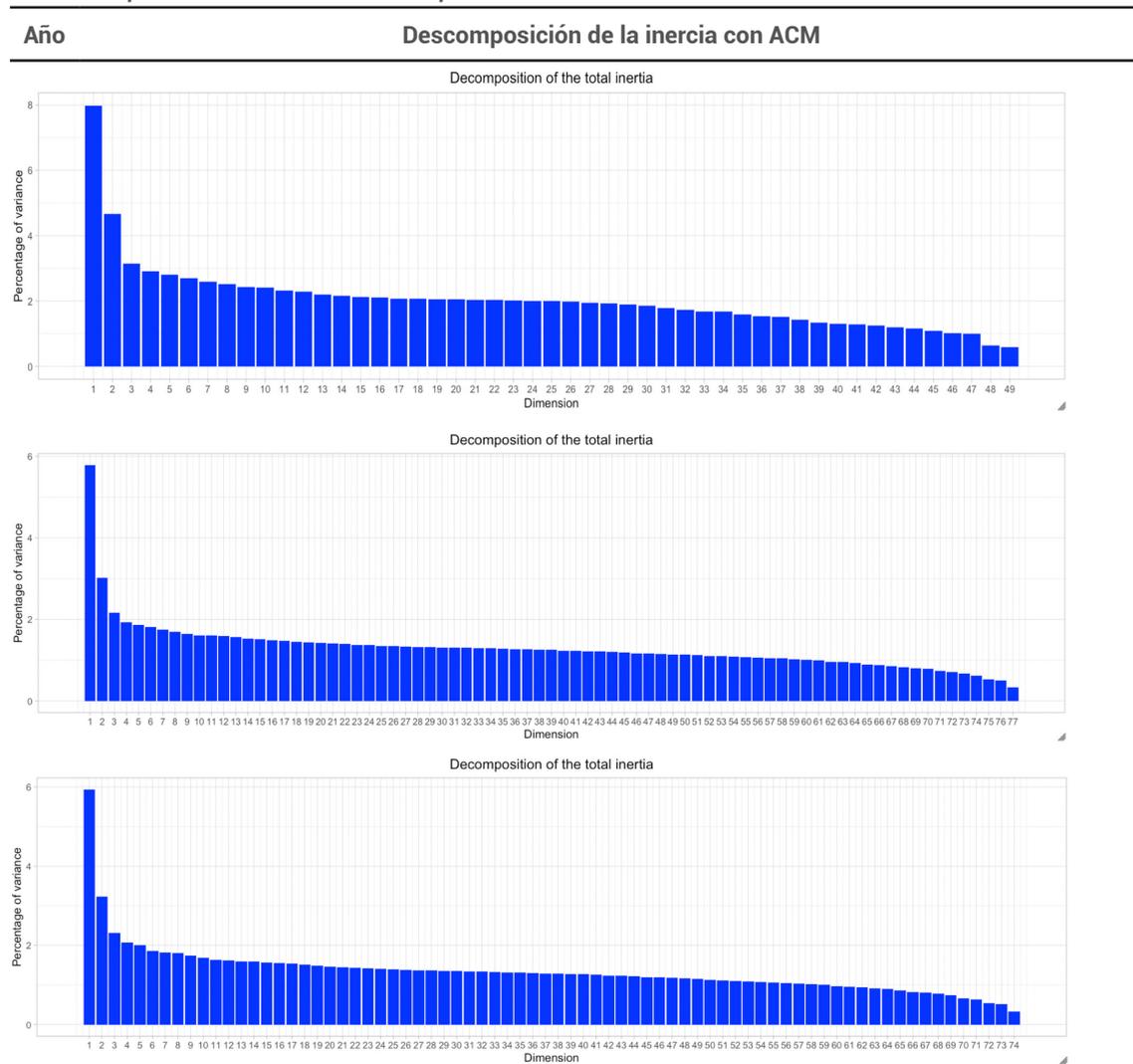
- Acceso a computador en el hogar (Si, No).
- Acceso a internet en el hogar (Si, No).
- Género (M, F).
- Tipo de labor del padre (trabajador por cuenta propia, profesional independiente, pequeño empresario, pensionado, otra actividad, hogar, empresario, empleado obrero, empleado de nivel técnico o profesional, empleado de nivel directivo, empleado de nivel auxiliar, empleado directivo).
- Acceso a internet en el hogar (Si, No).
- Ingreso familiar (Menos de 1 SMLV, entre 1 y menos de 2 SMLV, entre 2 y menos de 3 SMLV, entre 3 y menos de 5 SMLV, entre 5 y menos de 7 SMLV, entre 7 y menos de 10 SMLV, 10 o más SMLV).
- Acceso a horno microondas o gas (Si, No).
- Acceso a internet en el hogar (Si, No).
- Tipo de labor de la madre (trabajador por cuenta propia, profesional independiente, pequeño empresario, pensionado, otra actividad, hogar, empresario, empleado obrero, empleado de nivel técnico o profesional, empleado de nivel directivo, empleado de nivel auxiliar, empleado directivo).
- Acceso a computador en el hogar (Si, No).
- Consumo de leche y derivados (Nunca o rara vez comemos eso, 1 o 2 veces por semana, 3 a 5 veces por semana, Todos o casi todos los días).
- Acceso a computador en el hogar (Si, No).
- Acceso a internet en el hogar (Si, No).
- Consumo de leche y derivados (Nunca o rara vez comemos eso, 1 o 2 veces por semana, 3 a 5 veces por semana, Todos o casi todos los días).

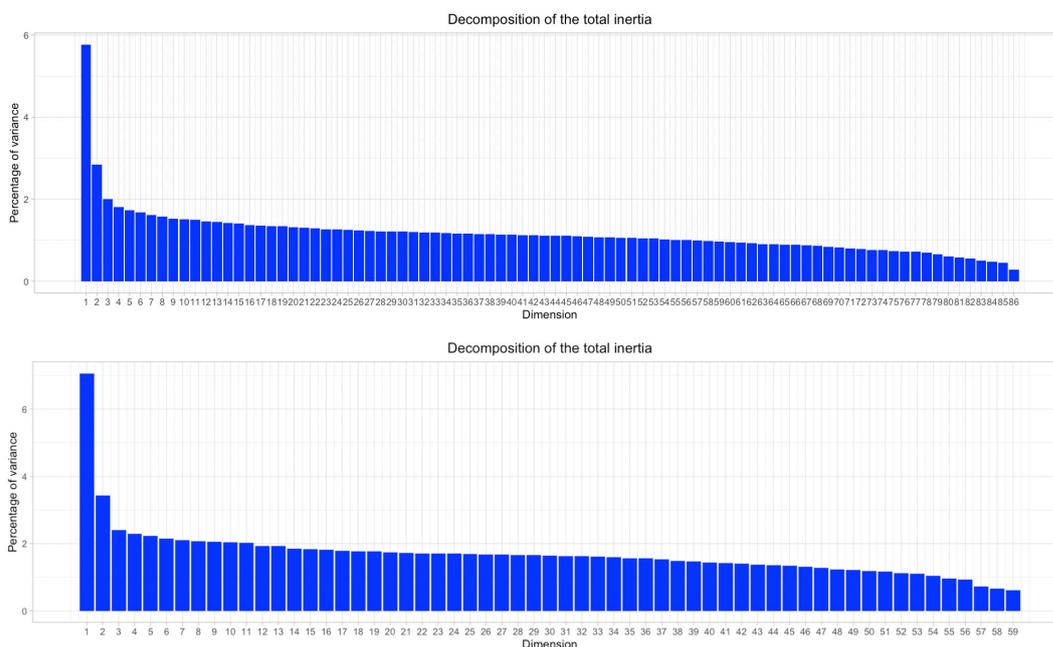
- Consumo de proteína de origen animal (Nunca o rara vez comemos eso, 1 o 2 veces por semana, 3 a 5 veces por semana, Todos o casi todos los días).
- Tipo de labor del padre (trabajador por cuenta propia, profesional independiente, pequeño empresario, pensionado, otra actividad, hogar, empresario, empleado obrero, empleado de nivel técnico o profesional, empleado de nivel directivo, empleado de nivel auxiliar, empleado directivo).
- Tipo de labor de la madre (trabajador por cuenta propia, profesional independiente, pequeño empresario, pensionado, otra actividad, hogar, empresario, empleado obrero, empleado de nivel técnico o profesional, empleado de nivel directivo, empleado de nivel auxiliar, empleado directivo).
- Consumo de leche y derivados (Nunca o rara vez comemos eso, 1 o 2 veces por semana, 3 a 5 veces por semana, Todos o casi todos los días).
- Acceso a computador en el hogar (Si, No).
- Consumo de leche y derivados (Nunca o rara vez comemos eso, 1 o 2 veces por semana, 3 a 5 veces por semana, Todos o casi todos los días).
- Consumo de proteína de origen animal (Nunca o rara vez comemos eso, 1 o 2 veces por semana, 3 a 5 veces por semana, Todos o casi todos los días).
- Horas de dedicación al internet (30 minutos o menos, entre 30 y 60 minutos, entre 1 y 3 horas, más de 3 horas, no navega en internet).
- Naturaleza del colegio (oficial, no oficial).

- Horas de dedicación al internet (30 minutos o menos, entre 30 y 60 minutos, entre 1 y 3 horas, más de 3 horas, no navega en internet).
- Naturaleza del colegio (oficial, no oficial).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Descomposición de la inercia por año





Fuente: elaboración propia.

Tabla 4
Descomposición de la inercia por año usando la técnica ACC

Año	Descomposición de la inercia con ACC								
	Principal inertias (eigenvalues):								
2016	dim	value	%	cum%	scree plot				
	1	0.172860	68.7	68.7	*****				
	2	0.033896	13.5	82.1	****				
	3	0.005951	2.4	84.5	*				
					4	0.003687	1.5	86.0	
	Principal inertias (eigenvalues):								
2017	dim	value	%	cum%	scree plot				
	1	0.098607	68.5	68.5	*****				
	2	0.014465	10.1	78.6	***				
	3	0.003617	2.5	81.1	*				
					4	0.001947	1.4	82.5	
	Principal inertias (eigenvalues):								
2018	dim	value	%	cum%	scree plot				
	1	0.115325	66.9	66.9	*****				
	2	0.019321	11.2	78.1	***				
	3	0.005013	2.9	81.0	*				
	4	0.002854	1.7	82.6					
					5	0.002311	1.3	84.0	
	Principal inertias (eigenvalues):								
2019	dim	value	%	cum%	scree plot				
	1	0.080104	68.9	68.9	*****				
	2	0.010624	9.1	78.0	***				
	3	0.002692	2.3	80.4	*				
					4	0.001545	1.3	81.7	

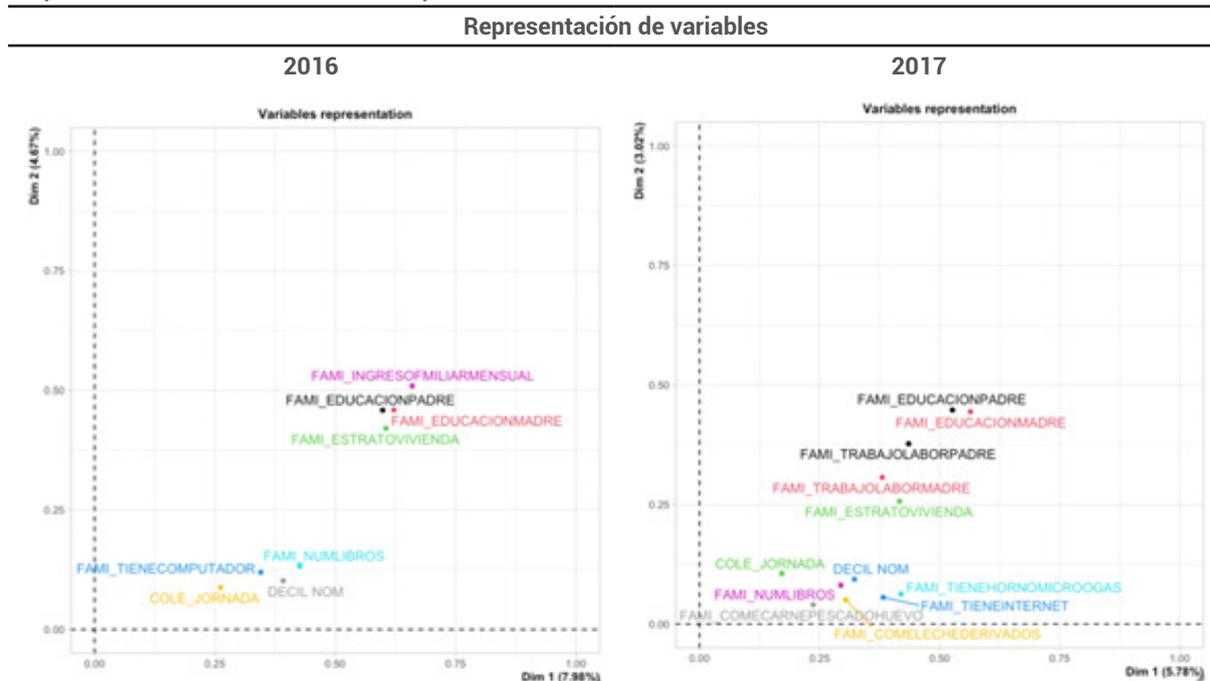
Principal inertias (eigenvalues):

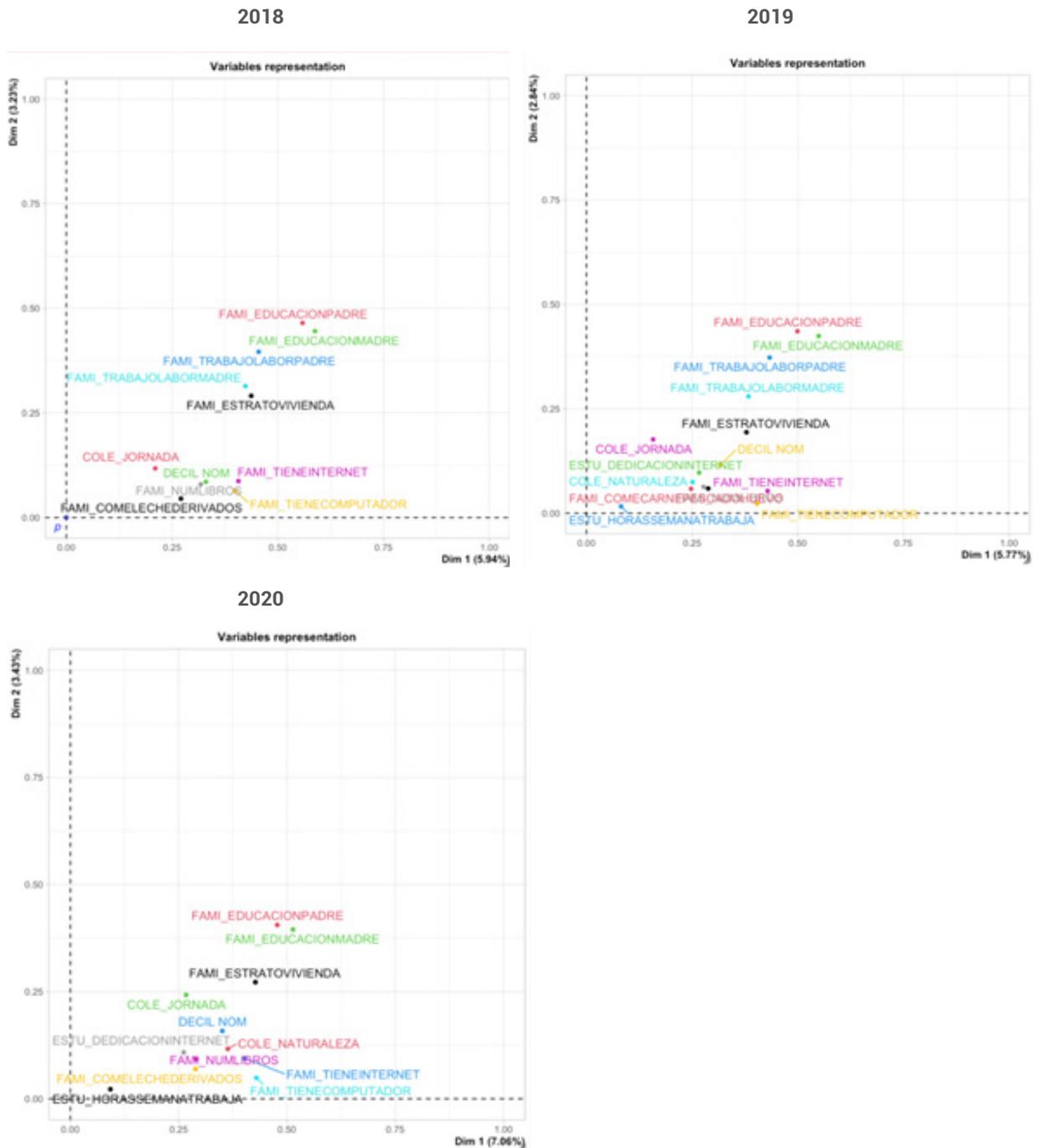
2020	dim	value	%	cum%	scee plot
	1	0.082856	75.6	75.6	*****
	2	0.008703	7.9	83.6	**
	3	0.001450	1.3	84.9	

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la representación gráfica de las variables sugiere que la variable DECIL NOM (el decil del puntaje de la prueba Saber 11) guarda, sistemáticamente, una asociación con el número de libros en el hogar y la jornada del colegio (ver Figura 1).

Figura 1
Representación de variables por año





Fuente: elaboración propia con el paquete Factoshiny de R.

Para profundizar en las asociaciones encontradas, se estudiaron, a continuación, los diagramas de correspondencias múltiple de cada año. Se encontró que la distribución de los valores de las variables seguía, siempre, una forma de U, lo que es consistente con la distribución de la inercia en los ejes, donde la primera dimensión (la horizontal en los diagramas) captura la mayor parte de la inercia (casi el doble que la que captura la segunda dimensión). Adicionalmente, se

encontraron patrones de asociaciones entre los valores de las variables en todos los años estudiados. En primer lugar, se encuentra persistentemente una asociación entre los deciles más bajos (primer y segundo decil) y un bajo nivel educativo de los padres (primaria incompleta o completa), como se puede ver en la Figura 2.

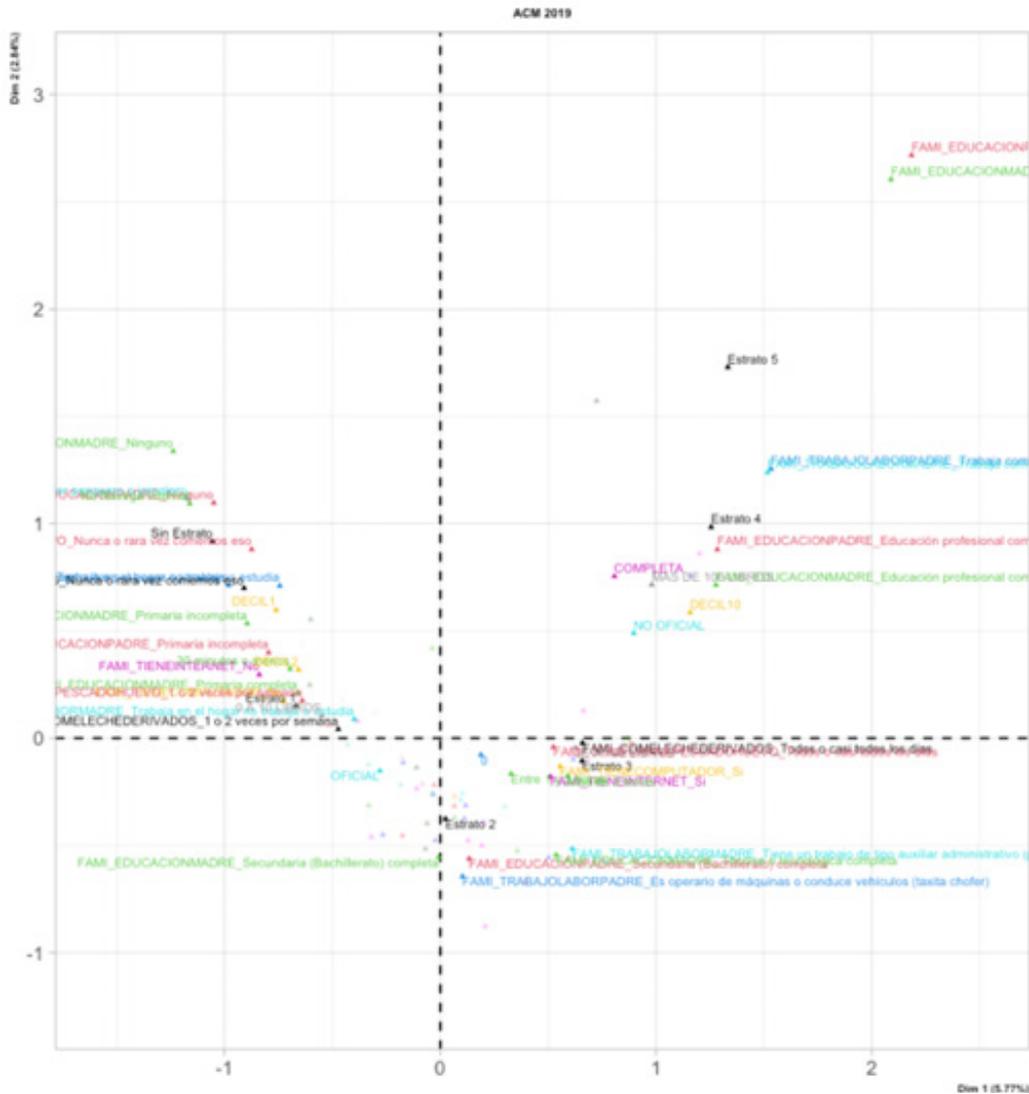
Otro patrón significativo y constante encontrado en los diagramas fue la asociación entre el número de libros en el hogar con el decil del puntaje. Un bajo número de libros se asocia con un decil bajo, mientras que el decil más alto se encontró sistemáticamente asociado con estudiantes que reportan tener más de 100 libros en el hogar. Con respecto al estrato, el estrato 1 aparece asociado al decil más bajo, mientras que el estrato 3 se asocia al decil 9 y el estrato 4 se muestra como el más cercano al decil 10. Finalmente, se observó en los diagramas que los puntajes en el decil más alto se asociaban a colegios de jornada completa.

Una de las ventajas que tiene el análisis de correspondencias múltiple es que, más allá de identificar asociaciones entre variables, permite identificar exactamente qué valores de cuál variable se asocian con otros valores de otras variables. Esto, a su vez, permite construir perfiles alrededor de cúmulos de asociaciones, como los descritos anteriormente. De esta manera, a partir de lo observado en los diagramas de todos los años bajo estudio se pueden identificar claramente tres perfiles de estudiantes: un primer tipo de estudiante que es hijo de padres con bajos niveles educativos (a lo sumo, primaria incompleta) carece de recursos de estudio como computador o internet, no estudia en colegios de jornada completa y posee máximo 10 libros en su hogar. Este estudiante es el que obtiene los puntajes más bajos en la prueba Saber 11.

El segundo tipo de estudiante vive en sectores de estrato 3, tiene acceso a recursos educativos como computador e internet y a mayor número de libros en casa. Este tipo de estudiantes obtienen puntajes en la prueba Saber 11 dentro del decil 9.

Finalmente, el tercer tipo de estudiante vive en sectores de estrato 4, es hijo de padres con formación universitaria completa, estudia en colegios de jornada completa y tiene a su disposición una cantidad importante de libros en casa. Este estudiante obtiene los más altos puntajes en la prueba Saber 11.

Figura 2
 Diagrama del Análisis de Correspondencias Múltiple para el año 2019

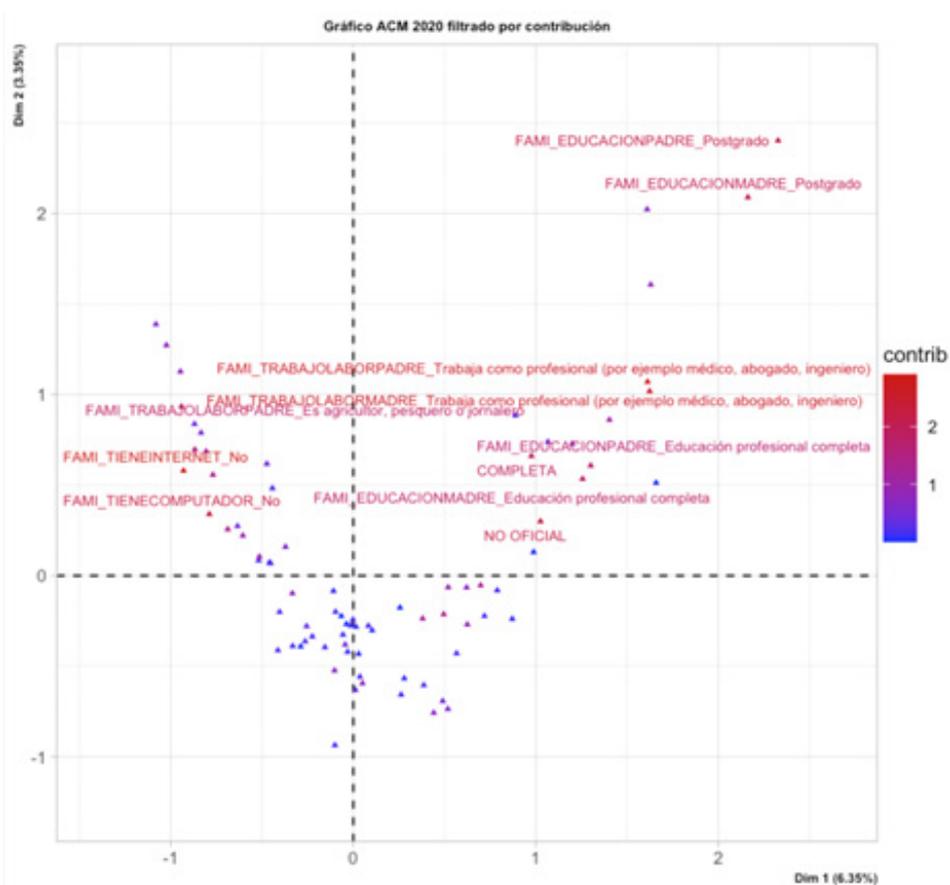


Fuente: elaboración propia usando el paquete Factoshiny de R.

Este perfilamiento fue complementado corriendo nuevamente otro análisis de correspondencias múltiple tomando como variable suplementaria el puntaje global (Figura 4). Esto con el propósito de identificar, puntualmente, cuáles factores contribuyen positivamente al puntaje y cuáles negativamente. El gráfico de este análisis puede verse en la Figura 3. Allí, los factores que aparecen en el cuadrante derecho son aquellos que contribuyen positivamente al puntaje de la prueba, y cuanto más cálido el color, más fuerte su contribución. Por otro lado, los factores que aparecen en el cuadrante izquierdo son los que contribuyen negativamente al puntaje.

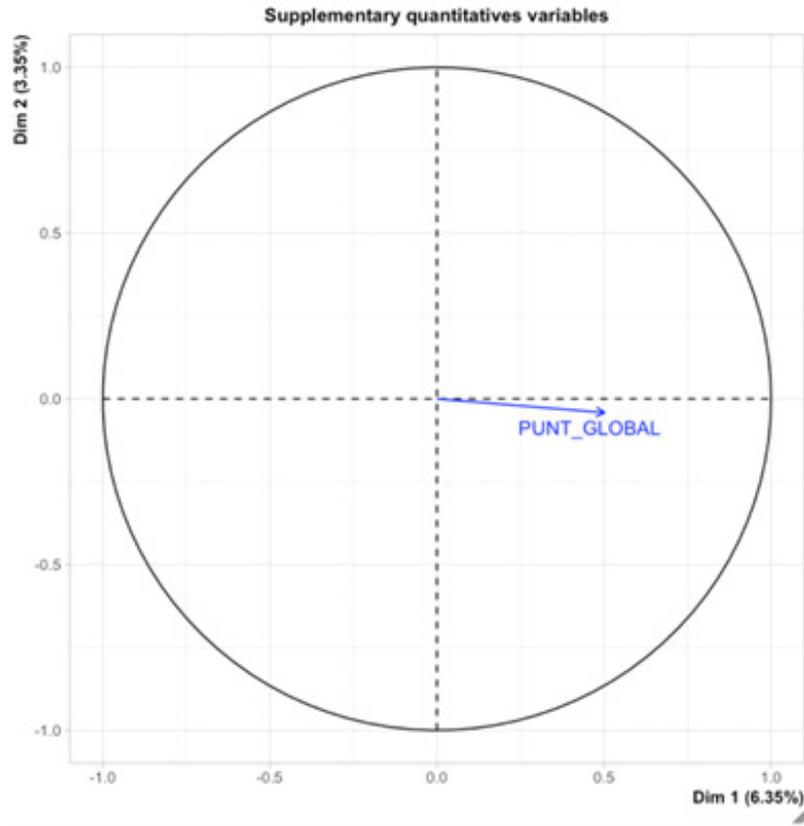
Figura 3

Gráfico del análisis de correspondencias múltiple tomando el puntaje global como variable suplementaria



Fuente: elaboración propia usando el software R.

Figura 4
Diagrama del puntaje como variable suplementaria



Fuente: elaboración propia a partir del paquete Factoshiny de R.

Para sintetizar estos resultados, se construyó una tabla (ver Tabla 5) en la que se muestran, en orden descendente a su contribución, los factores que impactan tanto positiva como negativamente en el puntaje de la prueba. Allí se puede observar que el factor que más negativamente impacta el puntaje de la prueba es el bajo nivel educativo de los padres, seguido del tipo de labor que desempeñan y el acceso limitado a recursos educativos como internet o libros. Por otro lado, el factor que más impacta positivamente el puntaje es, de manera similar, el alto nivel educativo de los padres, el tipo de labor, seguido del alto estrato socio-económico de la vivienda y el amplio acceso a recursos educativos.

Tabla 5

Factores que impactan positiva y negativamente el puntaje de la prueba Saber 11

Factores que más influyen negativamente en el puntaje global de la prueba Saber11	Factores que más influyen positivamente en el puntaje global de la prueba Saber11
<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel educativo de los padres (primaria o ninguno). • Tipo de labor que desempeñan los padres (agricultor, jornalero). • No tener acceso a internet. • Bajo consumo de proteína animal o derivados lácteos. • No tener acceso a computador o libros. • Jornada del colegio (noche o sabatina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel educativo de los padres (postgrado). • Tipo de labor que desempeñan los padres (profesional) • Estrato de la vivienda (5 y 6). • Tener acceso a libros (Más de 100). • Tipo de colegio privado. • Jornada del colegio (completa).

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Entender qué factores socioeconómicos afectan los resultados de las pruebas Saber 11 es sustancial para determinar cuál es la guía de acción que deberán tomar las políticas públicas si es que se quiere generar una disminución en las brechas educativas en Colombia. Sin embargo, los resultados que arroja la presente investigación indican que la problemática en cuestión no obedece simplemente a falencias conceptuales que exhiben estudiantes de último grado de escolaridad y que puedan solventarse de manera particular e individual, sino que las diferencias en los puntajes de la prueba son más bien el reflejo de una problemática estructural de naturaleza socio-económica del país. Esto implica que una política que impacte de manera significativa en la disminución de la brecha educativa en Colombia necesariamente debe apuntarle al mejoramiento de las condiciones socio-económicas de las poblaciones más vulnerables del territorio en aspectos clave como el acceso a recursos educativos y a una jornada escolar completa.

En este sentido, los factores encontrados en el presente estudio, que están asociados con ciertos puntajes de la prueba Saber 11, se pueden agrupar fundamentalmente en dos ejes no necesariamente disyuntos: (1) capital económico y cultural y (2) jornada escolar. A continuación se discuten brevemente estos ejes.

1. Capital económico y cultural

Como se puede observar en la Figura 2, un alto nivel educativo de los padres está asociado con un alto estrato socioeconómico. Esto puede explicarse desde la Teoría del Capital Humano, en donde se predice que a mayor nivel educativo mayores ingresos salariales. Estos mayores ingresos familiares permiten que los hijos de estas familias no sólo tengan acceso a una jornada escolar completa en colegios privados, sino que probablemente tendrán acceso a una mayor cantidad de libros en casa producto del alto nivel cultural de sus padres y a recursos educativos en general (como computador personal e internet de alta velocidad). Sumado a lo anterior, un alto nivel educativo de los padres abre la posibilidad de una mayor transmisión cultural que se materializa en información que se transfiere a los hijos (Varvarigos, 2020), como conocimiento sobre métodos efectivos de estudio o técnicas para el dominio de ciertas temáticas, o sobre la estructura de la prueba Saber 11, etc. Por ende, un alto nivel educativo en los padres es indicador de un alto nivel de capital cultural, que se materializa en mayores oportunidades para que un estudiante logre un alto puntaje en las pruebas de estado. A este respecto, cabe añadir que, según lo encontrado en el estudio, los niveles educativos del padre y de la madre suelen estar asociados, es decir, por lo general ambos exhiben el mismo nivel educativo (véase Figura 3).

Con respecto a la labor desempeñada por los padres, parece existir una diferenciación ordinal a partir de la cualificación de los oficios. De esta manera, hijos de padres que se dedican a labores no cualificadas como la agricultura tendrán menor probabilidad de alcanzar puntajes altos. Por un lado, esto puede tener que ver con la marginalización socio-económica que impacta en la calidad educativa. En Colombia, históricamente las zonas rurales del país han tenido múltiples dificultades en el acceso a la educación y, en general, a los recursos educativos (Echavarría, 2018). Si el estudiante, hijo de agricultores, vive en una zona rural, no sólo encontrará dificultades para desplazarse a un centro educativo, sino que, además, en muchas ocasiones la necesidad de ayudar a sus padres en las labores del campo supera incluso la voluntad de asistir a las clases. De ahí los altos índices de deserción en las escuelas rurales (Benitez *et al.*, 2020). Por otro lado, la precariedad financiera y la incertidumbre económica de labores como la agricultura en Colombia obstaculizan el acceso privado a recursos educativos como computadores, libros o internet, tal como se constata en la Figura 3.

2. Jornada escolar

El análisis elaborado en el presente estudio arrojó que la jornada escolar es otro factor determinante en el puntaje de la prueba Saber 11 (ver Figura 2). En particular, el análisis muestra que estudiantes que provienen de un colegio con jornada escolar completa (al menos 35 horas semanales para estudiantes de básica secundaria y media) tienden a alcanzar mayores puntajes en el examen de Estado. Esto en contraste con otro tipo de jornadas de menor intensidad

como la media jornada matutina o vespertina (30 horas semanales) o la nocturna (17,5 horas semanales) o la sabatina-dominical (10 horas semanales), que no parecen tener una contribución significativa ni a altos ni a bajos puntajes de la prueba (ver Figura 3). Sin embargo, es preciso notar que la contribución de la jornada completa a los altos puntajes de la prueba aparece muy cercana a otro factor determinante: el carácter no oficial de las instituciones (ver Figura 3). Esto no es casual. De hecho, es consistente con otras investigaciones como la de Bonilla-Mejía (2014), en la que se muestra que la jornada completa es predominante en las instituciones no oficiales (privadas). Incluso, la jornada en algunos colegios privados suele superar en intensidad a la jornada completa de los colegios oficiales, llegando en algunos casos hasta 40 horas semanales. Esto nuevamente pone sobre la mesa la importancia del papel de la estructura socio-económica en la brecha educativa, esto en la medida en que, en Colombia, los colegios privados son un bien que no está al alcance de buena parte de la población.

CONCLUSIONES

El presente estudio tenía dos objetivos centrales: el primero, determinar hasta qué punto los puntajes de la prueba Saber 11 podían estar asociados a factores socio-económicos del núcleo familiar del estudiante y, de ser así, el segundo objetivo le apuntaba a determinar cuáles son los factores más influyentes tanto en los puntajes altos como en los bajos del examen de Estado. Con esto, lo novedoso que aporta el presente estudio es el esclarecimiento de esos factores puntuales que están impactando con mayor fuerza tanto positivamente como negativamente los puntajes de la prueba Saber 11. Este esclarecimiento permite optimizar la asignación de recursos públicos orientados a la disminución de la brecha educativa en Colombia.

Frente a los objetivos planteados, se encontró que, como lo sostienen muchas otras investigaciones, efectivamente existen factores socio-económicos que están asociados a los puntajes de la prueba de Estado. Pero, adicionalmente, se lograron determinar aquellos factores puntuales que impactan en mayor medida estos puntajes. Dichos factores son: el nivel educativo de los padres (entendido como el máximo nivel de escolaridad alcanzado tanto por el padre como por la madre), el tipo de labor u oficio de los padres, el acceso a recursos educativos en casa (como computador, internet o libros) y el tipo de jornada escolar (matutina, vespertina, nocturna, sabatina o completa). De manera general, se encontró que aquellos estudiantes que viven en sectores de estratos 5 y 6, en hogares con más de 100 libros, estudian en colegios privados de jornada completa, y cuyos padres tienen altos niveles educativos (profesional o posgrado), trabajan en labores profesionales (como médicos, abogados o ingenieros), tienen mayores probabilidades de obtener altos puntajes en la prueba Saber 11 (es decir, de ubicarse dentro del 10 % más alto). En cambio, aquellos estudiantes que no

tienen acceso a recursos educativos en casa, como computador, internet o libros; estudian en jornada nocturna o sabatina y tienen padres con bajos niveles educativos (a lo sumo, básica primaria) que trabajan en labores de agricultura o como jornaleros, tienen altas probabilidades de obtener bajos puntajes en la prueba Saber 11 (es decir, de ubicarse en el 10 % más bajo).

Ante esto, en el apartado de discusión se analizó cómo estos hallazgos hablan más de problemáticas a nivel estructural que de deficiencias conceptuales particulares, y de cómo, a pesar de que estos factores se pueden categorizar en dos ejes centrales de análisis: capital económico y cultural, y jornada escolar, ambos ejes se devuelven, en últimas, sobre las condiciones socio-económicas del núcleo familiar del estudiante. Esto obliga a conducir la reflexión en dos vías: la primera, que cualquier discusión sobre políticas públicas que le apunte a reducir la brecha educativa en Colombia, necesariamente debe pasar por un estudio de reforma estructural de mejoramiento de las condiciones socio-económicas de las familias que se busca impactar, al menos en lo que tiene que ver con el acceso a recursos educativos. En segundo lugar, este estudio plantea un cuestionamiento al papel de la prueba Saber 11, ya que, al tener presente de que se parte de condiciones socio-económicas asimétricas, que impactarán en el resultado de la prueba, hasta qué punto el examen de Estado deja de ser, como se anuncia, un termómetro de unas competencias estandarizadas de la educación escolar en Colombia, y más bien se convierte en un instrumento de validación de una clase social privilegiada, reforzando con ello la estratificación social en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, L. K. A.-G., & Bernal, G. (2016). Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: Evidencia pruebas Saber 11. Universidad Javeriana-Bogotá. <https://ideas.repec.org/p/col/000416/015301.html>
- Bonilla-Mejía, L. (2014). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Capítulo 1. Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Pág.: 3-56. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/6705>
- Castillo, A. D., & Rodríguez, J. G. O. (2013). Pruebas ICFES Saber 11 y su relación con el desempeño académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 13(1), 26-35. <https://doi.org/10.18270/chps..v13i1.1355>
- Costa, P. S., Santos, N. C., Cunha, P., Cotter, J., & Sousa, N. (2013). The use of multiple correspondence analysis to explore associations between categories of qualitative variables in healthy ageing. *Journal of aging research*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/302163>

- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: Impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 69-93. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200005>
- Díaz, L. P. A., Carvajal, R. R., & da Costa, U. (2020). Análisis de la relación entre el resultado de lectura crítica en las pruebas Saber 11, el promedio académico y el desempeño en tareas de atención y memoria en estudiantes universitarios. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, 14, 99-108. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i14.2461>
- Echavarría, J. J. (2018). La calidad de vida en el sector agropecuario colombiano: Una mirada a la población rural. Capítulo 3. La calidad de vida en el sector agropecuario colombiano: una mirada a la población rural. Pág.: 73-91. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/9645>
- Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E. (2016). SABER 11 y rendimiento universitario: Un análisis del progreso en el plan de estudios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 53, 135-161. <http://ref.scielo.org/cgkk3p>
- Greenacre, M. (2005). From correspondence analysis to multiple and joint correspondence analysis. Available at SSRN 847664. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.847664>
- Hall, M. (1999). Correlation-based Feature Selection for Machine Learning. University of Waikato. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.444.2856&rep=rep1&type=pdf>
- Lin, M., Lucas, H., & Shmueli, G. (2013). Too Big to Fail: Large Samples and the p-Value Problem. *Information Systems Research, Articles in Advance*, 1-12. doi: 10.1287/isre.2013.0480
- Lopes de Oliveira, T., Oliveira, R. V. C. de, Griep, R. H., Moreno, A. B., Almeida, M. da C. C. de, Almquist, Y. B., & Fonseca, M. de J. M. da. (2021). Brazilian Longitudinal Study of Adult Health (ELSA-Brasil) participant's profile regarding self-rated health: A multiple correspondence analysis. *BMC Public Health*, 21(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11760-2>
- López, D. E. T., Blanquicett, E. J. G., Ramos, M. C. M., Tovar, A. C. M., & Morinson, M. L. V. (2022). Actividades Complementarias-Extraescolares y el aprendizaje en Estudiantes de Básica Primaria: Un Estudio con Análisis en Correspondencias Múltiples: Impact of Supplementary and Extracurricular Activities to Students Learning of Primary Basic: A Study with Multiple Correspondence Analysis. *STUDIES IN ENGINEERING AND EXACT SCIENCES*, 3(1), 137-155. <https://doi.org/10.54018/seesv3n1-013>

- Meisel Roca, A. (2019). ¿Atrapados en la periferia? Brechas de calidad en la educación en Colombia: Pruebas Saber 11 (2000-2018). Universidad del Norte. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:col:000383:018078>
- Ogunsakin, R. E., Moyo, S., Olugbara, O., & Israel, C. (2021). Relating student engagement indicators to academic performance using multiple correspondence analysis. *Cybernetics and Information Technologies*, 21(1), 87-102. <https://doi.org/10.2478/cait-2021-0007>
- Oyola, J., & Echeverri, H. (2021). Análisis comparativo de las políticas de admisión de la Universidad de Córdoba: Un caso de estudio en el programa de Ingeniería Industrial en el semestre 2019-I. *Revista Aglala*, 12(1). <https://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/1824>
- Peña, Y., & González, J. (2022). Modelo de predicción de los resultados de la prueba icfes saber 11 en el área de matemáticas a partir de variables socioeconómicas. *Studies in Engineering and Exact Sciences*, 3(1), 31-37. <https://doi.org/10.54021/seesv3n1-006>
- Pereira, R. T., Caicedo, X., & Troya, A. H. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 9(2), 12. Doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9184
- Pereira, R. T., Troya, A. H., & Caicedo, X. (2020). Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11 con árboles de decisión. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 8(3), 29-37. <https://doi.org/10.17081/invinno.8.3.4701>
- Quintero, O. L. L., & Vélez, D. H. (2016). Un estudio de las brechas municipales en calidad educativa en Colombia: 2000-2012. *Ensayos sobre política económica*, 34(79), 3-20. <https://doi.org/10.1016/j.espe.2016.01.001>
- Ricardo Benitez, W. V., Tunjo Prada, C. J., & Soto Ortiz, L. P. (2020). Prevención frente a los factores escolares asociados a la deserción escolar. Universidad El Bosque. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/4047>
- Singh, S. (2003). Simple Random Sampling. En S. Singh (Ed.), *Advanced Sampling Theory with Applications: How Michael 'selected' Amy Volume I* (pp. 71-136). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0789-4_2
- Vargas, V., & Ardila, L. (s. f.). Predicción del desempeño en las pruebas Saber 11 utilizando variables del contexto socio-económico de los aplicantes mediante un análisis estadístico con técnicas de machine learning. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/>

ents/20143/2157860/04+Policy+Brief+Vladimir+Vargas+y+Leonel+Ardila.pdf

Varvarigos, D. (2020). Cultural transmission, education-promoting attitudes, and economic development. *Review of Economic Dynamics*, 37, 173-194. <https://doi.org/10.1016/j.red.2019.11.005>

LINEAMIENTOS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA EDUCACIÓN MEDIA RURAL

GUIDELINES FOR LEARNING A SECOND LANGUAGE IN RURAL SECONDARY EDUCATION

DIRETRIZES PARA APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO SECUNDÁRIO RURAL

LEIDY YISLEY MARÍN CASTAÑEDA¹

¹Adscripta a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"

 <https://orcid.org/0009-0005-9001-5429>

 marinleidy1212@gmail.com

RESUMEN

En la educación, el proceso de aprender es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, incorporar el manejo de un segundo idioma en su formación implica tener herramientas esenciales en múltiples esferas de la vida. El propósito de la investigación fue establecer diversos lineamientos teóricos que favorezcan el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural. La Investigación fue cualitativa-documental, desarrollada desde el paradigma interpretativo fenomenológico, mediante la construcción de un campo de estudio constituido por 14 unidades de análisis, obtenidas de la revisión sistemática de artículos de investigación asociados con el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural, localizados en diversas bases de datos. Las orientaciones que emergieron del estudio indican una estrecha relación entre la metodología de enseñanza, las estrategias didácticas y la formación docente, siendo estos elementos clave para dirigir eficientemente el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

Palabras clave:

Aprendizaje, enfoque, método, segunda lengua, media rural.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 26/08/2024 Fecha Aceptado: 10/12/2024 Fecha Publicado: 19/06/2025

Marín Castañeda, L. Y. (2024). Lineamientos para el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 32-53



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ABSTRACT

In education, the learning process is fundamental for the comprehensive development of students, therefore, incorporating the use of a second language in their training implies having essential tools in multiple spheres of life. The purpose of the research was to establish various theoretical guidelines that favor the learning of a second language in rural secondary education. The research was qualitative-documentary, developed from the interpretative-phenomenological paradigm, through the construction of a field of study consisting of 14 units of analysis, obtained from the systematic review of research articles associated with the learning of a second language in education. rural average, located in various databases. The orientations that emerged from the study indicate a close relationship between teaching methodology, teaching strategies and teacher training, these being key elements to efficiently direct the process of learning a foreign language.

Keywords:

Learning, approach, method, second language, rural environment.

RESUMO

Na educação, o processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, portanto, incorporar o uso de uma segunda língua na sua formação implica possuir ferramentas essenciais nas múltiplas esferas da vida. O objetivo da pesquisa foi estabelecer diversas diretrizes teóricas que favoreçam a aprendizagem de uma segunda língua no ensino médio rural. A pesquisa foi qualitativo-documental, desenvolvida a partir do paradigma interpretativo-fenomenológico, por meio da construção de um campo de estudo composto por 14 unidades de análise, obtidas a partir da revisão sistemática de artigos de pesquisa associados à aprendizagem de uma segunda língua na educação rural. média, localizada em vários bancos de dados. As diretrizes que emergiram do estudo indicam uma estreita relação entre metodologia de ensino, estratégias de ensino e formação de professores, sendo estes elementos-chave para direcionar de forma eficiente o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras Chave:

Aprendizagem, abordagem, método, segunda língua, ambiente rural.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la enseñanza y el aprendizaje son procesos esenciales para la formación integral del estudiante, abarcando áreas como: la cognición, las emociones y las interacciones sociales, puesto que, a través de dichos procesos, los estudiantes adquieren los conocimientos y las destrezas necesarias para su desarrollo personal y así enfrentar los desafíos de la vida adulta. En efecto, para Durán (2010), el aprendizaje “representa un proceso de cambio y transformación en la mente y la conducta de la persona” (párr. 13), es decir, se constituye en la integración de aspectos emocionales, instintivos y racionales, que se expresan mediante el pensamiento, las destrezas y la lógica, con el fin de otorgarle sentido a lo que se ha aprendido. Esto implica crear en el individuo esquemas de percepción y vivencias que faciliten un aprendizaje auténtico, el cual será útil para enfrentar desafíos y adaptarse a un entorno dinámico y a la convivencia social.

Efectivamente, el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, en sus intereses y necesidades. En este sentido, Navarro (2016) expresa que la educación ha evolucionado significativamente, pasando de enfoques centrados en la enseñanza a enfoques centrados en el aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista activo, creativo y dinámico en la construcción de su conocimiento. Por ello, se busca promover en él un pensamiento crítico-reflexivo que le sirva para tomar decisiones informadas a lo largo de su vida, además del desarrollo de competencias que le permitan enfrentar los desafíos propios de la globalización y de la mundialización del conocimiento, para luego insertarse satisfactoriamente al campo laboral.

En esta línea discursiva, es importante mencionar a González (2006), profesora destacada de la Universidad Nacional y de Los Andes, quien ha sido defensora de brindar oportunidades para el crecimiento personal, intelectual y cultural a través del aprendizaje de idiomas distintos al nativo. Ella destaca varios aspectos clave, entre ellos, el papel fundamental de la escuela, que debe centrarse en “formar individuos, ciudadanos y trabajadores, impartiendo conocimientos, competencias, desarrollo de habilidades, actitudes, hábitos y valores que constituyan la esencia de los programas educativos” (González, 2006, p. 58). Además, enfatiza la importancia de fomentar el multilingüismo en Colombia evitando limitar la enseñanza de lenguas extranjeras solo al inglés.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2006) plantea que la segunda lengua “es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación

entre ciudadanos de un país" (p.5), es decir, que manejar un segundo idioma implica tener herramientas esenciales en múltiples esferas de la vida pública y privada, bien sea para facilitar operaciones oficiales, transacciones comerciales, interacciones sociales y procesos educativos a nivel global, como para establecer una comunicación efectiva entre los ciudadanos de diferentes países, convirtiéndose en un elemento vital para el funcionamiento cohesivo y eficiente entre las sociedades.

En tal sentido, cabe destacar que es el inglés el idioma que por excelencia se ha incorporado como segunda lengua dentro de los diversos planes y programas educativos. Desde la postura de Beltrán (2017) "el Inglés ha sido considerado como el idioma de mayor uso en el mundo, por lo que muchas instituciones educativas lo integran en el currículo" (p.91). Dicho de otra manera, la preeminencia de este idioma en el ámbito mundial ha obligado a los entes rectores a incluirlo en los currículos educativos a fin de responder a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo interconectado, donde el inglés actúa como un puente lingüístico en el comercio, la ciencia, la tecnología y la diplomacia. De modo que esta integración curricular busca dotar a los alumnos de herramientas comunicativas esenciales que les permitan participar activamente en contextos internacionales y aprovechar las oportunidades que surgen en la economía y la cultura globalizadas.

Según Chávez *et al.*, (2017), "el inglés inició desde hace décadas un proceso de expansión adherido al fenómeno conocido mundialmente como globalización" (p.761), por lo cual destaca como un idioma relevante para incorporarse en el ámbito educativo como una segunda lengua. Por consiguiente, dentro de la formación integral del individuo, se hace imperativo el aprendizaje del inglés, ya que, como lo indica Peña (2019), "un individuo con conocimiento de este idioma puede ser competitivo en el mundo actual y estar a la vanguardia de los avances científicos y tecnológicos" (p.24). Esto quiere decir que dominar el inglés abre puertas a la competitividad global y coloca a las personas en la primera línea del desarrollo científico y tecnológico, pues este idioma es clave para mantenerse actualizado y sobresalir en un entorno internacional en constante evolución.

A tal efecto, muchos países a nivel mundial, incluyendo Colombia, se han visto en la necesidad de incorporar en su sistema educativo, programas destinados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues aquellos que dominan este idioma están en condiciones de competir en el escenario global, estar al día con los avances científicos y tecnológicos, y desempeñarse en el ámbito laboral de manera más eficiente y exitosa. Por estas razones, el Estado colombiano ha implementado el bilingüismo en su sistema educativo, poniendo especial atención en el inglés como herramienta global de comunicación. Esto se ha formalizado en la legislación nacional, específicamente en la Ley 115 de 1994 y la Ley No. 1651 de 2013, donde se destaca en su artículo inicial la relevancia de fomentar las capacidades para interactuar efectivamente en idiomas distintos

al materno.

El estudio del inglés conlleva un proceso en el que los alumnos desarrollan y adquieren nuevas maneras de entender y conectarse con el mundo, mediante la asimilación de un sistema lingüístico distinto al nativo. Este proceso no solo incluye el dominio de destrezas comunicativas, sino también un cambio en la identidad del individuo y en su forma de ver e interactuar con su entorno. Como señala Rondón (2023), "en el contexto del aprendizaje, la comunicación puede ser un desafío o un soporte, convirtiéndose en una herramienta clave para fomentar la interacción" (p.10).

En otras palabras, la comunicación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, pues, aunque puede afrontar desafíos, como barreras lingüísticas o tergiversaciones culturales, que dificultan la interacción efectiva, también puede ser un soporte, facilitando el intercambio de ideas y la construcción de conocimiento. La comunicación efectiva, por lo tanto, es una herramienta esencial que promueve la interacción y el entendimiento mutuo, siendo crucial para un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo.

En consecuencia, el dominio del inglés como segunda lengua representa en el ámbito educativo un saber práctico, esencial para que los estudiantes se comuniquen de manera efectiva en contextos reales. Esta habilidad se fundamenta en la interacción del alumno con su contexto socio-cultural, influenciada por factores cognitivos que van más allá de la mera transmisión de información, orientándose hacia la creación de significados a partir de experiencias personales. Esto se debe a que cada individuo posee un estilo de aprendizaje único, necesidades específicas y motivaciones propias. Además, el inglés se ha convertido en una herramienta vital, haciendo su aprendizaje una necesidad esencial para todo.

Aprendizaje de una segunda lengua en el medio rural

El aprendizaje de una segunda lengua o idioma extranjero representa un punto a favor dentro de la formación integral del individuo. En efecto, un ejemplo claro lo ofrece Rondón (2023), cuando expresa que "el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera enriquece el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes" (p.69), ya que, mediante sus vivencias, tienen la oportunidad de participar en diversas circunstancias que requieren el uso de sus destrezas comunicativas a través de la asertividad y la empatía, para fomentar en el salón de clases un ambiente de cooperación y soporte recíproco, animándolos a ser comprensivos, solidarios y conscientes tanto de su propio desarrollo educativo como del de sus pares.

Entonces, se puede afirmar que en el medio rural el aprendizaje de esta segunda lengua se convierte en un conocimiento práctico, puesto que los estudiantes deben ser capaces de aplicar sus saberes lingüísticos para comunicarse

efectivamente en situaciones reales, de modo que va más allá de la transmisión de conocimientos y se orienta hacia la construcción de significados, basado en su experiencia, en su estilo de aprendizaje, sus propias necesidades y su motivación.

Por consiguiente, el nivel de compromiso de cada escolar será un elemento clave en el aprendizaje de otro idioma, pues en muchos casos, los estudiantes de zonas rurales pueden enfrentar barreras psicosociales, como una baja autoestima o una mayor vulnerabilidad a la deserción escolar, que pueden afectar su motivación y compromiso hacia el proceso de aprendizaje, esto a pesar de que, tal como lo indica Sprachcaffé (2017), "estudiar inglés o aprender cualquier idioma diferente al nativo, puede generar ciertos estímulos en el cerebro que ayudan a mejorar las habilidades en otras áreas como son la creativa, la resolución de problemas, el razonamiento o la habilidad mental" (párr. 3).

De esta cita se deduce que aprender inglés o cualquier otro idioma que no sea el materno puede resultar beneficioso para el cerebro más allá del lenguaje mismo, puesto que, al estudiar un nuevo idioma, se activan áreas del cerebro que también están involucradas en otras funciones cognitivas. Esto puede llevar a mejorar la creatividad, la capacidad de resolver problemas, el razonamiento lógico y las habilidades mentales en general. En otras palabras, aprender idiomas no solo expande nuestra capacidad de comunicación, sino que también puede enriquecer y agudizar nuestra mente en varios aspectos que traspasan las habilidades comunicativas.

No obstante, a pesar de los beneficios que se pueden generar al aprender un idioma distinto al nativo y sobre la base de la información suministrada por Arrieta y Aravena (2023), el aprendizaje del inglés en Latinoamérica es deficiente. De hecho, Colombia se encuentra dentro de los Estados con niveles más bajos ocupando el lugar 81. De acuerdo con los datos revelados por la revista *Portafolio* en 2020, basándose en los resultados del estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), se destaca que Colombia se posiciona en los lugares inferiores en cuanto a bilingüismo en la región, mostrando un progreso significativamente lento en el dominio de idiomas comparado con otras naciones globales, lo cual desde la postura de Arrieta y Aravena (2023) se atribuye "a las dificultades presentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua" (p. 1.062).

Dicho de otra forma, las falencias encontradas con relación al aprendizaje del inglés están asociada con aspectos vinculados con el método de enseñanza, la formación de los profesores y la escasez de recursos. Esto subraya la importancia de adoptar enfoques didácticos más eficaces que proporcionen ayuda extra a los alumnos con requerimientos particulares, con el fin de promover un aprendizaje más profundo y relevante, optimizar la educación e impulsar la integración en el idioma y la cultura, entre otras habilidades.

En efecto, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES- (2023), tomando como base las pruebas Saber 11, indica que, aunque el Ministerio de Educación Nacional en su programa de Bilingüismo busca fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes en educación preescolar, básica y media, existen grandes falencias en el conocimiento que poseen los estudiantes del inglés, pues las estadísticas muestran que los mismos se encuentran por debajo de los objetivos propuestos por dicho Instituto y por el Ministerio.

Estas evidencias pueden atribuirse a factores derivados del contexto donde viven los estudiantes, sus proyectos de vida, sus motivaciones, sus condiciones socio-económicas, entre otras. Para Barrientos *et al.*, (2021) tales dificultades se asocian inicialmente con las características geográficas y estructurales del área rural, que pueden restringir el acceso a los medios educativos y tecnológicos esenciales para la instrucción del inglés. Los investigadores indican que a estas limitaciones se les añade la falta de materiales didácticos apropiados y la preparación de los educadores en estas regiones, que a menudo no poseen la especialización requerida para la enseñanza del inglés, lo que repercute negativamente en la calidad de la educación. Esto se debe a que los docentes carecen de las herramientas innovadoras necesarias para incentivar el interés de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

A estos factores se suman, parafraseando a Bastidas y Muñoz (2020), el contexto social y familiar, ya que las percepciones de las familias rurales acerca de la educación y su aislamiento cultural pueden afectar el deseo y la curiosidad por adquirir un segundo idioma. Por lo tanto, comprender la amplitud de estos factores es un elemento crucial para que educadores y autoridades gubernamentales puedan implementar medidas y estrategias que mejoren las circunstancias educativas, favoreciendo así el aprendizaje de segundos idiomas.

En este sentido, a pesar de que el Estado colombiano ha adelantado algunas acciones que se pueden evidenciar en la Ley 115, donde se incluye la formación en inglés como una de las áreas obligatorias del currículo para estudiantes de primaria y secundaria, mediante la designación "Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros" y que en el Programa Nacional de inglés 2015-2025, el Ministerio de Educación Nacional (2014), estableció como prioritario la:

Transformación a largo plazo de la enseñanza de inglés como materia con diferentes niveles de intensidad para los próximos 10 años que busca fortalecer la enseñanza de inglés en básica y media utilizando las horas de inglés disponibles actualmente (3 horas a la semana en secundaria y media 1 hora a la semana en primaria). Con el fin de lograr las metas, para educación Básica y Media se proponen iniciativas clave que sustentarán la transformación educativa a largo plazo e iniciativas aceleradas que proporcionarán victorias tempranas (p. 58).

Bajo una serie de iniciativas clave que van desde el acompañamiento y la formación de docentes, la transformación del modelo pedagógico, el aseguramiento de infraestructura de apoyo y tecnología acordes con las necesidades de los estudiantes colombianos, que además de favorecer su trabajo autónomo, también fomenten una cultura de excelencia durante la ejecución de proyectos importantes que ayuden a profesores y alumnos a reconocer lo que necesitan aprender y decidan cómo hacerlo, lo que a su vez estimula la formación de comunidades educativas sólidas y facilitar la toma de decisiones respecto a los métodos de enseñanza actuales en el área de inglés.

Se muestra como necesario establecer una serie de orientaciones o lineamientos que tributen al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, con énfasis especial en el idioma inglés, adaptativas a las particularidades y necesidades de la educación media rural colombiana. Es así como surge la siguiente interrogante ¿cuáles son los elementos que deben orientar el aprendizaje del inglés en la media rural colombiana? Para abordar esta inquietud dentro de la investigación deriva el siguiente propósito: establecer un conjunto de lineamientos teóricos que favorezcan el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural.

MÉTODO

Para dar respuesta a la interrogante mencionada en el aparte anterior, la investigación se desarrolló desde el paradigma fenomenológico-interpretativo el cual, según Hernández Sampieri (2016), "se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados" (p.713). Por ende, el presente estudio se llevó a cabo a través de la investigación cualitativa-documental, la cual, según UPEL (2006), radica en "ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medio impresos, audiovisuales o electrónicos" (p. 15), que a los fines del presente estudio deriva de la revisión sistemática de artículos de investigación asociados con el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural colombiana.

A tal efecto, se asumió el diseño de revisión sistemática, el cual, según Colaboración Campbell (2020), tiene como propósito "resumir las mejores investigaciones disponibles sobre una pregunta específica" (párr..2). Parafraseando a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe –RedLEI (2021), el propósito de las revisiones sistemáticas es compilar y organizar de manera metódica toda la información disponible que se relaciona con un tema específico. De tal manera que dichas revisiones se enfocan en reunir y estructurar evidencia y datos relevantes sobre un tema determinado. El proceso metódico asegura que la información sea analizada de manera integral y coherente, lo que es fundamental para obtener conclusiones fiables

y replicables. Este enfoque permite a los investigadores identificar patrones, tendencias y posibles áreas de consenso o discrepancia dentro de un campo de estudio, facilitando así una comprensión más profunda del tema en cuestión.

Para los fines del estudio, a fin de ejecutar esta revisión sistemática, se construyó el campo de estudio utilizando diversas bases de datos, como es el caso de: Dialnet, SciELO, Google académico y Redalyc, mediante la aplicación de los siguientes filtros: aprendizaje de segundas lenguas, aprendizaje del inglés, educación rural. Artículos científicos, revisado por pares y a texto completo. Idioma español. Para lo cual se obtuvo un resultado de 640 artículos científicos. De esta revisión dentro de los criterios de inclusión se consideraron solo aquellos que presentaran explícitamente los dos constructos teóricos, asumidos para este estudio, tal es el caso de: aprendizaje una segunda lengua o lengua extranjera y educación rural, de los cuales resultaron seleccionados 26 artículos.

Sin embargo, posteriormente se concretaron los criterios de inclusión y se efectuó una revisión preparatoria de esta selección. Considerando que dichos artículos estuviesen publicados en los últimos 5 años los años 2019 y 2024, de lo cual se obtuvo un campo de estudio de 14 unidades de análisis, fundamentadas en los aspectos vinculados análisis del discurso según la referencia y aporte, para atender el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural.

Inicialmente, la conexión se formó a través de la evaluación y el cotejo de elementos relacionados con el tema de estudio, junto con una perspectiva crítica y reflexiva por parte de la investigadora. Esto facilitó la identificación y codificación de los aspectos más importantes y relevantes de las contribuciones, basándose en su prevalencia en las unidades de análisis elegidas para garantizar la veracidad de las declaraciones. Posteriormente, para desarrollar el sistema de categorías, se organizaron los códigos mediante el uso de la técnica del destacado en letra cursiva, lo que permitió definir las subcategorías surgidas del análisis de datos, que luego se clasificaron y agruparon en categorías mayores, estableciendo así las bases para la siguiente fase del análisis y la formulación teórica.

A partir de este proceso de teorización, se extrajeron los supuestos que, basados en los hallazgos de las contribuciones de los autores y la perspectiva de la investigadora, apoyan el aprendizaje de una segunda lengua, en la media rural. Esto responde al objetivo de esta investigación. A continuación, se exponen los resultados dentro del contexto del área de estudio, la estructura de categorías y el análisis correspondiente.

RESULTADOS

Sobre la base de la revisión efectuada y el análisis de las unidades de análisis seleccionadas, con los criterios establecidos dentro de la metodología que acompaña esta investigación, surgió el siguiente campo de estudio.

Campo de estudio

En relación con la elaboración del campo de estudio, fue esencial considerar no solo los elementos relacionados con el autor, año, título y la publicación de origen, indicadas en las fuentes consultadas, conforme a los criterios ya mencionados en la metodología, sino también la importancia de la perspectiva teórica y la contribución individual de cada autor, denominada como aportación del estudio. Esto se hizo con el fin de enriquecer el análisis e interpretación de los resultados, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 1
Campo de Estudio.

Fuente	Aporte del estudio
González, Julio. (2024). Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Un Constructo Orientador. Educ@ción en Contexto, Vol. X, N° 19. https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/234	<ol style="list-style-type: none">1. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera implica procesar y confrontar ideas que puedan llegar a formar un conjunto de saberes que desarrollen la inteligencia, la motivación, la creatividad, las actitudes; puedan desde los contenidos, actividades, estrategias, recursos, ser observados y medidos. Dicho constructo promoverá el desarrollo integral físico, mental, emocional y social del estudiante, a comprenderse mejor para definir sus objetivos en el aprendizaje del inglés.2. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera generará en el estudiante un nivel de competencias comunicativas desde la labor docente, que trabaja de manera integrada, logrando extraer de su cotidianidad elementos esenciales para el aprendizaje del inglés en la construcción de discursos orales y escritos.
Orduz, Claudia y Rodríguez Jennifer (2023). Diseño de actividades pedagógicas con el apoyo de recursos digitales en un ambiente bilingüe de una escuela multigrado rural. https://acortar.link/5YQFB1	<ol style="list-style-type: none">1. Las escuelas rurales merecen espacios para expandir su campo de conocimiento, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. Además del conocimiento de una segunda lengua, los niños cuentan con lo que tienen en casa y con lo que aprenden en la escuela.2. La resignificación del aprendizaje de la lengua extranjera en un ambiente bilingüe de aprendizaje de una escuela rural está ligada a los recursos disponibles, la capacitación docente, el apoyo institucional y las características específicas de la comunidad, el contexto social y los estudiantes.
Preciado, Iván (2023). Avances y desafíos de la educación bilingüe en Colombia: un estudio documental sobre su impacto en la promoción del bilingüismo en la niñez bajo la lupa de políticas públicas. https://acortar.link/ASHdyw	<ol style="list-style-type: none">1. Mejorar los programas de educación bilingüe en Colombia requiere de un esfuerzo conjunto por parte de los diferentes actores implicados en el proceso educativo. La formación docente, el diseño curricular, los recursos didácticos, la evaluación y la inclusión son elementos fundamentales que deben ser considerados para garantizar el éxito de la enseñanza bilingüe en el país.2. Para fomentar la integración latinoamericana se debe fortalecer las políticas públicas y las políticas educativas para que otro idioma funcione como una herramienta lingüística que ayude a acercar a nuestros pueblos.

Fuente	Aporte del estudio
<p>Monroy, Osar y Barros, Carlos (2023). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una Escuela rural colombiana. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2723</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El translenguaje es una oportunidad para la escuela rural, en aras de mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés, especialmente cuando es posible tener en cuenta todo el bagaje lingüístico de los actores rurales que se encuentran a disposición de los aprendizajes en las prácticas de aula. 2. Los beneficios del translingüismo son múltiples; este se convierte en una posibilidad de transformación posible de la mano del docente, quien debe apropiarse del saber y la pedagogía desde este enfoque. 3. En cuanto a la enseñanza del inglés, las prácticas de aula en el sector rural deben iniciar un proceso de cambio. En la actualidad, las propuestas como Escuela Nueva no producen los resultados esperados. Además, se desconoce la interculturalidad y los aportes que los actores de estos sectores pueden brindar a los aprendizajes de una nueva lengua.
<p>Torres, José (2022). Desarrollo de habilidades mediante retos en un contexto académico para el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de grado sexto. https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8729</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uno de los principales retos para innovar en el aprendizaje de una segunda lengua es innovar con el apoyo de las TIC y la web donde reposa valiosa información. 2. Innovar en el proceso pedagógico para el mejoramiento de las debilidades en inglés, implica por ejemplo el uso de la App Duolingo y la creación de un programa en línea, esto permite un avance significativo a la hora de estudiar la segunda lengua.
<p>Torres, C., y Estrella, L. (2022). Retos y desafíos en el proceso de aprendizaje del inglés: reflexiones y perspectivas. Revista Scientific, 7(24), 255-271. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.13.255-271</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma resulta primordial para la mejora de los aprendizajes, por lo tanto, lo primero que el docente debe precautelar es que el estudiante se sienta atraído por sus clases y las actividades que desarrolla dentro de estas, porque al captar el interés del estudiante, será más fácil que él participe activamente y que aprenda de mejor manera. 2. Toda actividad que se plantee el docente debe responder a lo que gusta al estudiante y a su estilo de aprendizaje, puesto que esta será la mejor manera de mantener la motivación de los estudiantes; además, es importante considerar que el aprendizaje de un nuevo idioma no debe ser apreciado como una asignatura teórica, sino más bien algo práctico y dinámico.
<p>Itaz, María (2022). Importancia de una estrategia motivacional "aprendizaje basado en proyectos" para el aprendizaje del inglés en los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Liceo Nacional Alejandro de Humboldt en la ciudad de Popayán. https://acortar.link/A42UDa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La implementación del aprendizaje basado en proyectos posibilita en gran manera la adquisición y retención de vocabulario básico en inglés, mediante el trabajo moderado por equipos y haciendo uso de esta como estrategia sociolingüística los estudiantes pueden construir frases simples con sentido y expresarlas en forma oral. 2. La adquisición del vocabulario en inglés se da primeramente por medio de la interacción que permite articular palabras y la construcción de sentido dependiendo de las situaciones de la cotidianidad (...), donde se interrelacionan las formas, características y las funciones de las cosas (...) con el fin de dar razón, sentido a los elementos de mi alrededor.

Fuente	Aporte del estudio
<p>Sánchez Vargas, Y. (2022). Realidad de la enseñanza del idioma Inglés en Escuelas Primarias Rurales en Colombia. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 104-114. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: https://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica/diciembre22/ensenanza-ingles-colombia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una buena conexión entre el mundo de la tecnología, los idiomas y la parte humana es el nuevo paradigma que necesita el mundo entero, no olvidar que se necesita la parte afectiva, la parte emocional para poder desarrollar conocimiento que signifique y dignifique al ser humano en su totalidad. 2. La mayoría de los estudiantes en áreas rurales carecen de motivación debido a que no le dan la importancia al inglés como un lenguaje global, como una oportunidad de aprendizaje para el progreso. 3. Los docentes, desde los primeros años de escolaridad, deben motivar a sus estudiantes en la importancia del aprendizaje de una segunda lengua, como producto de progreso que pueden propender la exploración de nuevas culturas e intercambio de saberes. 4. Con el fin de sobrellevar todas estas dificultades que se presentan en aquellas zonas rurales (...) se debe incorporar material didáctico en inglés que decore los ambientes y estimule el aprendizaje, (...) que el contexto en el que se desarrolla el estudiante, sea la base para crear nuevos escenarios que le signifiquen y lo llenen de motivación al enfrentarse al aprendizaje a un nuevo idioma. 5. Para la enseñanza del idioma inglés es necesario un cambio de método.
<p>Bravo Muñoz, Doris Helena, (2021). Motivación hacia el Aprendizaje del Inglés en Contextos Rurales y su Incidencia en el Desempeño Académico. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-mayo 2021. Pp. 8-20. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: http://www.eumed.net/rev/reea</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir una lengua extranjera ha sido reportado como un aspecto poco motivante dentro del aula de clase. Este hecho se hace mucho más evidente cuando se focaliza en comunidades rurales. 2. (...). Emergen propuestas relacionadas con la reestructuración y mejora de los procesos pedagógicos, metodológicos y curriculares, tomando como eje central el contexto y las costumbres locales, enfocándose así en incentivar la motivación de los estudiantes y mejorar sus procesos cognitivos y, por consiguiente, sus resultados académicos.
<p>Rodríguez, Sunilda y Ruidíaz, Zoila (2021). Desafíos para la formación de lengua extranjera en la educación rural. Un análisis desde el estado del arte. https://acortar.link/XCRwSL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es importante que los docentes rompan ese paradigma y generen un ambiente propicio a los estudiantes, (...) es por ello la importancia de que el docente sea innovador y emplee diferentes estrategias de enseñanza que incrementen la motivación, el interés y el gusto por aprender una lengua extranjera. 2. Hoy en día el tener conocimiento de una sola lengua no es suficiente en un mundo interconectado (...) es importante que en el país se implemente nuevas estrategias, leyes para la enseñanza de una lengua extranjera inglés en la zona rurales y que estén creadas dentro de las realidades, de acuerdo al contexto de la población, para que se incentive y despierte el interés en los educandos por aprender una nueva lengua, teniendo la oportunidad de conocer otra cultura, costumbres (...) establecer relaciones sociales con diferentes personas, conocer y enriquecer las propias culturas desde otro punto de vista.
<p>López, D. F. y Ramos, M. V. (2020). La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo escuela nueva. http://hdl.handle.net/20.500.11912/5612.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el ámbito de la enseñanza del inglés en medios rurales es importante la implementación de material y/o herramientas que le permitan al estudiante construir sus propios conocimientos y descubrir sus fortalezas y habilidades, esto con el fin de crear conciencia sobre sus propios procesos a medida que van aprendiendo.
<p>Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. <i>Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga</i>. 1 (2), 48-69 DOI: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En Colombia, la construcción de conocimiento sobre la educación rural también está atravesada por un movimiento que busca referentes, metodologías y nociones adecuadas para las circunstancias y realidades de los países de la región. 2. La Pedagogía Rural orienta currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales.

Fuente	Aporte del estudio
<p>Osorio, Mónica (2020). Estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo el modelo pedagógico desarrollista para el logro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Centro Educativo Rural El Altico. https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2942</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El modelo pedagógico desarrollista es un modelo que cumple con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento porque pretende el desarrollo del pensamiento y la capacidad creadora de una manera responsable donde el autor del nuevo saber es el estudiante, en este proyecto de investigación son los estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de postprimaria rural. 2. Por medio del modelo desarrollista se diseñan las estrategias de enseñanza aprendizaje que promueven el trabajo en equipo, garantizan un ambiente de aprendizaje que permite la experiencia con el idioma inglés a partir de la socialización, escucha de personas nativas con ayuda de podcasts, videos o conferencias de YouTube, juegos interactivos y recreativos y el apoyo del centro de recursos con diversidad de materiales.
<p>Burgos Calderón, D. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales: Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264, 21 (2), https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor de lengua extranjera en los contextos rurales no necesariamente debe ser un experto conocedor de la lengua o de la cultura de estas lenguas coloniales. Ya que se estaría desconociendo las realidades de la educación rural colombiana. 2. El docente de la zona rural debe tener la capacidad para hacer que sus estudiantes desarrollen unos modos de percepción y valoración de su cultura, los cuales abren la posibilidad una interacción intercultural real. 3. Es prioritario ampliar el intercambio de información, de conocimientos y de experiencias contenidas en el currículo. 4. La preocupación docente no debe radicar en la cantidad de contenidos que se debe transmitir en un año escolar, como requisito para cumplir las metas propuestas en las tediosas reuniones al comenzar el año lectivo, sino en el desarrollo de un conjunto de competencias que posibiliten la interacción de los alumnos con otros sistemas culturales. 5. Es importante que el docente reflexione sobre la posibilidad de educar desde y para la diferencia la cual surge al indagar sobre las motivaciones e intereses que tiene el estudiante con respecto a su proceso escolar.

Sistema categorial

Sobre la base de los aspectos encontrados en el campo de estudio desarrollado en la tabla anterior (N°1), se elaboró un sistema categorial, donde se muestran las categorías que emergieron, las subcategorías y la definición de cada una de ellas, donde se resumen los elementos más significativos vinculados con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la media rural colombiana, encontrados en el análisis del contenido de cada uno de los documentos reseñados.

En líneas generales, del análisis de las fuentes revisadas surgieron las siguientes categorías: enfoque pedagógico para el aprendizaje de una segunda lengua, seguido por las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para romper viejos paradigmas y promover una enseñanza innovadora centrada en el estudiante, y una formación docente en lenguas extranjeras adecuada que le permita al profesorado afrontar retos que trascienden hacia la interculturalidad, adaptándose a las particularidades y necesidades de la educación media rural.

A tal efecto, a fin de integrar estos tres aspectos y sistematizar la información surgió el sistema categorial que se muestra en la tabla siguiente, donde se conjugan las categorías y subcategorías y definiciones que emergieron del

análisis de los documentos reseñados en el campo de estudio.

Tabla 2.

Sistema categorial. Aprendizaje de una segunda lengua en la media rural.

Categorías	Definición	Subcategorías	Definiciones
Enfoque pedagógico para la enseñanza de una segunda lengua	Teorías y prácticas que guían la enseñanza y el aprendizaje en el contexto educativo rural. Cómo los educadores entienden el aprendizaje y qué métodos y estrategias emplean para la enseñanza	Proceso de enseñanzas	Compendio de acciones y estrategias pedagógicas que un docente utiliza para facilitar, motivar y guiar el aprendizaje de otro idioma en los estudiantes.
		Proceso de aprendizaje	Proceso personal y continuo, autónomo o dirigido que implica una serie de actividades cognitivas y emocionales a través de las cuales los estudiantes construyen su conocimiento y desarrollan habilidades comunicativas en inglés.
		Creencias y valores sobre la educación rural	Principios fundamentales que orientan las prácticas educativas y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otro idioma de una forma innovadora y motivadora.
Estrategias didácticas	Conjunto métodos, técnicas y procedimientos que utiliza un docente para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de los contextos rurales	Métodos de enseñanza	Conjunto de técnicas y procedimientos que utiliza un docente para facilitar el aprendizaje de otro idioma en los estudiantes, contribuir con el desarrollo de habilidades comunicativas en otro idioma y tributar con la construcción de nuevos conocimientos.
		Uso de recursos	Compendio de herramientas y materiales que facilitan el proceso de aprendizaje y enseñanza en entornos con limitaciones propios de la zona rural.
		Integración de las tecnologías	Conjunto de herramientas y aplicaciones y plataformas tecnológicas que pueden ser utilizadas incluso con conectividad limitada.
Formación docente Agregado de métodos y técnicas adaptados a las características y necesidades de las comunidades rurales	Proceso especializado que prepara a los educadores para enfrentar los retos de enseñar una segunda lengua en las comunidades rurales	Competencias pedagógicas	Habilidades, conocimientos y atributos que permiten a los docentes desarrollar su labor educativa de manera efectiva en contextos signados por la ruralidad.
		Competencias actitudinales	Consiste en la disposición y actitud que poseen los docentes para desempeñarse eficazmente en un entorno de trabajo signado por la ruralidad.
		Práctica pedagógica	Función didáctica del docente, según su formación académica, el lugar donde labora, los recursos disponibles, la experiencia, los contenidos que imparte y su interacción con los estudiantes.

Teniendo en consideración las categorías y subcategorías mostradas anteriormente, destaca en primer lugar la categoría vinculada con el **Enfoque pedagógico para la enseñanza de una segunda lengua**, que determina cómo los educadores entienden el *proceso de aprendizaje y de enseñanza*, sumado a la manera en la cual debe interactuar con los estudiantes, y qué estrategias conviene emplear para facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades. En esencia, el enfoque pedagógico es una filosofía de enseñanza que refleja las *creencias y valores sobre la educación* y el desarrollo humano. Incluye consideraciones sobre la naturaleza del aprendizaje, los objetivos educativos,

el papel del maestro y del estudiante, y la estructura del contenido educativo, ya que, tal como lo expresan Campoverde *et al.*, (2019) “los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se encargan de buscar métodos y técnicas con el fin de mejorar la enseñanza, procurando que los conocimientos lleguen de una forma eficaz a los educandos” (p. 236).

Analizando la cita se puede afirmar que diversificar los enfoques para enseñanza de una lengua extranjera implica la búsqueda constante de estrategias innovadoras que puedan mejorar la calidad de la enseñanza, considerando que el objetivo principal es asegurar que la transmisión de conocimientos sea efectiva, es decir, que los estudiantes no solo reciban la información, sino que también la comprendan, la retengan y sean capaces de aplicarla. Esto subraya un compromiso con la eficacia educativa, adaptando la pedagogía para satisfacer las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo, un enfoque pedagógico tradicional puede enfatizar la transmisión de conocimientos del maestro al estudiante, mientras que un enfoque constructivista se centrará en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante a través de la experiencia y la interacción, siendo este método muchas veces más efectivo a la hora de enseñar un idioma distinto al nativo. Parafraseando a Gooding (2020), lograr este fin requiere de una metodología interactiva entre el docente y el alumno, que permitan conocer e interpretar la nueva información, esto mediante el uso de principios, técnicas y herramientas que permitan recrear situaciones en el aula para que los estudiantes piensen en el idioma a aprender y no recurran a su traducción para pensar y comprender en el idioma natal.

En este orden de ideas, emerge la segunda categoría denominada **Estrategias didácticas**, entendidas como un conjunto de *métodos de enseñanza* y técnicas adaptados a las características y necesidades de las comunidades rurales. Estas estrategias buscan ser inclusivas y accesibles, teniendo en cuenta factores como la disponibilidad de *recursos, la conectividad a internet* y las diferencias culturales. Para ello el docente debe aplicar metodologías que incorporen ejemplos y contextos que sean familiares y significativos para los estudiantes rurales, mediante el uso de recursos locales, donde se aprovechen materiales y situaciones del entorno para crear oportunidades de aprendizaje práctico y tangible. En palabras de Osorio (2020): “estrategias de enseñanza aprendizaje conformes con sus necesidades, sus intereses y su contexto, es decir, en un ambiente real que facilite la comunicación tanto en su lengua materna como en el idioma extranjero” (p. 39).

Adicionalmente, tal como lo expresa Osorio (2020), “las TIC se convierten en facilitadoras de aprendizaje, porque motivan a los estudiantes y despiertan en ello el deseo por aprender, además el aula deja de ser un claustro para convertirse en un ambiente real de aprendizaje” (p. 39). Dicho de otra manera,

para integrarse a los nuevos avances tecnológicos y para motivar a sus estudiantes el educador debe incorporar dentro de sus estrategias el uso de tecnologías que estén disponibles y sean sostenibles en el contexto rural a fin de apoyar el aprendizaje, incluso permitiendo la participación comunitaria: para fomentar el apoyo y mantener la relevancia cultural. En otras palabras, las estrategias deben estar diseñadas para superar las barreras de la educación rural y proporcionar una enseñanza efectiva de la lengua extranjera que pueda abrir puertas a oportunidades futuras para los estudiantes.

Finalmente, dentro de las categorías que emergieron del análisis está **la Formación docente**, que en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua en el medio rural representa, según Flores *et al.*, (2021), un proceso especializado que prepara a los educadores para enfrentar los retos únicos de las comunidades rurales. Por ello, incluye el desarrollo de *competencias pedagógicas* y didácticas adaptadas al contexto rural, así como la integración de tecnologías apropiadas y estrategias de enseñanza que respeten y valoren la cultura local.

De igual manera, resulta relevante dentro de la formación docente las *competencias actitudinales* de los educadores, que desde la postura de Ramírez (2015) “debe adaptarse a los cambios que las zonas rurales enfrentan, por lo que la planificación de sus actividades requiere de docentes rurales con una posición flexible, proactiva, real y útil para el estudiantado y, por ende, para la comunidad misma” (p.7), ya que justamente la actitud frente a las barreras propias de la zona le llevará utilizar recursos limitados de manera creativa, fomentando la participación comunitaria y aplicando métodos que sean relevantes y accesibles para los estudiantes rurales.

Cabe destacar que de esta forma podrá enseñar a sus alumnos a abordar temas como la diversidad lingüística y cultural, que promueve la enseñanza bilingüe y la renovación de la práctica docente. En resumen, la formación docente en este contexto busca que el profesorado reestructure su *práctica pedagógica* con las herramientas necesarias para proporcionar una educación de calidad en segunda lengua que sea inclusiva, sostenible y adaptada a las necesidades de las comunidades rurales.

Lineamientos teóricos que favorezcan el aprendizaje de una segunda lengua en la educación media rural

A partir del análisis de las categorías que surgieron con la revisión sistemática de la información contenida en el campo de estudio, derivan las siguientes orientaciones:

Se recomienda el uso del enfoque de aprendizaje integrado que combine la enseñanza del idioma con la enseñanza de contenidos de otras materias, ya que de esta manera se mejora la competencia lingüística en el idioma objetivo, y se enriquece el entendimiento de los contenidos curriculares. Tal enfoque

puede sustentarse sobre el denominado "Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras" (AICLE), el cual, interpretando a Bolarín *et al.*, (2021) es especialmente efectivo en entornos donde el idioma que se aprende no es el predominante, puesto que fomenta una inmersión lingüística y cognitiva que puede llevar a una mayor retención y aplicación práctica del idioma y los conocimientos adquiridos. Por ende, el AICLE permite a los estudiantes aprender un idioma extranjero de manera más natural y contextualizada, ya que lo utilizan como herramienta para adquirir conocimientos en otras áreas de estudio.

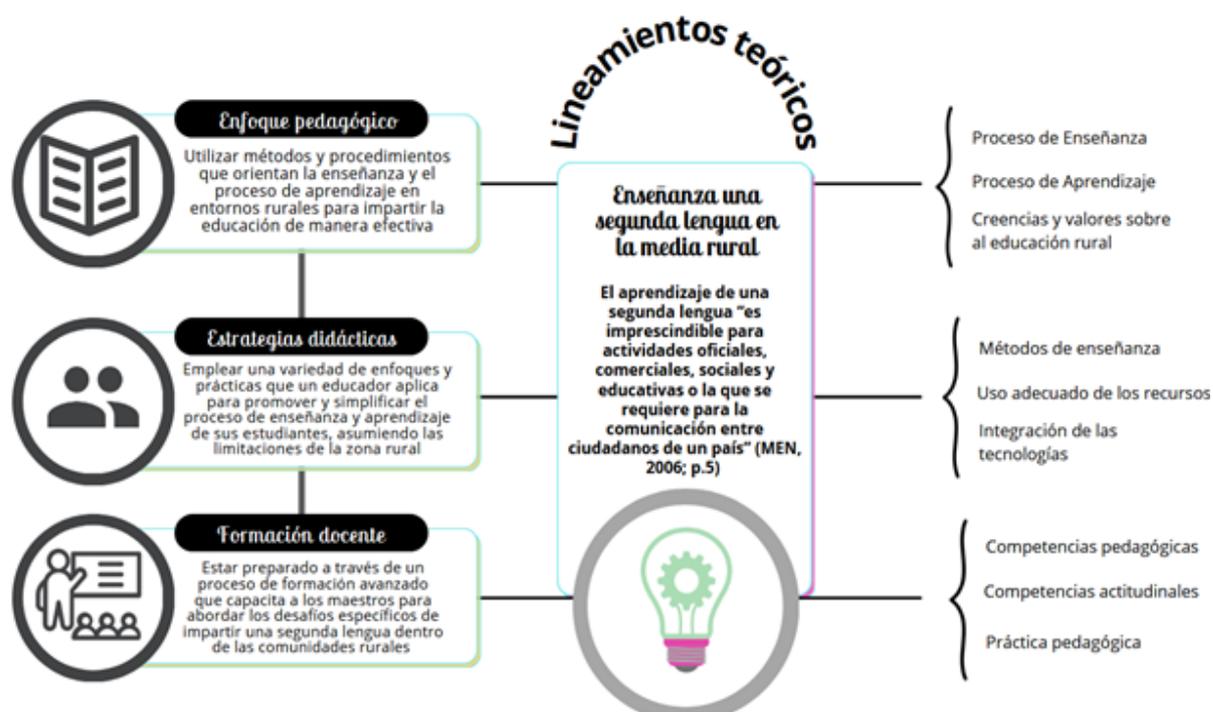
Otro eje orientador importante es el desarrollo de estrategias didácticas que fomenten el interés y el aprendizaje del idioma, como crear atmósferas de aprendizaje que involucren las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, mediante actividades centradas en los alumnos y aprendizaje basado en tareas o proyectos, que incorpore el uso de las tecnologías, bien sea con aplicaciones web u otros elementos donde los educandos completen trabajos o resuelven problemas significativos utilizando el idioma objetivo, para promover el uso práctico del lenguaje. Desde el análisis de Beltrán (2017), las estrategias deben estar signadas por una planificación acorde con el nivel de los alumnos y teniendo en cuenta el contexto. Además, como lo indica Torres (2022), los docentes deben actualizar los métodos utilizados para la enseñanza, con el fin de innovar y crear nuevas eras de aprendizaje, evitando desmotivación en los estudiantes.

Finalmente, se debe poner especial énfasis en la formación docente, ya que los mismos deben recibir formación especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras y estar equipados con estrategias metodológicas adecuadas y a la par de las nuevas tendencias que incluyen el uso didáctico de las tecnologías para facilitar la implementación de estos enfoques en el aula. En palabras de Burgos (2019), no es necesario que el docente sea especialista en el área pero sí es necesario que considere las percepciones que tienen los alumnos sobre su contexto frente a otros, dejando de lado las concepciones arcaicas que solían determinar la composición y los contenidos de las disposiciones curriculares tradicionales, es decir, esos bancos repletos de estructuras gramaticales que se repiten constantemente, de modo que el docente desde su proceso de formación debe adquirir las herramientas necesarias para desarrollar una pedagogía crítica que fomente la reflexión y el cuestionamiento de los estudiantes sobre su realidad social, lo que puede ser especialmente relevante en contextos rurales. De igual forma, es necesario que se le eduque bajo el enfoque por competencias, para que vea la relevancia de centrar su práctica pedagógica en el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas que los estudiantes necesitan para funcionar efectivamente en la sociedad.

En síntesis, el aprendizaje de otra lengua debe estar orientado por diversos elementos vinculados en primer lugar por el enfoque pedagógico adoptado por el docente, sumado a las estrategias didácticas que utiliza para enseñar y

para promover la construcción del conocimiento en el estudiante y el modelo de formación en el cual fue educado pues a través de esta triada se podrá mejorar la calidad del asunto educativo atendiendo las particularidades y necesidades de la educación media rural, tal como se sistematiza en la siguiente figura.

Figura 1
Sistematización de los lineamientos teóricos para la enseñanza del inglés en la media rural



CONCLUSIONES

La enseñanza de una segunda lengua en zonas rurales debe considerar la interacción entre el enfoque pedagógico, las estrategias didácticas y la formación del docente, pues estos representan tres pilares fundamentales para guiar el aprendizaje de manera efectiva. El primer elemento debe ser sensible al contexto rural, valorando las experiencias y la cultura local, desarrollado como un enfoque que promueva la participación activa y el aprendizaje significativo, lo cual es crucial para fomentar la curiosidad y la motivación de los estudiantes por aprender el idioma como una herramienta para su desarrollo personal y comunitario.

Este enfoque debe ir acompañado de estrategias didácticas flexibles y adaptadas a los recursos disponibles en la zona rural. Por eso es importante que se ejecuten actividades prácticas, involucrando a los estudiantes en acciones que hagan uso del idioma en contextos reales y relevantes para ellos. La enseñanza debe ser interactiva y aprovechar tanto los recursos tecnológicos como los

naturales y culturales de la comunidad. Sin embargo, esto se logrará mediante la formación adecuada del docente, es decir, que los educadores deben estar preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en zonas rurales, con un conocimiento profundo de las metodologías de enseñanza. Además, deben ser capaces de adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y de la comunidad, mostrando empatía y compromiso con el entorno rural.

En consecuencia, la integración de estos aspectos contribuirá a un aprendizaje de idiomas más dinámico y relevante, que no solo mejore la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también les brinde las herramientas para interactuar con el mundo más allá de su entorno inmediato, respetando siempre sus raíces y tradiciones, donde el aprendizaje sea dinámico y pertinente que no se limite solo a la mejora de la competencia lingüística, sino que también equipe a los estudiantes con habilidades prácticas para comunicarse y participar en un contexto global. Al mismo tiempo, destaca la necesidad de mantener un respeto profundo por las tradiciones y la identidad cultural de los estudiantes, asegurando que el aprendizaje del idioma enriquezca su patrimonio sin reemplazarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrieta, L. y Aravena, M. (2023). Importancia del idioma inglés como objeto de enseñanza y aprendizaje en el nivel de secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5383
- Barrientos, W., Hurtado, C., y Jaimes, D. (2021). La experiencia docente rural en la enseñanza del inglés bajo el modelo escuela nueva. Trabajo de Grado. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana. <https://acortar.link/sqxe95>
- Bastidas Arteaga, J. A. y Muñoz Ibarra, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163–181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Bolarín, M; Porto, M y Lova, M. (2021). ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 480-495. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194168388026/html/>
- Bravo Muñoz DH, (2021). Motivación hacia el Aprendizaje del Inglés en Contextos Rurales y su Incidencia en el Desempeño Académico. *REEA*. No. Especial, Vol II. 8-20. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Burgos Calderón, D. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales:

Una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (2), <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/>

Campoverde, A; Zambrano, Y y Solano, T. (2019). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera aplicados en "La Unidad Educativa Eugenio Espejo" y "Franquicia Internacional Wall Street English-Loja" Pol. Con. (Edición núm. 30) Vol. 4, No 2 233-243. DOI: <https://10.23857/pc.v4i2.903>

Chávez, Mirian; Saltos, María y Saltos Celia. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dom. Cien.*, Vol. 3. 759-771. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago>

Colaboración Campbell. (2020). ¿Qué es una revisión sistemática? Obtenido de <https://campbellcollaboration.org/what-is-a-systematic-review.html>

Durán, Teresita. (2010). Importancia del proceso de aprendizaje y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. Odiseo. *Revista electrónica de pedagogía*. <https://acortar.link/AjerTx>

Flores, F; Vásquez, C y Campos, H. (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol 11 (22). <https://acortar.link/mc5qud>

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

González, Julio. (2024). Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Un Constructo Orientador. *Educ@ción en Contexto*, Vol. X, N° 19. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/234>

González, M. (2007). Por un plurilingüismo desde la escuela primaria. *Revista internacional Magisterio*, 58-60. <https://seltan.files.wordpress.com/2007/02/revista-25-pdf>.

Gooding. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma Inglés. *Revista Científica Orbis Cognita*. Año 4 – Vol. 4 No. 1. 20 – 38. <https://acortar.link/9VIJiL>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2023). Pruebas Saber 11. [Página web]. <https://acortar.link/uy4Cle>

- Itaz, María (2022). Importancia de una estrategia motivacional "aprendizaje basado en proyectos" para el aprendizaje del inglés en los estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Liceo Nacional Alejandro de Humboldt en la ciudad de Popayán. <https://acortar.link/A42UDa>
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de La República De Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, D. F. y Ramos, M. V. (2020). La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo escuela nueva. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/5612>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Colombia: Espantapájaros Taller.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa nacional de inglés 2015-2025. Documento de socialización. <https://acortar.link/DA7zGc>
- Monroy, O. y Barros, C. (2023). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una Escuela rural colombiana. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 35, 63-79. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>
- Navarro, R. (2016). El concepto de enseñanza-aprendizaje. Red Científica. <https://acortar.link/nci7G>
- Orduz, C. y Rodríguez, J. (2023). Diseño de actividades pedagógicas con el apoyo de recursos digitales en un ambiente bilingüe de una escuela multigrado rural. <https://acortar.link/5YQFB1>
- Osorio, M. (2020). Estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo el modelo pedagógico desarrollista para el logro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Centro Educativo Rural El Altico. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2942>
- Preciado, I. (2023). Avances y desafíos de la educación bilingüe en Colombia: un estudio documental sobre su impacto en la promoción del bilingüismo en la niñez bajo la lupa de políticas públicas. <https://acortar.link/ASHdyw>
- Ramírez; A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 3, 90-116. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994006.pdf>
- Rodríguez, S. y Ruidíaz, Z. (2021). Desafíos para la formación de lengua extranjera en la educación rural. Un análisis desde el estado del arte. <https://acortar>.

[link/XCRwSL](#)

Rondón, J. (2023). Aportes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el desarrollo de habilidades sociales y la formación de una ciudadanía global. [Tesis de Grado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://acortar.link/q2NtZ2>

Sánchez Vargas, Y. (2022). Realidad de la enseñanza del idioma Inglés en Escuelas Primarias Rurales en Colombia. *REEA*. No.11, Vol III. 104-114. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. <https://acortar.link/tco4Mt>

Sprachcaffé. (2017) ¿Por qué estudiar inglés? España. Disponible en: <http://www.sprachcaffé.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm>

Torres, C., y Estrella, L. (2022). Retos y desafíos en el proceso de aprendizaje del inglés: reflexiones y perspectivas. *Revista Científica*, 7(24), 255-271. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987>.

Torres, J. (2022). Desarrollo de habilidades mediante retos en un contexto académico para el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de grado sexto. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8729>

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIDACTICS OF PHILOSOPHY FOR CRITICAL THINKING IN SECONDARY EDUCATION

DIDÁTICA DA FILOSOFIA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO SECUNDÁRIO

FREDY HERNÁN PRIETO GALINDO¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653>

 fredy.prieto@ugc.edu.co

¹Licenciado y Magister en Filosofía, así como Magister y Doctor en Educación. Actualmente, docente de la Universidad la Gran Colombia.

RESUMEN

Este texto expone parte de los resultados de una investigación cualitativa bajo el método de hermenéutica aplicada autobiográfico que buscó explorar las experiencias y comprensiones de los profesores de filosofía de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico. Para desarrollar tal objetivo, una pregunta aclaró el horizonte: ¿de qué maneras los docentes experimentan y comprenden las posibilidades y complejidades de la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos de filosofía de la educación media colombiana? Se presentan aquí dos de los hallazgos principales: primero, los profesores de filosofía de secundaria experimentan una tensión entre querer enseñar filosofía occidental y verse obligados a dejarla de lado, al menos en parte. Por otro lado, el pensamiento crítico no es simplemente un ejercicio estrictamente racional, sino que incluye una fuerte dimensión creativa o imaginativa y una afectiva, lo que daría luces a pensar diferentes tipos de pensamiento crítico: ético, político, estético, etc. El texto inicia por el estado del arte y avanza hacia la metodología, incluyendo el perfil de participantes, los instrumentos de recolección de información y el análisis de la información obtenida. Finalmente, aparecen parte de los resultados logrados.

Palabras clave:

Filosofía, pensamiento crítico, educación secundaria, enseñanza, hermenéutica.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 05/09/2024 Fecha Aceptado: 13/12/2024 Fecha Publicado: 19/06/2025

Prieto Galindo, F. H. (2024). *Didáctica de la filosofía para el pensamiento crítico en educación secundaria*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 54-78



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ABSTRACT

This text presents part of the results of a qualitative investigation under an autobiographical applied hermeneutics method that sought to explore the experiences and understandings of secondary school philosophy teachers about the teaching of critical thinking. To develop this objective, a question showed the horizon: In what ways do teachers experience and understand the possibilities and complexities of teaching critical thinking in philosophy courses in Colombian secondary education? Two of the main findings are presented here: First, secondary school philosophy teachers experience a tension between wanting to teach Western philosophy and being forced to leave it aside, at least in part. On the other hand, critical thinking is not simply a strictly rational exercise, but includes a strong creative or imaginative dimension and an affective one, which would shed light on different types of critical thinking: ethical, political, aesthetic, etc. The text begins with the state of the art and advances towards the methodology, including the participants' profile, the instruments to collect information and its analysis. Finally, part of results is presented.

Keywords:

Philosophy, critical thinking, secondary education, teaching, hermeneutics.

RESUMO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma investigação qualitativa sob o método da hermenêutica aplicada autobiográfica que buscou explorar as experiências e compreensões de professores de filosofia do ensino médio sobre o ensino do pensamento crítico. Para desenvolver este objetivo, uma questão esclareceu o horizonte: De que forma os professores vivenciam e compreendem as possibilidades e complexidades do ensino do pensamento crítico nos cursos de filosofia do ensino secundário colombiano? Duas das principais conclusões são aqui apresentadas: Primeiro, os professores de filosofia do ensino secundário experimentam uma tensão entre querer ensinar filosofia ocidental e ser forçados a deixá-la de lado, pelo menos em parte. Por outro lado, o pensamento crítico não é simplesmente um exercício estritamente racional, mas inclui uma forte dimensão criativa ou imaginativa e uma dimensão afetiva, que lançaria luz sobre diferentes tipos de pensamento crítico: ético, político, estético, etc. O texto começa com o estado da arte e avança em direção à metodologia, incluindo o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de informações e a análise das informações obtidas. Por fim, aparece parte dos resultados alcançados.

Palavras-chave:

Filosofia, pensamento crítico, ensino secundário, ensino, hermenêutica.

INTRODUCCIÓN

Colombia es uno de los pocos países de la región latinoamericana en donde la enseñanza de la filosofía se ha mantenido casi ininterrumpidamente desde la Colonia como asignatura obligatoria del currículo oficial (Saldarriaga, 2008). En la actualidad, dicha asignatura se mantiene para los dos últimos grados del colegio (Ley 115, 1994). Parte de la justificación, incluso su bandera principal, gira alrededor de los aportes al desarrollo del pensamiento crítico como condición de la autonomía y responsabilidad morales (Acevedo & Prada Dussán, 2017; Vargas Guillén *et al.*, 2017). Sin embargo, la comprensión dominante del pensamiento crítico en tales espacios suele basarse en la lógica filosófica y la epistemología moderna consideradas neutrales, universales y objetivas. Cualquier propuesta fuera de dicha perspectiva es usualmente ignorada. De allí que teorías críticas como las del saber ancestral, las teorías feministas, poscoloniales y decoloniales hayan sido descartadas de los espacios de enseñanza formal de la filosofía, al menos en Colombia, lo que se puede evidenciar al revisar los libros de texto (Cardozo Jiménez, 2018), las historias de la filosofía producidas en nuestro país, incluso los diccionarios filosóficos.

Por otro lado, ya que el momento histórico que vivimos en Colombia en búsqueda de la paz requiere explorar posibilidades educativas que apoyen el pensamiento crítico a través de una mayor apertura a la escucha de voces diferentes, me propuse adentrarme en este mismo asunto a través de una investigación educativa, como expondré más adelante. En efecto, la actual situación sociopolítica colombiana me llama a buscar cambios en respuesta a lo que parece una tendencia global hacia la exacerbación del individualismo y desconocimiento de la alteridad y la diferencia debido, al menos en parte, a la lógica del capitalismo (Biesta, 2017). Muestra de esto son los recientes y aun frecuentes mensajes en redes sociales en los que unas personas de un espectro político agreden a personas del otro descalificándolas (es fácil identificar comentarios racistas, clasistas, machistas, etc., que en su mayoría clasificaríamos como falacias *ad hominem*) y mostrando su incapacidad para escuchar y aceptar la posibilidad de que otras visiones expresen parte de la verdad, elemento fundamental de cualquier concepción de pensamiento crítico.

En tal contexto, esta investigación buscó saber si la educación secundaria colombiana podría beneficiarse y cómo de un examen de la pedagogía y didáctica de los profesores de filosofía que se proponen cultivar el pensamiento crítico en sus cursos. Por ello, el objetivo principal fue explorar las experiencias y comprensiones de los profesores de filosofía de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico. Una de las preguntas de investigación, que aquí

referimos, fue: ¿de qué maneras los docentes experimentan y comprenden las posibilidades y complejidades de la enseñanza del pensamiento crítico en la filosofía de la educación media colombiana? A continuación, presento brevemente los diversos elementos estructurales de la investigación: estado del arte, metodología y participantes. Posteriormente, aparecerán parte de los resultados obtenidos al interpretar los datos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Al revisar la literatura colombiana encontré muy pocas publicaciones sobre la enseñanza del pensamiento crítico en educación secundaria. La mayoría de los pocos textos hallados en las bases de datos contienen una crítica filosófica contra la enseñanza tradicional como el principal obstáculo, la gran muralla de China, que impiden el aprendizaje de este tipo de pensamiento. Es preciso indicar que en muy pocos textos (Cerquera Beltrán & Ríos López, 2017; Cubillos Bernal, 1999, 2006; Florián B., 2012; Gómez Mendoza, 2008; Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013; Velásquez, 2012) se tematiza o explicita la comprensión misma del pensamiento crítico. En general, parece que simplemente se presupone o asume una concepción de pensamiento crítico; por lo tanto, fue necesario inferirla.

Por ejemplo, después de criticar los métodos tradicionales de enseñanza, Florián B. (2012) afirmó que, para lograr una actitud reflexiva y crítica, es necesario convertir los cursos de filosofía en un espacio que guíe la propia reflexión bajo la condición de plantear preguntas y hacerse preguntas (p. 115). La misma idea parece ser defendida por Gómez Mendoza (2010) cuando afirma que una ciudadanía reflexiva tiene un espíritu crítico (p. 4). De hecho, estos profesores-filósofos, y otros (Camargo Camargo & Barreto Bernal, 2012; Cubillos Bernal, 1999; Morales Oyola, 2012), piden una transformación de los cursos de filosofía: deben ser espacios de reflexión. Puede ser que para estos académicos el pensamiento crítico sea principalmente reflexionar profundamente sobre un tema planteando preguntas y tratando de encontrar respuestas válidas. Tal reflexión se orienta, supongo, principalmente a través de una racionalidad "pura" expresada en la lógica, ya que es uno de los elementos más fuertes del pensamiento para la filosofía occidental. En tales fuentes, la reflexión aparece como el concepto principal relacionado con el pensamiento crítico.

La forma tradicional, canónica, de enseñar es criticada incluso por las políticas educativas colombianas. El Ministerio de Educación Nacional (2013) afirma que los discursos filosóficos no deben limitarse en su potencial, como suele suceder en la educación secundaria, a un espacio de formación que se ha caracterizado por centrarse en la enseñanza y el dominio de contenidos, a menudo en una práctica de memorización, descontextualizada y reducida a listas de autores, obras, fechas y frases famosas (p. 23-24). Estas prácticas impiden que los

estudiantes piensen por sí mismos, es decir, la reflexión, por lo que pone en peligro el desarrollo del pensamiento crítico.

En mi búsqueda, solo encontré un trabajo (Vargas Guillén *et al.*, 2017) que proporcionó una descripción más concreta del pensamiento crítico para la filosofía de la escuela secundaria, aunque referido a la lectura crítica únicamente. Fue escrito por tres reconocidos filósofos colombianos: Germán Vargas Guillén, Wilson Herrera y Raúl Meléndez. Para ellos, la lectura crítica de textos filosóficos implica dos etapas: en primer lugar, el análisis y la interpretación del texto y, en segundo lugar, un examen crítico. El proceso de lectura comienza por encontrar los elementos estructurales del texto: su tesis, argumentos, conceptos, propósitos y sus relaciones. Luego, la segunda etapa es la crítica: en el examen crítico, el profesor debe guiar a los estudiantes para juzgar en qué medida se cumplen los propósitos del texto; evaluar la fiabilidad de las premisas utilizadas en los argumentos y su validez para encontrar objeciones a las tesis centrales del texto; identificar posibles inconsistencias, ambigüedades u omisiones. El análisis y examen crítico de los textos debe dar elementos a los estudiantes para que traten de desarrollar su propia posición sobre el problema en cuestión (p. 76). Este trabajo es un ejemplo perfecto de lo que yo entendí como pensamiento crítico en mis estudios de licenciatura en Filosofía y supongo que esa es la manera en que estos académicos enseñan a sus estudiantes y, a su vez, la manera como ellos la enseñan a sus estudiantes de bachillerato.

Por otro lado, dejando los textos filosóficos y pasando a los estudios empíricos, bien sean cualitativos o cuantitativos, en contextos educativos sobre el pensamiento crítico en filosofía, solo hallé tres fuentes. A través de una investigación-acción, Lara y Rodríguez (2016) propusieron fomentar el pensamiento crítico de los/as estudiantes según situaciones cotidianas relacionadas con temas filosóficos (p. 343). Los investigadores aplicaron una prueba previa para tres habilidades de pensamiento: interpretación, análisis y explicación. Su estudio incluyó una serie de actividades de una hora y media cada una, donde los estudiantes vieron videos, leyeron noticias sobre problemas sociales y consultaron textos filosóficos, seguidos de discusiones generales en clase. Al final de las actividades, a través de un post-test, los investigadores encontraron mejores niveles de pensamiento crítico en las habilidades específicas evaluadas y mejor motivación en clase.

En un estudio similar, Macías (2017) investigó (también a través de la investigación-acción) cómo una propuesta pedagógica (no descrita en el artículo) favorece la lectura crítica de textos filosóficos (p. 178) de estudiantes de 11° grado de filosofía en un espacio rural. Los/as participantes (18 estudiantes más un profesor de lengua) participaron en entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. El investigador también realizó talleres y tomó notas de campo. Esta investigación tuvo como uno de sus objetivos indagar sobre el concepto de lectura crítica del alumnado y del profesor (p. 178). Sin embargo, el artículo

no presentó hallazgos sobre cómo los participantes entendían el pensamiento crítico. En cambio, el autor enumeró una serie de recomendaciones sobre las características de los textos que leer en los cursos de filosofía, a saber: textos atractivos para los estudiantes, relacionados con su contexto social, no muy difíciles, y así sucesivamente.

La última investigación hallada y la única publicada en formato de libro (*Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*) fue realizado por Suárez González et al. (2018). Los investigadores entrevistaron a profesores de escuelas públicas de diferentes disciplinas y niveles escolares con el objetivo de explorar su comprensión y pedagogía del pensamiento crítico. A través de un grupo focal, un taller y la observación de clases, encontraron que la mayoría de los/as docentes entrevistados/as relacionaban el pensamiento crítico con habilidades como análisis, examen e interpretación. También son frecuentes los análisis de textos escritos y los exámenes orales. Sin embargo, estas prácticas se complementan con otro tipo de habilidades, como la creatividad y la comunicación. Finalmente, en su estudio reconocieron la importancia de la autorreflexividad y la autocrítica, que se relaciona con la disposición a la autotransformación.

Como queda claro, la literatura tanto filosófica como investigativa empírica sobre el tema de investigación es bastante escasa en Colombia. Con respecto al primer grupo de fuentes, claramente la comprensión de este tipo de pensamiento gira alrededor de la reflexión o el ejercicio de consideración racional de los componentes de un fenómeno o un texto. Por su parte, los estudios empíricos muestran la efectividad de explorar diferentes recursos "no filosóficos" y diferentes tipos de actividades en clase para favorecer la enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico que promueve.

METODOLOGÍA

La investigación que aquí reporto se desarrolló bajo una metodología cualitativa, siguiendo el método de hermenéutica aplicada y autobiográfica. Como orientación metodológica decidí seguir el libro de Moules et al., (2015) *Conducting Hermeneutic Research. From Theory to Practice*, donde se brindan orientaciones para investigar en ámbitos prácticos como la enfermería y la educación desde la teoría hermenéutica de Gadamer. Con respeto a su dimensión hermenéutica, guiado por la teoría gadameriana y ricœuriana, busqué comprender mejor el fenómeno en su propio ámbito y adquirir otras interpretaciones que permitan enriquecer su comprensión y práctica educativa. Tal búsqueda es el objetivo mismo de una investigación hermenéutica, pero al optar por una perspectiva autobiográfica, incluí mi propia experiencia como estudiante y como docente de filosofía tanto en secundaria como en Licenciaturas de Filosofía. Este aspecto requirió no solo redactar el informe en primera persona del singular, sino incluir

recuentos de experiencias personales para someterlas a interpretación y así buscar ampliar la comprensión del pensamiento crítico y su enseñanza.

Recolección de información

En relación con los instrumentos de recolección de información, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a cada docente buscando sus experiencias, comprensiones y estrategias pedagógicas utilizadas en clase. Dichas entrevistas se realizaron vía *Google Meet* y se grabaron con la venia de los participantes, quienes leyeron el consentimiento informado y lo aprobaron antes de realizar la primera entrevista. Dos participantes me autorizaron a usar su nombre real y dos decidieron usar pseudónimos: Catalina, Beatriz, Alfredo y Leonardo.

Por otro lado, se recolectaron diversos instrumentos de enseñanza que voluntariamente compartieron conmigo: syllabus del curso, talleres, un pequeño libro (módulo, según la profesora) y un cuaderno de apuntes para preparar clase. Finalmente, desde el inicio del proceso de recolección de información comencé a escribir un diario de investigación para consignar mis reflexiones y durante las entrevistas tomé apuntes sobre lo que observaba y pensaba. Todo este proceso se desarrolló durante cinco meses aproximadamente, previa aprobación del Consejo de Ética de Investigación de la Universidad de Alberta (código Pro00116822) el 1 de febrero de 2022.

Perfil de los participantes

Con el fin de recabar la información, busqué cuatro docentes colombianos formados en Filosofía y pedagogía en su pregrado que estuviesen enseñando filosofía en colegios y que tuvieran al menos cuatro años de experiencia enseñando tal asignatura. Encontré dos hombres y dos mujeres provenientes de diversas regiones: Valledupar, Quindío y Boyacá. Su rango de experiencia fue entre cuatro y treinta años en colegios. Además, al momento de realizar la investigación enseñaban filosofía a diferentes tipos de poblaciones según la estratificación social colombiana: una profesora trabajaba en un colegio de estrato alto a las afueras de Bogotá, y la otra en un colegio público en el Quindío; los profesores eran miembros de los colegios de la policía (que yo catalogué como estrato medio), uno en Quindío y el otro en Valledupar. Ahora bien, a pesar de su diversidad de proveniencia y lugar de trabajo, tres de ellos estudiaron filosofía en Bogotá en universidades privadas.

Análisis o interpretación de la información

En cuanto al análisis de la información, es preciso indicar que la metodología hermenéutica aplicada no se basa en procesos de codificación ni tematización como suele hacerse con metodologías cualitativas. Más bien, un proceso hermenéutico de interpretación atiende a las instancias que el intérprete encuentra iluminadoras sobre el fenómeno, incluso si la percepción es causada por una sola declaración del participante. Sin embargo, la narración completa no se transcribe en el informe, sino solo la instancia que llamó la atención del/a

investigador/as.

Por lo tanto, no hay análisis o descomposición del todo en sus partes, sino una liberación que permite observar un paisaje donde puede apreciar puntos únicos significativos, así como todo un campo desde puntos de vista variados. Moules *et al.*, (2015) explican: "El análisis interpretativo puede ser pensado como un movimiento a través del paisaje del tema, de tal manera que las perspectivas cambian con los diversos puntos de vista de los participantes de la entrevista" (p. 118). Al final, en hermenéutica "el análisis es interpretación" (Moules *et al.*, 2015, p. 118). De hecho, la interpretación aporta nuevas perspectivas, y cambia la visión que tenía antes quien investiga. El objetivo de un ejercicio hermenéutico no es encontrar repetición, verificar lo que ya se ha encontrado en otros lugares y con otros medios.

¿Cómo hice la interpretación? Me centré en "abrir cuidadosamente las asociaciones" (Moules *et al.*, 2015, p. 117). En otras palabras, estuve atento a las posibles relaciones con otras facetas del fenómeno, particularmente aquellas que no han sido descubiertas todavía. En mi caso, este proceso comenzó en medio de las entrevistas, pero se desarrolló cuando empecé a leer y releer las transcripciones y tomar notas. Sin embargo, fue en el proceso de escritura de mis capítulos finales que mis interpretaciones evolucionaron más profundamente. Ahí pude ver la interrelación en la que vive cada fenómeno y la interpretación reveló unas cuantas relaciones que me llamaron y traté de cultivar. Jardine (2003) explicó: "La interpretación no empieza conmigo. Solo comienza cuando algo me pasa en mi lectura de un texto, cuando algo me golpea, me desgarrar, me "hiere", y me deja vulnerable y abierto al mundo" (p. 59). Luego, como investigador, me concentré en dejar que el fenómeno guiara la búsqueda y dejar que esas relaciones me invitaran, me hirieran. Traté de estar atento al fenómeno mismo, a sus relaciones, a sus manifestaciones "a través de la literatura y las entrevistas de investigación... desarrollando conjeturas interpretativas y escribiendo sobre ellas" (Moules *et al.*, 2015, p. 118).

RESULTADOS

Una tensión en la enseñanza del pensamiento crítico

Esta sección comienza a mostrar mis hallazgos narrando parte de las experiencias de mis participantes y revelando algunas complejidades y conflictos de la enseñanza del pensamiento crítico. Aquí, me centro en las disposiciones de los maestros, mejor descritas como su *ethos* o forma de ser, más que en el pensamiento crítico directamente. Coincido con Palmer (2007): "casi nunca hacemos la pregunta de 'quién' - ¿quién es el yo que enseña? ¿Cómo forma la calidad de mi ser —o deforma— la manera en que me relaciono con mis estudiantes, mi materia, mis colegas, mi mundo?" (p. 28). Esta sección trata sobre el "quién" de los maestros.

Una chispa de iluminación

Beatriz me contó que no hace mucho tiempo, cuando entró al aula para dar una clase de filosofía, recibió una chispa de iluminación. Sus estudiantes estaban distraídos/as, hablando emocionados sobre tatuajes. Escuchar esa noticia “fue una de esas chispas que ocurren entre lo que se planea y lo que sucede en el aula... una chispa como las que iluminan el cerebro” -dijo. No puedo dejar de recordar las expresiones de Aoki (2011) “currículo-como-planeación” y “currículo-como-vida” (*curriculum-as-planned; curriculum-as-lived*), porque esta historia es precisamente sobre la y, la conjunción, el intermedio, es decir, la relación entre lo que un/a docente prepara antes de entrar al aula y lo que sucede dentro de ella.

Aoki (2011) nos recuerda que “la pedagogía se encuentra en el espacio vibrante del pliegue entre el currículo-como-planeación y el currículo-como-vida, a veces un sitio de dificultad y ambigüedad y también un sitio de posibilidades generativas y esperanza” (p. 322). Así, en esa intersección es donde la teoría y la práctica se encuentran. En ese espacio, o mejor, en ese momento de implementar su planeación, quien enseña encuentra dificultades que podrían crear nuevas posibilidades o mundos para que sus estudiantes vivan. En una palabra, la dimensión relevante de la enseñanza probablemente no sea la planificación ni siquiera su implementación *per se*, sino cómo cada docente une pedagogía y didáctica; en ese espacio/momento imprime su propio *ethos* en el tipo de decisiones que toma para guiar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Para Beatriz, la chispa pudo ser entender que el tema de los tatuajes podría proporcionar una oportunidad para el debate e incorporar el tema filosófico del día. Aquí me acuerdo de una de las metáforas de Biesta (2016) sobre el objetivo de la educación: esta “no consiste en llenar un balde, sino en encender una llama” (p. 1). En efecto, mientras leía la narración de Beatriz, vi que el cerillo que prendería el fuego viene de los propios estudiantes en la situación del salón de clase y del *ethos del/a* docente: pero el fuego en sí mismo sería la decisión didáctica sobre cómo proceder, cómo dirigir la clase. Un/a docente podría aferrarse totalmente a su planeación, ignorando los temas o preocupaciones de sus estudiantes; podría abandonar totalmente su planeación y simplemente hablar sobre cualquier tema que el estudiantado quiera; o podría tratar de unir o combinar su planeación con el tema de conversación de los/as estudiantes, por ejemplo, conservando temas y objetivos, pero cambiando las estrategias didácticas planeadas. Sin embargo, sabemos que este tipo de chispa es rara. En el aula, podemos tener otras experiencias menos iluminadoras, como lo ilustra la siguiente experiencia.

Ataque cardíaco

Un cierto eco de la experiencia de Beatriz resonó para mí en las palabras de Catalina cuando me dijo que para sus estudiantes, “tan pronto como esos nombres [Sócrates, Platón, Kant...] aparecían en clase, sufrían un ataque cardíaco”.

Esa fue una respuesta espontánea al preguntarle si pedía a sus estudiantes que leyeran textos de filósofos clásicos (en lugar de sólo comentaristas). Ciertamente, esos nombres no producen chispas, pero pueden inducir ataques cardíacos que matan la motivación y el aprendizaje del estudiantado, junto con el entusiasmo del/a docente. El ataque cardíaco puede ser inducido por la falta de conjunción entre didáctica y pedagogía, porque significa que quien enseña decidió aferrarse a su planeación a pesar de los deseos o necesidades de sus estudiantes. Como consecuencia, el *ethos* docente parece rígido e impide cambiar o crear conexiones entre estudiantes y el tema del día.

Las experiencias de Beatriz y Catalina en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato no son más que la punta del iceberg en relación con las complejidades de la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos de filosofía. Así, es necesario explorar más profundamente este asunto. En la siguiente sección, se encuentran las opiniones de estudiantes sobre filosofía, que veo como el lugar para empezar a profundizar.

Profesores de Filosofía: hacia la apertura

Las dos experiencias anteriores muestran que una opinión común de estas dos profesoras (creo que mis otros dos participantes también estarían de acuerdo) es que los temas y filósofos tradicionales, a primera vista, no son lo suficientemente atractivos para sus estudiantes y por lo tanto extinguen las posibilidades de la filosofía para iluminar sus vidas. Tal vez por eso Catalina propuso en su libro de texto hacer un proyecto para investigar cualquier tema: "desde el principio del curso, debes elegir un tema o problema que te llame la atención, tratando en lo posible de 'resolverlo' o al menos entenderlo". En la entrevista, Catalina comentó que el tema podía ser filosófico o no, porque le interesaba que el estudiantado investigara algo leyendo y pensando. La misma razón puede haber llevado a Beatriz a proponer una actividad sobre tatuajes, en lugar de aferrarse a su plan de clase. Para estas dos profesoras, a veces la iniciativa sobre los temas para estudiar o reflexionar en las clases de filosofía vienen de los propios estudiantes.

Las escenas mostradas anteriormente muestran lo flexibles y abiertos que podemos ser como docentes cuando escuchamos a los/as estudiantes, y cómo la apertura podría ayudarnos a tomar las decisiones correctas para conseguir mayor interés en aprender filosofía. En palabras de Eppert (2011), "parece vital que los/as docentes deconstruyan su propia comodidad en las escuelas, el plan de estudios y sus posiciones [pedagógicas], y que ejerzan conscientemente una humildad decentradora en lugar de buscar dominación o control" (p. 37). Ciertamente, bien podría ser que a veces en la enseñanza hayamos adquirido un *ethos* de control, y queramos dominar el ambiente en el salón de clase e incluso al estudiantado, tal vez porque pensamos que es la manera correcta de enseñar o la única que encontramos. Esta creencia, en términos hermenéuticos, parece ser un prejuicio que podría ser cuestionado por nuestras experiencias, y por ello

mismo necesita ser examinado.

Así, surge otro rasgo del *ethos* docente: el del objetivo o la meta final de enseñar filosofía en la educación media. ¿Por qué un/a adolescente debería estudiar filosofía? La literatura es unánime en cuanto a las opiniones del profesorado: fomentar el pensamiento crítico. De hecho, Germán Vargas *et al.* (2107) han dicho que parece haber un acuerdo generalizado sobre el valor y la utilidad de la enseñanza de la filosofía para ejercer y desarrollar el pensamiento autónomo y crítico (p. 75), opinión defendida igualmente por la UNESCO (2011) en el libro *Filosofía: una escuela de libertad*.

Sin embargo, veo otra respuesta más profunda a esa pregunta: según aprendí de mis participantes, parece que al menos cierta parte del profesorado se esfuerza por contribuir al bienestar de los estudiantes, para animarlos a crecer sopesando sus propios deseos, como sugiere Biesta (2017), pero también para examinar sus creencias, acciones, hábitos de pensamiento, disposiciones e imágenes de felicidad. Quieren que sus estudiantes no solo sean críticos con el mundo y consigo mismos/as, sino que también sean buenas personas, que logren su propio bienestar. En palabras de Alfredo: "lo que quiero es abrir esas mentes para que no sigan atrapados en creencias extrañas". Aquí parece emerger un asunto ético, no solo de la enseñanza, sino de la misma concepción del pensamiento crítico.

Filosofía: un mundo distante e incomprensible

Recuerdo que mis estudiantes de secundaria me preguntaron algunas veces: "¿Por qué deberíamos estudiar filosofía?" Mi respuesta rápida y casi automática fue que la filosofía nos ayuda a entender el mundo de maneras diferentes y más profundas. Ciertamente lo creía y aún lo creo; así lo viví mientras estudiaba filosofía en la universidad. Ahora veo que mi respuesta probablemente no significó mucho para mis estudiantes. Supongo que se preguntaron por qué valía la pena entender el mundo de diferentes maneras y con más profundidad. Tal vez su verdadera pregunta era: "¿Por qué deberíamos leer textos y teorías de la filosofía tan aburridos y enredados que no podemos entender?"

Experiencias similares a la mía sobre el valor de aprender filosofía fueron compartidas por todos mis participantes (aunque no lo pregunté). Por ejemplo, Leonardo dijo: "Piensan que la filosofía es aburrida: '¡qué vaina esos filósofos! Hablan cosas vacías por allá, hablan por allá para sí mismos, nadie las entiende". Estas pocas palabras muestran una crítica común: los filósofos y sus reflexiones están "allá", distantes, tal vez intocables, inasibles y eso los hace difíciles, casi imposibles de entender para muchos/as estudiantes. Si alguien se atreviera a sumergir a sus estudiantes en esas aguas, el resultado bien podría ser el ahogamiento de jóvenes estudiantes, la motivación y el aprendizaje en aguas profundas, oscuras, densas y pesadas. ¿Cómo podemos interpretar de nuevo esa distancia de la filosofía occidental tradicional cuando se enseña en

nuestro contexto?

Curiosamente, encontré una pista en las palabras de Alfredo (que vive cerca del mar Caribe): “ellos dicen: ‘profe, pero mira, eso está escrito para esa cultura y no en nuestra cultura”. De nuevo, hay una distancia que el estudiantado percibe sobre la filosofía. Sin embargo, a Alfredo le dijeron algo más: se trata de la cultura en la que se originó esa filosofía. Aquí, el concepto de cultura nos ilumina. Desde su etimología latina (de *colere*: cuidar, cultivar; labrar, cultivar) esta palabra hace que imagine un cultivo. La filosofía que se enseña en mi país natal se concibió y cultivó primero en Europa central (Dussel, 2013; Park, 2013), y desde allí se trasplantó/tradujo a las Américas (Santos Herceg, 2010) y otros continentes.

Así, esa filosofía habla de su realidad (europea), de sus necesidades, de sus problemas y de sus formas de ver y estar en el mundo. Y la forma de ser sudamericana era/es diferente, tal vez tan diferente que puede explicar por qué esa filosofía parece tan distante, tan difícil de entender para muchos/as adolescentes colombianos. Sin embargo, como nos enseña la experiencia de Beatriz, el problema podría estar en la manera en que el /a docente logra una conexión del tema con el estudiantado (no al revés: del estudiante con el tema).

Recordando el contraste entre las historias de Beatriz y Catalina y sumando las consideraciones de estudiantes sobre filosofía, creo que puede ser precisamente este *locus* de pensamiento lo que hace que surja cierta incomodidad al considerar si seguir enseñando filosofía occidental o dejarla atrás para involucrar mejor a sus estudiantes. Sin embargo, ese malestar inicial puede convertirse en una tensión permanente que se arraiga profundamente al pretender inculcar el pensamiento crítico a través de esa filosofía. Mi primer hallazgo significativo en este estudio es que una parte del profesorado de filosofía en secundaria podría estar viviendo en permanente tensión.

Profesores en una encrucijada: una vida en tensión

Después de leer las transcripciones de las entrevistas un par de veces, empecé a ver algo extraño e incongruente. Noté una tensión en la didáctica de mis profesores-participantes: valoran profundamente la filosofía que aprendieron (filosofía occidental) y en ella basan sus cursos. Sin embargo, contrariamente a sus expectativas iniciales, pronto se percatan de que a sus estudiantes no les gusta esa filosofía y no aprenden mucho en clase sin otras fuentes no filosóficas, especialmente no desarrollan el pensamiento crítico. Por lo tanto, la tensión puede surgir al notar un dilema: la conservación y/o abandono de la filosofía (en menor o mayor medida) cuando se enseña el pensamiento crítico.

Encontré una referencia a esta tensión en Florián (2002), quien afirma que la especificidad de la filosofía actual y su enseñanza coloca al profesorado en una “encrucijada dilemática”: o comunican algunos conceptos de un conocimiento ya constituido (la historia de la filosofía o sus problemas), o pretenden formar

en un saber hacer, un hábito, una nueva capacidad de juzgar y criticar, de transformar o cambiar la forma de vivir y ver el mundo (p. 118). Parece pertinente decir que el profesorado de filosofía se encuentra en una encrucijada, en un punto en el que hay varios caminos posibles, de modo que surgen al menos tres posibilidades, y es necesaria una decisión: enseñar filosofía como un conjunto de teorías, enseñar a desarrollar ciertas habilidades (como el pensamiento crítico), o enseñar filosofía y pensamiento crítico por igual. Entonces surge una tensión porque suelen querer tomar la tercera posibilidad, pero se hace difícil y se inclinan hacia la primera o la segunda.

La tensión de tales docentes también puede entenderse como la incoherencia entre su discurso y sus acciones. El discurso de mis participantes e incluso sus cursos se desarrollan en torno a la filosofía occidental. Todos los syllabus parecen una copia del mismo original, con pocas variaciones. Cuando pregunté sobre la conveniencia de seguir enseñando autores y temas occidentales clásicos, mis participantes afirmaron que debería continuar. Sin embargo, cuando describieron sus clases y ejercicios habituales en torno al pensamiento crítico, se evidenció que buscaban otro tipo de temas, recursos y autores para proponer actividades a sus estudiantes, ya sea dejando atrás la filosofía tradicional totalmente o, en algunos casos, acompañándola.

Definiciones claras del pensamiento crítico

Paso ahora al segundo hallazgo relevante de la investigación: el asunto mismo de la comprensión del pensamiento crítico desde algunas dimensiones del pensamiento que suelen excluirse de la crítica. A Ricœur (2002) le gusta repetir que *"explicar más es comprender mejor"* (p. 25). Así, una buena historia o teoría parece desarrollarse y entenderse mejor a medida que el/a narrador/a explica más, da más detalles sobre los elementos estructurales de los relatos o textos mismos y enriquece el contexto. Cuanto más se explica el texto, más lo puede entender una y otra(s) persona(s). Pregunté en las entrevistas qué elementos o aspectos consideraban esenciales para el pensamiento crítico, y mis participantes comenzaron a dar rodeos hasta que, en algún momento, pronunciaron una definición clara y concisa.

Catalina afirmó: el pensamiento crítico es "la capacidad de evaluar la consistencia de los argumentos"; "es la capacidad de discernir los razonamientos porque él [el estudiante] conoce la teoría". Por lo tanto, la evaluación y discernimiento de argumentos o razones se anuncian como los elementos centrales del pensamiento crítico, y creo que la mayoría de quienes habitan el mundo de la filosofía (occidental) estarían de acuerdo con ellos. La esencia de la criticidad es, diría yo, examinar y discernir argumentos. Esta definición se sitúa, por ejemplo, en el contexto de la lectura o la escucha de un discurso.

Sin embargo, si tomamos el contexto de producir ese discurso o texto, es decir, al hablar y escribir, la definición cambia un poco manteniendo el mismo núcleo:

Leonardo dijo: "si yo voy a dar un punto crítico debo tener mínimamente una argumentación. Mínimamente me obliga a tener una argumentación". Morales (2012) parece coincidir, pues dice que aprender a filosofar requiere marcar la diferencia al adoptar una actitud crítica ante problemas teóricos prácticos que exigen que siempre se esté bien fundamentado, bajo un examen racional, analizando conceptos, prejuicios y posiciones ideológicas anteriores (p. 33). Por lo tanto, el punto sería ofrecer razones o argumentos que han sido previamente examinados por los/as oradores/as, pero que un/a oyente tendría que identificar y evaluar también con respecto a esos conceptos, prejuicios o ideologías.

Guiado por la lógica filosófica, Alfredo coincide con Catalina y Leonardo. Dijo que él "hac[ía] siempre la salvedad, la salvedad no de dar simplemente opiniones, sino que haya argumentos que se convaliden con la lógica; de que haya conclusiones que sean producto de premisas bien claras y precisas". Sus palabras parecen enfatizar la lógica y su validación de las premisas y conclusión, como sucede en los silogismos. Sin embargo, el punto principal es precisamente dar razones como apoyo a cualquier opinión.

Este conjunto de comprensiones del pensamiento crítico fuertemente ligadas al ejercicio de ofrecer y valorar razones contrastan con la caracterización encontrada por Suárez *et al.* (2018) en su estudio. En esta investigación encontraron que la mayoría de los/as docentes (de diferentes asignaturas escolares) están de acuerdo en que el pensamiento crítico está vinculado a habilidades como el análisis, la evaluación o la interpretación (p. 58). No es que en filosofía no se incluyan este conjunto de características, sino que su comprensión se centra en la argumentación y su examen lógico, como muestran mis participantes.

Por otro lado, Beatriz tenía en mente una perspectiva diferente cuando se le ocurrió una definición:

Yo entiendo el pensamiento crítico, de hecho, como una habilidad del siglo XXI, ¿sí?, porque estamos en un momento en el que tenemos acceso ilimitado al conocimiento y a la información. Y requerimos de pensamiento crítico para decidir, ¿sí?, cuál de esa información es cierta, cuál no, cómo decido yo tomar por verdadero todo eso que veo de esa información, ya sea de los medios, de las redes.

Su definición está claramente ligada al contexto actual de internet y los medios masivos que han hecho explotar la información y es cada vez más difícil saber qué creer. "Vivimos en un mundo en el que abundan la propaganda y el autoengaño", afirman Paul y Elder (2005, p. 3), que para ellos y para Beatriz, muestra la necesidad de la formación del pensamiento crítico. Para ella el pensamiento crítico primero parece reducido a una *habilidad* del siglo XXI (no una forma de pensar como un todo) que se centraría en evaluar la información para tomar decisiones sobre qué creer. Hasta cierto punto, tal examen es como

una pelea, como lo dijo Leonardo:

Yo les digo a ellos [estudiantes] coloquialmente: agárrese con el autor. Pero para que se agarre con el autor, usted no puede simplemente caer en comentarios vacíos, sino que usted también tiene que ir con argumentación buscando otras fuentes que le obligue sentar un contraargumento a lo que dice el autor.

Desde luego, para la filosofía occidental, una posición crítica no se basa en afirmaciones simples, sino en razones claras y explícitas que se pueden evaluar y, por tanto, aceptar o rechazar conforme a criterios lógicos. Es una lucha de razones, donde el argumento más fuerte debe ser el ganador. Sin embargo, Leonardo señala un elemento más, necesario para pensar críticamente: la búsqueda de otras perspectivas o fuentes para examinar mejor el tema y ofrecer más y mejores argumentos.

Perspectivas ajenas

La conversación con otros autores o autoras no es un elemento banal del pensamiento crítico, ya que es a través de la recopilación de tanta información como sea posible que la perspectiva sobre el fenómeno puede ampliarse y profundizarse. Catalina aplica esa recomendación en una tarea llamada "Proyecto de Filosofía" que incluyó en su libro de texto. Para ella, "se trata de que [el estudiantado] busque diferentes perspectivas. Entonces, si, por ejemplo, elijen algo del arte, elijen una obra; pero la pieza artística es el pretexto para que busquen varias perspectivas". Luego, buscar más información, o diferentes fuentes, es explorar diversas visiones sobre el fenómeno o tema en cuestión. Su diferencia, probablemente opuesta, en una especie de estrategia dialéctica contribuye al examen de razones y tesis. Las opiniones opuestas tienen un papel central porque impulsan la reflexión y el examen de toda la información que pueda ser contradictoria o dudosa. Más allá de las contradicciones, lo que contribuye al pensamiento crítico es una perspectiva diferente que desencadena el proceso de reflexión y examen.

Por otro lado, es preciso señalar que mis participantes no relacionaron el cuidado por otras personas con su comprensión del pensamiento crítico, pero lo hicieron cuando hablaron de las necesidades de sus propios estudiantes. Tal como lo veo, y como entiendo los peligros de un tipo de pensamiento crítico, sin ninguna consideración por la alteridad, cualquier reflexión sobre el pensamiento crítico podría necesitar considerar una dimensión *afectiva* del mismo. Creo que esta consideración ya fue contemplada por el filósofo colombiano Hoyos-Vásquez (2012). Al hablar de la educación para los derechos humanos, dice que quien trabaja desde la filosofía y las ciencias sociales y humanas debe abandonar el paradigma y dejar de describir al ser humano como un animal racional destacado por su razón. Más bien, deberían reconocer su humanidad, sus sentimientos, sus capacidades para sentir-con (compasión), su simpatía

(p. 60), en otras palabras, su afectividad.

Es posible que el cuidado de las demás personas lleve a pensar críticamente y a actuar en consecuencia. Escucho de nuevo a Ricœur (1996) diciendo que "es la injusticia la que primero pone en marcha el pensamiento" (p. 207). ¿Hasta qué punto, entonces, es posible que el pensamiento crítico se base en el afecto y no sólo en la racionalidad? O, como pregunta Felski (2015) desde la literatura y los estudios culturales: "¿Qué pasa si pensamos en la crítica como una postura afectiva que nos orienta de ciertas maneras?" (p. 18). Paso ahora a este tema de la mano de Paulo Freire.

El afecto en medio de las razones

Las siguientes palabras de Freire me llevan a mi pregunta de larga data sobre la relación entre pensamiento y afectividad: "Cuando comienzan a verse con sus propios ojos y se consideran capaces de proyectar, la desesperación de las sociedades alienadas pasa a ser sustituida por esperanza" (Freire, 2005, p. 45-46). Prefiero el término afectividad porque resalta el lado pasivo de este conjunto de experiencias que vive la persona, como dijo Ricœur. Sin embargo, este es un tema que parece relativamente nuevo en cuanto a la comprensión del pensamiento crítico. Ciertamente, estaba ansioso por encontrarlo de nuevo y tratar de captar un detalle más, una pista más que me ayudara a entender si el pensamiento crítico se basa en nuestra afectividad también o si esta tiene algún papel sustantivo en él. Creo que Leonardo me dio una pista en el siguiente fragmento:

Quando [los estudiantes] hacen algunos escritos. Entonces ya empiezo a ver el uso de algunas palabras; ya empiezan a hablar con esos términos y para mí [es] una satisfacción maravillosa. Y verles que intervienen, ya no con esa, con ese temor, sino que ya se sienten más confiados, más seguros.

Aquí, mi participante habla del uso de la jerga filosófica y de cómo ve que sus estudiantes empezaron a entender y usar correctamente esos términos. Sin embargo, es la última afirmación que me llama la atención: cuando un/a estudiante es libre de expresarse, puede tener miedo o confianza, puede vacilar o estar nervioso... Como nos enseñó Heidegger (2001), siempre estamos en algún estado afectivo, ya que "el Dasein ya está siempre anímicamente templado" (§29). Este "descubrimiento" podría ser obvio, pues siempre estamos en un estado afectivo, en un estado de ánimo, pero hasta donde sé ningún filósofo o filósofa lo ha relacionado con el pensamiento crítico. Sin embargo, este tipo de estados como el miedo, la rabia, la indignación, la vergüenza, etc., nos empoderan y nos hacen pensar críticamente de una manera u otra; pueden obstaculizar nuestra intervención o pueden motivarla.

Por ejemplo, Ricœur (2008) escribió que "el primer estadio de emergencia del sentido de la justicia más allá de la venganza coincide con el sentimiento de

indignación, el cual encuentra su expresión menos sofisticada en el simple grito: ¡Esto es injusto!" (p. 204). En la cita de Leonardo, el foco del afecto se puso en ciertas acciones en sí mismas, como hablar en público o tomar ciertos "riesgos" relacionados con el pensamiento crítico. Sin embargo, siguiendo a Zembylas (2022), es posible ver una relación cercana entre el afecto y el pensamiento mismo:

[Algunos] estudiosos de la educación (por ejemplo, Holma, 2015) recientemente han centrado su atención en las dimensiones afectivas del pensamiento crítico y en la idea de que el pensamiento crítico está integrado en contextos sociales, corporales y relacionales, en lugar de ser un conjunto descontextualizado e individualizado de habilidades y competencias (p. 2).

Tal exploración del afecto, prosigue el académico, parece ser una reacción a "comprensiones excesivamente 'racionalizadas'" del pensamiento crítico en el pasado. Esta teoría describe al afecto como "una fuerza que funciona no solo a través de la cognición, el argumento razonable o los incentivos materiales, sino que también opera a nivel corporal y subliminal, donde las respuestas corporeizadas y afectivas de las personas están enredadas con la comprensión racional y cognitiva de los intereses y preferencias" (p. 2). Tal enredo entre lo racional y lo afectivo es probablemente lo que hace difícil comprender la función del afecto en el pensamiento crítico. Sin embargo, muestra que el afecto también tiene relación con el pensamiento mismo, con el tema en cuestión, y no solo con ciertas acciones relacionadas con él como pensar, cómo hablar en público o incluso escribir.

En Colombia, hemos estado experimentando esta faceta del pensamiento sobre los discursos políticos de derecha o izquierda. Una persona afiliada (de la palabra griega *filo*: amar) con un lado no puede sino sentir ciertos sentimientos y emociones incómodos hacia las ideas del lado opuesto. Tengo que confesar que yo mismo experimento fuertes dificultades escuchando las razones de uno de esos partidos y mi pensamiento se ha vuelto suspicaz. Como Paul y Elder (2005) declararon, "dependiendo de la sociedad y cultura en la que seamos criados, nosotros mismos estamos fuertemente predispuestos a ver a algunas personas y naciones del lado del bien y otras del lado del mal" (p. 3). Por lo tanto, mi examen de las razones siempre está fuertemente sesgado hacia no creerles y planteo algunas razones para fundamentar mi perspectiva. No sé si me autoengaño.

Probablemente este estancamiento de nuestras habilidades de pensamiento explica por qué algunos/as filósofos/as nos han advertido que esos estados afectivos pueden anular nuestra razón, por lo que proponen controlarlos mejor y eliminarlos de nuestro pensamiento y acción. Nuestro mejor ejemplo, creo, es el propio Kant, en su intención de encontrar una "razón pura" como base para la ética. Ricœur (1996) nos recordó que "Kant dirigió su estrategia de depuración

contra la inclinación, la búsqueda del placer o de la felicidad (modalidades afectivas confundidas)" (p. 315). De hecho, para Kant, la razón tiene que ser purificada de todos los sentimientos posibles para ser universal y objetiva como base de un principio único de ética para todos los seres racionales.

Esta filosofía es quizás lo que sustenta a los personajes de ciencia ficción de *Star Trek* llamados Vulcanos: humanoides capaces de controlar o incluso suprimir (mejor, reprimir) cada sentimiento o emoción hasta el punto de pensar y tomar decisiones solo por la razón y su lógica. Como afirmó Felski (2015), "la crítica a menudo se ve atraída a enmendar (*drawn to atone*) una reflexión fría y desapasionada" (p. 48). Pensar el pensamiento crítico sin la participación del afecto, cierta "vulcanización de los estudiantes" (Walters, 1990), p. 451), no solo es imposible para seres humanos, sino más bien indeseable, ya que las emociones, por ejemplo, son seguramente las que a veces nos empujan a pensar críticamente y actuar correctamente. Zembylas (2022) dice que "la motivación para pensar críticamente o actuar moralmente... deriva, al menos en parte, de las emociones" (p. 5). En términos de pensamiento crítico en la escuela secundaria, las emociones del estudiantado puede darles el valor de levantar la mano y tomar la palabra. Además, la afectividad puede ayudar a practicar hablar o escribir en público, y los sentimientos de éxito animan a las personas a seguir haciéndolo, por lo que cualquiera se siente confiado y orgulloso de sí mismo. Diría que con el tiempo estos sentimientos se esconden en el fondo de nuestro personaje en el escenario, pero nunca dejan de empoderar nuestro hacer, nuestro pensar, en este caso.

¿No experimentamos esas pasiones cuando vemos una situación injusta o indignante, por ejemplo, un hombre golpeando a una mujer? En otras palabras, ¿acaso nuestro nerviosismo, inseguridad, entusiasmo y coraje no pueden entorpecer o hacer que hablemos, que intervengamos en tal situación? Además, parece que estos sentimientos están estrechamente vinculados a ciertas ideas; en nuestro ejemplo, la idea es que no hay razón para que un hombre golpee a una mujer (y esta razón se basa en otras creencias). ¿Acaso estos sentimientos no corren "materialmente" en nuestros cuerpos, y no parecen "desaparecer" en algún momento? Bien podría ser que todo lo que hacemos (incluyendo el pensar e imaginar) no solo esté acompañado de un cierto estado afectivo, sino que esté movido u obstaculizado por nuestras emociones, sentimientos, sensaciones, etc. Zembylas (2022) nuevamente ha encontrado que "el pensamiento crítico no es una práctica incorpórea de cuerpos individualizados, sino más bien un conjunto de prácticas afectivas y corporalizadas" (p. 6) aunque, como admite, este tema aún necesita más desarrollo. Ahora bien, dado que el énfasis se ha puesto principalmente en la dimensión racional del pensamiento, todas las otras dimensiones se han vuelto invisibles.

Por lo tanto, parece sensato pensar que la dimensión afectiva es una condición sustantiva que apoya el pensamiento crítico porque somos seres corporales y

psicológicos, no mentes o espíritus flotantes. El hecho de que los afectos ocupen un lugar tan prominente en el pensamiento crítico ayuda a comprender por qué es tan importante la disposición del docente (tal como se presentó arriba) para que los/as estudiantes sean motivados/as a desarrollar su pensamiento. Ahora bien, por más importante que sea el efecto para pensar críticamente, no es la única dimensión "nueva" del pensamiento crítico o de una nueva perspectiva sobre él. Ahora, presento cómo la imaginación también participa en el pensamiento crítico, según mis participantes.

La imaginación en el pensamiento crítico

Después de una de mis lecturas de las entrevistas de Beatriz, encontré otra cara del pensamiento crítico, un *rostro* del pensar que también había aparecido tímidamente en la voz de todos mis participantes: era la voz de un pensamiento crítico que crea nuevas posibilidades. Coincido con Latour (2004) al preocuparse de que el pensamiento crítico "pudiera no estar apuntando al objetivo correcto" (p. 225), es decir, "permanecer demasiado fiel a la desafortunada solución heredada de la filosofía de Immanuel Kant" (p. 232): buscar razones puras. Ahora, creo que el pensamiento crítico podría incluir un llamado a la imaginación (en ambos aspectos, teórico y práctico), a un mejor razonamiento, y a la construcción de nuevos mundos que nos guíen hacia futuros y vidas más saludables donde el *statu quo* sea que todas las personas tengan una vida digna basada en la garantía de todos sus derechos. Se trata de la continua recreación de la historia y la cultura. Beatriz afirmó:

En general también tenemos que abrirnos a la investigación para poder conciliar no solo la teoría y la práctica, sino para formular cosas de pensamiento crítico que no sólo estén inspiradas en la fundamentación, sino que también estimulen en la creación de nuevas cosas.

Desafortunadamente, en la entrevista no pregunté más sobre esta idea. Sin embargo, creo que Beatriz podría haber estado pensando en el ejercicio habitual en cursos de filosofía de tratar de crear o imaginar una teoría personal sobre el problema filosófico o texto estudiado. Esta es una dimensión racional de la imaginación. En efecto, la dimensión creativa del pensamiento es sin duda una obra de la imaginación, como una habilidad racional, incluida en el pensamiento crítico. Prefiero la caracterización de la imaginación que hace Ricoeur, donde puedo ver una dimensión teórica (racional) y una dimensión práctica implicada en una sola tarea: crear nuevos mundos para habitar. Según el francés (2002), la imaginación es... un libre juego de posibilidades en un estado de no compromiso con respecto al mundo de la percepción o de la acción. En este estado de no compromiso, ensayamos ideas nuevas, valores nuevos, nuevas maneras de estar en el mundo" (p. 203).

Tal vez Catalina incluya otra forma de entender la creación cuando habló de ofrecer diferentes propuestas que sin duda podrían entenderse como una nueva

comprensión de un texto o nuevas formas de actuar en el mundo. Cuando leí mis notas sobre su entrevista, me sentí impulsado a escribir las siguientes líneas en mi diario:

Una presuposición o requisito del pensamiento crítico es el conocimiento de la teoría o contexto de lo que se examina porque si no se tiene, "todo queda en *doxa*" y entonces al encontrar algo que "no me parece que está bien, yo podría tener una propuesta diferente". Para Catalina, el pensamiento crítico no se detiene en un mero examen o denuncia de lo que está mal, sino que avanza en proponer algo diferente. Creo que la utopía aparece en el horizonte, como la propone Hoyos-Vásquez (2012) (13 de agosto de 2022).

Es la última frase la que me hace pensar que en la filosofía y el pensamiento crítico puede haber un espacio para la utopía, es decir, para imaginar futuros diferentes para mi cultura y para mí que complementen el proceso del pensamiento crítico racional. Es como si la imaginación fuera el puente que une el examen teórico racional de un texto y las nuevas posibilidades prácticas en el mundo que el texto podría implicar. Evidentemente, la imaginación no es un ejercicio descontextualizado, como se podría pensar habitualmente; el espacio para la creatividad o la imaginación en el pensamiento crítico necesita una buena comprensión del contexto y del *statu quo* para que la nueva imagen responda apropiadamente a él. Como dijo Catalina, sin un conocimiento adecuado del contexto, todo lo que hacemos se limita a una mera *doxa*, una opinión sin fundamento, el lado opuesto de la crítica, diría yo.

Además, la imaginación tiene también un lado ético, ya que "las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal" (Ricœur, 1996, p. 167). La imaginación es, de hecho, la manera en que tenemos para ver la realidad diferente y así construir un mundo otro para mí y para todas las demás personas (un lado ético y otro político de la imaginación y el pensamiento crítico). Si mi imagen de una buena vida incluye la alteridad no sólo para discutir mis ideales, sino para evitar dañarla, tengo que tener cuidado con esos mismos ideales de felicidad que podrían albergar ideologías malignas. El filósofo francés nos ayuda a ver mejor algunas de las posibles funciones de la imaginación en la tarea de construir una buena vida:

La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas, tan diversas como las reglas profesionales, las costumbres sociales o los valores fuertemente personales (Ricœur, 2002, p. 207).

Por lo tanto, la imaginación es la facultad, podríamos decir, que nos ofrece un espacio para evaluar el reino de las posibilidades de la realidad. No es solo una facultad de crear fantasías y mundos soñados para escapar a otros mundos.

La imaginación es la fuente de nuestras proyecciones de mejores futuros y mejores sociedades donde la igualdad de oportunidades y la justicia para todas las personas no son sólo un sueño sino una utopía posible de alcanzar. Como explica Prada Londoño (2010), la imaginación juega un papel decisivo en la anticipación y proyección del futuro y en el ascenso de la capacidad de hacer algo, de intervenir en el mundo con los "poderes más propios" (p. 77). La imaginación, cuando se aplica a la creación de nuevos mundos, requiere la medida justa de aplicación que nos lleva de nuevo al conocimiento que tenemos de nuestro tiempo y espacio, nuestra cultura y sociedad, con el fin de crear posibilidades diferentes y realizables. De hecho, la utopía puede convertirse en mentira cuando no se articula adecuadamente con las posibilidades que ofrece cada vez (Ricœur, 1965, p. 91).

REFLEXIONES FINALES

Al término de este recorrido, solo resta concentrarme en los hallazgos o resultados de mi investigación. Prefiero no llamarlos conclusiones, pues en hermenéutica no se trata de cerrar la conversación, sino de ampliarla o dejarla abierta para que se pueda seguir hallando nuevas interpretaciones, nuevos lados del fenómeno.

Comencé mostrando dos experiencias interesantes sobre la enseñanza de la filosofía: una sobre una chispa de iluminación y otra sobre un potencial paro cardíaco. Estas experiencias de dos de mis participantes me hicieron ver que la enseñanza no es solo un ejercicio de difusión o transmisión del conocimiento, sino también de disposición o formas de ser (*ethos*) de quien ejerce la docencia y que puede favorecer o entorpecer la motivación y el aprendizaje del estudiantado. El *ethos* docente, diría yo, apareció como la forma en que abordamos ciertas decisiones didácticas (pero que seguramente reflejan rasgos de nuestra identidad personal), como dejar de lado la filosofía occidental en la selección y secuenciación de temas para enseñar; permanecer abiertos y flexibles o cerrados y rígidos ante el estudiantado y sus opiniones, quejas o sugerencias; tomar las decisiones en relación con el bienestar del estudiantado o la mera comodidad personal.

Ahora bien, es posible que ese *ethos* que hemos estado configurando con los años haya recibido alguna influencia de nuestra propia situación de enseñantes, es decir, de las condiciones de nuestro trabajo, de las dificultades, conflictos, comodidades, tradiciones, costumbres, etc. Tal vez, ese *ethos* es también el resultado de una situación más compleja de la que no hemos logrado encontrar otra salida. Estoy pensando en lo que denominé mi primer hallazgo: la tensión que viven muchos/as docentes de filosofía cuando enseñan pensamiento crítico a través de la filosofía occidental tradicional, porque sus estudiantes les han llevado, en cierto grado, a abandonar gradualmente esa filosofía que tanto

aman.

En segundo lugar, los hallazgos muestran que el pensamiento crítico puede ser mucho más que un examen racional de tesis y argumentos o de los elementos fundamentales de cualquier fenómeno. Por un lado, aparece la imaginación como un elemento *sine qua non* del pensar crítico, pues es el medio que permite visualizar diversas opciones y realizar los exámenes racionales necesarios. Además, es en y gracias a la imaginación que se pueden contemplar nuevas posibilidades para la vida práctica. Por otro lado, está el lado afectivo del pensamiento. La psicología ya lo muestra con más claridad: nos hallamos afiliados afectivamente a ciertas ideas y ello no solo puede impedir un buen ejercicio del pensamiento crítico, sino que puede nutrirlo adecuadamente si es cultivado con sabiduría.

Por supuesto, estos y otros aspectos que reveló la investigación abren la puerta a otras investigaciones sobre el pensamiento crítico tanto en educación secundaria como terciaria, otras posibilidades de comprender y enseñar el pensamiento crítico. En mi investigación alcancé a vislumbrar un pensamiento crítico ético y otro político, pero vale la pena pensar sobre uno estético, por ejemplo. La investigación tiene un campo abierto de gran calado para seguir profundizando en un asunto tan relevante en nuestra actualidad, sobre todo en lo que respecta a su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D. M., & Prada Dussán, M. (2017). "Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica". *Revista Colombiana de Educación*, 72(1), 15–37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- Aoki, T. (2011). *Curriculum in a new key. The collected works of Ted T. Aoki*. (W. F. Pinar & R. Irwin, Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). The passion of education. On study, studenting, doing, and affection. En C. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing study in educational discourse and practice* (pp. 68–83). Routledge.
- Camargo Camargo, E., & Barreto Bernal, L. J. (2012). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 9, 192–201.
- Cardozo Jiménez, O. A. (2018). *Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar 1945-1979* [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio>.

pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11024/TO-22309.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cerquera Beltrán, E. R., & Ríos López, J. (2017). La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 980–998.

Cubillos Bernal, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: Formar la "actitud filosófica" y enseñar a pensar. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23), 231–243.

Cubillos Bernal, J. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. *Childhood & Philosophy*, 2(4), 271–291.

Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.

Eppert, C. (2011). Empty chair, empty boat. *Philosophy of education*, 37–39.

Felski, R. (2015). *The limits of critique*. The University of Chicago Press.

Florián B., V. (2012). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 8, 111–121. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/618

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gómez Mendoza, M. Á. (2008). La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 166–187. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>

Gómez Mendoza, M. Á. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones De Filosofía*, 12, 1–22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249009>

Heidegger, Martin. (2001). *Being and time*. Blackwell Publishers Ltd. <http://crkn.nlx.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/xtf/view?docId=plato/plato.01.xml;chunk.id=div.plato.hmcr.7;toc.id=div.plato.hmcr.7;brand=default#hct66>

Hirschberger, J. (1961). *Breve historia de la filosofía*. Herder.

Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.

Jardine, D. W. (2003). The profession needs new blood. En *Back to the basics of*

teaching and learning. Thinking the world together (pp. 55–70). Lawrence Erlbaum Associates.

Lara, J. M., & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343–357. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>

Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30, 225–248.

Macías, H. A. (2017). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(118), 177–193.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Docente de media - filosofía*.

Morales Oyola, D. E. (2012). Didáctica y filosofía en la educación. *Revista Zona*, 12, 30–35.

Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From philosophy to practice*. Peter Lang.

Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Paredes Oviedo, D. M., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Rollos Nacionales*, 4(34), 37–48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>

Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Suny.

Paul, R., & Elder, L. (2005). *The thinker's guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. Foundation for Critical Thinking.

Prada Londoño, M. A. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricœur*. Uniediciones.

Reale, G., & Antiseri, D. (2001). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Herder.

Ricœur, P. (1965). Tâches de l'éducateur politique. *Esprit*, 340(7/8), 78–93.

Ricœur, P. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.

- Ricœur, P. (2008). Justicia y venganza. En *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada* (pp. 204–211). Trotta.
- Saldarriaga, O. (2008). De universidades a colegios: La filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia. En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (pp. 308–332). Instituto Pensar.
- Santos Herceg, J. (2010). Conflicto de representaciones. América latina como lugar para la filosofía. En *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Sierra Mejía, R. (2015a). Danilo Cruz Vélez. *Obras completas. Volumen I Filosofía sin supuestos. De Husserl a Heidegger*. <https://doi.org/10.7440/2015.56>
- Sierra Mejía, R. (2015b). Danilo Cruz Vélez. *Obras completas. Volumen II De Hegel a Marcuse. Aproximaciones a la filosofía*. <https://doi.org/10.7440/2015.57>
- Suárez González, J. R., Pabón Llinás, D., Villaveces Franco, L., & Martín Gallego, J. A. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Universidad del Norte - Fundación Promigas.
- UNESCO. (2011). *La filosofía: una escuela de libertad*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas.
- Vargas Guillén, G., Meléndez Acuña, R. E., & Herrera Romero, W. R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 65–77.
- Velásquez, R. A. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, 3–4, 51–57.
- Walters, K. S. (1990). Critical thinking, rationality, and the vulcanization of students. *The Journal of Higher Education*, 61(4), 448–467.
- Zembylas, M. (2022). Revisiting the notion of critical thinking in higher education: theorizing the thinking-feeling entanglement using affect theory. *Teaching in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2078961>

NARRATIVAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA EN EL INTERCAMBIO DE CARTAS CON EXCOMBATIENTES DE LA GUERRILLA DE LAS FARC Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

NARRATIVES OF THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA IN THE EXCHANGE OF LETTERS WITH FORMER COMBATANTS OF THE FARC GUERRILLA AND STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF THE AMAZON

NARRATIVAS DO CONFLITO ARMADO NA COLÔMBIA NA TROCA DE CARTAS COM EX-COMBATENTES DA GUERRILHA DAS FARC E ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

ELEUDER CUÉLLAR DÍAZ¹

 <https://orcid.org/0009-0005-3689-459X>

 ecue23@gmail.com

¹Especialista en Aplicación de TIC para la enseñanza, Universidad del Santander; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de la Amazonía.

² Magister en Educación, Universidad de la Amazonía; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Docente

PATRICIA FRANCO ROJAS²

 <https://orcid.org/0000-0003-3018-1474>

 p.franco@udla.edu.co

catedrática. Líder del Semillero de Investigación en «Género y Educación para la Paz Paichajere», Universidad de la Amazonía.

RESUMEN

El texto presenta los resultados de la investigación «Narrativas del conflicto armado en Colombia, en el intercambio de cartas con firmantes del acuerdo paz de la -extinta- guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo- (FARC-EP) y estudiantes de la Universidad de la Amazonía», en el marco de la estrategia «Correo para la reconciliación» desarrollada por la Oficina de Paz de la Universidad de la Amazonía en conjunción con la Zona Veredal de Transición y Normalización (ZVTN) de Agua Bonita en el municipio de Montañita (Caquetá); el proyecto, consistió en un intercambio epistolar que proyectara las comprensiones del conflicto armado desde sus causas,

Cómo citar:

Fecha Recibido: 30/09/2024 Fecha Aceptado: 19/12/2024 Fecha Publicado: 19/06/2025

Cuéllar Díaz, E. & Franco Rojas, P. (2024). *Narrativas del conflicto armado en Colombia en el intercambio de cartas con excombatientes de la guerrilla de las Farc y estudiantes de la Universidad de la Amazonia*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 79-101



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

afectaciones, vivencias y sentidos de futuro -esperanzas y miedos- de la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y Duradera (AFP) del Teatro Colón (2016). El proceso tuvo como objetivo poder realizar un acercamiento desde la comunidad universitaria con las personas firmantes con el fin de propiciar el reconocimiento de la otredad, el perdón y la reconciliación. Metodológicamente se desarrolló desde hacer una lectura de las formas narrativas en sus esperanzas y miedos, enmarcados en la teoría hermenéutica y el uso del género literario epistolar como herramienta didáctica. De esta manera, el ejercicio investigativo estableció una triangulación categorial desde la identificación de temas recurrentes en las cartas y la estipulación de codificación axial como forma de integración de la información. Lo anterior tuvo cuatro elementos fundamentales como resultante del proceso: 1. La identificación de dos posturas -principales- frente a la comprensión de la guerra; 2. La distancia de la narrativa de la comunidad universitaria, la población signataria del acuerdo y la desarrollada por el Estado colombiano frente a las causas, las percepciones del conflicto armado y la noción categorial de víctima; 3. Se develó el impacto de la estrategia «Correo para la reconciliación» como ejercicio propiciador de interrogantes frente al Proceso de Paz y los orígenes del conflicto armado; por último, 4. Se constituyó la relación de los tipos de relato como la representación del yo desde la comprensión de la alteridad.

Palabras Claves:

Acuerdo Final de Paz, narrativas del conflicto, intercambio epistolar, reconciliación y educación para la paz.

ABSTRACT

The text presents the results of the research "Narratives of the armed conflict in Colombia, in the exchange of letters with signatories of the peace agreement to -extinct- rebels of the Revolutionary Armed Forces of Colombia -People's Army- (FARC-EP) and students of the Amazonian University", within the framework of the "Mail for Reconciliation" strategy developed by the Peace Office of the University of the Amazonia in conjunction with the Veredal Transition and Normalization Zone (ZVTN) in Agua Bonita to municipality of Montañita (Caquetá); which consisted of an exchange of letters that projected the understanding of the Armed Conflict from its causes, effects, experiences and senses of the future -hopes and fears- of the signing of the Final Agreement for the Termination of the Conflict and the Construction of a stable and Lasting (AFP) from Colón's Theater (2016). The objective process was bringing the university community closer to the signatories to promote the recognition of otherness, forgiveness and reconciliation. Methodologically, it developed from a reading of the narrative forms in their hopes and fears, framed in hermeneutic theory and the use of the epistolary literary genre as a didactic tool. In this way, the investigative exercise began a categorial triangulation from the identification of recurring themes

in the letters and the stipulation of axial coding such us form to information integration. The above had four fundamental elements as result of the process: 1. The identification of two main positions regarding the understanding of war. 2. The distance of the narrative of the university community, the population that signed the agreement and that developed by the Colombian State regarding the causes, perceptions of the Armed Conflict and the categorical notion of victim. 3. The impact of the "Mail for Reconciliation" Strategy was revealed as an exercise that fostered questions regarding the Peace Process and the origins of the Armed Conflict. finally, 4. The relationship between the types of stories was established as the representation of the self from the understanding of otherness.

Keywords:

Final Peace Agreement, Conflict Narratives, Letter Exchange, Reconciliation and Education to Peace.

RESUMO

O texto apresenta os resultados da pesquisa "Narrativas do conflito armado na Colômbia, na troca de cartas com signatários do acordo de paz da -extinta-guerrilha das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, Exército do Povo (FARC-EP) e estudantes da Universidade da Amazônia", no âmbito da estratégia "Correio para a Reconciliação" desenvolvida pelo Gabinete de Paz da Universidade da Amazônia em conjunto com a Zona de Transição Veredal e Normalização (ZVTN) de Água Bonita no município de Montañita (Caquetá); que consistiu em uma troca de cartas que projetou a compreensão do Conflito Armado a partir de suas causas, efeitos, experiências e sentidos de futuro -esperanças e medos- da assinatura do Acordo Final para a Terminação do Conflito e a Construção de uma paz estável e duradoura (AFP) do Teatro Colón (2016). O objetivo do processo foi aproximar a comunidade universitária dos signatários, a fim de promover o reconhecimento da outridade, o perdão e a reconciliação. Metodologicamente, desenvolveu-se a partir de uma leitura das formas narrativas em suas esperanças e medos, enquadrada na teoria hermenêutica e na utilização do gênero literário epistolar como ferramenta didática. Dessa forma, o exercício investigativo estabeleceu uma triangulação categórica a partir da identificação de temas recorrentes nas cartas e da estipulação da codificação axial como forma de integração das informações. O exposto teve quatro elementos fundamentais como resultado do processo: 1. A identificação de duas posições -principais- em relação à compreensão da guerra; 2. O distanciamento da narrativa da comunidade universitária, da população signatária do acordo e daquela desenvolvida pelo Estado colombiano sobre as causas, percepções do Conflito Armado e a noção categórica de vítima; 3. O impacto da Estratégia "Correio para Reconciliação" revelou-se como um exercício que fomentou questões relativas ao Processo de Paz e às origens do Conflito Armado; por fim, 4. A relação entre os tipos de história se estabeleceu

como a representação do eu a partir da compreensão da alteridade.

Palavras-chave:

Acordo Final de Paz, Narrativas de Conflito, Troca de Cartas, Reconciliação e Educação para a Paz.



INTRODUCCIÓN

El siguiente texto presenta los resultados de la investigación «Narrativas del conflicto armado en Colombia, en el intercambio de cartas con firmantes del acuerdo de paz de la -extinta- guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo- (FARC-EP) y estudiantes de la Universidad de la Amazonia»; esta investigación nace en el marco de un proceso de formación desarrollado en el año de 2017 por el componente de Educación y Pedagogía para la Paz, adscrito a la Oficina de Paz de la Universidad de la Amazonia. De esta manera, la presente reflexión tuvo la posibilidad de conocer más de cerca los procesos formativos desarrollados a través de la participación en el “Diplomado Transformación de Conflictos Pedagogía de Paz y Convivencia”.

El estudio busca identificar y comprender los relatos emergentes del intercambio epistolar entre estudiantes de la Universidad de la Amazonia y firmantes del acuerdo de paz. Las narrativas expuestas se hacen esenciales para entender cómo cada sujeto percibe el conflicto armado y el proceso de paz, además de revelar las experiencias que han moldeado sus visiones y perspectivas.

La investigación presenta algunos de los juicios y reflexiones expresados por los participantes en sus cartas sobre el conflicto armado; esto incluye cómo interpretan las causas y consecuencias del conflicto, sus opiniones acerca de los actores involucrados y los repertorios de violencia presentes. De igual manera, se expone el uso del género epistolar como una estrategia didáctica que se apoya en la escritura de las narrativas para la construcción de relaciones de conocimiento.

El género epistolar, utilizado en la educación y la literatura, es una forma de expresión íntima que crea un vínculo cercano entre el escritor y el lector; a lo largo del tiempo, ha sido una herramienta poderosa tanto para la construcción de identidades como para la enseñanza. Educadores como Paulo Freire (1977) y Celestin Freinet (1994) han utilizado el intercambio de cartas como estrategia pedagógica para fomentar la solidaridad y el aprendizaje compartido; así mismo, la correspondencia escolar permite a los estudiantes expresarse, compartir experiencias y reflexionar sobre su entorno, lo que tiene efectos positivos en su desarrollo personal y académico. La carta -por su carácter emocional y

comunicativo- se constituye en un medio transformador en el ámbito educativo y social.

La estrategia de «intercambio epistolar» entre excombatientes de las FARC-EP y estudiantes de la Universidad de la Amazonia fomentó el diálogo, la empatía y el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuyendo a la construcción de memoria histórica y reconciliación; sin lugar a duda, es una herramienta educativa que promueve la paz y transforma los prejuicios en reflexión e inclusión. El acercamiento a las cartas permitió comprender las expectativas y temores que firmantes de paz y estudiantes tienen respecto al proceso transicional; esto implicó comprender cómo percibían el futuro tras la firma del acuerdo; de igual manera, se develaron las esperanzas y preocupaciones que albergan en torno a la reconciliación y la construcción de una sociedad más pacífica.

La investigación abordó las narrativas en la teoría hermenéutica, permitiendo a las personas construir su identidad personal y darles sentido a sus vivencias. Las narrativas no solo hacen el relato de hechos, sino que expresan la subjetividad del narrador y exige una interpretación que reconoce la identidad de quien cuenta la historia. La hermenéutica ha sido impulsada por pensadores como Aranda Anzaldo (1988), Aguilar (2004) y Kerz (2007). Este último señala la narración como una necesidad humana, pues permite organizar experiencias y reflexionar sobre su significado, lo que refuerza la construcción de la realidad personal y social.

La hermenéutica destaca que el ser humano se interpreta a sí mismo y al mundo a través de narrativas, construyendo identidad personal y colectiva; filósofos como Heidegger y Oliver (s.f) han señalado la importancia de la narración como forma constitutiva de sentido a la experiencia humana. Las expresiones autobiográficas permiten que el individuo sea tanto narrador como protagonista; sin embargo, la vida como experiencia se convierte en una conexión del pasado, presente y futuro en forma de conexión narrativa.

En la investigación se realizó un recorrido sobre lo que ha sido el conflicto armado en Colombia y la historia de los diálogos de paz, centrándose particularmente en el proceso desarrollado con la guerrilla de las FARC-EP y el acuerdo para la terminación del conflicto, con un énfasis particular en la región del suroeste del país -específicamente en el departamento del Caquetá- que ha sido foco de afectaciones profundas por las dinámicas de la guerra.

El contexto de la investigación se encuentran el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) -hoy centro poblado- Héctor Ramírez, situado en la vereda Agua Bonita del municipio de Montañita (Caquetá) y la Universidad de la Amazonia -que entre 2017 y 2019 asumió el Proyecto Educativo Institucional (PEI) "La Universidad hacia el posconflicto"-.

El ETCR fue creado tras la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano

y las FARC-EP en el año de 2016, con el propósito de facilitar la transición de los firmantes de paz hacia la vida civil. Agua Bonita ha sido un escenario clave para la reincorporación social y económica, donde los sujetos poblacionales del Acuerdo Final de Paz reciben formación en diversos oficios, educación y apoyo para el desarrollo de proyectos productivos.

La Universidad de la Amazonia -para el año de 2017 al 2019- alineó su misión con la construcción de paz, adoptando el lema institucional enfocado en el posconflicto; de esta manera, se generó la creación de una oficina -de paz- desde la cual se promovieron iniciativas como diplomados en paz y convivencia; así como el programa "Correo para la reconciliación" con la intención de facilitar el diálogo entre excombatientes y estudiantes. De igual manera, se realizó una integración curricular de "educación para la paz" y se fomentó la investigación sobre el «conflicto armado» como contribución al entendimiento crítico y al fortalecimiento del tejido social mediante el reconocimiento de la otredad y el perdón, elementos fundamentales para la reconciliación.

En este estudio participaron 302 firmantes de paz de los frentes 3, 14, 15 de las extintas FARC-EP; de la misma manera, se contó con la participación de 420 estudiantes de la Universidad de la Amazonia, pertenecientes a los programas de los programas profesionales de Licenciatura en Ciencias Sociales, Ingeniería de Alimentos, Licenciatura en Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Artística, Derecho y 40 participantes del Diplomado en Transformación de Conflictos, Pedagogía de Paz y Convivencia para la Reconciliación -realizado entre abril y junio de 2017-.

Las cartas constituyen un cuerpo documental a partir del cual se abordaron las narrativas del conflicto armado en Colombia, producto de más de 60 años de enfrentamientos. Dichas narrativas evidencian posturas diversas: se encuentran -por un lado- muchas personas que repudian la guerra, expresan miedo y desesperación; por otro lado, otros ven la lucha armada como un camino legítimo contra la opresión.

La narrativa principal, promovida por el Estado y los medios de comunicación, tiende a deshumanizar a los insurgentes, presentándoles como enemigos crueles y justificando el uso de la violencia por parte del Estado (Torres *et al.*, 2017) Al mismo tiempo, se reconoce solo a ciertas víctimas, visibilizando las historias de quienes fueron forzados a empuñar un arma e ir a la guerra para escapar de la violencia estructural.

A pesar de la polarización y el dolor, algunas voces dentro de la sociedad insisten en la reconciliación y la reconstrucción del tejido social; de esta manera, tanto líderes sociales como víctimas del conflicto buscan promover un proceso de paz basado en gestos y el diálogo.

De esta manera, la construcción de paz fomenta el pensamiento crítico y la esperanza; en palabras de Paulo Freire, como un proceso consciente y moral que involucra a toda la sociedad (Marín & Quintero 2017).

METODOLOGÍA

El proceso de investigación desde el paradigma epistemológico histórico hermenéutico o interpretativo da lugar a la interpretación y comprensión de las acciones de las personas en su contexto social y cultural; validando -al mismo tiempo- la propia experiencia del investigador, a partir del acercamiento comprensivo desde la experiencia de la alteridad. En coherencia con el paradigma interpretativo, se adoptó el enfoque cualitativo, con un diseño narrativo que busca la comprensión del ser humano; en este caso, la narración sobre el conflicto armado -como una experiencia que configura la identidad de los sujetos- se revela en el lenguaje expuesto en los relatos de lo ocurrido, donde se hacen evidentes juicios y reflexiones sobre la experiencia y expectativas de futuro.

Se definió el tema de estudio a partir de una revisión bibliográfica, permitiendo hacer un acercamiento a la historia del conflicto armado y del proceso de paz con las FARC-EP. En esta primera fase, se realizó también una revisión de las narrativas desde la teoría hermenéutica y el uso didáctico del género literario epistolar, a fin de darle a la investigación una sólida base conceptual. En segundo lugar, se realizó la revisión documental de las cartas, las cuales fueron elaboradas durante el 2017 en el marco de la estrategia pedagógica «Correo para la reconciliación», lo que le dio viabilidad y la puesta en marcha de la investigación. Como paso seguido, el tercer momento realizó un análisis del material registrado -desde la organización de una triangulación de información-, utilizando los datos provenientes de las cartas de firmantes de paz y estudiantes con el propósito de hacer una validación; de igual forma, se consideraron comparaciones entre aspectos relevantes de las cartas. Por último, se asignaron categorías o códigos descriptivos abiertos con codificación axial -o relacional- y finalmente se procedió a la identificación de centralidad mediante la codificación selectiva, lo cual permitió la tipologización del material.

La fuente de recolección de información se utilizó mediante las entrevistas mixtas o semiestructuradas que “[...] se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández *et al.*, 1991).

Las categorías y subcategorías permitieron delimitar la información para su análisis, evitando -de esta manera- la conversión en marcos analíticos cerrados; por lo tanto, se admitió la emergencia de nuevas categorías en el proceso de indagación y análisis. En esta investigación el objeto de indagación -narrativas sobre el conflicto armado y el proceso de paz-, se expresó en juicios, reflexiones,

expectativas y temores sobre la experiencia vivida.

Tabla 1
Análisis de categorías

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Conflicto Armado	Juicios	Rechazo o justificación a los hechos ocurridos durante el conflicto armado.
	Reflexiones	Significado de la paz y de la guerra
Proceso de Paz	Expectativas	Valoración de oportunidades del proceso de paz
	Temores	Identificación de obstáculos y riesgos del proceso de paz

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIONES Y RESULTADOS

La estrategia «Correo para la reconciliación» nació debido a la necesidad de acercar a la comunidad universitaria y a las personas firmantes de paz, con el objetivo de “propiciar el reconocimiento de la otredad, el perdón y la reconciliación como elementos necesarios para la reconstrucción del tejido social y la reincorporación en condiciones dignas de las personas excombatientes” (Universidad de la Amazonia, 2017).

Dicha estrategia coincide con iniciativas similares que se venían gestando desde diferentes actores sociales en el marco del desarrollo del proceso de paz, especialmente estudiantes y docentes de universidades y escuelas del país, las cuales veían en el intercambio de cartas una oportunidad para la reconciliación -entre la ciudadanía y la población signataria del Acuerdo- con la intención de: 1. Animar a la población firmante en la dejación de armas; de igual forma, hacer un llamado y gesto de aceptación a la llegada de personas en proceso de reincorporación. En este sentido, Parraga (2017) -mentor de la estrategia en universidades bogotanas- señaló que con las cartas buscaban “hacerles llegar mensajes [a los guerrilleros], expresando el sentir de la ciudadanía; al mismo tiempo que [...] las personas de las ciudades conocieran las necesidades que tienen las FARC.” (Cholakian, 2017).

De esta manera, niños, jóvenes y adolescentes -de varias ciudades del país- comenzaron a enviar cartas a las Zonas Veredales en las que interrogaban, animaban y exhortaban a las personas firmantes. De esta manera, se generó un escenario para el reconocimiento entre ambas partes y la construcción de la confianza con la sociedad. En la Universidad de la Amazonia la estrategia llega por medio de la profesora Patricia Franco Rojas, quien tuvo conocimiento de la experiencia a través del Centro de Egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, donde varios maestros intercambiaban experiencias para el desarrollo

de la Cátedra de Paz y pensó que podía replicarse en la Universidad de la Amazonia.

Al respecto, el coordinador de la Oficina de Paz señala: "Lo interesante de este ejercicio era tratar de crear un diálogo epistolar, porque no era fácil superar la desconfianza, los miedos, pero sobre todo las broncas y el odio que había en la población en relación con los actores del conflicto" (Pulecio, 2020).

Cuando el equipo de la Oficina de Paz decidió adoptar la estrategia pedagógica, enfrentaron varios retos para garantizar que las cartas llegaran a sus destinatarios y tuvieran respuesta: "Lo primero que creamos fue lanzar la convocatoria y crear un buzón en la oficina de paz y que quien leyera la convocatoria se acercara voluntariamente y depositara allí sus cartas" (Bahos, 2020).

Una vez creado el buzón, varios docentes -algunos de ellos vinculados a la Oficina de Paz- empezaron a estimular entre sus estudiantes la escritura de cartas:

Al principio no hubo acuerdo acerca del cómo se realizaría el ejercicio. Los primeros de la oficina en hacer cartas con los muchachos fueron los profesores Roberto Ramírez y Octavio Villa, la profesora Dennis Dussán y yo. Empezamos a aplicarla en los cursos donde orientábamos clases. Algunas eran hojitas de cuaderno, otras estaban más elaboradas con colores y en papel iris. A Daniela la secretaria se le ocurrió que debíamos leerlas para evitar que fueran mensajes ofensivos Franco (2020).

Lo anterior originó un cuestionamiento sobre si debían excluirse las cartas con mensajes ofensivos o contrarios al proceso de paz. El consenso fue que debían enviarse todas las cartas, para que los firmantes de paz conocieran el panorama real que enfrentaban; de igual manera, se acordó realizar el registro fotográfico de las cartas con el propósito de generar una sistematización posterior.

En la primera fase de la estrategia "[...] se recogieron 221 cartas, las cuales fueron entregadas el 8 de abril de 2017 durante la visita que realizó la Universidad [de la Amazonía] a la ZVTN de Agua Bonita" (Franco, 2017, pág. 9). A partir de allí se propiciaron otros escenarios pedagógicos, como los describe una docente: "Este intercambio de cartas dio para muchos encuentros y lecturas de estas cartas en voz alta, puedo decir que fue un ejercicio muy sorprendente, la estrategia cartas para la reconciliación" (Dussan, 2020).

Después de la primera fase, comenzaron a interactuar profesores y estudiantes con las personas firmantes -realizando más actividades que propiciaran espacios de reconciliación-, poco a poco se fueron dando más seguidas las visitas a los espacios territoriales que no estaban exentas de temores:

Esto se realizó con mucha dificultad, con mucha desconfianza de los profesores y estudiantes que tenían miedo, de los padres de familia de los estudiantes y con un recelo de los exguerrilleros que para ese momento se encontraban aún con armas (Pulecio, 2020).

La estrategia «Correo para la reconciliación» se ejecutó con éxito, puesto que la función pedagógica consistía en propiciar en la comunidad universitaria interrogantes frente al proceso de paz y a los motivos que llevaron al uso de las armas en el marco de la confrontación armada del conflicto colombiano.

Después de la entrega de cartas el proyecto se detuvo, como si no hubiese un propósito de análisis. Sin embargo, la semilla de la inquietud sobre cómo esas cartas reconstruían una historia colectiva ya había germinado. Durante la visita realizada en el 2017 al ETCR Héctor Ramírez -por parte de la asignatura de Investigación Pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales- se conoció la experiencia de las cartas, durante la conversación con firmantes surgió el interés por conocer más a fondo los resultados de la estrategia.

Esta investigación realizó un análisis de las epístolas donde se aprecian las narrativas individuales, las cuales se organizaron en cinco categorías: 1. Rechazo a los hechos ocurridos durante el conflicto armado; 2. Justificación a los hechos ocurridos durante el conflicto armado; 3. El significado de la paz y de la guerra; 4. Valoración de las oportunidades en el proceso de paz; por último, 5. Identificación de obstáculos y riesgos del proceso de paz (Véase tabla No. 1).

Las entrevistas realizadas a las profesoras que dirigían la estrategia coinciden con lo expresado por el coordinador de la oficina de paz, mencionando que le llama la atención leer aquellas historias tan salidas de la realidad, sucesos de violencia que habían victimizado a diferentes familias de estudiantes de la universidad:

Hubo una carta que me llamó la atención, una carta muy dramática de una estudiante que mencionaba lo siguiente: “ustedes tienen en sus filas al señor guerrillero (julano de tal) quien me violó en [tal año], y cometió [tales barbaridades] ¿cómo lo mantienen en sus filas, después de causar tanto daño a la sociedad? (Pulecio, 2020).

En muchas de las narraciones algunos estudiantes coinciden en mencionar anécdotas que marcaron su desarrollo personal, historias de vida que marcan a las víctimas, las cuales se relacionan constantemente en el contenido epistolar.

Durante muchos años me violaron el derecho a la libre locomoción, a poder estar en el lugar donde me gustaba estar, violaron el derecho a mis hermanos y mis padres de tener una vida digna en el campo donde nos tocó huir por la persecución que ustedes iniciaron por no querer colaborar con su guerra

absurda, Dios quiera que el perdón que dicen pedir y la reconciliación sea de verdad y no hagan lo que hizo su camarada diciendo "quizás, quizás" (Carta de un estudiante de la Uniamazonia).

Un día mi abuelo fue asesinado a manos de un guerrillero despiadado de las FARC sabe cuál fue el motivo, La finca donde vivíamos era una de las pocas que no sembraban coca y ustedes querían que se sembrara mi abuelo se opuso hasta que le costó la vida, desde ese día ya mi sueño tuvo que alejarse de la realidad, y en la ciudad pasamos muchas necesidades, hambre, frío y precariedades, solo por no querer sembrar la mata que trae pobreza e indigencia (Estudiante UniAmazonia 01, 2017).

Pero no solo los estudiantes han sido víctimas del conflicto. Firmantes del acuerdo de paz también manifiestan -en sus narrativas- hechos victimizantes por parte del Estado colombiano y las fuerzas insurgentes de derecha. Así se encuentra en los relatos de las personas firmantes:

A los 7 años quedé huérfano de madre, mi padre un hombre muy trabajador, pero con cuatro hijos por mantener y en medio de la pobreza absoluta con la edad que yo tenía me tocó trabajar en trabajo no para mi edad para poder ayudar a mis otros hermanos, por eso no pude estudiar (Firmante de Paz 01, 2017).

En el año del 2009 fui víctima del estado a través de los falsos positivos, estuve a punto de perder la vida por el simple hecho de ser campesino y no saber más que labrar la tierra para llevar el pan a mi casa (Firmante de Paz 02, 2017).

(Mi padre fue asesinado ordenado por el sistema capitalista, un militar lo asesino, perdí el resto de mi familia, fueron desplazados de donde vivían y les tocó salir sin nada, a un lugar donde no sabían cómo sobrevivir (Firmante de Paz 03, 2017).

En el mismo sentido, estudiantes de la Universidad manifiestan que han sido víctimas de desplazamiento y que además en la ciudad son re victimizados por parte del mismo Estado y la población citadina. Así lo mencionan varios estudiantes, por ejemplo:

A causa de la violencia, mi familia y yo fuimos desplazados de Peñas Coloradas- Cartagena del Chaira, nos fuimos a la ciudad de Florencia donde constantemente éramos discriminados por ser de campo y muchas ocasiones tildados de pertenecer al mismo grupo que nos había desplazado, también perdimos la compañía de mi padre, pues él fue secuestrado y nunca supimos de él, mi niñez fue muy dura y opacada por aquella triste realidad que sacudía a un país entero (Estudiante UniAmazonia 02 , 2017).

De igual forma, se narran sucesos que muestran las posibles causas que incitaron a los firmantes a tomar las armas; algunas de ellas son: 1. La desprotección del Estado; 2. La pobreza extrema; 3. La falta de financiación del agro; 5. La violencia bélica; entre otras, como se puede observar a continuación:

Decidí venirme para la FARC debido a que participé en un sindicato de trabajadores, y con el tiempo comenzaron a matar a cada uno de los que estábamos en ese sindicato, me obligaron a tomar las armas para la defensa mía y de mis demás compatriotas la única defensa fue las armas (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Ingresé a las FARC debido a la falta de oportunidades laborales y de superación, estudié hasta el grado 10 de bachillerato, no pude continuar con mis estudios debido a que mi familia, mis hermanos, madre y padre los asesinó vilmente los paramilitares en Puerto Rico acá en el Caquetá, quedé sola sin nadie en la vida, el odio y el rencor me hicieron ingresar a las filas de las FARC (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Tomé la decisión de llevar esta vida no por un gusto personal ni nada sino porque miré la necesidad y la injusticia que cometen a diario los gobiernos de turno con todo el pueblo proletariado y trabajador, si yo estoy en defensa de todo un puñado de compatriotas que tienen el deber, la obligación y el derecho de vivir en paz con justicia social; por eso ingresé a las FARC para que los pobres no pasaran necesidades como hambre, miseria, pobreza y desempleo (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Lo relacionado anteriormente son narraciones de personas firmantes que proyectan historias de vida frente a la causa que les incitó a empuñar un arma; bien sea para su defensa propia, la de su familia o la de un pueblo desangrado, sumido en miseria y desigualdad social.

Juicios y reflexiones acerca del conflicto armado en las narrativas de excombatientes y estudiantes

Con el ejercicio hubo diferentes miradas por parte de los estudiantes, unos a favor del acuerdo, mencionando en sus escritos palabras de reflexión y ánimo frente al proceso de paz; de igual manera, se encontraron otros en contra haciendo juicios acerca de los hechos cometidos en el marco de la guerra, este es el caso de un estudiante de la Universidad:

No entiendo por qué tanta violencia, se supone que las FARC se crearon para velar por los derechos de los campesinos, ¿pero en dónde lo cumplen? Creo que no deberían tomar la ley por sus propias manos. (Carta de un estudiante de la Universidad de la Amazonia, 2017).

La respuesta a los escritos que emiten juicios de rechazo se hizo evidente en

muchos de los estudiantes, quienes habían sido víctimas del conflicto armado; por su parte, las personas firmantes dan respuesta a estas cartas de una manera amable explicando cada pregunta que era realizada por los estudiantes:

En algunas ocasiones se referían de una forma discriminatoria hacia nosotros, pero no era culpa de los muchachos porque apenas estábamos en un proceso en donde muchos no asimilaban cuál es el objetivo de este proceso y el acuerdo que se hizo con este gobierno (Ruiz, 2020).

Las personas firmantes describían las situaciones o motivos que les llevaron a tomar las armas; sin embargo, siempre utilizando un lenguaje amable y reflexivo. Así lo hace saber un miembro del espacio territorial Héctor Ramírez:

Es necesario unir fuerzas para darle un cambio a nuestro país, para vivir en una sociedad sin miedo, sin odio, sin rencor que exista la armonía, que reine la fraternidad, el respeto, que haya democracia y participación política (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Por su parte, Alfredo Molano (2014) plantea a Colombia como un país que ha naturalizado la violencia, debido a las acciones que han dejado marcada a una sociedad sumida en la desigualdad social; por tal motivo, la conformación de guerrillas se desarrolla como una constante, ya que la presencia del actor armado insurgente se presentaba como garantía a los derechos de quienes venían siendo violentados por parte de la fuerza pública y el poder político colombiano. Muy rápidamente estas acciones dan origen al odio hacia el otro, tomando fuerza en la persona, llevándola a realizar acciones violentas:

Resulta que mi familia, mis hermanos, mi madre y padre los asesinó vilmente los paramilitares en Puerto Rico acá en el Caquetá, quedé sola sin nadie en la vida, el odio y el rencor me hicieron ingresar a las filas de las FARC (Carta de un firmante del acuerdo de paz)

Muchos de los colombianos han sido víctimas colaterales del conflicto. Esto se convierte en el motivo del sentimiento frente al accionar de las entonces FARC-EP como barbáricos:

Por medio de este escrito quiero presentar mi inconformismo respecto a sus acciones cometidas durante los tiempos de guerra; actos como secuestro, extorciones, homicidios y en algunas ocasiones masacres, en donde los afectados siempre hemos sido la comunidad colombiana (Carta de un estudiante de la Universidad).

Esto coincide con lo escrito en la evolución del conflicto armado en Colombia, durante el periodo del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en el cual se evidencia cómo se recrudeció el conflicto armado, engrosando la línea de

desplazamiento, pobreza y víctimas mortales.

Casos de violencias quedan plasmados en diferentes cartas recopiladas. Algunos lo cuentan de una forma secuencial, como lo menciona un estudiante de la universidad:

Hace 12 años cuando la violencia se hacía más fuerte cada día, nos tocó huir de la vereda donde vivían mis padres, teníamos cultivos de lulo, tomate de árbol y hortalizas, no sufríamos por comida y era muy feliz, mi padre fue amenazado por ustedes las FARC porque no quería entrar a ser miliciano, tuvimos que prestar los caballos que teníamos para que ellos transportaran su remesa, también mi padre tuvo que ir a prestar guardia para avisar si el ejército pasaba y así ellos poder estar atentos, todo esto hizo que un día saliéramos como delincuentes de nuestra propia tierra, en la ciudad mi familia compuesta de 5 hermanos tuvimos que pasar todas las necesidades que pueda tener una persona, fue una adaptación muy difícil, nos echaban de donde estábamos viviendo porque no teníamos para pagar arriendo, comíamos dos comidas al día, en ocasiones agua de panela y un pan era lo que comíamos en todo el día, nos fuimos a vivir a una invasión donde nos ahorramos el pago de arriendo y así podíamos ir todos a la escuela (Carta de un estudiante de la Universidad).

Otros estudiantes de la Universidad coinciden en decir que el conflicto armado provocó un atraso mayor en el desarrollo de los pueblos:

Quiero decirle que soy un joven de Milán Caquetá y ese pueblo era muy agradable antes de que llegaran las bombas y los tiros, la muerte a personas inocentes, porque ese pueblo de lo que era antes no queda nada, ahora es muy solo y todo el mundo que va, va con miedo de que le suceda algo (Carta de un estudiante de la Universidad).

En Colombia la violencia ha engendrado emociones de odio en los actores y víctimas de las acciones guerrilleras. Este rencor ha venido creciendo en los últimos años, dejando desolación en ciertos sectores de incidencia de los grupos armados, así lo menciona un estudiante de la Universidad: "La guerra no ha traído nada bueno, solo tragedias, la pérdida de seres queridos, amigos los cuales dejan vacíos en las personas que los queremos" (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

La dinámica de la confrontación armada tiene como función causar el mayor daño posible a su adversario. Algunos ciudadanos exponen que la guerra se dio debido a unos campesinos que se levantaron:

Nosotros no fuimos los que iniciamos, nosotros somos la respuesta de esa guerra generada en contra del pueblo por parte de los grandes capitalistas,

terratenientes, políticos y gobernantes de este país tan hermoso llamado Colombia. (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Esto coincide con lo que plantea Darío Fajardo (2015), pues el inicio del conflicto armado es una consecuencia de la distribución desigual de la tierra. Desde los años veinte del siglo pasado se ha librado en Colombia una gran lucha por la tierra, en la cual grandes latifundistas han estado a favor de la concentración y la propiedad de la tierra, mientras que campesinos pobres -despojados de la tierra- han luchado por la distribución más equitativa y democrática de la propiedad rural.

De igual forma, el informe *Basta ya*, menciona motivos muy similares que dan origen al conflicto armado, señalando que el nacimiento de la violencia en Colombia se debe a:

[...] un conjunto de causas estructurales, entre ellas está la persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional, la fragmentación institucional y territorial del Estado. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 123)

Por su parte, Alfredo Molano (2014) y Álvaro Villarraga (2015) coinciden en aceptar que posiblemente la conformación de los grupos guerrilleros se presenta como respuesta a las diferentes injusticias que venía cometiendo los gobiernos de turno:

Un día me di cuenta de que no podíamos seguir sometidos a una clase a una clase dominante, por eso tomé la decisión de ingresar a la guerrilla para luchar por este pueblo humilde y trabajador que ha sido explotado por las clases dominantes de este país (Firmante del acuerdo de paz).

Ante estos acontecimientos, la decisión fue empuñar un arma para defender sus intereses y los del pueblo; estableciendo la acción violenta como forma de exigencia de escucha y negociación de una salida a los problemas de corrupción que azotaban la población en general.

Cree usted que si las FARC E.P no hubiera tenido las armas, hubiera podido firmar la paz, o se no hubiera puesto cuidado; no, esto se dio gracias a las armas y gracias a las mujeres y hombres que se entregaron con cuerpo y alma, pasando miles de peripecias, decididos a entregarlo todo por un pueblo que no aguantó más injusticia (Carta de un firmante de acuerdo de paz).

Algunos firmantes en sus cartas mencionan diferentes puntos de vista sobre el motivo por el cual ingresaron a la organización; de igual manera, se mencionan hechos históricos que dan origen a la conformación del grupo político militar.

Los dos tipos de relatos se presentan como experiencia vivida que constituye un discurso de validación de la opción armada.

Nosotros nunca hemos querido guerra, lo que nos condujo a esto fue la agresión a unos humildes campesinos en Marquetalia en el año de 1964, ellos reclamaban que se les diera solución a las necesidades del campo en ese momento (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Por otro lado, Alfredo Molano (2014) menciona que el país presenta una conjunción de factores que pudieran haber incitado al levantamiento armado, particularizando algunos sucesos como: 1. La masacre de estudiantes en la Universidad Nacional en el año de 1957; 2. La represión de las expresiones populares; 3. La falta de oportunidades laborales; por último, 4. La corrupción en la participación política. Lo anterior se ve plasmado en la narración de la siguiente manera: "Ingresé a las FARC debido a la falta de oportunidades labores y de superación como educación, no me dejó otra salida el gobierno más que tomar las armas para defender los derechos que me habían sido arrebatados" (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Así mismo, las personas firmantes manifiestan actos de violencia por parte de la fuerza pública como los denominados falsos positivos, niños de Soacha que fueron asesinados y pasados como guerrilleros muertos en:

El ejército y la policía ha asesinado a más de 7000 jóvenes inocentes que nada tenían que ver con el conflicto armado haciéndolos pasar como guerrilleros [falsos positivos], mataron más de 5000 dirigentes políticos de la Unión Patriótica, mataron más de 1500 trabajadores en la zona bananera por exigir un mejor salario; por eso nos alzamos en armas, para defender la vida, la salud, la educación y el interés del pueblo trabajador (Carta de un firmante del acuerdo de paz).

Las luchas sociales a través de la historia se han desarrollado por diferentes causas, principalmente por exigencia de derechos que constitucionalmente le pertenecen a la ciudadanía y se narra de la siguiente manera:

Las causas que me motivaron a ingresar a nuestro movimiento revolucionario fueron, para luchar por mi pueblo que tanto ha padecido por el abandono y por eso hemos sido tildados de lo peor de la sociedad, por pensar diferente (Carta de un ex guerrillero de las FARC).

Expectativas y temores frente al proceso de paz en las narrativas de excombatientes y estudiantes

Para el año de 2016 era claro que había un cese de hostilidades bélicas de parte de las FARC-EP debido a que se encontraba en curso un acuerdo de paz. Sin embargo, se evidenciaban los temores frente al cumplimiento del acuerdo y

la implementación del mismo; a lo anterior se suma la victoria del NO en el plebiscito que dejó un marco de duda sobre lo que sucedería con el proceso de paz: "Me gustaría la paz en Colombia, me gustaría vivir tranquilo, pero sé que eso no se logrará ya que hace tiempos el gobierno incumplió y esto generó desconfianza" (Carta de un estudiante de la universidad).

Esto coincide con lo mencionado en el Acuerdo de Paz (Jerónimo Ríos, s.f), ya que los procesos realizados a través de la historia en Colombia se han caracterizado por su fracaso, lo cual desataba una oleada de crímenes, aumentando la violencia y el enfrentamiento entre los grupos armados y la fuerza pública.

Con relación a lo mencionado, algunos de los participantes del «Correo para la reconciliación» muestran incredulidad frente al proceso de paz ya existente: "Señores, por medio de este escrito quiero decirles que no creo en la paz; más bien creo que es una manera más de burlarse del pueblo colombiano como lo hicieron con el señor Andrés Pastrana en los diálogos de san Vicente de Caguán" (Carta de un estudiante de la Uniamazonia).

De igual manera, se muestra una posición positiva al respecto, brindado una voz de aliento para que se continuara con la decisión que habían tomado: dejar las armas, entregar su vida a las luchas con ideas y no con fusiles o granadas; por ejemplo:

Quiero creer que este proceso de paz va a cambiar de verdad la historia de Colombia, y que no sea solo una fachada para hacernos sufrir más, como en otros procesos anteriores, yo al igual que usted soy optimista tengo la esperanza que vamos a construir un país (Carta de un estudiante de la Un amazonia).

El gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) desde el primer momento tuvo una visión clara frente a la violencia que se presentaba en Colombia, optando por crear un acercamiento con la guerrilla más antigua de América Latina, las FARC-EP, con el fin de darle desenlace pacífico a la guerra que se venía presentando entre la fuerza pública colombiana y las guerrillas.

Jorge Orlando Melo (2016) hace mención del documento firmado en el Teatro Colón, manifestando la centralidad en el acto por el cual las FARC-EP renuncian a su proyecto militar -diseñado desde 1964-, el cual tenía como propósito llegar al poder por medio de las armas: "Siempre pusimos nuestras cartas en la mesa buscando una salida por la vía política, hoy abrigamos las esperanzas y hemos redoblado nuestros esfuerzos para cumplir con lo pactado en La Habana, Cuba" (Carta de un firmante de paz).

El compromiso que adquirieron las FARC-EP con el Acuerdo de Paz (2016) en la dejación de la violencia como mecanismo de disputa política y acogerse a la vida civil queda inmerso en los diferentes escritos del intercambio epistolar:

El nuevo reto que nos espera es darlo todo en la confrontación política que nos ha tocado enfrentar con quienes están atornillados en el poder o no quieren dejar que el proletariado, pero yo soy consciente que un pueblo unido jamás será vencido (Carta de un firmante de paz).

Con la firma del Acuerdo de Paz (2016) y la dejación de armas (2017) se presentan una serie de oportunidades para los colombianos, debido a que en zonas de conflicto se dio una paulatina y significativa disminución de las acciones armadas. "Me siento muy satisfecha por el progreso que se ha tenido con el proceso de paz, considero que inician oportunidades para las dos partes, tanto para ustedes como excombatientes como para el pueblo colombiano" (Carta de un estudiante de la Universidad).

De la misma manera, lo expresan ciudadanos de diferentes partes de Colombia, admitiendo que gracias al Acuerdo de Paz se puede visitar zonas que anteriormente estaban bajo el control militar por las FARC-EP. "Inicia una nueva etapa en donde ya no se tendrá miedo en salir a cualquier lugar de Colombia, se fortalecerán las familias y lo más importante se podrán conformar familia en paz" (Carta de un estudiante de la Universidad).

Con la firma del acuerdo de La Habana, gran parte de la población en aquellos lugares azotados por la violencia expresó su disposición y el cambio que se dio tras la entrega de armas:

Quiero decirle que hoy por fin hemos visto la luz al final del túnel, un rayo de esperanza que permite visualizar un país sin más guerra y sin más conflicto, sabemos que podrá ser difícil en un principio la adaptación, pero todo es posible si la razón de todo es la paz y la reconciliación (Carta de un Estudiante de la Universidad).

Acerca de lo anterior, algunas personas firmantes ven el acuerdo como la oportunidad de devolverle a Colombia lo que se había arrebatado por la confrontación, dejando las armas para iniciar un nuevo comienzo: "Deseo ver una Colombia en paz con justicia social estable y duradera, para mí esto apenas comienza y yo sé que si tú rechazas la guerra serás uno más de los que se van a unir a los que queremos la paz" (Carta de un firmante de paz).

Ante la noticia de la dejación de las armas por parte de los miembros de la FARC-EP, algunos se muestran felices con la noticia, entendiendo que es un paso más a la victoria de una salida negociada a la guerra colombiana con las FARC-EP.

Me siento muy satisfecha por el progreso que se ha tenido con el proceso de paz, considero que inician oportunidades para las dos partes, tanto para ustedes como excombatientes como para el pueblo colombiano; inicia

una nueva etapa en donde ya no se tendrá miedo en salir a cualquier lugar de Colombia, se fortalecerán las familias y lo más importante: se podrán conformar familia en paz vencido (Carta de una firmante de paz).

Después de la dejación de armas los colombianos no perdían las esperanzas; por el contrario, se respiraba tranquilidad y mucha calma por parte de la sociedad. En las zonas de normalización se respiraba el aire de la victoria y el renacimiento de una fuerza armada que surgía hacia la legalidad.

Hoy mi historia la escribo con esperanza de que talvez esta historia no se repita y gracias al acuerdo de paz, viviremos en un país donde las diferencias sean resueltas con diálogo y con la palabra, no con bala, sangre, desplazamiento y dolor como lo fue en el tiempo en que me tocó vivir el terror de la violencia sangrienta y asesina (Carta de un estudiante del diplomado).

Ante todos los puntos positivos que se han evidenciados con la firma del Acuerdo de Paz, es evidente que la desinformación mediática y la política del NO ha generado obstáculos y riegos que podrían generar un cambio en el trascurso del proceso de paz; como es de conocimiento público, el proceso de paz se llevó a cabo en una época marcada por una fuerte y profunda polarización política, particularmente para un sector del país encabezado por el Centro Democrático. Como resultante, esta polarización hace que se crea en una percepción negativa de la comunidad en general frente al acuerdo:

Es muy gratificante saber que una guerra tan larga que ha causado tanto daño por fin se va a acabar, pero no todo es color de rosa, siempre van a existir personas que no se van a acoger al acuerdo de paz y van a seguir causando terror y dolor en la población colombiana, entonces el acuerdo no debería llamarse de paz, sino un cese al fuego debido a que quedan grupos como ELN, EPL y disidencias de las FARC que van a seguir combatiendo y asesinando gente inocente, ese el miedo de la sociedad frente al acuerdo firmado en La Habana (Carta de un estudiante de la universidad).

Escritos como a usted lo están engañando, no crea en el gobierno, no es nada más que mentira la dejación de armas entre otras; son lo que hacen desconfiar de un proceso que se realizó en medio de oposiciones frente al mismo. Señor guerrillero, a usted lo han hecho creer que el poder se puede conseguir a través de la fuerza, de las armas y el terrorismo, lo envían a destruir pueblos, matar civiles y secuestrar dizque porque ellos representan la oligarquía colombiana, ¿Cree usted que las personas que ordenaron esas masacres van a gobernar con justicia social? Ahí les dejo la duda, porque yo sí estoy seguro de que no van a ser buenos dirigentes y que este proceso es una falacia. (Carta de un estudiante de la universidad).

A pesar de la campaña de desprestigio que se sufrió el proceso de paz, las

FARC-EP siempre mostraron su postura firme en la salida de la violencia por vías negociadas. De esta manera lo desarrolla una persona firmante del acuerdo:

La lucha política y militar nos ha enseñado a sobrevivir en cualquier terreno del territorio, estamos dispuestos a poner un grano de arena para construir las bases de un nuevo país, de aquí en adelante solo podemos confiar en que el gobierno nos cumpla y no nos deje la opción de las armas nuevamente, el temor más grande lo tienen que tener frente a el cumplimiento por parte del gobierno, porque nosotros los de las FARC ya estamos decididos y sin marcha atrás para dar este paso (Firmante de acuerdo de Paz , 2017).

CONCLUSIONES

Lo más relevante al comprender las narrativas del conflicto armado en Colombia fue evidenciar el origen del mismo, considerando diversos acontecimientos históricos que propiciaron la violencia. Aunque hubo muchos eventos que alimentaron el conflicto, las causas principales de la confrontación armada se reducen a unas acciones que desencadenaron un escenario de confrontación armada. Por tal motivo, el Acuerdo es el resultante de una negociación entre el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP.

En las narrativas de los firmantes del proceso de paz y estudiantes, predominan las expectativas y la esperanza; a estas emociones se suma el miedo y la desconfianza por las reacciones que pueden desencadenar los opositores del acuerdo de paz.

En las narrativas del conflicto armado, es claro que la mayoría de las personas firmantes de paz están asumiendo el acuerdo con mucha responsabilidad, para poner fin a décadas interminables de violencia; con ello, se ve la necesidad de narrar esas experiencias para comprender qué pasó y evitar repetir las.

El intercambio de que se dio en el marco de la estrategia «Correo para la reconciliación» ofreció un encuentro enriquecedor; lo que le confiere mayor valor a estas interacciones es la posibilidad de contrastar -a través de los relatos del otro- experiencias, acontecimientos y pensamientos sobre la vida en un entorno distinto; los remitentes, por su parte, tienen la oportunidad de interpretar su realidad con una perspectiva de lo vivido, convirtiéndolo en juicio y reflexión.

Sin embargo, es contradictorio que la Universidad no haya dado continuidad a esta y otras estrategias de pedagogía de paz, aprovechando al máximo sus posibilidades didácticas y pedagógicas. Más allá del valor literario, estas cartas posibilitan acercar a los protagonistas de las historias desde el reconocimiento de los sueños y temores, llevando a una posibilidad de construcción colectiva

otras narrativas de futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. A. La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Electrónica Sinéctica*(24), 5, 61-64. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf>
- Aranda Anzaldo, A. (1988). Martín Heidegger y la cuestión de la Tecnología. *Ciencia y Desarrollo*, XIV(83), 75-85. <https://philarchive.org/archive/ARAMHY>
- Bahos, D. (2020). hablando sobre la estrategia cartas para la reconciliación. (E. Cuellar, Entrevistador) comunicación personal. Florencia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya! Colombia memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Cholakian, L. (2017). Entrevista a Leonardo Párraga, mentor del proyecto "Cartas por la Reconciliación", iniciativa de jóvenes para la paz en Colombia. (L. Cholakian, Ed.) *Nodal*, pág. 4. Recuperado el 27 de 10 de 2019, de <https://www.nodal.am/2017/05/entrevista-leonardo-parraga-mentor-del-proyecto-cartas-la-reconciliacion-iniciativa-jovenes-la-paz-colombia/>
- Dussan, D. (16 de 12 de 2020). Hablando sobre paz. (E. C. Diaz, Entrevistador) Comunicación personal .
- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. *Espacio Crítico*. Recuperado el 11 de 08 de 2018, de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r33442.pdf>
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea Bissau* . Siglo XXI
- Franco, P. (2017). Informe de gestión mes de abril. Universidad de la Amazonia.
- Franco, P. (26 de 7 de 2020). Hablando sobre reconciliación y estrategia cartas. (E. C. Diaz, Entrevistador) Comunicación personal.
- Hernández , R., Fernández , C., & Baptista , M. (1991). *Metodología de la Investigación*. 6a edición. McGraw Hill. Recuperado el 20 de 05 de 2020, de <file:///C:/Users/UsuarioEAT/Desktop/trabajo%20mayo%205/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

- Jerónimo Ríos. (s.f). El Acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElAcuerdoDePazEntreElGobiernoColombianoYLasFARC-6160428.pdf
- Kerz, M. (2007). Notas Sobre la Hermeneutica Filosofica de Paul Ricoeur (1913-2005). *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 18(5), 43- 56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496451233004.pdf>
- Marín, M.L. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101- 117. Obtenido de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/3377/3130>
- Melo, J. (2016). Resumen del Acuerdo de Paz. *Revista de Economía Institucional*. Recuperado el 26 de 03 de 2020, de <http://dx.doi.org/10.18601/01245996.v18n35.19>
- Molano, A. (27 de julio de 2014). 50 años de conflicto armado. 12 textos de Alfredo Molano sobre el origen del conflicto armado Colombia. *El Espectador*, pág. 50. Recuperado el 03 de 13 de 2020, de <https://etnicografica.files.wordpress.com/2016/05/50-ac3b1os-de-conflicto-armado.pdf>
- Oliver, A. E. (s.f). Creatividad, Simbolos y Metaforma. Obtenido de https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista3/ricoeur_gonzalez_oliver.pdf
- Oviedo, M. (2013). *Identidad narrativa en experiencias de secuestro*. Centro de Estudios Avansados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE.
- Parraga, L. (10 de 05 de 2017). Entrevista a Leonardo Párraga, mentor del proyecto "Cartas por la Reconciliación", iniciativa de jóvenes para la paz en Colombia. (L. C. Herrera, Entrevistador) NodalCultura. Obtenido de <https://www.nodal.am/2017/05/entrevista-leonardo-parraga-mentor-del-proyecto-cartas-la-reconciliacion-iniciativa-jovenes-la-paz-colombia/>
- Pulecio, J. (18 de 05 de 2020). Hablando sobre el conflicto. (E. Cuellar, Entrevistador) comunicacion telefónica . Neiva.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y Acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, B. (2020). Estrategias Cartas Para la Reconciliacion .
- Torres Mora, F.E., Villamizar Yañez, N., Sánchez Lozano, D.M., Porras Moreno, J.F. & Rodríguez Vesga,. (2017). La narrativa del conflicto armado interno en Colombia: una construcción política de la. *Razón Crítica*. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ebiteca,+Gestor_

a+de+la+revista,+n2a03+v03.04.17.pdf

Universidad de la Amazonia. (22 de marzo de 2017). Convocatoria: Correo para la reconciliación. Oficina de Paz. Recuperado el 14 de marzo de 2020, de uniamazonia.edu.co: http://www.udla.edu.co/documentos/docs/Oficina%20de%20Paz/Convocatorias/2017/CONVOCATORIA_Correo%20para%20la%20reconciliacion.pdf

Villarraga, Á. (2015). Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (Documento resumen). Fundación Cultura Democrática. Recuperado el 16 de 03 de 2020, de <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/769/COL-OIM%200298%20D.Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TUTORÍAS DE GRADO: LINEAMIENTOS PARA LA PERTINENCIA Y APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS EN CONTEXTOS PROFESIONALES

DEGREE TUTORING: GUIDELINES FOR THE RELEVANCE AND APPLICABILITY OF RESULTS IN PROFESSIONAL CONTEXTS

TUTORIAS DE GRADUAÇÃO: DIRETRIZES PARA A PERTINÊNCIA E APLICABILIDADE DOS RESULTADOS EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS

OSWALDO MUÑOZ RUBIO¹

¹Adscrito a la Universidad Industrial de Santander.

 <https://orcid.org/0000-0002-2561-4469>

 oszo81@hotmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito establecer un conjunto de orientaciones para facilitar el desarrollo de tutorías de grado efectivas enfocadas en la pertinencia y aplicabilidad de los productos investigativos. La metodología responde a un enfoque cualitativo de tipo documental soportada en la exploración, selección y análisis-interpretación de 35 artículos científicos que respondieron a los criterios de selección: centrados en el objeto de estudio, publicados en español, indexados y arbitrados en revistas científicas, publicados en los últimos cinco años. Dentro de los lineamientos propuestos se ubican los siguientes: (a) Identificar problemas reales; (b) Definir objetivos claros y realistas; (c) Contextualizar la investigación; (d) Fomentar la colaboración interdisciplinaria; (e) Guiar en la selección de metodologías adecuadas; (f) Establecer mecanismos de retroalimentación constante; (g) Promover la relevancia y utilidad de los resultados y (h) Incentivar la reflexión crítica.

Palabras clave:

Tutorías, investigación, reflexión crítica.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 26/08/2024 Fecha Aceptado: 12/12/2024 Fecha Publicado: 19/06/2025

Muñoz Rubio, O. (2024). Tutorías de grado: lineamientos para la pertinencia y aplicabilidad de los resultados en contextos profesionales. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 102-121



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ABSTRACT

The research aimed to establish a set of guidelines to facilitate the development of effective degree tutoring focused on the relevance and applicability of research products. The methodology follows a qualitative documentary approach supported by the exploration, selection, and analysis-interpretation of 35 scientific articles that met the selection criteria related to: focusing on the object of study, published in Spanish, indexed and peer-reviewed in scientific journals, published in the last five years. Among the proposed guidelines are the following: (a) Identify real problems; (b) Define clear and realistic objectives; (c) Contextualize the research; (d) Foster interdisciplinary collaboration; (e) Guide in the selection of appropriate methodologies; (f) Establish mechanisms for constant feedback; (g) Promote the relevance and utility of the results; and (h) Encourage critical reflection.

Keywords:

Tutoring, research, critical reflection.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo estabelecer um conjunto de orientações para facilitar o desenvolvimento de tutorias de graduação eficazes, focadas na relevância e aplicabilidade dos produtos de pesquisa. A metodologia segue uma abordagem qualitativa de tipo documental, apoiada na exploração, seleção e análise-interpretativa de 35 artigos científicos que atenderam aos critérios de seleção relacionados a: foco no objeto de estudo, publicados em espanhol, indexados e revisados por pares em revistas científicas, publicados nos últimos cinco anos. Entre as diretrizes propostas estão as seguintes: (a) Identificar problemas reais; (b) Definir objetivos claros e realistas; (c) Contextualizar a pesquisa; (d) Fomentar a colaboração interdisciplinar; (e) Orientar na seleção de metodologias adequadas; (f) Estabelecer mecanismos de feedback constante; (g) Promover a relevância e utilidade dos resultados; e (h) Incentivar a reflexão crítica.

Palavras-chave:

Tutorias, pesquisa, reflexão crítica.

INTRODUCCIÓN

Las demandas educativas actuales en el ámbito de la educación superior requieren que la formación profesional trascienda la mera adquisición de conocimientos teóricos. En este sentido, se busca alcanzar competencias y resultados de aprendizaje que estén directamente relacionados con el contexto profesional en el que se desempeñará el futuro graduado. En este orden de ideas, la tutoría efectiva se presenta como un elemento esencial para promover un aprendizaje que forme al estudiante para abordar un trabajo de grado pertinente a su campo profesional. Este enfoque busca que el trabajo sea útil en la resolución de problemas, la innovación y el análisis de situaciones propias de su área de estudio.

Desde esta perspectiva, el rol del tutor se vuelve crucial en el proceso de investigación de los estudiantes. El seguimiento y la mejora continua, liderados por el tutor, deben asegurar que el producto investigativo sea relevante para el entorno profesional futuro del estudiante. Por lo tanto, es esencial que el tutor, actuando como guía y facilitador, oriente al estudiante en la identificación de los problemas pertinentes a su campo profesional. Esto implica un análisis exhaustivo de las necesidades y desafíos que impactan a la comunidad o sector donde el estudiante se desempeñará profesionalmente.

Por lo tanto, el tutor debe colaborar estrechamente con el estudiante en la definición de los objetivos de investigación, asegurándose de que estén alineados con las demandas y expectativas del contexto profesional. Asimismo, su apoyo es fundamental para la elección de metodologías adecuadas que permitan abordar de manera efectiva los problemas identificados en el escenario profesional. Esta labor implica trascender los conocimientos disciplinares, por cuanto también se requiere fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis del estudiante.

En este orden de ideas, el tutor juega un papel fundamental en el seguimiento y la mejora continua del proceso investigativo, por cuanto es necesario que ofrezca retroalimentación continua para guiar al estudiante en la dirección correcta y asegurar que el trabajo esté encaminado hacia la generación de soluciones prácticas y aplicables en el ámbito profesional. En este sentido, el tutor no solo cumple el rol de instructor, sino también el de mentor que acompaña al estudiante en su crecimiento académico y profesional, asegurando que su investigación tenga un impacto significativo y relevante en su campo de acción.

De acuerdo con Molano (2019), el término "tutor", derivado del latín "tutor",

que a su vez proviene del verbo "tueri" que significa observar, vigilar y proteger, tiene sus raíces en el derecho romano. En aquel ámbito, el tutor era la persona encargada de cuidar y velar por un sujeto que no era del todo capaz de lograr las metas propuestas. A partir del siglo XIII, con el surgimiento de las universidades en Europa, el concepto de tutor comenzó a relacionarse con la tarea de asistir a los jóvenes en la consecución de sus metas educativas personales.

Cabe señalar que, de acuerdo con Molano (2019), es pertinente establecer las diferencias entre los términos tutoría, mentoría y consultoría, por cuanto, la literatura internacional tiende a diferenciar estas funciones. La tutoría es considerada principalmente como una función docente exclusiva, diseñada para atender las necesidades del sector universitario en términos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la mentoría no siempre implica la necesidad de ser un docente, ya que puede ser realizada por estudiantes destacados en el ámbito académico. La consultoría se refiere a una función que proporciona orientación y asesoramiento experto en áreas específicas del conocimiento o de la práctica profesional e implica un nivel de especialización y experiencia en un campo particular para ofrecer recomendaciones y soluciones a problemas específicos.

Por consiguiente, tal como lo señala Vásquez (2019), la tutoría, entendida como un proceso guiado y personalizado de orientación académica y profesional, no solo busca facilitar el dominio de conceptos y habilidades, sino también debe promover la resolución de problemas reales que los profesionales enfrentan en sus campos laborales. Este enfoque no solo transforma el aprendizaje en una experiencia más auténtica y relevante, sino que igualmente debe formar a los estudiantes para los desafíos y demandas cambiantes del mundo laboral. En consecuencia, tal como lo señalan Novoa y Pirela (2019), "el tutor acompaña al estudiante en el camino que le permite consolidar la construcción del conocimiento a la luz de su realidad existencial y social, es decir, lo guía de modo integral" (p.21).

Por lo tanto, el tutor al ser un guía integral se constituye en un sujeto que apoya el desarrollo social, académico, emocional, vocacional y profesional del tutorizado. Sin embargo, Londoño (2019) enfatiza que el "papel del tutor es doble, tanto de investigador como de tutor" (p. 86) y que para tener éxito en este cometido se requiere considerar aspectos externos, tales como: el contexto, la cultura, las políticas institucionales y la normatividad nacional, entre otros; e internos, como el nivel de desarrollo de la capacidad cognitiva para autorregular el aprendizaje, el manejo de las emociones y la formación ética que guía el comportamiento. En última instancia, el papel del tutor como guía integral y como investigador se destaca como un pilar fundamental en la formación de individuos competentes, críticos y comprometidos con su desarrollo personal y profesional, así como con el avance de la sociedad en su conjunto. Tal como se observa, esta labor requiere un enfoque holístico que busca promover un aprendizaje profundo y duradero en los estudiantes, preparándolos no solo para

enfrentar los desafíos académicos, sino también para ser agentes de cambio y desarrollo en sus comunidades y profesiones.

De allí que el aprendizaje significativo (AS) en el tutorizado adquiera una relevancia creciente, en tanto contribuye no solo a su desarrollo académico, sino también a su crecimiento profesional y personal. Tal como lo señaló Molina, (2004):

Si se considera que el fin último de todo proceso educativo es que los alumnos alcancen una formación basada en aprendizajes significativos y socialmente responsable, es claro que el logro de tan ambiciosa meta sólo será posible con el apoyo de un conjunto de elementos entre los que destaca el programa tutorial (p. 35).

Por lo tanto, para efectos de este trabajo se asumirá que el AS está orientado a que el estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que los integre, comprenda su importancia y los aplique de manera efectiva en su contexto laboral futuro.

Por tanto, los tutores, como guías en el proceso educativo de los estudiantes, se enfrentan a diversos desafíos en su rol actual. La revisión de la literatura y las observaciones preliminares de quien investiga han revelado un problema destacado en cuanto a la percepción de las tutorías: los productos investigativos no siempre se alinean con las necesidades del ámbito profesional del estudiante. Esto conduce a la creación de una cantidad considerable de trabajos que, lamentablemente, suelen quedar archivados sin una aplicación práctica. En el contexto del programa académico Profesional en Gestión Empresarial de una institución de educación superior en Bucaramanga - Colombia, se ha manifestado preocupación por la aparente falta de impacto práctico de las investigaciones. Aunque estas son llevadas a cabo con rigor metodológico y académico, a menudo no se traducen en soluciones aplicables para la realidad profesional que se estudia.

Desde la perspectiva anteriormente planteada, emerge la siguiente interrogante: ¿cuáles orientaciones podrían favorecer el desempeño del tutor de trabajos de grado para que los productos investigativos sean pertinentes y aplicables en el contexto profesional? Con la finalidad de responder a esta pregunta, el presente artículo tiene como propósito establecer un conjunto de orientaciones para facilitar el desarrollo de tutorías de grado efectivas enfocadas en la pertinencia y aplicabilidad de los productos investigativos.

MÉTODO

El estudio responde a un enfoque cualitativo de tipo documental debido a la naturaleza de la información que proviene de los artículos científicos analizados

en profundidad para extraer conclusiones e identificar tendencias o patrones. Al ser un enfoque cualitativo, se busca comprender y describir el fenómeno desde una perspectiva holística. Además, al ser de tipo documental, se enfoca en la recopilación, análisis e interpretación de las fuentes seleccionadas. Este tipo de estudio permitió examinar la literatura disponible e identificar patrones de convergencia o divergencia en los contenidos presentados, y proporcionar una visión detallada y contextualizada del tema de estudio, atendiendo al propósito de esta investigación.

El nivel descriptivo refiere que el estudio busca describir y comprender el contenido y las características del objeto de estudio en los artículos científicos estudiados. Esto implicó analizar e interpretar los hallazgos, metodologías, teorías y enfoques utilizados por los autores en sus investigaciones, sin realizar interpretaciones o inferencias más allá de lo que está presente en los documentos analizados. Para este efecto se realizaron búsquedas en distintas bases de datos y se examinaron 35 artículos científicos centrados en el objeto de estudio de la investigación, publicados en español en revistas indexadas y arbitradas. El trabajo fue limitado a un rango de tiempo comprendido entre 2019-2023.

El análisis de la información permitió determinar las categorías emergentes, que dan cuenta de una aproximación al objeto de estudio. Sobre la base de integración de estas categorías se proponen unos lineamientos orientados al desarrollo de una tutoría pertinente y aplicable que favorezca el desempeño de las competencias del tutor e implementar en contextos profesionales reales la productividad investigativa de los estudiantes relacionada con sus trabajos de grado.

RESULTADOS

La investigación permitió determinar las categorías emergentes del estudio, las cuales son definidas en la Tabla 1.

Tabla 1.
Categorías emergentes del estudio

Categorías	Definición
Concepción de la tutoría	Hace referencia al conjunto de ideas, creencias y enfoques teóricos que guían la práctica del tutor en su labor de acompañamiento y orientación académica de los estudiantes. Esta categoría abarca las concepciones que el tutor tiene sobre su rol, funciones y responsabilidades dentro del proceso de tutoría.

Categorías	Definición
Perfil del tutor	Se refiere a las características, habilidades, conocimientos y experiencias que se consideran fundamentales para desempeñar eficazmente el rol de tutor en el ámbito educativo. Incluye aspectos como la formación académica y profesional del tutor, sus competencias pedagógicas y didácticas, su experiencia en la disciplina o área de estudio, así como sus habilidades de comunicación, empatía y capacidad para establecer relaciones de apoyo con los estudiantes. Esta categoría también abarca los roles y funciones que el tutor asume dentro del proceso de tutoría, como el acompañamiento en el desarrollo de competencias, la orientación académica y profesional, la evaluación y retroalimentación, entre otros aspectos.
Desarrollo de la tutoría	Se refiere al proceso dinámico y continuo mediante el cual se lleva a cabo la tutoría en el ámbito educativo. Incluye todas las etapas, actividades y estrategias que se implementan para ofrecer un acompañamiento efectivo y personalizado a los estudiantes. Este desarrollo implica desde la planificación y diseño de programas de tutoría hasta la ejecución y evaluación de las acciones tutoriales.
Necesidades y dificultades de la tutoría	Se refiere al conjunto de requerimientos y obstáculos relacionados con el proceso de tutoría. Se relaciona con las demandas específicas que los estudiantes tienen respecto al acompañamiento tutorial, así como a los desafíos y limitaciones que enfrenta el tutor en su labor de orientación y apoyo.

Categoría 1. Concepción de la tutoría

Para Tamayo *et al.* (2019), la labor de tutoría está encaminada a favorecer la gestión del aprendizaje de los estudiantes e incrementar su participación en los procesos académicos, investigativos y de vinculación que ocurren en el ámbito universitario. Este enfoque resalta la importancia de que los tutores no solo ofrezcan orientación académica, sino que también promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, incentivándolos a involucrarse activamente en las diversas oportunidades de aprendizaje y crecimiento que ofrece la universidad. De esta manera, la tutoría se convierte en un puente crucial entre la teoría y la práctica, facilitando el camino para que los estudiantes puedan convertirse en profesionales competentes y comprometidos con su formación y con la sociedad.

Para Mora (2019), la tutoría orientada a la investigación debe tener un enfoque humanista, dada la importancia que adquieren los principios centrados en la dignidad y la singularidad humana. Cuando el tutor reconoce las dimensiones esenciales del desarrollo humano, pone énfasis en el desarrollo integral del tutorizado como persona esto implica que no solo se enfoca en el aspecto académico o técnico de la formación, sino que también considera la formación en valores, habilidades sociales, emocionales y éticas. El objetivo es cultivar un crecimiento holístico que permita al tutorizado no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar su identidad, autonomía y capacidad de enfrentar los desafíos de la vida de manera integral y equilibrada. Esta perspectiva humanista en la tutoría reconoce que el individuo es un ser complejo, con necesidades emocionales, sociales y cognitivas que deben ser atendidas, por lo cual el tutor se convierte en un guía que no solo transfiere y media los conocimientos, sino que también acompaña al estudiante en su crecimiento personal y profesional,

fomentando su autoconocimiento, confianza en sí mismo y desarrollo de su juicio crítico. Desde esta visión, el tutor busca fomentar la creatividad, el desarrollo continuo, la interacción social enriquecedora y, en consecuencia, el reconocimiento y valoración de la subjetividad, aspectos muchas veces pasados por alto por las corrientes conductistas aplicadas a la educación.

Categoría 2. Perfil del tutor

Para Cruzata-Martínez *et al.* (2018), un tutor debe cumplir dos roles centrados en la formación investigativa y profesional. Con relación a la formación investigativa, los autores señalan que se debe proporcionar al estudiante la exposición a una variedad de problemas profesionales y proyectos de investigación. Esto permitirá que el sujeto en condición de aprendizaje comprenda la complejidad del campo de estudio, identifique y elija el conocimiento científico relevante para su práctica profesional, o bien, para proponer nuevos proyectos de investigación de forma autónoma y autorregulada. Y respecto a la formación profesional, indican que el tutor debe ser competente en términos de socializar, entrenar, ofrecer *coaching*, consejería académica, y apoyar psicosocialmente al tutorizado.

Con relación a las funciones del tutor, Espinoza *et al.* (2019) señalan que deben estar centradas en diagnosticar, orientar, controlar y mediar, con un enfoque continuo y sistémico. Estas tareas requieren una formación rigurosa del tutor, lo que explica por qué en muchas instituciones los tutores suelen ser profesionales con amplia experiencia en el campo educativo.

Por otra parte, Londoño (2019) señala que un tutor debe:

Brindar un acompañamiento que va más allá de la transmisión de conocimientos y realizar su actividad mediante un seguimiento personalizado y permanente por las rutas de formación del futuro investigador, con lo cual trasciende el plano de la instrucción para crear un espacio de diálogo (p. 84).

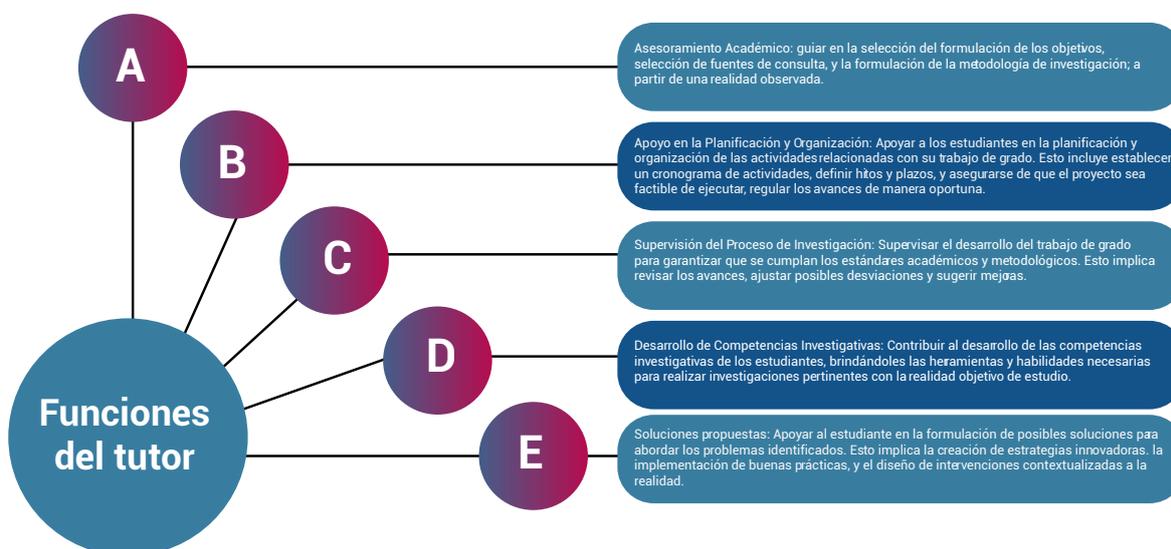
En este sentido, el diálogo entre el tutor y el tutorizado adquiere relevancia en el proceso de la tutoría, en tanto implica un intercambio constante de ideas, experiencias y conocimientos que permite establecer una relación de confianza y apertura, lo cual facilita el desarrollo académico y personal del estudiante. A través del diálogo, el tutor puede conocer las necesidades, intereses y dificultades del tutorizado, adaptando así su orientación de manera más efectiva y pertinente. Además, el diálogo promueve una comunicación efectiva que favorece la clarificación de dudas, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la búsqueda de soluciones a los desafíos académicos, lo cual permite al tutorizado expresar sus inquietudes, metas y expectativas, mientras que el tutor brinda retroalimentación constructiva y guía para el logro de objetivos. En este sentido, el diálogo fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo, donde el tutorizado se siente escuchado, valorado y motivado a asumir un rol activo en su formación. Asimismo, contribuye al desarrollo de

habilidades comunicativas, críticas y de pensamiento autónomo, aspectos fundamentales para su desarrollo integral como futuro profesional.

La figura 1 ilustra las funciones del tutor centradas en la aplicación práctica de los resultados de la investigación. El objetivo principal es establecer metodologías y planes de acción que aborden desafíos reales en el ámbito profesional. Desde esta perspectiva, la investigación adquiere un significado fundamental para el crecimiento académico y el desempeño laboral del tutorizado. Esto se traduce en el desarrollo de habilidades críticas, un mayor compromiso profesional y una comprensión más profunda del entorno para la implementación efectiva de mejoras propuestas.

Figura 1.

Funciones del tutor orientado a la producción investigativa pertinente



Categoría 3. Desarrollo de la tutoría de trabajos de grado

De acuerdo con un estudio realizado por Ponce *et al.* (2022) en un programa de Psicología de una institución de educación superior (IES), los estudiantes manifestaron que para un mejor desarrollo del proceso tutorial se debía considerar en el *formato base* la calendarización, el desarrollo de clases formales, la determinación de encuentros específicos y la presencialidad. Con relación a la *comunicación*, los estudiantes destacaron la necesidad de mantener el diálogo, la continuidad, la disponibilidad y las respuestas oportunas por parte del tutor. Con relación al *seguimiento*, los tutorizados destacaron la necesidad de atender las dudas y problemas que confrontan los estudiantes durante el proceso de tutoría, así como tener en cuenta el proceso académico inherente al desarrollo de la tutoría.

Por su parte, Fernández (2021) explica que el desarrollo de la tutoría del trabajo de grado debe cumplir con las siguientes etapas: a) selección del tema; b)

búsqueda de la información; c) producción escrita; d) establecimiento del procedimiento; e) exposición de los resultados o propuesta y f) consideraciones finales.

Categoría 4. Necesidades y dificultades de la tutoría

Las dificultades de la tutoría pueden derivarse de diversas situaciones, como la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo del tutor, la falta de capacitación en tutoría, las diferencias de estilo de aprendizaje y comunicación entre el tutor y el tutorizado, la asignación de un tutor que no ha sido profesor del estudiante durante su carrera, el conocimiento del tutor con relación a la estructura del proceso investigativo, el nivel de empatía entre tutor – estudiante, entre otros. Estas dificultades pueden afectar la efectividad y el éxito del proceso de tutoría, requiriendo estrategias y soluciones adecuadas para superarlas (Rebollo & Espiñeira, 2017).

En el proceso tutorial también se han evidenciado algunas necesidades y oportunidades de mejora. Al respecto, Capelari (2016) ha indicado que el tutor desempeña un rol pedagógico fundamental, que demanda conocimientos y habilidades específicas para ofrecer una comunicación efectiva y proporcionar asistencia relevante y oportuna. Por lo tanto, es necesario que el tutor reciba una adecuada capacitación para cumplir con este cometido. Al respecto, Salazar *et al.*, (2022) señala que “para enfrentar los retos de la enseñanza tutelar debe profundizarse en los conocimientos pedagógicos, de los que deben dotarse a todos los tutores (...) de esta manera, brindarles las herramientas necesarias para perfeccionar su trabajo” (p. 22). Y sostienen que esta formación implica: (a) Familiarizarse con los fundamentos y técnicas evaluativas; (b) Comprender los procesos que fomentan el aprendizaje mediante problemas y el pensamiento crítico y científico; (c) Adquirir conocimientos sobre los principios, técnicas y prácticas de los métodos de enseñanza y (d) Orientar el proceso pedagógico hacia las necesidades formativas de los estudiantes.

De hecho, investigadores como Tiscornia *et al.* (2019) en un estudio realizado con los tutores del programa de Nutrición obtuvieron que “la percepción de los docentes tutores luego de ser capacitados, es que realizarían una mejor tutoría clínica y a la vez los estudiantes mejorarían su rendimiento académico” (p. 277). Esta investigación resalta la importancia de la formación continua de los tutores, ya que les permite desarrollar competencias necesarias para ofrecer una tutoría efectiva. Al mejorar la calidad de la tutoría, se espera un impacto positivo tanto en el desempeño académico y laboral de los estudiantes como en su experiencia de aprendizaje en el campo profesional.

El estudio de la literatura también permitió determinar algunas de las dificultades inherentes al ejercicio de la tutoría. Al respecto, Sánchez y Luna (2019) han señalado que la tutoría se ha limitado, principalmente, al ámbito de la investigación, careciendo de una sólida fundamentación didáctica. Esta

restricción ha llevado a que este proceso sea visto más como una función asociada a las particularidades individuales de ciertos docentes, en lugar de ser reconocida como una herramienta integral de formación. Esta falta de fundamentación pedagógica puede resultar en una tutoría que no logra abarcar todos los aspectos necesarios para el desarrollo integral del estudiante. Tal como lo señalan Navarrete-Cazales y Tomé-López (2022), la tutoría puede ser integral porque también debe atender a dimensión personal, emocional, familiar, social y económica, para que el estudiante tenga un desempeño efectivo en términos de los fines planteados y, de esta manera, pueda finalizar sus estudios en el tiempo oportuno.

Por su parte, Cruzata-Martínez *et al.* (2018) señalan que “una cantidad de estudiantes no logra desarrollar las competencias investigativas y culminar la tesis” (p.10). Al respecto, los autores proponen implementar un programa pertinente con el propósito de formar estas competencias en relación con los diferentes campos de la ciencia, tales como: las ciencias exactas, naturales, sociales. Además, señalan que la tutoría universitaria suele enfrentarse a desafíos en su implementación efectiva, como la falta de claridad en los roles y responsabilidades del tutor. Esto puede generar confusiones tanto para el tutor como para el tutorizado, dificultando la consecución de los objetivos formativos planteados. Asimismo, la falta de criterios claros para evaluar el desempeño del tutor y la calidad de la tutoría puede limitar su efectividad y relevancia.

Por su parte, Arce *et al.* (2023), en un estudio realizado tras la aparición de la pandemia por COVID-19, indican con relación a la efectividad de la tutoría que “los problemas que aquejan principalmente a los alumnos -desde su perspectiva- son de orden académico, educativo y personal, siendo estos últimos los que en su percepción habían sido más desatendidos por sus tutores al no estar calificados para ello” (p. 5). En este sentido, es crucial reconocer que la tutoría efectiva no solo debe centrarse en aspectos académicos y educativos, sino también en las necesidades personales y emocionales de los estudiantes.

Por otra parte, un estudio realizado por Ramírez *et al.* (2018) sobre las percepciones que los estudiantes tienen con relación a las tutorías de grado, plantea que revela preocupaciones importantes que impactan en la calidad de este proceso académico. Por un lado, los estudiantes pueden no estar plenamente conscientes de la necesidad y la importancia de la tutoría en la elaboración de sus trabajos, lo que puede afectar su efectividad y aprovechamiento. Además, la falta de una actitud crítica por parte de los estudiantes hacia su propio proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos pueden limitar el desarrollo y la calidad de sus trabajos. Por otro lado, los hallazgos de la investigación revelan discrepancia entre las percepciones de los estudiantes y los profesores; de allí que los autores de la investigación subrayan la necesidad de reflexionar sobre las prácticas actuales de tutoría y proponer cambios que promuevan una mayor efectividad y alineación entre ambas partes. Estas percepciones señalan

la importancia de revisar y mejorar los procesos de tutoría para garantizar un acompañamiento más efectivo y una mayor calidad en los trabajos de grado.

Asimismo, en la investigación realizada por Zambrano y Balbo (2020) se plantea que, dentro de las dificultades de la tutoría orientada a trabajo de grado, es común que los estudiantes posterguen sus responsabilidades académicas, lo que incluye un fenómeno conocido como el "síndrome todo menos tesis". Este término se refiere a una serie de desafíos, obstáculos, emociones y comportamientos que experimentan tanto estudiantes como profesionales cuando se enfrentan a la tarea de planificar y llevar a cabo un trabajo de grado o publicar una investigación. Esta postergación puede manifestarse en forma de procrastinación, ansiedad, falta de motivación o dificultades para avanzar en el proyecto académico.

Lineamientos para la pertinencia y aplicabilidad de los resultados de trabajos de grado en contextos profesionales

El análisis e interpretación de las categorías del estudio permiten desarrollar una serie de lineamientos pedagógicos que podrían enriquecer la práctica tutorial enfocada en la creación de un producto investigativo relevante y aplicable en el contexto profesional del estudiante. En este sentido, es indudable la relevancia de las diversas corrientes y metodologías pedagógicas, ya que son las que fundamentan la labor tutorial. Dentro de estas se pueden destacar las siguientes:

- El constructivismo. Esta teoría sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción activa del individuo con su entorno y la retroalimentación recibida (Perilla, 2018). En el contexto del trabajo de grado, el tutor actúa como facilitador del aprendizaje, guiando al estudiante a través del proceso de investigación y ayudándolo a construir su propio conocimiento sobre el tema. Al alentar la reflexión crítica y la aplicación práctica de los resultados, el tutor promueve la construcción de un entendimiento profundo y significativo que puede ser transferido al entorno profesional.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta teoría enfatiza el aprendizaje activo y contextualizado a través de la resolución de problemas reales (Zumba et al., 2021). El tutor de trabajo de grado puede aplicar principios del ABP al guiar al estudiante en la identificación y abordaje de problemas relevantes en su campo profesional. Al contextualizar la investigación dentro de estos problemas, el tutor promueve la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y la generación de soluciones concretas que pueden beneficiar directamente a la comunidad profesional y al desarrollo del campo de estudio.
- Aprendizaje experiencial. Esta teoría afirma que el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa y la reflexión sobre esa experiencia, permitiendo comprender y disfrutar el proceso (Luque et al., 2022). En el contexto del trabajo de grado, el tutor puede fomentar el aprendizaje experiencial al involucrar al estudiante en actividades de investigación práctica, como la recolección y análisis de datos e información, y al

proporcionar oportunidades para reflexionar sobre los hallazgos y su relevancia para el entorno profesional.

- Teoría del aprendizaje situado. Esta teoría sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando se lleva a cabo en un contexto relevante y auténtico, contribuyendo al desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento, tales como: el análisis, la inferencia, la interpretación, la evaluación y la autorregulación (Alcarraz, 2024). El tutor de trabajo de grado puede aplicar este enfoque al contextualizar la investigación dentro del entorno profesional del estudiante, asegurando que los resultados y recomendaciones sean directamente aplicables en la práctica.
- Teoría del aprendizaje colaborativo. Esta teoría enfatiza el aprendizaje a través de la interacción social y la colaboración entre pares. En el contexto de la relación entre el tutor y el estudiante en un trabajo de grado, el enfoque del aprendizaje colaborativo cobra una importancia significativa. Aquí, el tutor actúa como facilitador del proceso, promoviendo la interacción entre los estudiantes y fomentando la discusión entre pares. Esta dinámica no solo potencia el desarrollo de habilidades individuales de investigación, análisis y síntesis, sino que también fortalece las competencias grupales, como la capacidad para trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y resolver problemas de manera conjunta. Al colaborar en la búsqueda de soluciones y en la consecución de un objetivo común, tanto el tutor como el estudiante contribuyen al enriquecimiento mutuo y al éxito del trabajo de grado (Universidad del Externado, 2019).

Considerando lo expuesto previamente, a continuación, se proponen algunos lineamientos que pueden favorecer la pertinencia y aplicabilidad de los resultados derivados de los trabajos de grado. Tal como se observa, es esencial que tanto el tutor como el tutorizado atiendan un enfoque e implementen estrategias específicas que contribuyan a alcanzar este propósito de manera efectiva. En este contexto se ubican los siguientes:

1- Identificar problemas reales. Antes de iniciar cualquier investigación, el tutor y el estudiante deben realizar un análisis detallado de las oportunidades de mejora y desafíos del contexto profesional en el que se desempeñará el tutorizado. Esto implica conocer el campo de estudio, identificar las tendencias emergentes y las demandas del mercado laboral, así como la identificación de alternativas para la innovación.

2- Definir objetivos claros y realistas. Esto implica establecer metas específicas y alcanzables para el trabajo de grado, que estén alineadas con las necesidades del contexto profesional. Tales objetivos deben ser congruentes con el alcance de las competencias y resultados de aprendizaje que se esperan por parte del estudiante. En otras palabras, los objetivos deben ser coherentes con lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer o lograr después de completar su formación.

3- Contextualizar la investigación. El tutor debe asegurarse que el proyecto de investigación esté contextualizado respecto al entorno profesional del estudiante, de modo que los resultados y las recomendaciones sean directamente aplicables en dicho contexto. Para este efecto se sugiere desarrollar la revisión de literatura, la consulta con expertos en el campo y realizar entrevistas o encuestas. También es avenida la implementación del *Mapeo de stakeholders*, con la finalidad de identificar a las partes interesadas relevantes del entorno profesional. Para este efecto, el tutor puede orientar al estudiante a comprender quiénes son los principales actores involucrados en el problema o la situación que se está investigando, y cómo podrían verse afectados por los resultados de la investigación.

4- Fomentar la colaboración interdisciplinaria. Es recomendable que el tutor promueva la colaboración entre diferentes áreas de conocimiento o disciplinas relevantes para abordar de manera integral el problema identificado. En el contexto de la tutoría de trabajo de grado, donde el tutor está directamente involucrado con el tutorizado, hay varias estrategias específicas que pueden fomentar esta colaboración interdisciplinaria, por ejemplo:

- Facilitar la formación de equipos interdisciplinarios: el tutor puede agrupar a estudiantes de diferentes áreas de conocimiento que estén trabajando en proyectos relacionados o que aborden problemáticas similares. Esto puede hacerse al inicio del proceso de tutoría, identificando áreas de convergencia entre los temas de investigación de los estudiantes.
- Promover la diversidad en las reuniones de seguimiento: durante las sesiones de seguimiento o reuniones de trabajo, el tutor puede invitar a estudiantes de diferentes disciplinas a participar y aportar sus puntos de vista sobre el proyecto de investigación. Esto permite una diversidad de perspectivas desde el inicio del proceso.
- Establecer metas interdisciplinarias: el tutor puede definir metas específicas que requieran la colaboración de múltiples disciplinas para ser alcanzadas. Estas metas pueden ser parte del plan de trabajo del tutorizado y servir como puntos de convergencia para la colaboración interdisciplinaria.
- Facilitar la comunicación entre disciplinas: el tutor puede actuar como facilitador en la comunicación entre los diferentes estudiantes, ayudándoles a comprender y valorar las perspectivas y conocimientos de cada disciplina. Esto puede incluir la organización de sesiones de intercambio de ideas o la creación de grupos de discusión temáticos.

5- Guiar en la selección de metodologías adecuadas. Se sugiere que el tutor apoye al estudiante en la elección y aplicación de las metodologías de investigación más apropiadas para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Para esto, es fundamental revisar la literatura relevante con la finalidad de identificar las metodologías utilizadas en estudios similares y evaluar su efectividad. De igual manera, es importante analizar los recursos disponibles, como la dedicación en tiempo, el acceso a la

información y la disponibilidad de herramientas necesarias para llevar a cabo la investigación de manera efectiva.

En este sentido, el tutor puede proporcionar ejemplos seleccionando casos de estudio relacionados con el fin de ayudar al estudiante a comprender cómo se aplican diferentes metodologías en la práctica, así como, ofrecer orientación técnica y metodológica a lo largo del proceso de investigación. Esto asegurará que el estudiante esté preparado con las herramientas y el conocimiento necesarios para realizar un trabajo de grado pertinente, relevante y aplicable en el contexto.

6- Establecer mecanismos de retroalimentación constante. Es fundamental proporcionar retroalimentación continua durante todo el proceso de investigación, con el fin de orientar al estudiante y garantizar que el trabajo se mantenga enfocado en los objetivos establecidos. Al proporcionar retroalimentación de manera regular, el tutor puede ayudar a prevenir desviaciones significativas del camino planificado, por cuanto, si se identifican problemas o desafíos tempranos en el proceso, se pueden abordar de manera oportuna para evitar que afecten negativamente el resultado final del trabajo de grado. En este sentido, la retroalimentación constante se constituye en una guía continua para el estudiante a lo largo del proceso de investigación, lo cual le permite recibir comentarios regulares sobre su progreso y ajustar su trabajo en consecuencia.

7- Promover la relevancia y utilidad de los resultados. Desde la perspectiva del rol del tutor, es fundamental promover la relevancia y utilidad de los resultados de la investigación para garantizar que el trabajo de grado tenga un impacto significativo en el ámbito profesional del estudiante. Para lograr esto, el tutor puede desempeñar un papel activo como guía en la interpretación de los resultados, al analizar los resultados y compararlos con los antecedentes del estudio y los aportes teóricos. Asimismo, sobre la base de los resultados de la investigación, el tutor puede colaborar con el estudiante en la formulación de recomendaciones prácticas y acciones que aborden los problemas identificados en el ámbito profesional. Estas recomendaciones deben ser claras, específicas y viables, y estar soportadas por evidencias sólidas derivadas del estudio.

En este contexto, es fundamental el establecimiento de vínculos con la práctica profesional, por lo cual, el rol de tutor adquiere relevancia creciente, en términos de apoyar al estudiante a establecer conexiones entre los resultados de la investigación y las necesidades y desafíos reales del campo profesional. Esto puede incluir la identificación de oportunidades para aplicar los hallazgos en contextos prácticos, así como el establecimiento de colaboraciones con profesionales o instituciones relevantes. Asimismo, además de orientar al estudiante en la interpretación y formulación de recomendaciones, el tutor puede constituirse en un apoyo importante para la socialización de los resultados del estudio, lo cual implica la preparación de presentaciones y la participación en

conferencias o eventos académicos donde se puedan compartir los hallazgos de la investigación con la comunidad académica, profesional y otros grupos de interés.

8-. Incentivar la reflexión crítica. Además de incentivar al estudiante a reflexionar críticamente sobre su trabajo y su impacto potencial en el campo profesional, se debe promover una evaluación constante de cómo los hallazgos y recomendaciones pueden ser implementados en la práctica. Esto implica identificar específicamente cómo el trabajo de grado puede abordar desafíos existentes en el campo profesional y generar soluciones prácticas y viables. Asimismo, se debe alentar al estudiante a considerar posibles obstáculos o limitaciones que podrían surgir durante la implementación y a proponer estrategias para superarlos. Esta reflexión crítica no solo fortalecerá la relevancia del trabajo de grado, sino que también contribuirá a su efectiva aplicación en el mundo real, asegurando que las soluciones propuestas sean verdaderamente útiles y significativas para la comunidad profesional. En la Figura 2, se presentan de manera sintetizada los lineamientos propuestos.

Figura 2.

Lineamientos que favorecen la tutoría de trabajos de grado con pertinencia y aplicabilidad en el contexto profesional



CONCLUSIONES

Al adoptar un enfoque que prioriza la relevancia y utilidad práctica de las investigaciones, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de trabajar en problemas reales para aplicar sus conocimientos en contextos profesionales concretos. Esto no solo enriquece su experiencia formativa, sino que también les permite desarrollar habilidades relevantes para el mercado laboral y la solución de los desafíos actuales en la sociedad.

Además, al producir investigaciones con un enfoque aplicado, se promueve un impacto más significativo en la comunidad, ya que los resultados pueden contribuir directamente a la resolución de problemas y al mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido, la tutoría de trabajos de grado centrada en la pertinencia y aplicabilidad de los productos investigativos no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también fortalece el vínculo entre la academia y la sociedad, generando un impacto positivo y sostenible a largo plazo.

Desde esta perspectiva, la investigación contribuyó a delinear unas orientaciones que podrían favorecer la labor del tutor de trabajos de grado, entre las cuales se ubican las siguientes: (a) Identificar problemas reales; (b) Definir objetivos claros y realistas; (c) Contextualizar la investigación; (d) Fomentar la colaboración interdisciplinaria; (e) Guiar en la selección de metodologías adecuadas; (f) Establecer mecanismos de retroalimentación constante; (g) Promover la relevancia y utilidad de los resultados y (h) Incentivar la reflexión crítica.

La implementación de este enfoque centrado en la pertinencia y aplicabilidad de los productos investigativos enfrenta varios retos. Entre estos, se requiere un cambio de paradigma, es necesario promover un cambio de mentalidad tanto entre estudiantes como entre tutores, para que valoren la importancia de abordar problemas reales y aplicar sus investigaciones en contextos prácticos.

De igual manera, es necesario que las instituciones contribuyan con la implementación de este enfoque mediante la disposición de recursos y apoyo institucional, en tanto se requiere de recursos adecuados para desarrollar procesos de capacitación para tutores, acceso a bases de datos especializadas y financiamiento para investigaciones aplicadas.

Por otra parte, la integración curricular puede ser un desafío, por cuanto implica cambios en los programas de estudio y en la estructura de los trabajos de grado. Por ejemplo, promover la colaboración interdisciplinaria entre estudiantes y profesores puede ser difícil debido a las barreras disciplinarias y a la necesidad de coordinar esfuerzos entre diferentes áreas de conocimiento. En términos de evaluación, la valoración del impacto de las investigaciones aplicadas podría ser compleja, en tanto es posible que se requiera de métricas específicas y seguimiento a largo plazo para determinar cómo los resultados contribuyen a la solución de problemas reales. Adicionalmente, es posible que se evidencie resistencia por parte de algunos estudiantes o profesores que están acostumbrados a enfoques más tradicionales de investigación, lo que puede dificultar la adopción de un enfoque centrado en la aplicabilidad de los productos investigativos.

Sin duda, superar estos retos requerirá un esfuerzo concertado y colaborativo entre estudiantes, profesores, instituciones educativas y la comunidad en

general, pero los beneficios potenciales de este enfoque justifican los esfuerzos para implementarlo de manera efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcarraz Carbajal, B. (2024). El aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica. *Revista Educación*. 22 (23). <https://acortar.link/MYCYai>
- Arce Negrete, R. P.; Trujillo Murillo, L. A. & Esquivel Elías, A. S. (2023). Jornadas de Tutoría 2022: los obstáculos y retos de la tutoría en la formación de docentes tras el periodo de pandemia. 5 (2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/643/6434183006/>
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor en la universidad: configuraciones, significados y práctica*. SB Editorial.
- Cruzata-Martínez, A.; Bellido García, R., Velázquez-Tejeda, M., & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-35. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- Espinoza Freire, E. E.; Ley Leyva, N. V. & Guamán Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad del Zulia. <https://acortar.link/MbDhPn>
- Fernández, J. J. (2021). Guía práctica para elaborar un trabajo final de grado. *Aularia*. 2. 49-54. Universidad de León. <https://acortar.link/ZzBa0y>
- Londoño Martínez, P. (2019). La tutoría: acompañamiento en el proceso de formación del investigador. En Vásquez Rodríguez, F. y Mora Eraso, A. del C. *La tutoría de investigación: reflexiones, prácticas y propuestas*. Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.
- Luque de la Rosa, A.; Hervás-Gómez, C. & López Catalán, L. Coords. (2022). *Aprendizaje y formación experiencial*. Dykinson.
- Molano Camargo, F. (2019). La tutoría de investigación en la Maestría en Docencia: inventando una tradición. En Vásquez Rodríguez, F. y Mora Eraso, A. C. (Eds.). *La tutoría de investigación: reflexiones, prácticas y propuestas* pp. 9-22. Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.
- Molina Aviles, M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la

- educación superior. *Universidades*, (28),35-39. <https://acortar.link/pbcLKb>
- Mora Eraso, A. C. (2019). La tutoría de investigación como proceso de coconstrucción. En Vásquez Rodríguez, F. y Mora Eraso, A.C. (Eds.). *La tutoría de investigación: reflexiones, prácticas y propuestas*. Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle.
- Navarrete -Cazales, Z. y Tomé-López, J. (2022). La tutoría en la educación superior. Una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 24(39), 209-230. <https://doi.org/10.19053/01227238.13989>
- Novoa Palacios, A. y Pirela Morillo, J. (2019). *Miradas sobre el acompañamiento tutorial*. Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle
- Perilla Granados, J. S. A. (2018). *Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular*. Universidad Sergio Arboleda.
- Ponce Ceballos, S.; Martínez Iñiguez, J. E. & Moreno Salto, I. (2022). Recomendaciones para la tutoría académica en tiempos de contingencia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1240>
- Ramírez Obando, M. F.; Fajardo Castro, M. C.; Vargas Garzón, V. E.; Ibarra Argoty, V. H. & Arana Ercillac, M. H. (2018). Una mirada a las tutorías de trabajo de grado desde los estudiantes de séptimo semestre de la Esmic. *Revista Brújula de Investigación*. 6 (12), 25-40
- Rebollo Quintela, N. y Espiñeira Bellón, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*. 35 (2), 180 <http://dx.doi.org/10.6018/j/298561>
- Salazar Duany, Z.; Cardoso Camejo, L. & Panesso Patiño, V. (2022). El tutor, eslabón fundamental en el proceso formativo: una mirada desde la educación avanzada. *Medisur*. 20 (1). 18-24. <https://acortar.link/xiZEgr>
- Sánchez Cabezas, P. P. & Luna Álvarez, H. E. (2019). La tutoría en la educación superior y su integración en la actividad pedagógica del docente universitario. *Conrado*, 15(70), 300-305. <https://acortar.link/tLjKCB>
- Tamayo Saborit, M.; Gil Álvarez, J. L. & Carrillo Giler, J. J. (2019). Pertinencia de la tutoría: carrera administración de empresas de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Conrado*, 15(68), 7-13. <https://acortar.link/PTHlgv>
- Tiscornia, C.; Santelices, L.; Vásquez, F. & Castillo, O. (2019). Efectividad de la formación en tutoría clínica en nutrición. *Rev Chil Nutr*. 46(3), 271-278.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182019000300271>

Universidad del Externado. (2019). ¿Qué es aprendizaje colaborativo? <https://acortar.link/XvvTO7>

Vásquez Rodríguez, F. (2019). La tutoría de investigación: una mediación formativa que amerita repensarse. En Vásquez Rodríguez, F. & Mora Eraso, A. C. *La tutoría de investigación: reflexiones, prácticas y propuestas*. Universidad de La Salle - Ediciones Unisalle

Zambrano, H. & Balbo, J. (2020). Percepciones de los estudiantes de metodología de la investigación y seminario del postgrado UNET sobre la cultura investigativa y el síndrome TMT. <https://acortar.link/XvvTO7>

Zumba, G. R.; Mora Aristega, A. M.; Sánchez Soto, Ma. A.; Daza Suárez, S. K. & Zúñiga García, D. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior*. Editorial Tecnocientífica Americana.

ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

CONCEPTUAL ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ANÁLISE CONCEITUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

WILSON ANDRÉS LOSADA TRUJILLO¹

 <https://orcid.org/0009-0002-3670-0802>

 w.losada@udla.edu.co

¹Doctorando en Educación y Cultural Ambiental de la Universidad de la Amazonía, Magister en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente de aula de la Escuela Normal Superior de la Secretaría de Educación Municipal de Neiva-Huila.

CATALINA TRUJILLO VANEGAS²

 <https://orcid.org/0000-0003-2214-7487>

 catalina.trujillo@usco.edu.co

²Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia y Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana (Neiva-Colombia). Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana.

RESUMEN

La Educación Ambiental se aborda desde distintas posturas, lo que ha generado una concepción ambigua que permea las corrientes epistémicas tradicionales y contemporáneas. Este estudio tuvo como objetivo analizar la Educación Ambiental teniendo como referencia los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y áreas temáticas relacionadas. Se ejecutó un estudio bibliométrico a través de una ecuación con operadores booleanos e indicadores bibliométricos. Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de implementar la Educación Ambiental en los contextos educativos, necesidad que se destaca por la creación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible; sin embargo, siguen adhiriéndose a un marco teórico de promulgación de metodologías que no son significativamente transformadoras en relación con el cambio social y de justicia ambiental. Los países de Latinoamérica lideran la producción de artículos dentro de la categoría conceptual de la Educación Ambiental, lo que demuestra una preocupación por la temática en común. En conclusión, la Educación Ambiental desempeña un papel activo, teniendo cierta relación desde la creación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el apoyo de otras disciplinas.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 04/10/2024 Fecha Aceptado: 16/12/2024 Fecha Publicado: 19/06/2025

Losada Trujillo, W. A. & Trujillo Vanegas, C. (2024). *Analisis conceptual de la educación ambiental*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 122-145



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Palabras clave:

Educación ambiental, medio ambiente, desarrollo sostenible, justicia ambiental, pedagogía.

SUMMARY

Environmental Education is approached from different positions, which has generated an ambiguous conception that permeates traditional and contemporary epistemic currents. This study aimed to analyze Environmental Education taking as reference the 17 Sustainable Development Goals and related thematic areas. A bibliometric study was carried out through an equation with Boolean operators and bibliometric indicators. The results obtained reflect the need to implement Environmental Education in educational contexts, a need that is highlighted by the creation of the Sustainable Development Goals, however, they continue to adhere to a theoretical framework of promulgation of methodologies that are not significantly transformative in relation to social change and environmental justice. Latin American countries lead the production of articles within the conceptual category of Environmental Education, which demonstrates a concern for the common theme. In conclusion, Environmental Education plays an active role, having a certain relationship since the creation of the Sustainable Development Goals, with the support of other disciplines.

Keywords:

Environmental education, environment, sustainable development, environmental justice, pedagogy.

RESUMO

A Educação Ambiental é abordada a partir de diferentes posicionamentos, o que tem gerado uma concepção ambígua que permeia correntes epistêmicas tradicionais e contemporâneas. Este estudo teve como objetivo analisar a Educação Ambiental tomando como referência os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e áreas temáticas relacionadas. Foi realizado um estudo bibliométrico através de uma equação com operadores booleanos e indicadores bibliométricos. Os resultados obtidos reflectem a implementação da Educação Ambiental em contextos educativos, necessidade que é evidenciada pela criação dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, no entanto, continuam a aderir a um quadro teórico de promulgação de metodologias que não são significativamente transformadoras em relação ao mudança social e justiça ambiental. Os países latino-americanos lideram a produção de artigos dentro da categoria conceitual de Educação Ambiental, o que demonstra uma preocupação com o tema comum. Concluindo, a Educação Ambiental desempenha um papel ativo, tendo certa relação desde a criação dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, com o apoio de outras disciplinas.

Palavras-chave:

Educação ambiental, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, justiça ambiental, pedagogia.

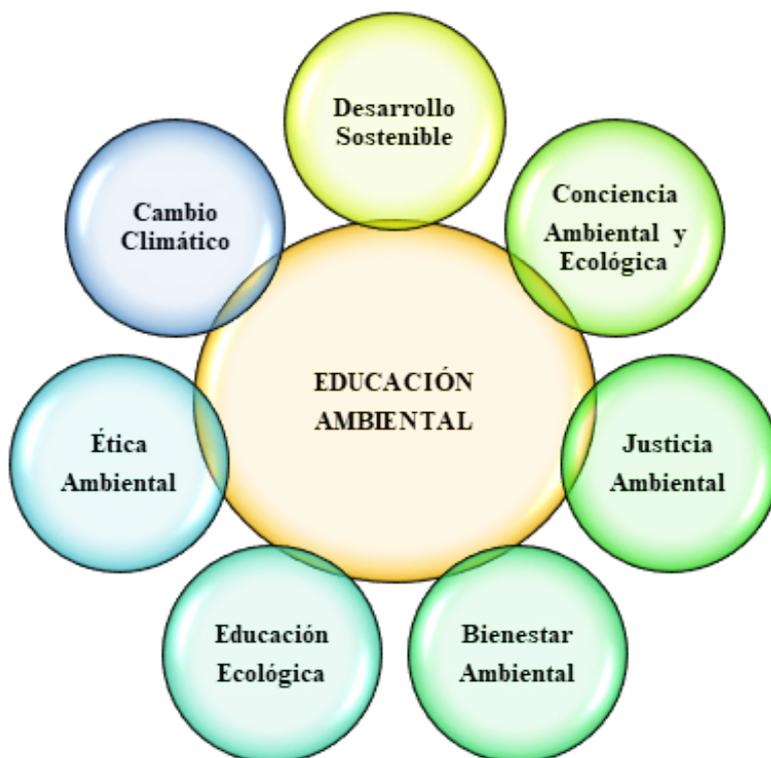


INTRODUCCIÓN

El análisis posterior se refiere al examen de artículos académicos en el ámbito de la educación ambiental, desde el año 2014 en adelante (que sirve como punto de referencia temporal), lo que se alinea con la Asamblea de las Naciones Unidas (ODS, 2015) que expresa su preocupación por la crisis ambiental y enfatiza la sostenibilidad del planeta. Además, el tema en discusión ha ido adquiriendo importancia en los contextos globales, nacionales, regionales y locales; al revisar varios artículos, se hizo evidente que la categoría de Educación Ambiental antes mencionada puede estar interconectada o poseer un marco conceptual como se describe a continuación:

Figura 1

Relación conceptual de la Educación Ambiental.



Fuente: *Elaboración propia, 2024.*

Aunque el término posee una polisemia significativa, se ha convertido en un marco fundamental para la reflexión crítica sobre las actividades personales, sociales, culturales, políticas, económicas y religiosas. En este contexto, las personas articulan sus interpretaciones subjetivas del concepto de educación ambiental, ya que las diversas perspectivas contribuyen a un discurso más amplio. Este fenómeno se produce porque tendemos a normalizar y asimilar culturalmente esta forma de educación, relegándola principalmente a la preservación y la administración del medio ambiente, descuidando así las implicaciones más profundas y sensibles de la educación ambiental integral en la forma de cómo nos relacionamos a través de un enfoque interdisciplinario.

En consecuencia, el medio ambiente se percibe desde una perspectiva que hace hincapié tanto en sus cualidades objetuales como en sus atributos sistémicos, subrayando la relación distintiva entre el ser humano y la naturaleza, mientras que la educación se considera un vehículo para un cambio transformador en las generaciones iniciales; por lo tanto: "ello demuestra la necesidad de empezar a utilizar, desde la investigación educativa, términos complementarios que proporcionen más información acerca del enfoque de la Educación Ambiental" (Guevara-Herrero *et al.*, 2023, p. 113). En este sentido, el contexto donde se sitúan los educandos, especialmente la escuela, permite generar cambios profundos en su relación empática con la alteridad ambiental creando otras posibilidades de pertenencia de la educación ambiental.

Por ello, la justicia ambiental influye en las prácticas educativas al poner de relieve las disparidades en la asignación de recursos y el acceso a una educación de calidad, lo que genera la necesidad de planes de estudio que aborden los problemas ambientales locales y empoderen a los estudiantes para que se relacionen con sus comunidades; esto "vindica el derecho de la naturaleza a ser protegida como ente viviente siempre que la estabilidad y regeneración de sus ciclos vitales son amenazados" (De Sousa Santos, 2011, p. 19).

La justicia ambiental fomenta el pensamiento crítico y alienta a los estudiantes a convertirse en defensores de prácticas sostenibles, lo que en última instancia cierra la brecha entre la educación y la gestión ambiental. En contextos rurales, donde los desafíos ambientales pueden incluir cuestiones como la escasez de agua o la sostenibilidad agrícola, los programas educativos pueden adaptarse para incorporar experiencias de aprendizaje prácticas que se relacionen directamente con la vida de los estudiantes, mientras que los entornos urbanos pueden centrarse en temas como la calidad del aire y la planificación urbana, lo que fomenta una comprensión integral de cómo los entornos locales dan forma a la justicia social.

MÉTODO

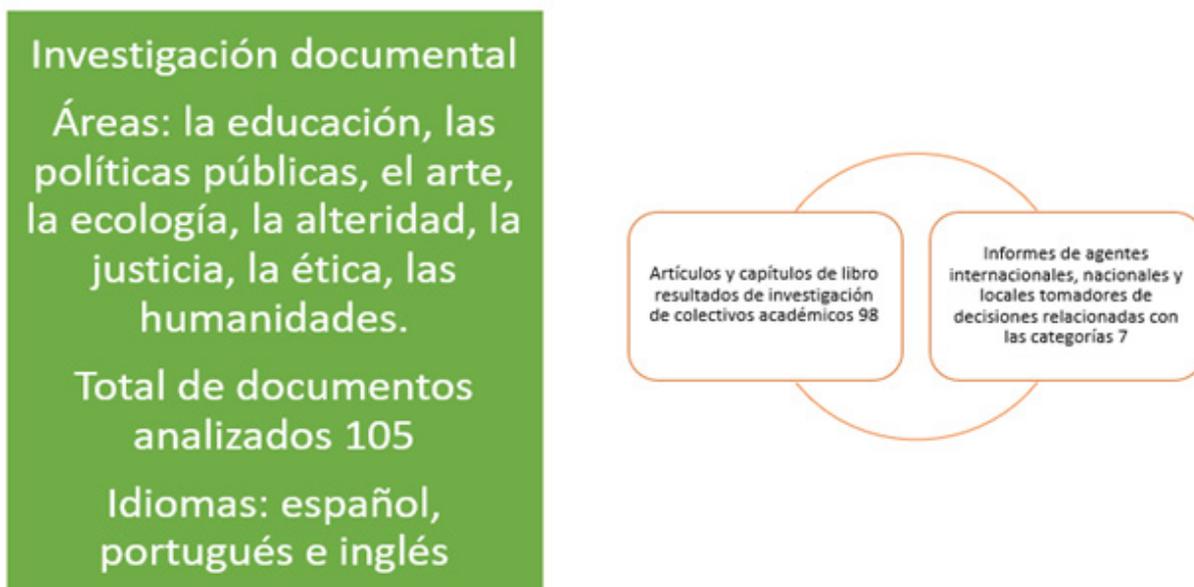
La bibliometría tiene una importancia significativa en la identificación de diversos resultados científicos en numerosas disciplinas, y facilita a los investigadores obtener información sobre los marcos conceptuales inherentes a sus propias investigaciones; por tanto: “los estudios bibliométricos, en cualquiera de las ramas de la ciencia, incluida la pedagogía, es una realidad necesaria e impostergable en la era de la información y de las comunicaciones, no sólo como instrumento de evaluación de la producción científica” (Solano López et al., 2009, p. 61).

En la búsqueda de identificar artículos académicos pertinentes a la educación ambiental, el desarrollo sostenible, la justicia ambiental, el bienestar ambiental, la ética ambiental y el cambio climático, estos conceptos fueron debidamente considerados. Los términos antes mencionados se integraron sistemáticamente utilizando los operadores booleanos «AND» y «OR», acompañados de una ecuación formulada diseñada para mejorar la exhaustividad de la búsqueda.

La Figura 2 ilustra la metodología empleada en el proceso de recuperación de documentos, incorporando varios parámetros de clasificación: los dominios relevantes, los tipos de documentos analizados (incluidos los artículos y capítulos de libros), así como los idiomas del español, el portugués y el inglés; todos estos factores contribuyen a facilitar y mejorar el análisis de la educación ambiental.

Figura 2

Proceso de investigación documental.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

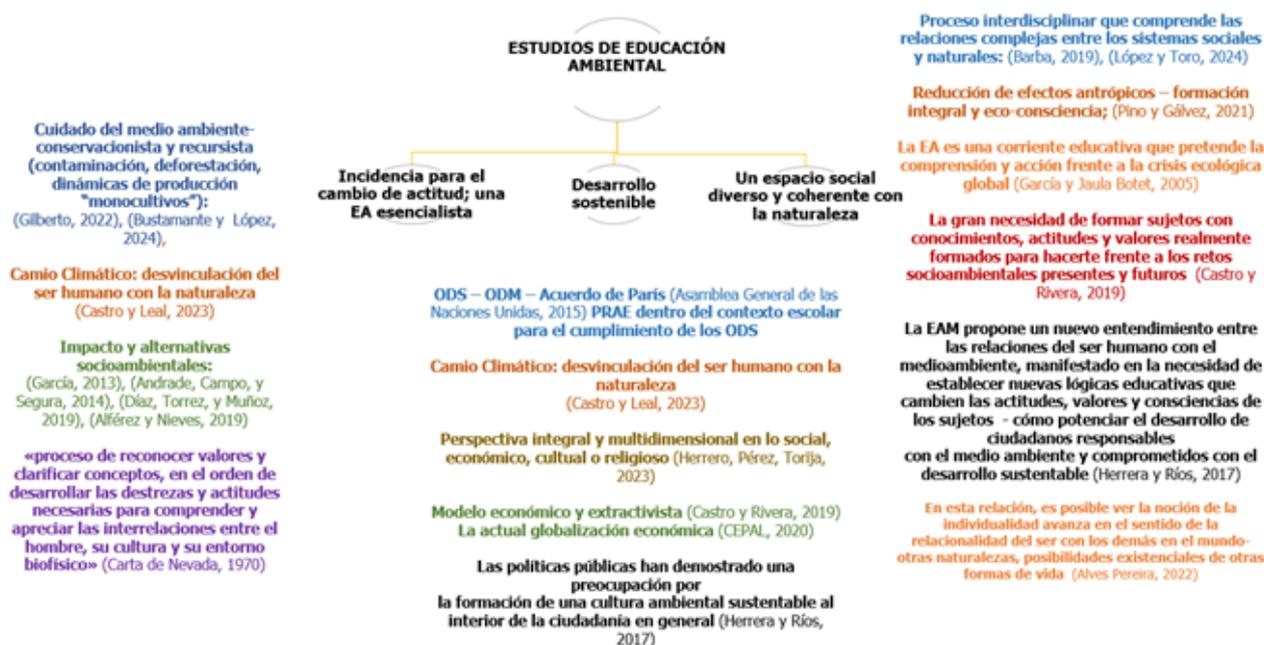
Las investigaciones clasificadas en la categoría de Educación Ambiental abogan por cultivar actitudes que prioricen la conservación y la reducción en el contexto de la gestión ambiental. Además, las políticas asociadas a estas iniciativas se basan en la adhesión a los principios de conservación, si bien se enmarcan dentro de un paradigma de progreso capitalista que posiciona a la humanidad en el contexto del “desarrollo sostenible” y le otorga un dominio irrestricto sobre el mundo natural. Sin embargo, existe un discurso interdisciplinario que ha estado explorando la educación ambiental a través de lentes antropogénicos y ontológicos alternativos, y que, basándose en este dominio académico, aspira a ampliar el marco conceptual que rodea a la educación ambiental (Estrada-Araoz *et al.*, 2023; Muñoz Pedreros *et al.*, 2023; García Durán *et al.*, 2021; Acevedo Durán, 2021; Yupanqui-Guevara & Leyva-Aguilar, 2024).

La frase “La educación ambiental como una construcción social multifacética alineada con la naturaleza” representa el enfoque principal de considerable interés académico dentro de la iniciativa de investigación posicionada en el ámbito de la educación y la dinámica relacional entre los niños (sordos y oyentes) y su postura filosófica con la naturaleza, una apuesta más allá del desarrollo extractivista de la tierra; (Eduardo, 2011; Gudynas & Acosta, 2008; De Sousa Santos, 2011; Hipólito Ruiz & Martínez Martín, 2021; Mora Penagos, 2018).

La categoría Educación Ambiental se enuncia desde las siguientes tendencias:

Figura 3

Tendencias conceptual de la Educación Ambiental.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Como se enuncia en la Figura 3, la educación ambiental ha sido abordada en tres ejes que han permitido una caracterización, en la cual se ha logrado comprender los diferentes nociones y prácticas que los distintos escenarios han construido en torno a este tema. La primera tendencia se denomina "Educación ambiental: incidencia para el cambio de actitud" y se constituye a partir de investigaciones que posicionan la educación ambiental arraigada al reconocimiento y al avance de las iniciativas de conservación, la minimización de residuos, los programas de reciclaje, los esfuerzos de reforestación, la defensa contra la contaminación y el combate contra la deforestación, entre una serie de iniciativas esenciales que dan lugar a acciones inmediatas (Severiche-Sierra *et al.* 2017; Bacarreza Molina & Villela Cervantes, 2023; Matos, 2022; Toro & López Castaño, 2024; Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013).

Los procesos antes mencionados se dirigen hacia el marco conceptual del "desarrollo sostenible", que representa un alejamiento de la transformación socioambiental (Herrera Araya & Ríos Muñoz, 2017). No obstante, Pino Perdomo y Gálvez Cubides (2021) señalan que éste es un discurso equivocado en el que la actitud debe constituirse como una obligación fundamental de la humanidad.

La segunda tendencia se denomina "Educación ambiental: desarrollo sostenible", la cual surge de la naturaleza obligatoria de definir la educación ambiental como sinónimo de educación para el desarrollo sostenible, basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estas narrativas promulgadas por organizaciones internacionales están influenciadas por imperativos económicos que priorizan los intereses del mercado por encima de las consideraciones ecológicas; además, los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) se adhieren a pautas que divergen del contexto auténtico, de conformidad con las políticas nacionales articuladas por Ministerio de Educación Nacional, lo que dio lugar a un discurso (teórico) que no logra mejorar las iniciativas prácticas, como lo demuestra la producción de documentos sobre el establecimiento de comités ambientales escolares, los cuales se orientan al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Alvear-Narváez & Urbano-Pardo, 2022; González-Escobar, 2017; Pulido Capurro & Olivera Carhuaz, 2018; Meza-Salcedo *et al.*, 2023).

En relación con lo anterior, se plantea una agenda global en los Objetivos de Desarrollo Sostenible que descontextualiza las realidades de los territorios desde la homogenización de necesidades y problemáticas ambientales que desconocen el equilibrio del ser humano y la naturaleza e instauran lógicas sociales lineales basadas en formas igualitarias de transformar el planeta. Por ello, la educación ambiental con perspectiva crítica se enfoca en la potencialización de los contextos, las acciones en las que dialoguen los derechos de la naturaleza y las sociedades, y se realice un trabajo colectivo práctico que no incremente los fenómenos de desigualdad y acerquen las capacidades de los individuos a una preocupación genuina de la vida humana y ambiental (Moreno-Sierra & Martínez-Pérez, 2022; Carvalho de Sousa, 2016; Flórez-Yepes, 2015a;

Mora Penagos, 2009; Pachacopa Llanos, 2023; García, 2022).

La tercera tendencia se denomina "Educación ambiental: un espacio social diverso y coherente con la naturaleza", que facilita una reinterpretación de la educación ambiental, según la cual la interconexión biofísica entre la humanidad y el mundo natural trasciende los marcos antropocéntrico y biocéntrico; en este contexto, las perspectivas epistemológicas adquieren especial relevancia, ya que incorporan diversos paradigmas filosóficos, fomentando así vías para la sostenibilidad, visiones del mundo holísticas y una educación ambiental crítica que interrogan los paradigmas económicos que sustentan el progreso en medio de la crisis ambiental y lo insostenible explotación de recursos naturales (Alfonso Cortés, 2023; Barba, 2019; Murcia-Murcia, 2023; Quintero Ferrer & Solano Peña, 2024; Raúl Lozano-Lucia & Talavera-Ortega, 2024; Salcedo *et al.*, 2024) (Heras, 2023b).

Es imperativo reconocer que esta tendencia es fundamental para comprender que la educación ambiental requiere la integración de múltiples dominios del conocimiento, abogando por una metodología multidisciplinaria que abarque la ética del cuidado, la responsabilidad y el compromiso tanto con los seres sintientes como con las entidades vivientes de la Madre Tierra, con el objetivo de reinterpretar las iniciativas ambientales que surgen dentro de las instituciones educativas a través de la participación activa de la comunidad educativa, reconociendo así los territorios dentro de una dinámica marco que fomenta el desarrollo de proyectos impactantes (Salas-López, 2020; Vélez Rojas & Londoño Pineda, 2015; Varela-Losada *et al.*, 2014; Rodríguez-Marín *et al.*, 2014).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Producción científica anual

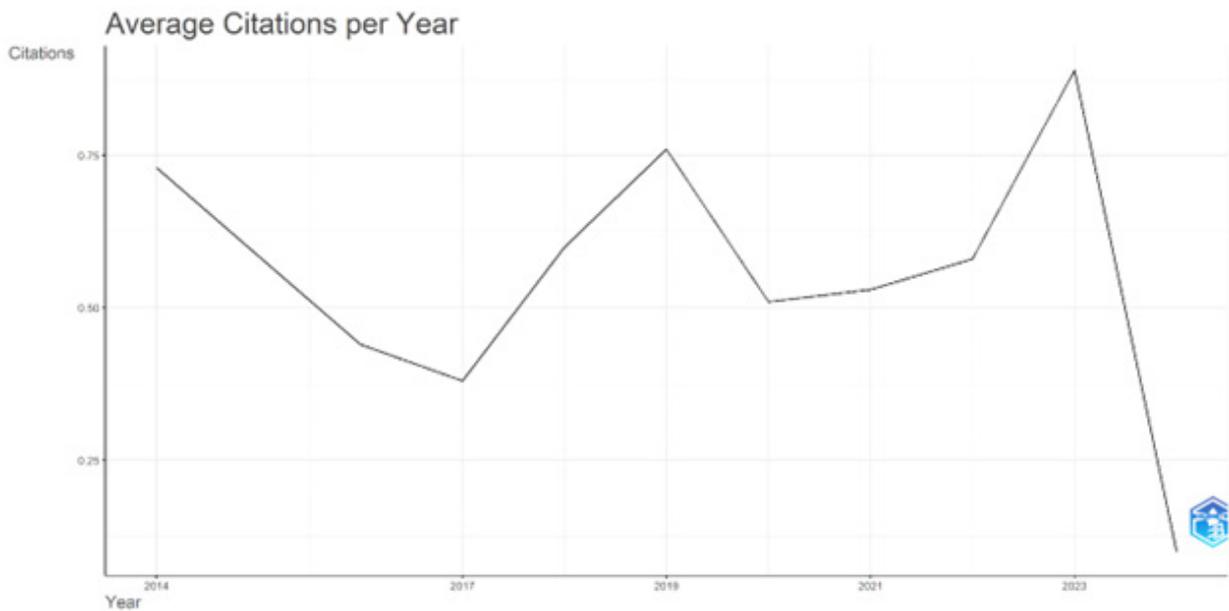
La generación de artículos académicos se ha situado en contextos temporales particulares; este fenómeno puede atribuirse al establecimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tal como se describen en la Agenda 2030 (Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 Para El Desarrollo Sostenible, 2015) junto con el Acuerdo de París (UNFCC, 2015). Esta histórica conferencia facilita un análisis y una presentación que aclaran la intrincada relación entre las consideraciones ambientales y una multitud de dominios sociales, lo que permite identificar soluciones viables para las generaciones futuras, a las que se les está inculcando un espíritu genuino de administración del medio ambiente (Amaya-Hoyos *et al.*, 2024; Posso Pacheco *et al.*, 2023).

En consecuencia, los artículos antes mencionados están intrínsecamente vinculados a la investigación académica, con un énfasis concentrado en las instituciones educativas como ámbitos fundamentales que fomentan la interacción y el compromiso en los ámbitos de la conservación, la protección

y la adquisición de conocimientos relacionados con la educación ambiental, que es esencial para fomentar la coexistencia armoniosa con la naturaleza; por lo tanto, las instituciones educativas se conceptualizan como "espacio de construcción de un nuevo escenario sustentable dinámico y amigable con el entorno" (Angulo Villalba *et al.*, 2023, p. 62), sirviendo como terreno fértil para el cultivo de personas conscientes del medio ambiente y paradigmas alternativos de progreso económico que prioricen la reverencia por la vida y el florecimiento de todas las entidades vivientes.

En este contexto, existe una ausencia evidente de producción académica procedente de instituciones situadas en países en desarrollo, especialmente en los de América Latina, regiones que, en gran medida, probablemente sufran las repercusiones más graves en materia de educación ambiental.

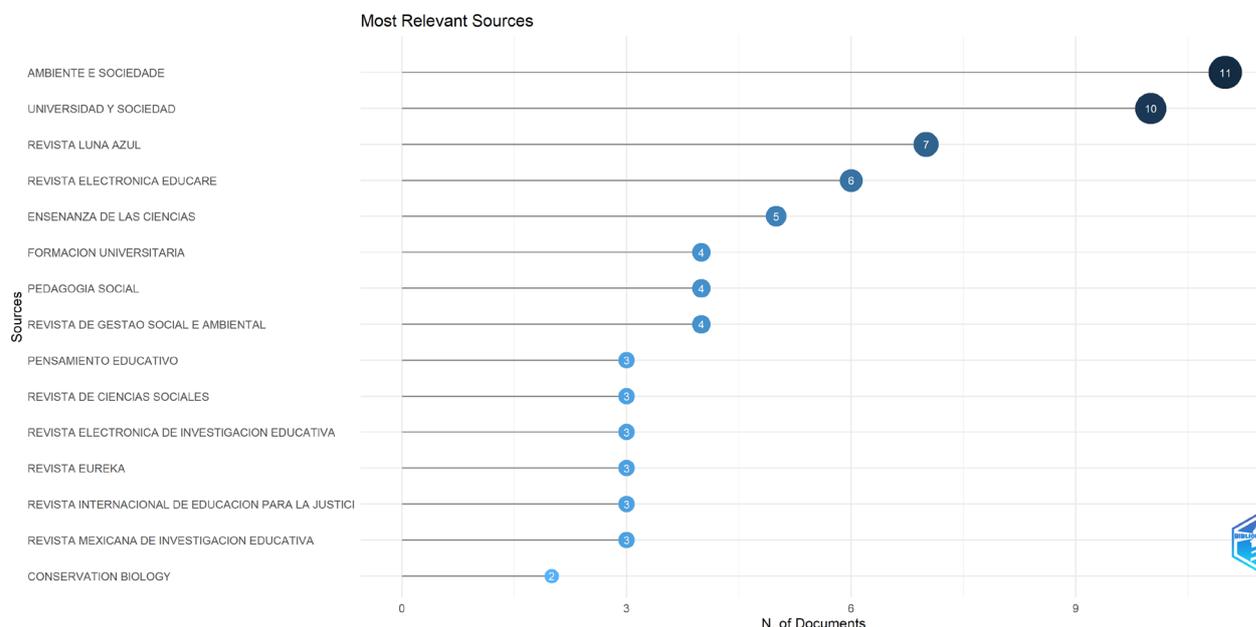
Figura 4



Fuente: Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.

Fuentes más relevantes

Figura 5



Fuente: Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.

La revista *Universidad y Sociedad* ofrece dentro de sus funciones un compendio de diferentes áreas, promocionado el intercambio y la transversalidad de saberes y el trabajo multidisciplinario, lo que resulta interesante para el aspecto de la categoría de Educación Ambiental, cuyas concepciones son lo suficientemente abiertas para ser desarrolladas en cualquier campo de conocimiento, ya que sus marcos conceptuales son susceptibles de avanzar en varias áreas de investigación.

Por el contrario, y en correlación directa con la clasificación de la investigación, las revistas académicas *Luna Azul* y *Ambiente e Sociedade* facilitan la difusión de manuscritos que exploran las preocupaciones ecológicas y ambientales. En consecuencia: "la educación ambiental como proceso es dinámica, reflexiva, comprensiva y crítica; continua, permanente e interdisciplinaria; democrática, solidaria y participativa" (Castro-Carpio & Leal-Díaz, 2023, p. 9).

Por esta razón, la dedicación interdisciplinaria y pedagógica a una multitud de dominios del conocimiento permite la realización de la educación ambiental a través de una variedad de metodologías y contextos, reconocidos no solo como un marco educativo formalizado basado en los atributos fundamentales del medio ambiente, sino también como un conducto para el cultivo y el refuerzo de valores que respaldan un punto de vista más analítico sobre nuestro entorno natural y ecológico.

Autores más relevantes

Figura 6



Fuente: Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.

Los académicos más destacados expresan una profunda aprensión con respecto al estado actual de la investigación en educación ambiental, enfocándose en promover disposiciones que culminen en el reconocimiento de las iniciativas que se basan sustancialmente en políticas o acuerdos que se han concebido de forma aislada de sus contextos socioambientales.

En los artículos de Pérez Lienqueo, Pérez Rodríguez y Varela Losada es importante la participación de los niños y niñas, sujetos sociales de derecho cuya voz es necesaria para los cuestionamientos de la realidad en la que viven y en la que perciben desde su espacio académico (la escuela) una situación ambiental que es perversa y abrumante; retomando a Touraine que precisa: “es muy importante estudiar la enseñanza de cada país y analizar si se adapta a la democracia y a los retos actuales” (Touraine, 2003, p. 10) ; esto implica la transformación de la escuela a través de hipótesis en relación a las diferentes lecturas contextuales (local, regional, nacional, mundial), buscando las identidades ambientales propias para la construcción de una escuela renovada y diferente, un reto actual que implicaría la ampliación de los significados ambientales.

Cabe resaltar que en la conjugación de las palabras: “Educación y Ambiental” es obligatorio y pertinente nombrar a Paulo Freire en el lado educativo, que con sus pensamientos ha transformado el legado pedagógico y con su pensamiento crítico muy acorde con lo planteado en la parte ambiental, dejando ver las necesidades inmediatas de una educación donde el encuentro y el diálogo con el

otro permite: "aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar" (Freire, 2003, p. 113); es decir, en los temas educativos y ambientales es fundamental el diálogo de saberes en el sentido práctico del conocimiento relacional de lo empírico (cosmogonía) y lo científico (la ciencia-teoría exacta); esta compleja relación se deduce a: "si la educación no es ambiental, es mala educación" (Maya, 2012, como se citó en Flórez-Espinosa et al., 2017, p. 378).

Parcela de tres campos

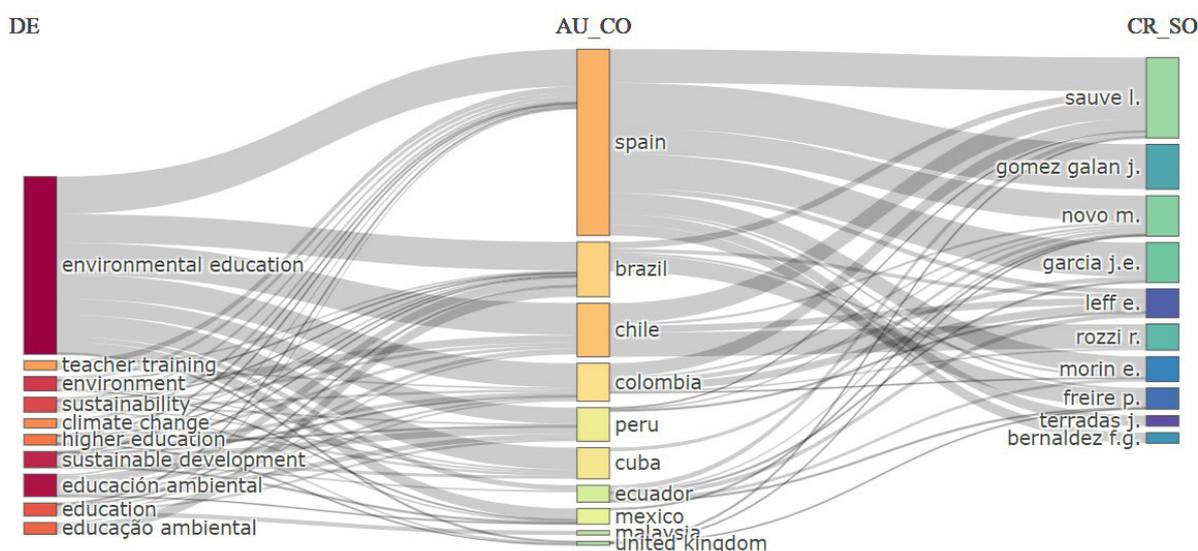


Figura 7

Fuente: Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.

Esta figura en particular sirve para dilucidar la intrincada interacción que existe entre tres variables críticas: los conceptos generales que sustentan el discurso, los diversos países que contribuyen activamente al diálogo en curso en torno al tema de la educación ambiental y los diversos autores que se han comprometido con este tema; dentro del marco textual, se hace evidente que existe una correlación profundamente fuerte entre los ámbitos de la educación ambiental y la sostenibilidad ambiental, así como el cambio climático, la sostenibilidad, la educación y el propio medio ambiente, un fenómeno que afecta significativamente la trayectoria del desarrollo de la investigación, particularmente en relación con las experiencias educativas de los niños y las niñas, la cual está acorde con la necesidad de forjar otros pensamientos de relación con la naturaleza, según lo planteado por Sauvé: "corriente naturalista, con un enfoque educativo, experiencial, afectivo o espiritual" (Sauvé, 2005, p. 3).

Los hallazgos aclaran que el tema de la educación ambiental es un tema crítico que afecta a todas las personas, independientemente de su participación en las diversas esferas de la producción, la dinámica social, los marcos económicos,

las interacciones políticas o las diversas naciones que desempeñan un papel fundamental en el fomento del cambio transformador, lo que subraya la importancia de cultivar un sentido de conciencia ambiental, específicamente en el entorno educativo, donde: “las instituciones educativas desempeñan también un papel importante en desarrollar la conciencia de los estudiantes para proteger y preservar el medio ambiente”(Matos, 2022, p. 3).

Como se mencionó al inicio de este documento, la Educación Ambiental se caracteriza por su naturaleza polisémica, la cual debe ser analizada y comprendida desde una lectura crítica que permita determinar la influencia y la percepción desde diferentes aristas, dinámicas y situaciones contextuales que aportan a una dimensión amplia del conocimiento reconociendo otras posibilidades de existencia en la naturaleza y de relación con los otros.

Producción científica de los países

Figura 8

region	Freq
SPAIN	65
CHILE	60
BRAZIL	51
COLOMBIA	43
CUBA	35
PERU	26
MEXICO	18
ECUADOR	10
MALAYSIA	7
UK	6

Fuente: *Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.*

La producción académica de las naciones representa una obligación genuina y depende del respaldo y la comprensión de las generaciones sucesivas; a pesar del establecimiento de objetivos y políticas, dichos marcos no se manifiestan en los dominios geográficos de las naciones que están invariablemente influenciadas por la dinámica ecológica de la superficie: “aquella que no se hace cargo de las causas políticas, sociales, económicas y culturales de la crisis ambiental. Más aún, está al servicio del statu quo y sirve a las industrias y modelos políticos y económicos imperantes, que además la financian” (Rozzi, 2007, p. 102).

De esta manera, naciones como Chile, Cuba, Colombia, Brasil y Perú se han

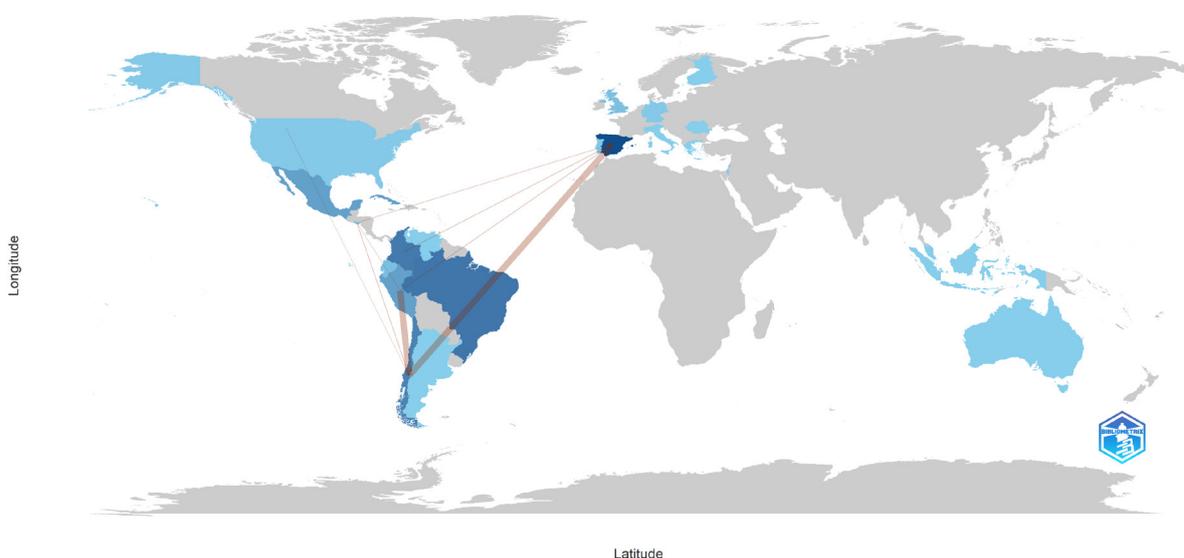
hombre-medio ambiente" (Ramírez-Ramírez et al., 2023).

La figura 9 ilustra que la educación ambiental comprende una amplia gama de interconexiones conceptuales, lo que representa un esfuerzo interdisciplinario que mejora un marco epistemológico, lo que facilita la reorientación de la producción académica.

Mapa de colaboración de países

Figura 10

Country Collaboration Map



Fuente: Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.

Las iniciativas de colaboración entre las naciones en la sombra subrayan la necesidad apremiante de elevar la educación ambiental como un componente fundamental que fomente el cultivo de personas y/o estudiantes en sintonía con la crisis ecológica que actualmente afecta al planeta; en este marco, esta crisis representa un tema que delinea las diversas obligaciones situacionales de los Estados, teniendo en cuenta que es: "fundamentalmente sociopolítica y requiere reevaluaciones de roles, de posiciones tomadas en nombre de racionalidades, de modos de producción y de relaciones de poder colonizadoras, que causan muchas injusticias ambientales" (Pereira, 2022, p. 454).

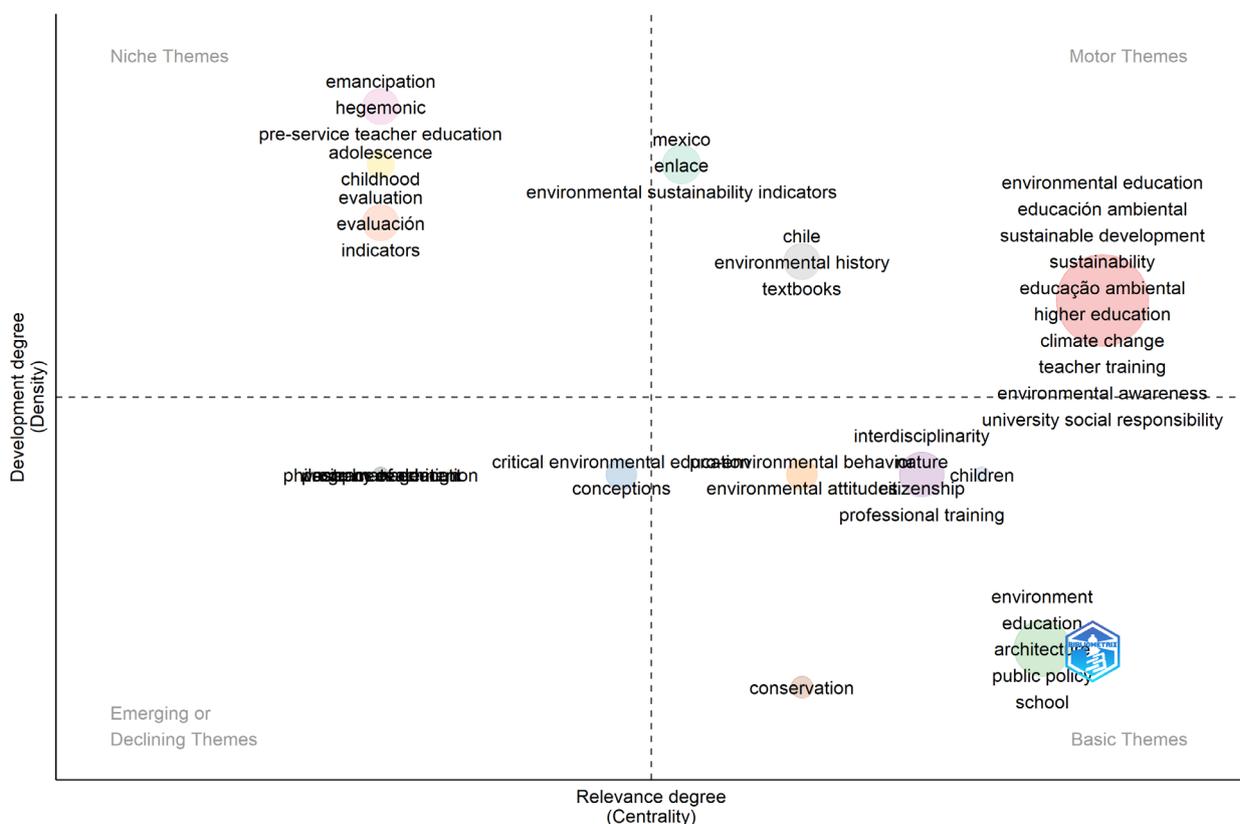
Estas estrategias cooperativas facilitan el reconocimiento de la dedicación mundial para elevar la educación ambiental como una obligación fundamental para las generaciones futuras; en consecuencia, dentro del contexto internacional, las naciones de América Latina y España participan en la comprensión y la acción a través de un enfoque interdisciplinario.

Mapa temático

El enfoque principal de esta investigación académica se centra en la educación ambiental, que sirve como eje fundamental para la organización de investigación, articulada a través de marcos conceptuales que abarcan el desarrollo sostenible, el diseño curricular, las estrategias pedagógicas y las metodologías de instrucción.

Este campo se basa en el desarrollo educativo de los niños, dándoles la capacidad de identificar y abogar por realidades alternativas dentro del entorno natural, facilitando así su coexistencia en un estado de equilibrio.

Figura 11



Fuente: Elaboración propia usando bibliometrix y la base de datos Scopus.

En la ilustración presentada, es evidente que la educación ambiental se integra a través de un marco interdisciplinario; específicamente, varias disciplinas académicas colaboran y ofrecen los componentes pedagógicos y didácticos esenciales necesarios para comprender su significado e interconexiones.

Este planteamiento multidisciplinario es esencial para abordar los desafíos contemporáneos relacionados con la sostenibilidad y la conservación del medio ambiente. Este enfoque permite integrar conocimientos de diversas disciplinas,

como la biología, la sociología y la economía, para desarrollar soluciones más efectivas y holísticas. Además, fomenta la colaboración entre diferentes sectores de la sociedad, permitiendo que las comunidades, los gobiernos y las organizaciones trabajen juntos hacia objetivos comunes (Buczenko, 2019).

CONCLUSIONES

Los resultados derivados de esta exhaustiva investigación sobre artículos académicos nos permiten desarrollar una comprensión más amplia y profunda de la educación ambiental, tal como se manifiesta en varias dimensiones, como las iniciativas de reciclaje, la conservación o preservación de los recursos naturales, entre otras; además, existe una sólida crítica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), políticas ideadas en contextos que a menudo están alejados de las realidades ambientales y que ejercen una influencia significativa en el avance de las estrategias económicas alternativas centradas, predominantemente, en el extractivismo y el agotamiento de los recursos, una práctica representativa de la ecología superficial.

Además, la noción de desarrollo sostenible, a menudo presentada como la solución definitiva a los problemas ambientales y sociales contemporáneos, merece un análisis más profundo que cuestione su viabilidad y efectividad. Este concepto, aunque atractivo en teoría, puede desviar la atención de las estructuras de poder subyacentes que perpetúan la desigualdad y el daño ambiental, lo que genera una necesidad urgente de replantear qué significa realmente "sostenible" en un contexto global.

La conceptualización del desarrollo sostenible, frecuentemente utilizada como un término paraguas, puede ser insuficiente para abordar las complejidades inherentes a los desafíos ambientales y sociales actuales. La falta de una definición clara y consensuada puede dar lugar a interpretaciones erróneas, lo que podría obstaculizar la implementación de políticas efectivas y equitativas que realmente enfrenten las raíces del problema real que enfrenan los territorios.

En este contexto, la educación ambiental contribuye de manera notable a una comprensión más profunda de diversas disciplinas en diferentes periodos históricos, fomentando una perspectiva crítica hacia los marcos políticos y la justicia ambiental. Por ello, se considera que la educación ambiental debe sensibilizar a las personas acerca de los problemas existentes, promoviendo la búsqueda de soluciones mediante un análisis crítico de los procesos económicos, sociales y políticos que permiten comprender la crisis actual (Matos, 2022).

Desde una perspectiva ontológica de la educación ambiental y sus relaciones con el otro, se plantea un diálogo que integra el encuentro con lo vivo y la exploración de lo más profundo de lo ambiental, conocido como ecología profunda. En este

marco, los procesos de identidad se manifiestan en la alteridad, entendida como la capacidad de realizar críticas constructivas a las bases de actitudes esencialistas. Por ello, la educación ambiental se configura como un “encuentro comprensivo y reconocible con otras naturalezas que no vacía el sentido humano; por el contrario, permite una expansión y posibles redefiniciones de su papel, al reconocerse como un miembro más de un universo de múltiples naturalezas” (Pereira, 2022, p. 460).

Así, la educación ambiental debe ser transformadora, comunitaria, crítica y reflexiva, capaz de cuestionar y superar el paradigma civilizatorio imperante. Según Tapia González (2023), “al contar con bases éticas, la educación ambiental se fortalece para afrontar de forma eficaz los problemas ambientales más acuciantes, ya que no sólo cuenta con los conocimientos” (p. 4). En este sentido, se convierte en un instrumento clave para replantear la relación de la humanidad con el entorno.

Además, las epistemologías alternativas, como las del Sur, ofrecen herramientas para comprender los sistemas y prácticas de conocimiento local, promoviendo un enfoque inclusivo que valore las múltiples perspectivas presentes en la educación ambiental. Esta sinergia fomenta un aprendizaje colaborativo en el que las comunidades locales comparten sus conocimientos y experiencias, lo que resulta en soluciones ambientales más efectivas y culturalmente sensibles. Al integrar diversos sistemas de conocimiento, se facilita una comprensión holística de los ecosistemas, reconociendo la interconexión entre factores sociales, culturales y ambientales. De esta forma, los educadores pueden inspirar a las generaciones futuras a convertirse en custodios comprometidos de sus ecosistemas locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Durán, P. V. (2021). El impacto ambiental y la proyección de los ODS en Colombia. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5173058>.
- Alfonso Cortés, C. B. (2023) Características de la Educación Ambiental Escolar en Colombia. (2023). *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 201-216. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.134>
- Alvear-Narváez, N. L., & Urbano-Pardo, M. L. (2022). Educación ambiental en Colombia desde los instrumentos de política pública departamental. *Entramado*, 18(1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8029>
- Amaya-Hoyos, S. K., Daza-Orjuela, C. A., Rivera-Gómez, L. J., & Rivera-Gómez, A. F. (2024). Educación, derechos y deberes ambientales como aporte para

- lograr una paz ambiental en Siachoque, Boyacá en el marco de los ODS. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, e20613179. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13179>
- Angulo Villalba, Y., Flórez Seña, S. L., & Tovar Rúa, D. C. (2023). Aula ambiental como estrategia pedagógica para fortalecer el uso de Escenarios Ambientales en el Cabildo Indígena Zenú de San Antonio, Sincelejo- Sucre. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6211–6227. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5785
- Bacarreza Molina, A. R. M., & Villela Cervantes, C. C. E. (2023). Educación ambiental inmersa en la complejidad desde un enfoque sostenible. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 6(2), 72–79. <https://doi.org/10.46954/revistages.v6i2.120>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2013). Estudio cuasi-experimental sobre actitudes de educación ambiental en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(25), 25–33. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i25.386>
- Barba, M. (2019). Límites e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente. *Revista de Educación Social*, 28, 9-31. <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/limites-e-indefiniciones-de-la-educacion-ambiental-un-debate-permanente>
- Buczenko, G. L. (2019). Los objetivos del desarrollo sostenible desde la perspectiva de la educación ambiental crítica. *Revista Intersaberes*, 14(33). DOI: 10.22169/revint.v14i33.1691.
- Carvalho de Sousa, A. (2016). La adecuación pedagógica de los proyectos de Educación Ambiental del ayuntamiento de Valencia a los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible. *TERRA: Revista de Desarrollo Local*, 2, 97–128. <https://doi.org/10.7203/terra.2.8217>
- Castillo, R. M. (2006). Ambientalización Pedagógica del currículo académico. *Revista Educación*, 30(2), 31-45.
- Castro-Carpio, A., & Leal-Díaz, D. M. (2023). Environmental education or education for sustainable development? The ethical sense of environmental education. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, 2023(11). <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202301.A007>
- DeSousaSantos,B.(2011).EpistemologíasdelSur.Utopíaypraxislatinoamericana, 16(54), 17-40. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>
- Eduardo, G. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América*

Latina En Movimiento, 1–20.

Estrada-Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., Paredes Valverde, Y., Quispe Herrera, R., & Mori Bazán, J. (2023). Examining the Relationship between Environmental Education and Pro-Environmental Behavior in Regular Basic Education Students: A Cross-Sectional Study. *Social Sciences*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/socsci12050307>

Flórez-Espinosa, G. M., Velásquez-Sarria, J. A., & Arroyave-Escobar, M. C. (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad: Dos aspectos esenciales para la inclusión de la educación ambiental en la escuela. *Revista Luna Azul*, 45, 377–399. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.45.19>

Flórez-Yepes, G. Y. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–12. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.5>

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

García, S. A. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, Número 14(14), 67–76. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0214>

García Durá, D., Morales Hernández, A. J., & Caurín Alonso, C. (2021). Percepción de la educación ambiental: perfiles docentes de Educación Secundaria y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *PAPELES*, 14. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1265>

González-Escobar, C. H. (2017). La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. *Revista Electrónica Educare*, 21(2). <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.14>

Gudynas, E., & Acosta, A. (2008). El buen vivir más allá del desarrollo. <http://www.cartalatinoamericana>.

Guevara-Herrero, I., Pérez-Martín, J. M., & Bravo-Torija, B. (2023). Impact of the Sustainable Development Goals on educational research on Environmental Education. *Revista Eureka*, 20(2). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2501

Heras, F. (2023a). Environmental education and sustainable lifestyles. In *Ecosistemas* (Vol. 32). Asociación Española de Ecología Terrestre. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2470>

- Heras, F. (2023b). La educación ambiental y los estilos de vida sostenibles. *Ecosistemas Revista Científica de Ecología y Medio Ambiente*, 32(1697–2473). <https://doi.org/10.7818/ECOS.2470>
- Herrera Araya, D., & Ríos Muñoz, D. (2017). Educación ambiental y cultura evaluativa. Algunas reflexiones para la construcción de eco-consciencias. *Estudios Pedagógicos XLIII* (1).
- Hipólito Ruiz, N., & Martínez Martín, I. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Estudios Avanzados*, 35, 16–28. <https://doi.org/10.35588/estudav.v0i35.5321>
- Limón Domínguez, D., & Solís Espallargas, C. (2013). Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela* (83), 37–50.
- Lozano-Lucía, O., & Talavera-Ortega, M. (2024). Enfoque de la educación ambiental en educación infantil: Estudio comparado en docentes de España y Costa Rica. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 28(2) (1409–4258), 1–19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.28-2.18430>
- Matos, B. (2022). Influence of environmental education in sustainable development perception among high-school teachers and students. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, 2022(10). <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202202.007>
- Meza-Salcedo, G., Ximena-Mesa, L., & Leal-Pérez, P. A. (2023). Environmental education and citizenship training in school environmental projects. From discourse to participation. *Educación y Humanismo*, 25(45), 36–57. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6297>
- Mora Penagos, W. M. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Técne, Episteme y Didaxis*, 26, 7–35.
- Mora Penagos, W. M. (2018). Las epistemologías del sur y la relación sostenibilidad -sustentabilidad en la construcción conceptual de una línea de investigación didáctica sobre justicia socioambiental. *Investigación y Formación de Profesores de Ciencias: Diálogos de Perspectivas Latinoamericanas*, 21–44.
- Moreno-Sierra, D. F., & Martínez-Pérez, L. F. (2022). Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores. *Tendencias de La Investigación En Educación Ambiental*, 47–64.
- Muñoz Pedreros, A., Pantoja, J., Morandé, X., Moller, P., & Morales, J. (2023). Tres

experimentos planificados en educación ambiental en sectores rurales del sur de Chile. *Ambiente y Sociedad*, 26, 1–19.

Murcia-Murcia, N. (2023). Social imaginaries about environmental problems: new paths for an environmental education. *Educacion y Humanismo*, 25(44), 62–78. <https://doi.org/10.17081/EDUHUM.25.44.6069>

Pachacopa Llanos, F. (2023). La Educación Ambiental como Base Cultural y Estrategia para el Desarrollo Sostenible de Medio Ambiente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2242–2258. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8849

Pereira, V. A. (2022). Environmental otherness: ontological contributions to the foundations of environmental education. *Perseitas*, 10, 449–470. <https://doi.org/10.21501/23461780.4404>

Posso Pacheco, . R. J., & Barba Miranda, L. C. (2023). La Influencia de los Factores Emocionales en la Educación Física Significativa. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(5), 179–187. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i5.5985>

Pulido Capurro, V. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista de Investigaciones Altoandinas - Journal of High Andean Research*, 20(3), 333–346. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.397>

Quintero Ferrer, C., & Solano Peña, J. M. (2024). Educación ambiental en cambio climático, una tarea desde la primera infancia. *Educación y Educadores*, 26(2), 1–19. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.2>

Ramírez-Ramírez, G. E., Esteves-Fajardo, Z. I., & Chávez-Salazar, C. M. (2023). Metodología tierra de niñas, niños y jóvenes y la construcción de conciencia ambiental en Ecuador. *EPISTEME KOINONIA*, 6(11), 146–160. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2428>

Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J., & Eduardo García Díaz, J. (2014). Las hipótesis de transición como herramienta didáctica para la Educación Ambiental. *Enseñanza de Las Ciencias*, 32(2174–6486), 303–318. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1137>

Rozzi, R. (2007). Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: Filosofía ecológica. *Revista Ambiente y Desarrollo de CIPMA*, 23(102–105), 102–105.

Salas-López, G. E. (2020). Evaluation of an environmental education strategy on the knowledge of native fauna within the framework of folk taxonomy. In

- Revista Electronica Educare* (Vol. 25, Issue 1). Universidad Nacional. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.2>
- Salcedo, G. M., Mesa, L. X., & Del Basto Sabogal, L. M. (2024). Recognizing the Social Innovation Route of School Environmental Projects in Colombia as a Historical Contribution to Environmental Education. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribena*, 14(2), 258–294. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2024v14i2.p258-294>
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental. In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação Ambiental - Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed., 17–46.
- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E., & Jaimes-Morales, J. (1997). *La Educación Ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible* TELOS. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18 (2): 266–281.
- Solano López, E., Castellanos Quintero, S. J., López Rodríguez del Rey, M. M., & Hernández Fernández, J. I. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *Revista Electrónica de Las Ciencias Médicas En Cienfuegos*, 59–62.
- Tapia González, G. A. (2023). Perspectivas filosóficas para una educación ambiental ecofeminista. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.48162/rev.36.090>
- Toro, C. A. B., & López Castaño, C. E. (2024). The Social Cartography in Key of Environmental Education to Understand the School-Territory. *Territorios*, 50. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.11660>
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica
- Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (2015).
- UNFCCC. (2015). *Acuerdo de París*. https://unfccc.int/sites/default/files/spanish_paris_agreement.pdf
- Varela-Losada, M., Pérez-Rodríguez, U., Álvarez-Lires, F. J., & Álvarez-Lires, M. M. (2014). Desarrollo de competencias docentes a partir de metodologías participativas aplicadas a la educación ambiental. *Formación Universitaria*, 7(6), 27–36. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000600004>

- Vélez Rojas, Ó. A., & Londoño Pineda, A. A. (2015). Vista de la Educación Ambiental hacia la configuración de redes de sostenibilidad en Colombia. *Perfiles Educativos*, XXXXVIII(UNAM), 175–186.
- Yupanqui-Guevara, R. del P., & Leyva-Aguilar, N. A. (2024). Conciencia ambiental: Empoderando cambios mediante la Alfabetización. *Revista Científica de La UCSA*, 11(1), 108–128. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.108>

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA: UNA HERRAMIENTA DE GESTIÓN EDUCATIVA

STRATEGIC PLANNING AN EDUCATIONAL MANAGEMENT TOOL

O PLANEAMENTO ESTRATÉGICO UMA FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL

DÍBER ALBEIRO VÁQUIRO PLAZAS¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5298-9426>

 dialvapla@gmail.com

¹Licenciado en Matemáticas y Física. Doctorante en Educación Universidad Benito Juárez G. Puebla México. Coordinador Licenciatura en Matemáticas Universidad de la Amazonia Florencia-Colombia.

MARCO VINICIO PÉREZ NARVÁEZ²

 <https://orcid.org/0000-0002-0603-8531>

 marco-83@hotmail.com

²Docente Doctorado en Educación Universidad Benito Juárez G. Puebla México. Coordinador Pedagógico Instituto Tecnológico Superior Universitario Cordillera-Ecuador

RESUMEN

El presente estudio aborda aspectos teóricos, conceptuales y pragmáticos de la planeación estratégica dentro de los procesos de la gestión educativa, desde la mirada de diversos escenarios con la finalidad de establecer un análisis crítico de su importancia e influencia en la calidad educativa; así mismo, se ahonda en la configuración de equipos, responsabilidades compartidas y criterios informados para la consecución efectiva y progreso de la educación en todos sus niveles.

Palabras clave:

Planeación estratégica, gestión educativa, calidad educativa, liderazgo.

ABSTRACT

This study addresses theoretical, conceptual and pragmatic aspects of strategic planning within the processes of educational management, from the perspective of various scenarios in order to establish a critical analysis of its importance and influence on educational quality, as well; It delves into the configuration of teams,

Cómo citar:

Fecha Recibido: 10/09/2024 **Fecha Aceptado:** 18/12/2024 **Fecha Publicado:** 19/06/2025

Váquiro Plazas, D. A. & Pérez Narváez, M. V. (2024). La planeación estratégica una herramienta de gestión educativa. *Maestros & Pedagogía* Vol. 6(2). ppt. 146-153



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

shared responsibilities and informed criteria for the effective achievement and progress of education at all levels.

Keywords:

Strategic planning, educational management, educational quality, leadership.

RESUMO

Este estudo aborda aspectos teóricos, conceituais e pragmáticos do planejamento estratégico nos processos de gestão educacional, sob a perspectiva de diversos cenários, a fim de estabelecer uma análise crítica de sua importância e influência na qualidade educacional; Aprofunda na configuração de equipes, responsabilidades compartilhadas e critérios informados para a efetiva realização e progresso da educação em todos os níveis.

Palavras-chave:

Planejamento estratégico, gestão educacional, qualidade educacional, liderança.

INTRODUCCIÓN

La implementación de la planeación como herramienta de administración y gestión ha permitido enfrentar algunos de los desafíos que trae el siglo XXI, en cuanto a la internacionalización de la economía, los desarrollos tecnológicos, la baja innovación educativa, para dar respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad actual. En este sentido, es importante la propuesta de tesis presentada por Arzate Aguilar (2005), según la cual:

La necesidad de vincular la planeación estratégica y la prospectiva dentro de una comunidad epistémica para la planeación en las Instituciones de Educación Superior de México, donde la comunicación entre los integrantes de la comunidad universitaria se dé bajo los principios de una democracia dialogante y sea caracterizada por un liderazgo comprometido con visión humanista y una tendencia democrática, capaz de cohesionar y motivar al colectivo hacia el cumplimiento de las metas comunes. La conceptualización del término "planeación" se encuentra como base fundamental el deseo de poder alcanzar una necesidad humana, económica y social, que lleva a revertir situaciones presentes en un sistema encaminado a determinar la acción futura. Es el medio o canal en el cual se trazan metas y se busca a través de un conjunto de estrategias, generar cambios en el sistema, donde el pronóstico es un elemento fundamental. Lo anterior evidencia la importancia de la planeación en los sistemas (económico, social, político y educativo) en especial el educativo,

permitiendo la transformación del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. Por eso, es importante analizar lo siguiente:

El modelo Planeación Estratégica Situacional a lo largo de los años ha permitido reconocer las necesidades de muchas organizaciones y ha conseguido mantener una visión futurista de las mismas, en el sentido, que busca determinar dónde deberían estar en los próximos años y cómo deben ser gerenciadas. Conocer los recursos necesarios para estar en esa visualización prospectiva, el conjunto de acciones a aplicar y los posibles resultados a obtener, darían una profunda tranquilidad a los gerentes del mundo entero, resaltándose, además, la direccionalidad positiva que tendrían las múltiples unidades organizacionales insertas en todo tipo de actividad (Gutiérrez *et al.*, 2016). Matus (1987) expone que la planeación estratégica situacional asume la crítica de la planeación tradicional, siendo referencia del "hombre de acción", que debe resolver los problemas más complejos, mostrando, entonces, una herramienta de conducción o gobierno del proceso social en todas sus dimensiones. Para dar complementariedad a la planificación situacional, podemos abordar el enfoque de la dirección estratégica, dentro de la cual se le está prestando especial atención a la planificación estratégica, como herramienta para orientar el rumbo institucional. Almuiñas Rivero y Galarza López (2012), en su trabajo, presentan aspectos esenciales para una buena implementación de la planeación, aquí se esbozan algunos apartes del mismo:

La dirección estratégica en el contexto universitario

La dirección estratégica se centra tanto en las metas cuantitativas como cualitativas, contribuyendo en el logro de los propósitos socio-psicológicos de las organizaciones; ambas son importantes, en un mundo donde predominan los intangibles y las ventajas competitivas están más asociadas con el capital humano, con los conocimientos, con el aprendizaje, y sobre todo para las organizaciones de servicios y de valor intangible, donde se incluyen las universidades. Dicho enfoque de dirección se refiere a la toma de decisiones sobre los problemas más importantes que se presentan en una organización.

En las universidades, dicho enfoque ha ganado importancia. Al respecto, se plantea:

La dirección estratégica se convierte actualmente en una necesidad de las universidades, porque son organizaciones que poseen procesos conscientes muy complejos, interrelacionados entre sí y sujetos a un conjunto de exigencias muy dinámicas. A esta disyuntiva, debe dar respuesta la dirección estratégica orientada a la calidad. Ello requiere abrir procesos de reflexión sobre la naturaleza de las acciones, así como incluir en la agenda de las mismas orientaciones a mediano y largo plazo. Por tanto, la dirección estratégica significa concebir la universidad, mirando hacia el entorno, tomando como base un futuro factible a

lograr (Almuiñas, 2001, s/p). Dirigir estratégicamente una universidad significa: (a) concebir su desarrollo futuro tomando conciencia de las condiciones turbulentas que existen en el entorno, intentando evaluar los cambios que se producen en él y salir a su encuentro (sistema abierto); (b) priorizar los factores externos con relación a los internos, dando importancia también a los principales usuarios de los resultados institucionales y a los aliados estratégicos que puedan apoyar el cumplimiento de su misión; (c) asumir una actitud proactiva y emprendedora, combinando lo formal, la intuición y la creatividad, con un enfoque de futuro fundamentado y más realista; y (d), estar conscientes de que no basta con diseñar la proyección estratégica institucional, sino que también es importante hacerla realidad a través de acciones que favorezcan el cambio o que enfrenten la resistencia interna, o sea se concibe como un sistema que integra la formulación, la implementación y el control de la estrategia (Almuiñas Rivero & Galarza López, 2012).

Bajo la misma línea, se encuentra la Planeación estratégica, la cual funciona como un instrumento válido para la gestión del cambio en el conocimiento,;sin embargo, conduce una metodología utilizada en cualquier organización educativa que tiene como objetivo disminuir la improvisación a la vez de asegurar un futuro y prósperos resultados; es un camino que ayuda a dar frente a los cambios y gestiona los riesgos. Se determina como un complemento de la institución para que, en un entorno de incertidumbre, se convierta en un sistema proactivo. (Suarez Castillo *et al.*, 2020).

Sin lugar a duda, para poder lograr una buena planeación estratégica en las Instituciones Educativas, deben tener en cuenta lo siguiente: la planificación educativa requiere de la calidad de la educación, sistemas de gestión de calidad y evaluación, siendo estas desarrolladas a partir de la planeación educativa, cabe resaltar entonces el papel fundamental que juegan los procesos de calidad desde la parte administrativa a través de normas y/o estándares, y a través del aula donde el docente transmite el conocimiento a sus estudiantes. Lo anterior no se puede deslindar del sistema de gestión de calidad que le permite a la institución educativa estar activa, dinámica, incluyente y funcional a toda la comunidad mediante procesos de mejora continua. La calidad requiere de la evaluación para mejorar dichos procesos y gestionar las nuevas intervenciones. Por tal razón para alcanzar niveles óptimos en los estándares de calidad se hace necesario un buen proceso de planeación educativa que incluya: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Para quién lo voy a hacer? ¿Dónde lo voy a hacer? y ¿Con que recursos? (Carriazo Diaz *et al.*, 2020).

La evaluación de la calidad del proceso de planificación estratégica debe ser un tema que se apoye más en la investigación, y convertirse también en parte de la agenda de la gestión universitaria actual. A veces una universidad opera durante varios años, con una misma concepción de este proceso, prestándole poca importancia a su perfeccionamiento. Es decir, se olvida del monitoreo de

algunas señales que pueden dar luz para el cambio en el momento preciso. No verlo así crearía fronteras innecesarias muy perjudiciales para las universidades, dejando que mueran lentamente con los peligros de la burocratización y la rutina que puede llevar implícito y que no permiten el desarrollo creativo de los docentes, dirigentes y otros miembros de la comunidad universitaria, entorpeciendo, además, cualquier iniciativa destinada a promover la cultura de planificación y de evaluación institucional.

Hacia el mejoramiento del proceso de la planificación estratégica en las universidades de América Latina

Siete aspectos parecen integrar, en la perspectiva, la estructura de un pensamiento que pudiera valorizar más el proceso de planificación estratégica y, por tanto, no deben ser obviados, tanto en la concepción y el diseño de un modelo teórico y de una metodología para su implementación (Almuiñas, 2009, p. 15). Un primer aspecto está vinculado con el logro de una adecuada combinación entre el tiempo que se dedica al diseño de la estrategia y la velocidad para su aplicación. Un segundo aspecto que parece importante tiene que ver con la promoción de innovaciones paulatinas en el proceso de planificación estratégica.

Un tercer punto está vinculado con el tratamiento que se da al futuro como un referente en el proceso de planificación estratégica.

Un cuarto elemento para destacar tiene que ver justamente con la concientización del fuerte nexo entre el entorno y las bases en la que descansa la estrategia y sus resultados. Como quinto aspecto aparece la necesidad de alinear los tres componentes o funciones que integran la dirección estratégica universitaria. El sexto aspecto está vinculado con la necesidad de potenciar la cultura estratégica, para que responda mejor a las exigencias del proceso de gestión estratégica implantado en las universidades. El séptimo aspecto está vinculado con la necesidad de generar modelos y metodologías propias, y no copiar aquellos que se aplican en el medio empresarial (Almuiñas Rivero & Galarza López, 2012).

Lo anterior establece la dinámica a tener en cuenta para la planeación estratégica, sin dejar a un lado el contexto y las necesidades propias de cada institución. Sin lugar a dudas, la planeación estratégica es un herramienta de administración que se construye bajo un proceso deliberado con todos los actores, para fijar las normas, políticas, procesos y procedimientos encaminados al cumplimiento de cada uno de los objetivos propuestos para su normal funcionamiento en el corto, mediano y largo plazo. Otro documento para tener en cuenta es la Planificación Estratégica Situacional: Perspectiva de una unidad científica universitaria.

Momentos de la PES

Momento 1: en este momento se explican todos los acontecimientos y problemas que existen en la realidad de un sistema, esta explicación es

denominada "diagnóstico situacional" y es de insumo para el sujeto planificador y su posterior análisis situacional.

Momento 2: luego de conocer la situación a la que se enfrenta el sistema, el momento 2 toma protagonismo en el diseño de cómo debería ser la realidad en oposición a los problemas que se desafían. En este sentido, el llamado "momento normativo" trabaja bajo la palabra clave "debe ser" y se ocupa de la interrogante "¿hacia dónde vamos?", poniendo de manifiesto la viabilidad de las estrategias que se implementarán en la búsqueda de solventar las dificultades presentes en la realidad.

Momento 3: el momento 3 "momento estratégico" de la PES, se ocupa en esencia de la viabilidad del Programa Direccional del Plan (M2), concentrándose justamente de acuerdo con Matus (1987), en el cálculo de articulación entre el "debe ser" y el "puede ser". Sin embargo, no es un ajuste pasivo del "debe ser" al espacio que permite el "puede ser". El "debe ser" es dominante y persistente en el "ser" y para el logro de su producto conductor con voluntad de cambio.

Momento 4: Delgado (2007) expone que en este momento se requiere de un sistema eficaz de seguimiento, monitoreo, control y elevados niveles de capacidad de recurso humano, técnico y político que asegure efectuar las demandas y operaciones del plan. Es en el M4 donde se está más cerca de la situación objetivo deseada y comprende, por ende, toda una síntesis del proceso de la PES.

En resumen, el centro de la PES tiene que ser un sistema articulado de discusiones y deliberaciones en los distintos niveles sociales, que produzcan como resultados flujos incesantes de decisiones que precedan y presidan la acción, en la que el M4 disponga de todo un proceso de evaluación permanente, mediante un "sistema de gestión estratégica", que verifique lo planificado y lo alcanzable, con lo logrado en cada situación (Gutiérrez et al., 2016). Lo anterior, se sintetiza en la siguiente figura:

Figura 1

Momentos de la Planeación Educativa Situacional



Fuente: *Elaboración propia. 2022.*

Lo anterior evidencia la organización efectiva de la educación. Sin lugar a duda, la Planeación Educativa es la herramienta de gestión y evaluación de todos

los recursos de una institución educativa, para el logro de los objetivos de su objeto social. En este sentido, la gestión educativa latinoamericana presenta los siguientes desafíos:

La generación de conocimientos aplicados latinoamericanos en gestión educativa: Estas nuevas tendencias abren las puertas para que los investigadores latinoamericanos en gestión educativa generen conocimientos aplicados, contextualizados y conectados con su propia cultura y sociedad.

Mejorar la gestión educativa en Latinoamérica: el rol de los investigadores en gestión educativa de Latinoamérica consiste, entre otros, en brindarles a los líderes escolares de la región estrategias prácticas para realizar estas y otras funciones relacionadas en forma efectiva y profunda.

Explorar nuevos ámbitos de estudio en educación: Una nueva perspectiva latinoamericana desde la cual explorar campos inexplorados de la gestión administrativa y el liderazgo puede fortalecer nuestra comprensión de la espiritualidad y el liderazgo, de las consecuencias positivas de la "centralidad" y de la forma efectiva de abarcar las expectativas tradicionales y modernas.

La promoción de debates críticos en gestión administrativa: Se requiere, en suma, que los investigadores latinoamericanos en gestión educativa vuelvan a explorar y a cuestionar la epistemología y metodología de las teorías y conceptos en gestión y en liderazgo educativo importadas a América Latina desde otros países. (Oplatka, 2019, p. 205-207).

CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo señalado en este documento, la Planeación Estratégica es una herramienta transformadora del sistema educativo, siguiendo unas normas, procesos y procedimientos enmarcados en una política de calidad educativa, que permita una gestión estratégica eficaz, efectiva y eficiente de los recursos, bajo el liderazgo de un talento humano idóneo y capaz de innovar en todos los procesos educativos, logrando así una educación democrática e incluyente que pueda atender los desafíos actuales de la sociedad.

Para finalizar, es importante reconocer que a través de la planeación estratégica las instituciones educativas en todos sus niveles organizan sus procesos de gestión bajo una dinámica integral, es decir, conformando equipos y escenarios de actuación que apunten a la calidad educativa bajo la dinámica de capacidades instaladas, desapareciendo el cumplimiento burocrático para obtener espacios de acreditación. De ahí; el compromiso de los sistemas educativos de garantizar espacios de asesoramiento y seguimiento real de los procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almuiñas, José L. (2001). Introducción a la planificación y dirección estratégica en la educación superior. Material expositivo e impreso. En: Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Escuela Latinoamericana de Medicina. La Habana. Cuba.
- Almuiñas Rivero, J. L., & Galarza López, J. (2012). El proceso de planificación estratégica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 72-97.
- Arzate Aguilar, J. H. (abril de 2005). Estudio documental de los enfoques de la planeación educativa y sus influencias en la educación superior en México: Una propuesta para la conformación de comunidades epistémicas para la planeación. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*; ISSN 1316-5216, 25(número especial 3), 87-94, I: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Fontalvo Herrera, T. J., Quejada, R., & Puello Payares, J. G. (2011). La gestión del conocimiento y los procesos de mejoramiento. *Dimens. empres.*, 80-87.
- Gutiérrez, J. M., Alizo, M. A., Morales, M., & Romero, J. (2016). Planificación estratégica situacional: Perspectiva de una unidad científica universitaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 607-626.
- Matus, Carlos (1987), Política, Planificación y Gobierno. Venezuela, Fundación ALTADIR. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 196-210.
- Suárez Castillo, A. C., Toapanta Tonato, M. B., Navarrete Sangoquiza, J. L., Naspud Guillermo, K. N., & Artmas Pazmiño, J. F. (2020). La planificación estratégica en la gestión de las universidades hispano hablantes: una revisión de literatura de los últimos diez años. *Revista electrónica Tambara*, 11(65), 905-920.