

ISSN

2665-5306 (en línea)

Maestros & Pedagogía
Volumen 7 Número 1 de 2025

Maestros & Pedagogía

Revista

Revista Facultad Ciencias de la Educación



maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co



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

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 7 Número 1 de 2025 | 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.



EQUIPO EDITORIAL

Editor General

AZAEL 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.

DANIEL BUITRAGO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

CARLOS F. AYALA
Universidad de Caldas.

GLORIA C. VALENCIA
Universidad Católica de Manizales.

CARLOS BARRETO
Universidad La Salle.

GERMÁN MOLINA
Escuela Superior de Administración Pública - Cauca.

NIDIA OROZCO
Universidad de San Buenaventura – Cartagena.

Comité arbitraje

SOFIA QUINTANA
Universidad Cooperativa de Colombia.

WILLIAM TÉLLEZ
UPEL Venezuela.

SERGIO VARGAS
Universidad de la Amazonia.

Diseño y diagramación

KAROL ANDRÉS SUAREZ CASTRO



TABLA DE CONTENIDO

	Página
NOTA DEL EDITOR AZAEL CORREA CARVAJAL	6-7
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA	
LA APLICACIÓN DEL TEATRO DEL OPRIMIDO EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL <i>THE APPLICATION OF THE THEATRE OF THE OPPRESSED IN THE CLASSROOM: A TOOL FOR INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION</i> SARA RABAL TERRAES	8-29
LA EVALUACIÓN, MIRADAS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS EDUCANDOS ¿CONTROL, MEDICIÓN, APRENDIZAJE? <i>THE EVALUATION: VIEWS FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE STUDENTS. CONTROL, MEASUREMENT, LEARNING?</i> YEFERSON MOLINA OME, EDILSON QUIÑONES Y EDIER ALBERTO VARGAS NÚÑEZ	30-54
PENSAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DESDE LAS DINÁMICAS SOCIALES OBSERVADAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LICEO FREIRE" <i>RETHINKING SCHOOL KNOWLEDGE BASED ON THE SOCIAL DYNAMICS OBSERVED AT THE 'LICEO FREIRE' EDUCATIONAL INSTITUTION</i> YEIMY PATRICIA MENESES VANEGAS, CLARA PATRICIA HERNÁNDEZ BARACALDO Y ANDRÉS CASTILLO ESCOBAR	55-74
LOS TÍTERES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR <i>PUPPETS AS A DIDACTIC STRATEGY FOR TEACHING IN PRESCHOOL EDUCATION</i> YÉFFERSON ANDRÉS JIMÉNEZ FLÓREZ Y EYDER CIFUENTES MUÑOZ ²	75-93

TABLA DE CONTENIDO

Página

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE NEOLIBERALISMO: TRANSFORMACIONES, DESAFÍOS Y HORIZONTES CRÍTICOS EN AMÉRICA LATINA

HIGHER EDUCATION IN TIMES OF NEOLIBERALISM: TRANSFORMATIONS, CHALLENGES, AND CRITICAL HORIZONS IN LATIN AMERICA

EMERSON OSORIO Y HASBLEIDY CALDERÓN

94-102

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONCEPTO DE SUBJETIVIDADES PARA LAS INFANCIAS

CONTEXTUALIZATION OF THE CONCEPT OF SUBJECTIVITIES IN CHILDHOOD

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN Y BLANCA NERY SERNA AGUDELO

103-121

Nota EDITOR

La revista Maestros y Pedagogía, publicación académica adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, presenta a la comunidad científica el Volumen 7, número 1 correspondiente al primer semestre del año 2025. Esta edición consolida el compromiso institucional con la divulgación de conocimiento riguroso, pertinente y crítico en el campo educativo, a través de la circulación de investigaciones, reflexiones y revisiones que enriquecen el debate pedagógico contemporáneo.

El número está compuesto por seis artículos distribuidos en tres categorías tipológicas: cuatro artículos de investigación, un artículo de revisión documental y un artículo de reflexión. Los artículos de investigación abordan experiencias y análisis que se sitúan en contextos escolares diversos, en los cuales se exploran estrategias didácticas, percepciones educativas y dinámicas socioculturales. Entre ellos se encuentran: *La aplicación del teatro del oprimido en el aula: una herramienta para una educación inclusiva e intercultural*; *La evaluación, miradas desde las representaciones sociales de los educandos ¿Control, medición, aprendizaje?*; *Pensar el conocimiento escolar desde las dinámicas sociales observadas en la institución educativa "Liceo Freire"*; y *Los títeres como estrategia didáctica para la enseñanza en la educación preescolar*. Estas contribuciones evidencian el valor de la investigación situada y su capacidad para generar propuestas pedagógicas transformadoras.

El artículo de revisión titulado *La educación superior en tiempos de neoliberalismo: transformaciones, desafíos y horizontes críticos en América Latina*, aporta una mirada crítica sobre los procesos estructurales que configuran actualmente las instituciones universitarias en la región, visibilizando tensiones, resistencias y posibilidades desde una perspectiva latinoamericana.

Por su parte, el artículo de reflexión *Contextualización del concepto de subjetividades para las infancias* profundiza en los fundamentos teóricos que subyacen a las construcciones identitarias de niños y niñas, invitando a repensar el lugar de las infancias en el discurso pedagógico y en la práctica educativa.

La divulgación de conocimiento científico no solo fortalece los procesos de formación docente, sino que se constituye como un eje esencial para el reconocimiento institucional y la consolidación de una identidad académica sólida. En este sentido, la publicación sistemática de resultados de investigación, análisis críticos y debates conceptuales, permite a la Universidad de la Amazonia posicionarse como un actor relevante en el ámbito educativo regional, nacional e internacional. La revista Maestros y pedagogía es testimonio

de ese propósito colectivo de construir, compartir y proyectar saber pedagógico desde el sur del país, con pertinencia, rigurosidad y compromiso social.

Agradecemos a los autores y evaluadores por su contribución académica, así como a los lectores por su permanente interés en esta publicación. Confiamos en que los contenidos de esta edición contribuyan significativamente al pensamiento pedagógico contemporáneo y a la transformación de las prácticas educativas en distintos niveles y contextos.

Azael Correa Carvajal
PhD. Humanidades, Humanismo y Persona.
Editor general.

LA APLICACIÓN DEL TEATRO DEL OPRIMIDO EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

THE APPLICATION OF THE THEATRE OF THE OPPRESSED IN THE CLASSROOM: A TOOL FOR INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION

A APLICAÇÃO DO TEATRO DO OPRIMIDO NA SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL

SARA RABAL TERRAES¹



<https://orcid.org/0009-0008-0535-607X>



s.rabalterraes@edu.gva.es

¹ Profesora de Enseñanza Secundaria de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana (España), en la especialidad de Filosofía y Valores Éticos. Actualmente ejerzo como docente en el instituto público IES Miralcamp, en Vila-real (Castellón).



RESUMEN

El presente artículo explora la aplicación del Teatro del Oprimido, una propuesta del escritor y dramaturgo Augusto Boal, basada en la pedagogía de Paulo Freire, en un aula de 1º de Bachillerato de un instituto de secundaria en la Comunidad Valenciana (España). El aula a la que va dirigido este taller presenta serios problemas de exclusión y racismo, lo que genera un ambiente hostil. El objetivo de esta investigación es comprobar si el Teatro del Oprimido puede llegar a ser una herramienta pedagógica efectiva para promover la inclusión, la empatía, la justicia social y la participación activa del alumnado, con el objetivo de transformarlos de espectadores pasivos en agentes activos en la resolución de conflictos. Este estudio subraya la importancia de la educación inclusiva y el encuentro entre culturas, para lograr así una educación intercultural.

Palabras clave:

Pedagogía del oprimido, teatro del oprimido, educación inclusiva, educación intercultural, problemas culturales.

Cómo citar:

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

Rabal Terraes, S. (2025). *La aplicación del teatro del oprimido en el aula: una herramienta para una educación inclusiva e intercultural*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 8-29



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

ABSTRACT

This paper explores the application of the Theater of the Oppressed, a proposal by the writer and playwright Augusto Boal, based on the Paulo Freire's Pedagogy, in a 1st year Baccalaureate classroom from a secondary school in the Valencian Community (Spain). The classroom to which this workshop is directed presents serious problems of exclusion and racism, which generates a hostile environment. The objective of this research is to verify whether the Theater of the Oppressed can become an effective pedagogical tool to promote inclusion, empathy, social justice, and the active participation of students, with the aim of transforming them from passive spectators into active agents in the resolution of conflicts. This study highlights the importance of inclusive education and the encounter between cultures, to achieve intercultural education.

Keywords:

Pedagogy of the oppressed, theater of the oppressed, inclusive education, intercultural education, cultural problems

RESUMO

O presente artigo explora a aplicação do Teatro do Oprimido, uma proposta do escritor e dramaturgo Augusto Boal, baseada na pedagogia de Paulo Freire, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola secundária na Comunidade Valenciana (Espanha). A turma à qual se dirige este workshop apresenta sérios problemas de exclusão e racismo, o que gera um ambiente hostil. O objetivo desta pesquisa é verificar se o Teatro do Oprimido pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para promover a inclusão, a empatia, a justiça social e a participação ativa dos alunos, com o intuito de transformá-los de espectadores passivos em agentes ativos na resolução de conflitos. Este estudo destaca a importância da educação inclusiva e do encontro entre culturas, para assim alcançar uma educação intercultural.

Palavras chave:

Pedagogia do oprimido, teatro do oprimido, educação inclusiva, educação intercultural, problemas culturais.



INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural en las aulas se ha convertido en un reto clave para los sistemas educativos contemporáneos. La exclusión o el racismo que se da en algunos centros pueden afectar gravemente la convivencia y el aprendizaje en el aula. En este artículo, se analiza la aplicación del Teatro del Oprimido (a partir de ahora: TO), una metodología teatral basada en la pedagogía de Paulo Freire y desarrollada por Augusto Boal, como herramienta para fomentar la inclusión y la cohesión en una clase de 1º de Bachillerato de un instituto público en la Comunidad Valenciana, de España.

El estudio se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) situado en la ciudad costera de Calpe, provincia de Alicante, caracterizado por su diversidad cultural. El grupo de estudio, compuesto por 22 estudiantes de entre 16 y 17 años, refleja esta diversidad, con aproximadamente la mitad del alumnado de origen extranjero, principalmente de América Latina, Ucrania, Pakistán e Irak. A pesar de que todos los estudiantes comparten el castellano como lengua común, las observaciones iniciales y las encuestas realizadas indicaron la presencia de problemas graves relacionados con el racismo, la segregación y el abuso escolar. Además, entre los estudiantes predomina la tendencia a agruparse según su origen cultural, lo que ha generado conflictos y una falta de integración efectiva en el aula.

Los datos recogidos a través de encuestas revelaron que un 64,3% del alumnado reconoce la presencia de conflictos de índole racista, mientras que un 35,7% ha experimentado algún tipo de exclusión. Asimismo, un 50% del grupo vincula los casos de acoso escolar con el origen, las lenguas y las tradiciones de los estudiantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de una intervención pedagógica que promueva la inclusión y el respeto a la diversidad cultural.

En este contexto, el TO se ha seleccionado como una metodología educativa capaz de transformar la dinámica del aula, favoreciendo la participación activa del alumnado en la identificación y resolución de conflictos. El TO permite que los estudiantes reflexionen sobre las desigualdades sociales y culturales que viven en su entorno escolar, contribuyendo así a la construcción de un clima de respeto y apoyo mutuo. La intervención propuesta pretendió que el alumnado desarrollara empatía hacia sus compañeros, favoreciendo la comprensión de la diversidad cultural y reduciendo las actitudes racistas y xenófobas dentro del aula.

Este artículo se centra en analizar los aportes del TO como estrategia pedagógica para la promoción de la inclusión escolar. Las preguntas clave que guiaron esta

investigación fueron:

- ¿Cómo tratar la diversidad cultural a través del sistema educativo?
- ¿Qué aportes ofrece el TO para promover la inclusión dentro del aula?
- ¿Cómo contribuye esta metodología a abordar la exclusión y fomentar la cohesión en entornos educativos diversos?
- ¿Qué reflexiones y aprendizajes obtienen los estudiantes al participar en actividades de TO?

A partir de estas preguntas, se buscó entender en qué medida la participación en actividades de TO podía contribuir a que los estudiantes adquirieran una conciencia crítica sobre su entorno y desarrollaran actitudes inclusivas que mejoraran la convivencia en el aula.

PROBLEMATIZACIÓN

El grupo de 1º de Bachillerato está compuesto por alumnos y alumnas de 16 a 17 años con poca tolerancia al fracaso, que necesitan ser escuchados y que presentan un interés por las actividades dinámicas y creativas. Asimismo, uno de los aspectos más interesantes que presenta esta aula es su amplia diversidad cultural. No obstante, mediante la observación se ha detectado lo siguiente:

- La mitad del alumnado es de origen extranjero, con una mayor presencia de latinoamericanos, ucranianos y árabes. Aunque se han integrado en el centro y entienden el castellano, practican sus propias costumbres (por ejemplo, siguen sus propios calendarios de celebraciones religiosas como el Ramadán o usan vestimentas tradicionales de su región), a menudo se sienten aislados y tienden a relacionarse mayoritariamente con personas de su misma cultura.
- Por otro lado, el alumnado de la cultura predominante muestra un rechazo hacia los grupos minoritarios, observable a través de aislamientos, burlas, incomprendión y poca empatía.

La dinámica del aula revela una falta de cooperación y compañerismo, que se traduce en situaciones de exclusión hacia el alumnado extranjero. Esta exclusión no solo afecta la convivencia, sino que perpetúa un clima hostil y de deshumanización, donde las identidades de los estudiantes minoritarios no son reconocidas ni valoradas. La ausencia de interacción y comunicación entre los diferentes grupos culturales genera un multiculturalismo superficial, sin la profundidad necesaria para fomentar un entendimiento mutuo.

Con el objetivo de abordar estas problemáticas, se diseñó el taller de TO como

una intervención destinada a capacitar al alumnado para convertirse en "actores" activos frente a situaciones de injusticia y exclusión. Se buscó desarrollar una conciencia crítica que les permitiera reconocer y actuar ante las injusticias que observan en su entorno. Además, se pretendió mejorar el ambiente en el aula y fomentar el contacto intercultural, desafiando y eliminando, en la medida de lo posible, los estereotipos racistas que prevalecen.

MARCO TEÓRICO

En el contexto educativo contemporáneo, las nociones de inclusión y diversidad cultural se han vuelto fundamentales para promover una educación equitativa, en la que todos los estudiantes, sin importar su origen o capacidades, tengan acceso a un entorno de aprendizaje justo y enriquecedor. En este marco teórico, se exploran de manera integrada los conceptos de escuela inclusiva y educación intercultural como componentes inseparables en la construcción de un sistema educativo capaz de responder a las necesidades de una sociedad plural y diversa. Además, se retoman las ideas de Paulo Freire para profundizar en los desafíos de la educación actual, particularmente en la crítica a los sistemas educativos tradicionales y la propuesta de una pedagogía liberadora. Todo ello asentará las bases para comprender en profundidad los aportes del TO llevado al aula.

La educación inclusiva e intercultural

Vivimos en una sociedad democrática caracterizada por el pluralismo, lo cual se refleja también en las aulas. Como expone Pujolàs (2012), actualmente uno de los factores que condicionan la diversidad dentro de los centros educativos es el alumnado discriminado por factores culturales y de género. Además, los comportamientos de índole racista favorecen la "exclusión educativa" (Castel, 2004).

Los prejuicios, los estereotipos, las actitudes racistas y discriminatorias que se suelen dar en el centro construyen un concepto de "normalidad" (como una vara de medir, que beneficia a la cultura predominante), que es necesario tratar y replantear (Sapon-Shevin, 2013). La normalidad, que se presenta como una idea excluyente, según Sapon-Shevin (2013), busca la homogeneización y la normalización de los estudiantes para que se ajusten a un "alumno ideal". Esta concepción de normalidad implica una visión hegemónica que silencia la diversidad y excluye a aquellos que no encajan en este modelo ideal. Este enfoque perpetúa relaciones desiguales de poder, justifica situaciones de injusticia y promueve la exclusión.

Para pasar de una escuela tradicional a una escuela inclusiva, es fundamental ampliar el concepto de normalidad o redefinirlo. La normalidad debe abarcar

la diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje y experiencias de vida de todos los estudiantes. Por ello, hay que transformar las escuelas con ambiente escolar hostil, falta de profesorado bien formado en este ámbito, valores éticos como la tolerancia o el respeto, la falta de propuestas y soluciones ante la diversidad (puesto que las soluciones aportadas solo practican la evitación), un currículo obsoleto y una pedagogía poco flexible y no preocupada por llegar a todo el alumnado.

Por educación inclusiva se entiende un proceso continuo de mejora de los métodos de enseñanza para fomentar la participación y el desarrollo personal de todos los estudiantes (Ainscow et al., 2006), con estrategias y pedagogías que promuevan la integración social y la igualdad de oportunidades. Ahora bien, ¿cómo pasar de una escuela tradicional a una escuela inclusiva, donde todo el alumnado se sienta integrado? Como expone Sapon-Shevi (2013), el cambio solo será posible con la modificación de ciertos factores (educación en valores, una mayor formación e implicación del profesorado, un currículo interactivo, sensible y bien diseñado, pedagogías activas, etc.), lo que Ainscow (2013), denominó “ecología de la equidad”.

Ahora bien, la diversidad cultural no solo se observa en la sociedad, sino también dentro de las aulas, concretamente, en el aula de 1º de Bachillerato en la que se enfocó este estudio. La diversidad cultural dentro de un aula consiste en la multiplicidad de grupos que están unidos por ciertos aspectos (en el caso particular del estudio, el alumnado de 1º de Bachillerato comparte la participación de actividades y proyectos grupales, las experiencias escolares, el aprendizaje o las normas del centro), pero, a su vez, desean conservar un cierto grado de identidad y diferencia frente a otros (Jordán, 1997). Se trata de que haya, de una manera positiva, una convivencia basada en principios de igualdad, diferencia, respeto e inclusión.

Cuando se establece una relación entre las culturas, teniendo en cuenta las diferencias entre grupos y las aproximaciones que se puedan dar entre ellos (como la aceptación de valores, las normas de convivencia, los derechos humanos), se denomina interculturalidad. Este término, tal y como expone Sartori (2001), se refiere a la interacción y convivencia entre diferentes culturas en un marco de respeto, igualdad y reconocimiento mutuo. No se trata solo de la coexistencia de culturas, sino de un proceso dinámico en el que hay intercambio, diálogo y enriquecimiento mutuo sin que una cultura se imponga sobre otra. Esta dinámica social es contraria al multiculturalismo, que se limita a la coexistencia de culturas diversas sin fomentar la interacción ni la cooperación entre ellas (Arcas, 2004). El multiculturalismo, como afirma Sartori (2001) tiene un carácter estático, antipluralista y antiético, ya que fomenta la segregación y el aislamiento cultural. Esta visión puede llevar a una fragmentación social, donde los estudiantes se agrupan según su origen cultural sin desarrollar habilidades de convivencia y colaboración. Además, el multiculturalismo puede reforzar

estereotipos y prejuicios, como se observa en el aula de 1º de Bachillerato, ya que la falta de interacción impide que los estudiantes conozcan y valoren las diferencias culturales de manera constructiva. Esto no solo limita el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también puede generar tensiones y conflictos dentro del aula, dificultando la creación de un ambiente educativo inclusivo y armonioso.

En conclusión, la educación actual debe preparar a las personas para el mundo laboral y ser ciudadanos plenos y responsables en una sociedad cada vez más compleja e interconectada. Este desarrollo permite que las escuelas sean centros inclusivos que fomenten el aprendizaje entre estudiantes, el intercambio de experiencias y la cooperación social. Además, en el aula de 1º de Bachillerato, lograr el desarrollo de estos valores conseguirá un ambiente verdaderamente intercultural.

La pedagogía de Paulo Freire

Paulo Freire, destacado pedagogo brasileño, propuso una nueva visión de la educación orientada a la inclusión y la transformación social. Su enfoque busca superar las barreras de la educación tradicional, que se centra en la competitividad y la acumulación de conocimientos, lo que denominó *educación bancaria*. En su lugar, Freire promueve una educación inclusiva e intercultural, que fomente la reflexión crítica y el entendimiento del otro, como señala Zembylas (2020), conceptos esenciales en las "pedagogías de la acogida", las cuales valoran la diversidad cultural y promueven la hospitalidad en el aula.

Paulo Freire desarrolla en su obra el concepto central de "humanización", que es el eje de su *Pedagogía del oprimido*. En diferentes contextos del mundo, existe una estructura basada en la jerarquía opresores-oprimidos, que se manifiesta en situaciones históricas y sociales concretas que promueven la deshumanización. El autor entiende que la deshumanización se da cuando los opresores ejercen actos de violencia, situaciones de abusos, injusticias, opresiones, violencia, etc., que impiden que los oprimidos ejerzan su libertad, obtengan justicia y se desarrollen plenamente. La humanización, por tanto, implica que los seres humanos se perciban a sí mismos como "seres inconclusos y en permanente búsqueda", conscientes de su propia existencia y de la de los demás.

En esta dialéctica, Freire identifica dos roles: opresores y oprimidos. Los opresores son aquellos que abusan de su poder y autoridad, imponiendo su visión del mundo y conocimientos de manera unidireccional. Por otro lado, los oprimidos son individuos a quienes se les han negado los derechos, son excluidos y marginados, lo que les impide desarrollar plenamente su personalidad y alcanzar su potencial. Los opresores son quienes practican la deshumanización hacia los oprimidos, y aunque parece que solo los oprimidos la sufren, Freire argumenta que los opresores también se deshumanizan a través de sus actos de violencia y opresión, por lo que la lucha por cambiar esta estructura deshumanizadora no

es solo responsabilidad de los oprimidos; es necesaria una transformación total de la estructura social.

La pedagogía del oprimido busca empoderar a los oprimidos, ayudándoles a tomar conciencia de su situación y a pasar de una "conciencia servil" (al servicio y beneficio de los opresores) a una "conciencia para sí" (conciencia crítica, reflexiva, libre). Este enfoque educativo también busca que los opresores reconozcan su participación en el sistema deshumanizador. El objetivo es la humanización, que implica una transformación radical del orden social, eliminando la dicotomía entre opresores y oprimidos (ya que este orden no es algo fijo o estático) y promoviendo una nueva conciencia en todos los individuos.

En términos de dialéctica, Freire describe tres etapas en la liberación de los oprimidos:

1. *Tesis.* Los oprimidos están inmersos en un sistema que condiciona y estructura su pensamiento, impidiéndoles ser conscientes de su opresión. Freire señala que los oprimidos tienen un carácter dual e inauténtico: desean liberarse, pero están frustrados y con una conciencia alienada, lo que les lleva a seguir sirviendo al opresor. Esta inmersión en la estructura (ideología, según Marx) les impide darse cuenta de su situación. Además, existe un miedo a la libertad y a la rebelión, ya que toda elección implica angustia, miedo y un desafío a las normas establecidas, lo que hace que la situación sea cómoda y adaptada para los oprimidos dentro del engranaje social.
2. *Antítesis.* Comienza un segundo momento. Los oprimidos comienzan a tomar conciencia de su falta de libertad y autenticidad bajo el orden social existente y comienzan a percibirse como una conciencia opresora.
3. *Síntesis.* La liberación se compara con un parto doloroso, donde se enfrenta toda la estructura opresora, naciendo un nuevo individuo libre de las categorías de opresores y oprimidos. Freire alude a Hegel y Marx al remarcar que solo se superará la contradicción en la que se encuentra el sujeto cuando se reconozcan como oprimidos y este hecho los comprometa a una lucha por liberarse, entendiendo "liberarse" como derribar las estructuras de dominación que configuran la sociedad.

Freire sostiene que tanto los oprimidos como los opresores deben cambiar. Los oprimidos inician la lucha y, a través de su proceso de humanización, enseñan a los opresores a desarrollar empatía y solidaridad. Esta transformación de la realidad opresora es una tarea histórica conjunta para alcanzar la libertad. Los oprimidos provocan a los opresores al volverse conscientes de su situación y al recuperar su humanidad, dejando atrás todas las formas de opresión. El autor argumenta que la lucha solo tiene sentido cuando los oprimidos, en su búsqueda por recuperar su humanidad, no se convierten en opresores, sino que

transforman la sociedad. La pedagogía liberadora de Freire incita a los oprimidos a reconocerse como seres con conciencia y a iniciar la lucha por la libertad. Esta pedagogía no se limita a la asimilación de conocimientos, sino que promueve la observación y la reflexión crítica.

Sin embargo, ¿qué relación guarda la estructura opresores-oprimidos con el sistema educativo? En este sistema, Freire distingue dos figuras principales: los "opresores", quienes ejercen el poder y actúan como educadores, y los "oprimidos", que reciben pasivamente el conocimiento depositado por los primeros, quedando relegados a la pasividad, denominados "educandos". En este sistema educativo, el educador se posiciona como el sujeto narrador y los educandos como meros receptores de contenidos, a los que Freire denomina "depositarios" (Freire, 2023), ya que se deposita en ellos el saber del docente.

Según Freire, esta forma de educación, centrada en la narración unidireccional y descontextualizada, tiene como objetivo primordial llenar a los educandos con conocimientos, relegando su participación, creatividad y su capacidad de reflexión crítica: "Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (Freire, 2023, p. 76).

Para Freire, el proceso educativo liderado por el educador se caracteriza predominantemente por la narración, "saber de experiencia narrada" (Freire, 2023). No obstante, esta forma de educar omite el contexto y la experiencia individual del educando, concentrándose en una meta básica de acumulación de información: cuanta más información se imparta, mejor. Esta educación percibe al educando como un recipiente vacío que simplemente recibe y almacena conocimientos de manera pasiva, limitándose a memorizar y repetir, sin lograr una comprensión significativa y una experiencia de aprendizaje auténtica, un "saber de experiencia realizada". Por su parte, los educadores actúan como los "sabios" que perpetúan un sistema de deshumanización al depositar conocimientos que controlan y que mantienen el orden establecido. Esta dicotomía revela una brecha significativa y estática entre ambos roles, donde el sistema educativo no fomenta una igualdad de aprendizaje ni un desarrollo conjunto, manteniendo una distancia que perpetúa la desigualdad y la falta de empoderamiento en el proceso educativo.

Freire sostiene que, al perpetuar la deshumanización, estas estructuras debilitan la conciencia crítica esencial para el ser humano. Su propósito es fomentar una conciencia que no esté al servicio del educador, que no sea la de "seres-para-otros", sino que esté orientada hacia sí misma y, al mismo tiempo, que reconozca a los otros como sujetos activos, capaces de conciencia y compañeros de diálogo y lucha.

Para el autor brasileño, el ser humano no está simplemente en el mundo, como

si fuese un mero espectador, el individuo está con el mundo y con los otros. No obstante, la educación bancaria no permite esa interacción propia del individuo persona-mundo, ya que controla el pensamiento y la acción, promueve la domesticación y no fomenta el despertar de la conciencia (la toma de conciencia que implica que la persona es consciente de sí, de su entorno, de los otros), sino que se reduce el aprendizaje a la mera adquisición de información sin explorar ni cuestionar la realidad circundante. Esto genera una dicotomía entre el ser humano y el mundo, donde los educandos se convierten en espectadores pasivos (teoría que conectará con el TO de A. Boal) de su entorno, sin participar activamente en la transformación de su realidad.

Según Freire, los estudiantes se encuentran "sumergidos" o "inmersos" en un sistema injusto que los perjudica, al servicio de ese sistema y de sus opresores. El objetivo educativo debe orientarse hacia la transición del "ser-para-otros" al "ser-para-sí", un concepto utilizado en filosofías existencialistas como la de J.P. Sartre. Este término alude a la condición ontológica en la que el individuo es consciente de su propia existencia, asume responsabilidad por sus elecciones, ejerce su libertad y define su esencia personal. En otras palabras, los estudiantes deben emanciparse de estar al servicio de los educadores, quienes perpetúan las estructuras de poder, para desarrollar una conciencia auténtica y comprometida tanto con la transformación personal como social.

Como exponen Baraúna y Motos (2009), se trata de una educación *conscientizadora*, en la medida en que, además de conocer la realidad, puede transformarla. La educación no solo aporta un conocimiento sobre cómo es el mundo, sino que debe impulsar al individuo en su realidad (oprimido) para cambiarla, destacando su función práctica. Potenciar todas estas actitudes forma parte de las pedagogías radicales que son necesarias para criticar la realidad injusta y excluyente y promover la emancipación, la democracia y la justicia social eliminando la visión de educación bancaria, tal y como exponía Freire (2009).

La concepción bancaria de la educación no reconoce a los individuos como "sujetos históricos", es decir, como personas inmersas en un contexto, una realidad y un mundo interrelacionados. Según pensadores como Sartre (2021) y Ortega (2022), nosotros estamos "proyectados hacia el futuro", vivimos nuestras vidas como proyectos activos. Por lo tanto, la educación no debe limitarse a la mera adquisición de conocimientos, sino que debe servir para orientar a los estudiantes hacia un futuro significativo y contextualizado.

Para Freire y otros pensadores como Levinas (2006), la educación verdadera implica adquirir conocimientos que estén conectados con la realidad del educando y que promuevan la comunión con los demás, ya que serán los otros quienes configuran la propia existencia. Ahora bien, tal y como señala el autor brasileño, la mejor forma de cambiar la educación será por medio del diálogo:

"El que educa, en tanto que educa, siempre será a través del diálogo hacia el educando y quien al ser educando también educa" (Freire, 2023, p. 90).

En conclusión, la educación debe ser consciente de la importancia de la praxis y la conexión del individuo con su contexto, contrario a la educación bancaria que aliena a los sujetos y los desvincula de su realidad. La educación problematizadora fomenta un esfuerzo constante donde los individuos se perciben críticamente en su situación existencial y en relación con su entorno. La educación debe ser aquel instrumento que cultive una conciencia crítica en los estudiantes, transformándolos de simples receptáculos vacíos de conocimiento a personas con criterio, curiosidad y pensamiento propio. Esta transformación educativa no solo busca que el aprendizaje sea significativo y contextualizado, sino que también aspire a una conexión profunda con el entorno y el mundo actual en el que viven los educandos.

Los aportes del Teatro del Oprimido

El teatro es una herramienta poderosa para la reflexión crítica y el desarrollo de la identidad humana, como han defendido filósofos como Aristóteles o Sartre. En el ámbito educativo, el TO de Augusto Boal se presenta como un recurso eficaz para promover la inclusión y la interculturalidad, al fomentar la participación activa de los estudiantes y el pensamiento crítico, permitiendo enfrentar conflictos y enriquecer la experiencia educativa.

El TO: una propuesta para la lucha contra la desigualdad

El TO fue desarrollado a finales de los años 50 por Augusto Boal, en un contexto social y político marcado por la represión y la desigualdad, como una herramienta de concienciación y transformación social. Nacido de la fusión entre la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y el Teatro Popular, el TO tiene como objetivo principal provocar una reflexión crítica en los espectadores, promoviendo soluciones colectivas frente a las injusticias sociales y políticas. Inspirado por las ideas de Marx y Engels, Boal plantea una visión de la sociedad dividida entre opresores y oprimidos, y busca empoderar a los sectores marginalizados para que tomen un rol activo en su propio proceso de liberación.

Uno de los aspectos más innovadores del TO es el concepto de "espect-actor", en el que el espectador deja de ser un observador pasivo para convertirse en protagonista de la acción dramática. A través de técnicas como el teatro foro, el teatro invisible y el teatro legislativo, Boal invita a los participantes a intervenir en las representaciones teatrales, contribuyendo con sus ideas y perspectivas para modificar la realidad presentada en escena. Esta metodología, detallada en obras como *Juegos para actores y no actores* y *200 ejercicios y juegos para el actor y no actor* con ganas de decir algo a través del teatro, democratiza el teatro al hacerlo accesible y participativo para todos.

Al igual que Freire, Boal utiliza el teatro como una herramienta de alfabetización

social, ayudando a los individuos a comprender su propia situación y la de los demás, fomentando el autoconocimiento y la reflexión sobre la realidad. En este sentido, el TO se convierte en un medio para movilizar al pueblo hacia la libertad, la justicia social y la transformación de las estructuras de poder opresivas. Esta metodología ha sido ampliamente utilizada en contextos educativos y comunitarios, donde se presenta como una poderosa herramienta de cambio y empoderamiento social.

Estructura y práctica del TO

El TO, desarrollado por Augusto Boal, es una metodología teatral y pedagógica que busca empoderar a los participantes para que dejen de ser meros espectadores y se conviertan en protagonistas activos de su realidad. En el aula de 1º de Bachillerato, el TO se ha aplicado mediante una pregunta clave: "¿Y tú, qué eres: actor o espectador?", invitando al alumnado a tomar conciencia de su rol en el mundo, alejándose de la educación tradicional pasiva, conocida como educación bancaria. El objetivo es que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, analizándolos conflictos presentes en su entorno (escuela, hogar, sociedad) y planteando alternativas de cambio.

A través de juegos y dinámicas teatrales, el TO fomenta la reflexión sobre problemáticas sociales y políticas, como la desigualdad o la exclusión cultural. Este enfoque práctico facilita la creación de representaciones teatrales donde los conflictos son expuestos y debatidos por el alumnado. La práctica del TO en el aula destaca por ser un proceso participativo, donde los estudiantes no solo representan los problemas, sino que también proponen soluciones a través de la improvisación y el debate. Esta metodología, tal y como destaca Hernando (2016), promueve el desarrollo de habilidades críticas y prácticas, preparándolos para resolver conflictos de manera constructiva y activa.

Boal estructura su enfoque teatral en cuatro etapas clave. Las primeras dos se centran en el conocimiento y expresión corporal, invitando a los participantes a descubrir sus capacidades físicas y comunicativas. A través de dinámicas como "Sentir todo lo que se toca" o "Escuchar todo lo que se oye", los estudiantes aprenden a expresarse y conectarse con los demás de manera más profunda. Esto los prepara para las dos últimas etapas: el teatro como lenguaje y como discurso. En estas fases, el alumnado utiliza el teatro para representar situaciones de injusticia social, y a través de técnicas como el teatro foro o el teatro imagen, intervienen activamente en la acción dramática, proponiendo soluciones para los conflictos planteados.

Un elemento clave en la práctica del TO es la figura del "curinga", quien actúa como guía y facilitador durante el proceso teatral. El curinga no solo ayuda a estructurar las escenas y coordinar la participación activa del alumnado, sino que también interviene cuando es necesario para fomentar el debate crítico y asegurar que las "reglas de oro" –principios de respeto, escucha activa y

empatía— se cumplan. Su papel es vital para mantener el equilibrio entre la creatividad de los estudiantes y el objetivo pedagógico del TO: convertir el aula en un espacio donde se exploren y cuestionen las estructuras de poder y opresión, promoviendo el diálogo y la reflexión. De esta manera, el curinga facilita que las intervenciones teatrales no solo sean actuaciones, sino oportunidades reales de aprendizaje y transformación social.

Además, las “reglas de oro” son esenciales para el éxito del TO, ya que promueven un ambiente de respeto y participación activa, facilitando la alternancia entre los roles de espectador y actor. Estas normas enfatizan la importancia de la escucha, la empatía y el respeto mutuo, permitiendo a los participantes explorar múltiples soluciones a los conflictos representados. Una dinámica clave en este proceso es la técnica del “stop”, donde los “espect-actores” pueden interrumpir la acción con un “¡Stop!” y sustituir a un personaje para proponer nuevas direcciones en la escena. Esta intervención no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también estimula el diálogo sobre cómo abordar las situaciones de opresión, enriqueciendo la reflexión colectiva y el aprendizaje en el aula.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en una metodología cualitativa centrada en las actitudes, comportamientos y opiniones del aula durante tres períodos: antes, durante y después del taller. Para complementar el análisis, se utilizaron herramientas cuantitativas como encuestas y cuestionarios, que proporcionaron datos sobre la implicación y percepción del ambiente en el aula. La investigación se inspiró en la Investigación-Acción Participativa (IAP), que involucra a todos los participantes en el proceso de investigación, promoviendo la transformación social a través del aprendizaje y la reflexión colectiva.

La IAP se basa en la idea de que el conocimiento no es solo un objeto de estudio, sino una herramienta de cambio. En este contexto, el alumnado no es un sujeto pasivo de análisis, sino un actor clave en la construcción del conocimiento. La elección de esta metodología responde a la necesidad de generar un impacto real en la convivencia del aula y fomentar la conciencia crítica en el alumnado, siguiendo la pedagogía de Freire y la metodología teatral de Boal.

Esta metodología se desarrolló en tres fases diferenciadas:

1. Fase de problematización. Se identificaron y analizaron las situaciones problemáticas en el aula a través de observaciones y encuestas online, permitiendo a los estudiantes expresar anónimamente sus opiniones sobre el clima de clase y los conflictos. Se utilizaron registros de observación del

docente y un cuestionario estructurado, adaptado de Muguira (2023), para recabar información cuantitativa sobre la percepción del alumnado.

2. Fase de planificación e intervención pedagógica. Basada en los hallazgos de la fase anterior, se diseñó el taller titulado “¿Y tú qué eres: actor o espectador?”, con 11 sesiones que incluyeron dinámicas teatrales y la representación de una obra creada por el alumnado. En esta fase se emplearon diversas rúbricas para evaluar la participación y actitud del alumnado en las dinámicas y en el debate, así como el uso de un cuaderno de aprendizaje donde los estudiantes reflexionaron sobre su aprendizaje y experiencias.
3. Fase de análisis de la información. Se llevó a cabo un análisis de los datos recogidos mediante observaciones, encuestas y los cuadernos de aprendizaje del alumnado. En esta fase, se compararon los resultados de una encuesta inicial y una final para medir cambios en percepciones, actitudes y habilidades adquiridas para abordar injusticias. El análisis se complementó con un diario de campo del docente, que documentó la participación e interacciones en cada sesión, y se aplicaron técnicas de triangulación para obtener una visión más completa del impacto del taller.

En cuanto al proceso de análisis de datos, se empleó una combinación de análisis de contenido y análisis comparativo. Se revisaron las transcripciones de las reflexiones del alumnado, los registros del docente y los resultados de las encuestas, categorizando la información en función de los objetivos del estudio. Esta triangulación permitió validar los hallazgos y obtener una visión más completa sobre la evolución de la dinámica del aula.

En todo el proceso, el docente actuó como “curinga” (Santcum, 2009) facilitando el proceso y permitiendo que los estudiantes fueran protagonistas de su aprendizaje, alejándose del enfoque tradicional. Esta metodología proporciona un marco valioso para entender y mejorar la convivencia en el aula, destacando la importancia de la acción colectiva y el diálogo en la transformación social.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

Esta investigación se ha llevado a cabo en la asignatura de Filosofía, en el bloque “Ética, política y estética”, conforme a la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, así como al Decreto 108/2022, de 5 de agosto por el que establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana. El taller se ha compuesto de once sesiones, de cincuenta y cinco minutos cada sesión. En la elaboración de las actividades y dinámicas se tuvieron en cuenta la realización de actividades iniciales, actividades de desarrollo y actividades finales.

En la siguiente tabla se pueden observar la temporalización y las actividades establecidas para cada sesión:

Tabla 1
Tabla de la temporalización del taller

Sesión	Actividades de enseñanza-aprendizaje
1	<ul style="list-style-type: none">- Actividad inicial. Visualización de diversos elementos artísticos (pintura, publicidad, redes sociales y música) que representen actitudes racistas, xenófobas de exclusión dentro y fuera del aula, así como nuestro papel ante ellas.- Actividad de desarrollo<ul style="list-style-type: none">- Reflexión escrita individual sobre lo que acaban de ver.- Puesta en común de lo reflexionado individualmente.- Píldora de conocimiento: breve historia del Teatro del Oprimido y objetivos del programa.- Explicación de la dinámica y el producto final a través de ejemplos.- Actividad final de sesión. Puesta en común de los conflictos surgidos en el aula a lo largo de las etapas educativas del alumnado como primaria y secundaria, que se colocarán en un mural para recordar las actitudes que hay que derrotar.
2	<ul style="list-style-type: none">- Actividad inicial. Repaso de los objetivos que se quieren conseguir.
3	<ul style="list-style-type: none">1. Sentir todo lo que se toca. Se trabajará el contacto físico y el movimiento corporal. El objetivo es promover la confianza y la cohesión social.
4	<ul style="list-style-type: none">2. Escuchar todo lo que se oye. Está relacionado con la escucha directa, el ritmo y la musicalidad. Se trabajan la voz, la música y la danza.3. Ver todo lo que se mira. Esta modalidad está relacionada con la vista, con el objetivo de reconocer y obtener información de las distintas personas u objetos.4. Activar los distintos sentidos. Esta modalidad se divide en dos: por un lado, cuando se les priva de la vista, activando el resto de sentidos; posteriormente, recuperando la vista y trabajando conjuntamente.5. La memoria de los sentidos. Los ejercicios de esta categoría están destinados a reforzar la memoria, estimular la imaginación y potenciar la creatividad.
5	<ul style="list-style-type: none">- Actividad final de sesión. Se brindará al alumnado tiempo para que complete en su "Cuaderno de aprendizaje" (Guerrero, 2020) aquello que ha adquirido durante la sesión.
6	<ul style="list-style-type: none">- Actividad inicial. Lectura en clase de una noticia de actualidad relacionada con las figuras de oprimidos tanto dentro como fuera del aula. Breve reflexión grupal sobre ello.- Actividad desarrollo<ul style="list-style-type: none">- Establecimiento de los grupos heterogéneos.- Píldora de conocimiento: estructura de una escena teatral y pautas.- Investigación individual y conjunta sobre las situaciones de injusticia.- Actividad final de la sesión. Breve disertación en el "Cuaderno de aprendizaje" sobre la situación escogida.
7	<ul style="list-style-type: none">- Actividad inicial. Puesta en común sobre la temática de las diferentes escenas que se van a representar.
8	<ul style="list-style-type: none">- Actividad desarrollo<ul style="list-style-type: none">- Elaboración del guion con el acompañamiento del docente.- Actividad final de la sesión. Breve disertación en el "Cuaderno de aprendizaje" sobre la situación elaborada.

- 9 - **Actividad inicial.** Explicación de las "Reglas de oro"
- 10 - **Actividad desarrollo**
 - Representación de la obra que han escrito cada uno de los grupos establecidos.
 - Sustitución de roles en la pieza anti-modo.
- 10 - **Actividad final.** Breve disertación en el "Cuaderno de aprendizaje" sobre las situaciones vistas.
- 11 - **Actividad inicial.** El curinga iniciará la sesión con preguntas abiertas como: ¿qué os ha parecido la dinámica? ¿Creéis que os ha hecho ver las cosas desde otra perspectiva? ¿Creéis que estáis más capacitados para actuar delante de una injusticia? ¿Quién creéis que es el oprimido y el opresor? ¿Por qué actúan así? ¿Habéis encontrado familiar alguna de estas situaciones?
- 11 - **Actividad desarrollo**
 - Se intercambian opiniones con respeto y empatía.
 - Se reflexiona sobre la situación en el aula y se buscan.
- 11 - **Actividad final.** Evaluación de la dinámica y el docente. Autoevaluación.
-

El diseño de las dinámicas y actividades se realizó con la intención no solo de que el alumnado reflexionara sobre las situaciones de exclusión, sino que, siguiendo a Hernando (2016), pudiera llegar a plantear preguntas más amplias, como: ¿qué contribución puedo hacer yo? Y más aún, ¿cómo puede este taller estar presente en mi día a día?

RESULTADOS

Respecto a los resultados, al inicio del taller la idea de una clase diferente a las tradicionales les resultó emocionante. Sin embargo, durante la primera sesión, la reacción fue mixta. Algun alumno se sintió incómodo ante la idea de compartir en voz alta. "Me da mucha vergüenza hablar delante de mis compañeros" (Cuaderno 5), escribió, reflejando el sentimiento de muchos.

La participación inicial fue limitada, con algunas interrupciones y una notable reticencia a compartir en público. Sin embargo, a medida que avanzamos, muchos encontraron mayor comodidad al expresarse de forma escrita en sus cuadernos. "No me gusta dar mi opinión delante de todos, pero no me siento cómodo en clase" (Cuaderno 17) resonó en varios testimonios. Esto me llevó a reflexionar sobre el hecho de que el miedo a ser juzgados podía estar inhibiendo sus voces.

Uno de los principales objetivos del taller era promover el encuentro entre culturas y reducir los prejuicios dentro del aula. Para ello, se rompieron los grupos de amigos y formaron equipos heterogéneos. Esto generó un primer impacto positivo: "Nunca había hablado con Tamara, pero me cae bien" (Cuaderno 10). Este simple comentario refleja un cambio en la dinámica social del aula, donde la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes se convirtió en una

experiencia enriquecedora.

No obstante, no todos se involucraron plenamente. Algunos mostraron falta de interés, lo que nos llevó a cuestionar cómo construir un ambiente de compromiso colectivo. A medida que trabajaron en los guiones de las representaciones, fueron abordando temas de injusticia social, sobre todo vividas o vistas dentro del aula. Asimismo, se establecieron las "Reglas de oro" que ayudaron a crear un entorno seguro para el debate, y aunque inicialmente había resistencia, se convirtió en un espacio de confianza: "He dicho por primera vez cómo me sentía delante del grupo, me ha gustado mucho ver cómo solo me escuchaban" (Cuaderno 8).

Las representaciones revelaron una capacidad para identificar dinámicas opresivas, aunque también surgieron tensiones sobre qué temas abordar. "Hemos tenido problemas a la hora de elegir qué historia hacer" (Cuaderno 12) es un testimonio de las diferentes sensibilidades que enfrentaron al trabajar en grupo. No obstante, en la siguiente tabla se puede observar qué temáticas abordaron:

Tabla 2
Grupos y representaciones realizadas en el aula

Grupos	Representaciones
Grupo 1	Un alumno de origen indio padece acoso de sus compañeros cuando van a cenar al restaurante indio y descubren que el compañero trabaja ayudando a sus padres.
Grupo 2	Un docente le niega la asistencia a clase a una alumna que usa diariamente el hiyab.
Grupo 3	Acusan a una persona de etnia gitana de robar un móvil, cuando esta persona solo se lo había encontrado y procedía a devolverlo.
Grupo 4	Un alumno con altas capacidades responde correctamente las preguntas del profesor y el resto de compañeros se burla de su cultura asiática.

El hecho de que las representaciones se centraran en conflictos relacionados con el racismo, la exclusión y los estereotipos culturales evidencia que el alumnado reconoció estas problemáticas dentro de su entorno. Al dramatizar estas situaciones, se permitió una vivencia empática con la realidad de compañeros que enfrentan discriminación en el aula.

En la segunda ronda de representaciones del taller, donde los estudiantes debían sustituir a los actores para reconducir las escenas, se notó una mayor

incomodidad. A pesar de que el docente tuvo que motivar a los alumnos a participar, muchos sentían que la improvisación y el miedo a hacer el ridículo les impedían actuar. Sin embargo, gradualmente comenzaron a sustituir a sus compañeros, aunque en muchas escenas solo se realizó una sustitución.

Resoluciones de las escenas:

1. Grupo 1. Dos compañeros del grupo opresor reconocen la incomodidad de la situación y animan a frenar la exclusión.
2. Grupo 2. Tres estudiantes exigen que una compañera asista a clase, amenazando con irse si no se logra una solución conjunta.
3. Grupo 3. Testigos en la calle defienden a una persona de etnia gitana y dialogan con sus acusadores para visibilizar la discriminación.
4. Grupo 4. El docente interviene, detiene las bromas y propone a los opresores formar un grupo de refuerzo.

A través de estas representaciones, el alumnado destacó la importancia del diálogo para empatizar con las experiencias ajenas. Muchos optaron por asumir el papel del opresor o incorporar a un tercer personaje –un testigo– que rompió con la pasividad y actuó en pro de la justicia. Los estudiantes reflexionaron que el cambio en estas situaciones no proviene del uso del poder, sino de provocar un cambio de actitud en quienes observan, ya que ellos son quienes pueden realmente intervenir. Comentarios como “uno de mis grupos pidió ser una persona que pasaba por allí y logró que el oprimido dejase de serlo” (Cuaderno 8) y “nuestra escena se resolvió porque la gente actuó” (Cuaderno 15) reflejan esta comprensión.

El taller generó una mayor conciencia sobre la discriminación y los estereotipos culturales, lo que se reflejó en la encuesta final, donde el 70% del alumnado afirmó que la actividad mejoró la cohesión en el aula. Aunque los cambios en actitudes no fueron inmediatos ni generalizados, sí se observó una mayor disposición a interactuar con compañeros de diferentes orígenes.

Los cuadernos de aprendizaje muestran que algunos estudiantes reconocieron prejuicios previos y reflexionaron sobre ellos. Un comentario destacado fue: “Nunca había pensado en cómo se sienten mis compañeros cuando les hacemos bromas sobre su país” (Cuaderno 13). Otro estudiante escribió: “Al final del taller, entendí que la exclusión no siempre es directa, a veces simplemente ignoramos a ciertas personas y eso también es malo” (Cuaderno 6). No obstante, algunos estudiantes mantuvieron posturas más resistentes al cambio, evidenciado en frases como: “Yo no discriminó a nadie, pero la gente es diferente y no siempre se puede mezclar” (Cuaderno 20). Esto indica que, aunque el taller promovió el

diálogo y la reflexión, los estereotipos no desaparecen de inmediato y requieren un seguimiento más prolongado.

De este modo, la interacción obligada entre culturas y el trabajo en proyectos comunes permitieron reducir la segregación inicial en el aula. Aunque persisten desafíos, el hecho de que el alumnado haya identificado y debatido sobre estos conflictos demuestra un avance significativo en su percepción sobre la interculturalidad.

CONCLUSIONES

La implementación del Teatro del Oprimido (TO) en el aula ha enfrentado diversos desafíos, como la falta de participación y compromiso inicial de algunos estudiantes. Este problema se reflejó en una gestión del aula más compleja y en una menor implicación individual en las primeras sesiones. La ausencia de un trabajo previo en grupos heterogéneos y la falta de definición clara de roles y objetivos contribuyeron a la desorganización y a una menor cooperación efectiva. Asimismo, la competitividad entre grupos generó tensiones que obstaculizaron el trabajo colaborativo, especialmente durante las representaciones teatrales. No obstante, con el avance del taller, la participación y el compromiso del alumnado aumentaron progresivamente, lo que permitió una mayor implicación en las actividades y una reflexión más profunda sobre las situaciones de exclusión y discriminación abordadas.

Uno de los aspectos clave para evaluar el impacto del taller fue la encuesta online aplicada al inicio y al final del proceso, la cual permitió analizar cambios en la percepción del alumnado sobre la convivencia en el aula. Al inicio, los resultados reflejaban una marcada segregación entre grupos culturales y la presencia de estereotipos que afectaban la interacción entre compañeros. En la encuesta final, se observó una mayor apertura al diálogo y un incremento en la percepción del aula como un espacio más inclusivo. Un 70% del alumnado afirmó que la experiencia había mejorado la cohesión en clase, aunque los cambios en actitudes fueron graduales y no homogéneos. A pesar de este avance, algunos estudiantes manifestaron que el impacto fue limitado y que la transformación en las dinámicas grupales requiere un trabajo más sostenido en el tiempo. Estos resultados evidencian la necesidad de continuar con iniciativas similares de manera periódica.

El análisis de los resultados también puso de manifiesto algunos desafíos que deben ser abordados en futuras investigaciones sobre educación intercultural e inclusión. Uno de los principales retos es la necesidad de realizar un seguimiento a largo plazo, ya que el impacto del taller en la convivencia del aula no puede medirse únicamente a través de encuestas puntuales. Sería fundamental

evaluar si los cambios observados en la percepción del alumnado se mantienen a lo largo del tiempo o si, por el contrario, se diluyen una vez finalizado el taller. Otro aspecto relevante es la escasa comunicación con las familias, lo que limita la posibilidad de extender el impacto del TO más allá del aula. En futuras investigaciones, sería clave explorar estrategias para involucrar a las familias en este tipo de proyectos, fomentando una mayor conexión entre la educación formal y el entorno familiar. Además, este estudio se ha llevado a cabo en un centro educativo con características específicas, por lo que sería interesante replicarlo en otros contextos con distintos niveles de diversidad cultural y comparar los resultados.

Otro de los desafíos detectados ha sido la falta de apoyo estructural del centro educativo. Para que metodologías como el Teatro del Oprimido tengan un impacto duradero, es fundamental que no dependan exclusivamente de la iniciativa individual de un docente, sino que sean respaldadas institucionalmente. La formación del profesorado en pedagogías inclusivas también sería un aspecto clave para garantizar que este tipo de intervenciones no se limiten a experiencias aisladas, sino que formen parte de un enfoque educativo más amplio. Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar la combinación del TO con otras metodologías complementarias, como la mediación escolar o el aprendizaje basado en proyectos, para potenciar su efectividad en la transformación de la convivencia escolar.

La transformación de las escuelas en espacios inclusivos e interculturales es esencial en un mundo donde la diversidad cultural y la xenofobia aún generan barreras. Siguiendo a Ainscow (2006), un centro educativo debe garantizar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, pero la diversidad en las aulas no siempre implica una integración real. Además de los obstáculos estructurales, existen limitaciones legislativas, como la eliminación de la asignatura de Valores Éticos en la Comunidad Valenciana, que reducen las oportunidades para trabajar la empatía y los derechos humanos en el currículo escolar.

El Teatro del Oprimido, inspirado en Freire, ha demostrado ser una herramienta efectiva para fomentar la reflexión y la conciencia crítica en el alumnado. Mediante la dramatización de conflictos sociales y el debate, permite visibilizar problemáticas que suelen pasar desapercibidas. Sin embargo, para que su impacto sea duradero, es fundamental que estas iniciativas no sean experiencias aisladas, sino que formen parte de un plan educativo integral. La educación intercultural debe ser una prioridad, promoviendo el respeto, el diálogo y la cooperación como bases para construir sociedades más justas y equitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1º edición). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735222.pdf>
- Arcas, P. (2004). El juego de los prejuicios. En *La interculturalidad pedagógica: Nuevos enfoques, nuevas propuestas*. Editorial AXAC.
- Baraúna, T., & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Náque.
- Boal, A. (1975). *200 ejercicios y juegos para el actor y no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Crisis.
- Boal, A. (2006). *La estética de lo oprimido*. Alba.
- Boal, A. (2009). *El teatro del oprimido*. Alba.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En *La exclusión: Bordeando sus fronteras: Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- Cormann, E. (2007). *Para qué sirve el teatro*. Universitat de Valencia.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Clave Intelectual.
- Guerrero, J. A. (2020). *El cuaderno del alumno como instrumento de evaluación ¿cómo implementarlo?* <https://docentesaldia.com/2019/02/21/el-cuaderno-del-alumno-como-instrumento-de-evaluacion-como-implementarlo/>
- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica España. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/>
- Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de la educación intercultural para profesores*.

CEAC.

Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (7a ed). Sígueme.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª edición). Ediciones De La Torre.

Lipman, M. (2012). *Thinking in education* (second edition). Cambridge University.

Muguira, A. (2023). *Pasos para hacer una encuesta para estudiantes*. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/encuestas-para-estudiantes/>

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Santcum, F. (2009). El curinga. Una investigación de alternativas. En *Pedagogía teatral: De Freire a Boal* (pp. 125-140). Naque.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11, 71-85. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus.

Sartre, J.-P. (2021). *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*. Losada.

Zembylas, M. (2020). From the Ethic of Hospitality to Affective Hospitality: Ethical, Political and Pedagogical Implications of Theorizing Hospitality Through the Lens of Affect Theory. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (1), 37-50.

LA EVALUACIÓN, MIRADAS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS EDUCANDOS ¿CONTROL, MEDICIÓN, APRENDIZAJE?

THE EVALUATION: VIEWS FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE STUDENTS. CONTROL, MEASUREMENT, LEARNING?

**AVALIAÇÃO, VISTA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS.
¿CONTROLE, MEDIÇÃO, APRENDIZAGEM?**

YEFERSON MOLINA OME¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5633-1023>
 yeferson.molinayefer1020@gmail.com

EDILSON QUIÑONES²

 <https://orcid.org/0009-0003-5515-8411>
 edilsonquinones@gmail.com

EDIER ALBERTO VARGAS NÚÑEZ³

 <https://orcid.org/0009-0001-7828-5558>
 edier_pasero1@hotmail.com

¹ Magíster en Educación; especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria; licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad La Gran Colombia. Actualmente, docente del magisterio para el departamento del Huila. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD -Pitalito-. Candidato a doctor en Educación por la Universidad Cuahtémoc de México.

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonía.

³ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonía, Actualmente, docente en Florencia, Caquetá.



RESUMEN

El presente artículo es producto de la investigación realizada en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, titulado “Representaciones sociales de niños y niñas frente a la evaluación de aprendizajes, aplicadas por los docentes del grado 6° de la Institución Educativa Rural Santander Tres Esquinas de Florencia-Caquetá”. Este ejercicio se enmarca en una perspectiva fenomenológica con un enfoque cualitativo y hace uso de dos técnicas de recolección de información:

Cómo citar:

Fecha Recibido: 10/09/2024 Fecha Aceptado: 12/06/2025 Fecha Publicado: 30/06/2025

Molina Ome, Y., Quiñones, E. & Vargas Núñez, E. A. (2025). *La evaluación, miradas desde las representaciones sociales de los educandos ¿control, medición, aprendizaje?*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 30-54



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

grupo focal y entrevista semiestructurada, que aportaron insumos para reconocer los sentidos y significados que otorgan estudiantes a la evaluación. Por consiguiente, el estudio se propone identificar las diferentes miradas de la categoría "evaluación" desde las representaciones de los educandos. Por tal razón, se profundiza en la definición de las categorías de análisis, se realizan las discusiones a partir de los sentidos y significados de los estudiantes. En términos generales, docentes y estudiantes conciben sentidos diferentes de la evaluación, no consolidan criterios, ni objetivos comunes; los estudiantes comprenden la evaluación como elemento vital para el proceso formativo, pero se sienten interpelados por la autoridad pedagógica que los evalúa. En consecuencia, la evaluación pierde carácter formativo al reducirse a un producto acabado.

Palabras clave:

Representaciones sociales, evaluación, prácticas evaluativas, evaluación del aprendizaje.

ABSTRACT

This article is a product of the research carried out in the Bachelor program in Social Sciences, entitled "Social representations of children regarding the evaluation of learning, applied by teachers of the 6th grade from the Santander Tres Esquinas Rural Educational Institution from Florencia-Caquetá". This exercise is framed in a phenomenological perspective with a qualitative approach and uses the focus group and the semi-structured interview as tools for information collection techniques. These elements provide inputs to recognize the senses and meanings given by students to the evaluation. Therefore, the study aims to identify the different views of the evaluation category from the students' representations. For this reason, the definition of the analysis categories is deepened, discussions are carried out based on the senses and meanings of the students. In general terms, teachers and students conceive different meanings of evaluation, they do not consolidate common criteria or objectives. Students understand evaluation as a vital element for the training process, but they feel challenged by the pedagogical authority that evaluates them. Consequently, evaluation loses formative character when it is reduced to a finished product.

Keywords:

Social representations, evaluation category, evaluative practices, learning evaluation.

RESUMO

Este artigo é produto da pesquisa realizada no curso de Bacharelado em Ciências Sociais, intitulada "Representações sociais de meninos e meninas sobre a avaliação da aprendizagem, aplicada por professores do 6º ano da Instituição Educacional Rural Santander Tres Esquinas de Florencia- Caquetá". Este exercício enquadra-se numa perspectiva fenomenológica com abordagem qualitativa, técnicas de recolha de informação, grupo focal e entrevista semiestruturada, elementos que forneceram subsídios para reconhecer os sentidos e significados que os alunos atribuem à avaliação. Portanto, o estudo tem como objetivo identificar as diferentes visões da categoria avaliação a partir das representações dos estudantes. Por isso, aprofunda-se a definição das categorias de análise, realizam-se discussões a partir dos sentidos e significados dos alunos. Em termos gerais, professores e alunos concebem diferentes significados de avaliação, não consolidam critérios ou objetivos comuns, os alunos entendem a avaliação como um elemento vital para o processo de formação, mas sentem-se desafiados pela autoridade pedagógica que os avalia, consequentemente, a Avaliação perde caráter formativo quando é reduzido a um produto acabado.

Palavras-chave:

Representações sociais, avaliação, práticas avaliativas, avaliação da aprendizagem.



INTRODUCCIÓN

Las prácticas evaluativas son ejercicios continuos que se han caracterizado en la vida académica como herramientas que posibilitan revisar, mejorar y potenciar los procesos formativos de los estudiantes; estas prácticas varían y se diseñan de acuerdo con la concepción que tiene el docente sobre el ejercicio evaluativo, por lo que ésta raramente se cuestiona o se transforma en el transcurso de la acción docente.

Bajo esta apuesta formativa, el sujeto evaluado otorga sentidos y significados que varían de acuerdo con las intenciones y formas evaluativas que han construido sus experiencias. Estas constituyen las representaciones sociales que en la mayoría de los casos se discuten en pasillos de centros educativos, universidades y otros contextos que administran la educación formal en Colombia; es así como son las voces de los estudiantes que circulan en el ejercicio comunicativo, cuestionando, señalando, enmarcando elementos positivos y negativos, desde lo que retroalimentan para comprender y explicar

este intercambio que caracteriza su función en la escuela.

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes no es tarea fácil; se requiere de un proceso riguroso, consciente, ético y estético que no es sólo medible, pues va más allá de la elaboración de formatos y de la materialización de un producto que se resuelve a través de mecanismos de comprobación. El reconocer las representaciones sociales tiene injerencia en la cualificación que exige el proceso de evaluación, mediante la retroalimentación de acciones, principios y criterios que la definen. Para que la evaluación no se supedite a una calificación como producto acabado, es menester que todos los actores que hacen parte de este proceso obtengan la posibilidad de expresarse, desentrañar sus representaciones, frente a un tema que los involucra directamente, donde expongan imaginarios, formulen estrategias y resultados, producto de sus propias experiencias. Según lo mencionado por Serge (1979), "las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica" (p. 39).

Desde esta perspectiva, abordar el estudio de las representaciones sociales frente a la evaluación permite comprender los sentidos y significados construidos por los niños y las niñas, y crear espacios de discusión donde se resignifique el sentido de las prácticas evaluativas como parte de un proceso integral en el desarrollo del ser humano. Autores como Piña y Cuevas (2004) sostienen que:

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida (p. 18).

La investigación pone en diálogo las representaciones sociales de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas, aplicadas por los docentes. En este proceso se comprende que la evaluación no solo tiene alcances académicos, sino que también repercute en la concepción que tiene el estudiante de su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, en el afán de comprender el eco que resuena tras las voces históricamente apagadas de los educandos y considerar sus representaciones como fundamento de valoración que incide en la transformación de la educación, se plantea identificar las diferentes miradas de la categoría "evaluación" desde las representaciones sociales de los educandos. Farr (1984), citado por Maeinkovich y Salazar (2011), expone que las representaciones sociales tienen una doble función, al hacer "que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible" (pp. 87-88), ya que lo insólito o desconocido resulta amenazante cuando no se tiene una categoría para clasificarlo.

La representación tiene una razón de ser, un lenguaje propio en los cuales se expresan nociones, reflexiones, apreciaciones y percepciones sobre la realidad. Desde ahí se construyen y se tejen las relaciones, que requieren de espacios democráticos, flexibles, donde los estudiantes puedan moverse de manera autónoma y participar de la planeación y ejecución de su proceso de aprendizaje mediante la orientación de maestros. Autores como Zúñiga y Cárdenas (2014) demuestran que los resultados de la evaluación dependen de las habilidades propias del estudiante: "si los estudiantes son enfrentados a instrumentos de evaluación que solo les permiten demostrar conocimientos específicos, su motivación a responder es menor" (p. 69). Las representaciones sociales son marcos de referencia que orientan y proveen pautas que ayudan a comprender, posibilidades y necesidades que se tienen para alcanzar el sentido edificador que debe caracterizar la evaluación de aprendizajes.

En ese orden de ideas, la evaluación de aprendizajes es un tema complejo, donde los maestros deben comprender los factores; además, tienen que fundamentarse en normas técnicas y confiables. En cuanto la interrelación con las representaciones sociales que se tienen sobre la evaluación de aprendizajes se encuentra que las prácticas evaluativas buscan resolver un problema de tipo cognitivo, estableciendo marcadas contradicciones en el grupo objeto de estudio.

En la búsqueda por comprender las relaciones que se tejen alrededor de las prácticas evaluativas, se presentan tres categorías y tres subcategorías que permitieron cualificar los resultados de la decodificación y análisis de la información, reflejando sentidos y significados que han construido los estudiantes a lo largo de su historia escolar y en particular en su experiencia como sujetos de evaluación, expresiones que se complementan con la mirada que tienen los y las docentes de las áreas de humanidades, quienes son los que definen los elementos que caracterizan el ejercicio de evaluación destinado a la población muestra. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías:

- La evaluación como una etapa más del proceso educativo y la evaluación como un acto de responsabilidad para la calidad.
- La evaluación como una oportunidad de ejercer presión y la evaluación vinculada a procesos tradicionales.
- La evaluación como reconocimiento de aprendizajes y la evaluación como un espacio de reflexión.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico que a continuación se presenta se encuentra diseñado a partir de tres categorías de análisis que profundizan la temática y demarcan

sus derroteros. Así, se aproxima a las representaciones sociales en el marco de la control y medición como elementos de la práctica evaluativa; también, son abordadas en sus distintas concepciones y analizadas desde la perspectiva de autores influyentes. Por otra parte, la evaluación de aprendizajes es estudiada como una fase importante en el interior del proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra a todos los sujetos que participan del acto educativo, examinando la evaluación de aprendizajes como un medio que permite, **más que medir, valorar los aprendizajes obtenidos por los educandos a lo largo de su proceso escolar**.

Control y medición como elementos de la práctica evaluativa

La concepción de la evaluación como un mecanismo de control y medición sugiere para la real academia de la española, una conexión fundamental en relación con sus concepciones. En ese sentido, el control hace referencia a la comprobación, registro o vigilancia, por lo que autores como Berrones, (2014) expresa que "el control y la evaluación son producto de decisiones institucionales, y de los arreglos entre los responsables de las decisiones" (p.23), pues, cuando la evaluación se vincula a la tarea docente concebida como un fin y no como un medio, excluye al sujeto de evaluación, generando situaciones donde el individuo se reorganiza para dar respuesta de manera mecánica e inmediata a los parámetros preestablecidos por el docente o el sujeto evaluador de forma memorística. Teniendo en cuenta esta realidad, la evaluación no puede medir o controlar la eficacia de los procesos formativos, ni dar respuesta a las causas de las problemáticas institucionales ni escolares, porque el educando se prepara de manera artificial para dar respuesta a lo que se establece en la evaluación ligada al ejercicio de poder.

Por su parte, la escuela es el núcleo de la sociedad, una sociedad compleja y cambiante. Por ende, debe pensarse y asumir nuevas maneras de evaluar que transformen las relaciones formativas y den respuesta a los problemas que demandan el ejercicio de evaluación. La academia se ha caracterizado por elaborar recursos evaluativos que, además de controlar el rendimiento académico de los educandos, mide el valor del uno o del otro, haciendo que el mejor estudiante sea quien soporta mejor la rigidez y los juicios de valor sobre las conductas, sus competencias y las formas de responder a las dinámicas estructuradas de la escuela.

El elemento que caracteriza la evaluación como un instrumento de medición se refleja en la necesidad que tiene el docente de cuantificar los aprendizajes y el comportamiento del estudiante mediante instrumentos evaluativos estandarizados. Para autores como Keyence (s.f), la medición se refiere a "la cuantificación de los resultados obtenidos mediante el uso de herramientas. Por su parte, la inspección se refiere a la comparación de los valores obtenidos mediante la medición con las referencias disponibles para determinar si un producto es aceptable o no" (p.1). Otorgar significado a los procesos evaluativos

desde una perspectiva crítica de la realidad social demanda tener claros los fundamentos que caracterizan el proyecto educativo, desde principios objetivos y subjetivos de todos los integrantes de la comunidad educativa. Desde el punto de vista de Bautista y Parada (s.f), la evaluación actual “mide el desarrollo de capacidades para pensar, participar (trabajo colaborativo) y problematizarse, no se enfoca en un solo tipo de conocimientos, sino que pretende ir abarcando o integrando diferentes aspectos del saber, saber hacer y saber ser” (p. 4).

El devenir de las representaciones sociales, orígenes, concepto y utilidad

Las representaciones sociales no son un tema nuevo, ni tampoco poco abordadas en investigación científica; actualmente, son diversas las investigaciones que contemplan las representaciones sociales en los ámbitos político, económico, ambiental, entre muchos más, y la educación no ha sido la excepción. Dicho concepto se funda a partir del estudio de Serge Moscovici (1979) sobre la manera en que la sociedad francesa veía al psicoanálisis mediante el análisis de la prensa y entrevistas en diferentes grupos sociales. Moscovici, un psicólogo social preocupado por entender los fenómenos tanto sociales como psicológicos del mundo occidental, publica su primer libro *El Psicoanálisis, su imagen y su público* y es allí donde incluye por primera vez este concepto.

Las representaciones sociales, por consiguiente, se han convertido a lo largo del tiempo en una teoría con diversas conceptualizaciones. El mismo fundador de la teoría manifiesta que “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto” (Moscovici, 1979, p. 117). Sin embargo, las define como:

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1979, p. 213).

En este sentido, las representaciones sociales cumplen un papel significativo en el ámbito escolar y la investigación pedagógica, dado que éstas permiten la conceptualización de lo real, desde la activación del conocimiento previo. De ahí que sea tan importante tener en cuenta el sentido común de los sujetos en la medida que se construyen desde aspectos como las opiniones, creencias, percepciones y concepciones.

Así entonces, el estudio de las representaciones sociales ha impactado en la investigación en América Latina principalmente en tres campos: el educativo, el de la salud y el de la política, ya que esta teoría devela las maneras en que los actores se representan ciertas ideas y establecen sus programas de acción (Guerrero, 2003). En el campo educativo existe una serie de investigaciones que tienen en las representaciones sociales su fundamento teórico, ya que

se reconoce la importancia para la educación de la producción social de representaciones (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

Por tal motivo, realizar una investigación sobre representaciones sociales desde la perspectiva de las prácticas evaluativas docentes es un reto que involucra un análisis detallado sobre las opiniones expresadas por los estudiantes, con el ánimo de dar voz a aquellos que en muchas ocasiones no tienen la posibilidad de proponer nuevas estrategias evaluativas para su propio aprendizaje, siendo las representaciones sociales un medio eficaz para ello, contribuyendo a mejorar no solo dichas prácticas, sino también todo el acto educativo.

Otras concepciones en torno a la categoría de las representaciones sociales se examinan bajo reflexiones estructurales en el marco metodológico, por lo que, para la transformación del sistema educativo en el proyecto evaluativo, los docentes tienen que, además de saber diseñar instrumentos de evaluación, reflexionar teóricamente sobre la problemática que se evidencia en el proceso formativo, es decir, la evaluación es el resultado del análisis del problema, los referentes teóricos que orientan la acción pedagógica y los componentes didácticos que organizan los objetivos de aprendizaje. En este sentido, el proyecto evaluativo para que sea integral tiene en cuenta los sujetos de evaluación y sus representaciones sociales. Según lo establecido por Rateau y Lo Monaco, (2013), "las representaciones sociales pueden ser definidas como sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social" (p. 24). Con el propósito de dar sentido y significado al proceso de evaluación, las representaciones sociales pueden hacer parte del mecanismo interno de control evaluativo orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para autores como Rubira García & Puebla Martínez (2018), las representaciones sociales sirven de vehículo de enlace, de tejido conectivo entre el saber y el hacer, entre cognición y acción, y entre sujeto y objeto, movilizan los procesos evaluativos, tejen vínculos entre el docente y el estudiante y desentrañan las relaciones de poder.

Evaluación, término polisémico y un acto de responsabilidad

Por su parte, la evaluación en la escuela y en los diferentes contextos formativos corresponde a una etapa más en el proceso de enseñanza y aprendizaje del acto educativo. No obstante, se convierte en la oportunidad de reconocer si el estudiante ha adquirido las competencias propuestas desde cada uno de los espacios académicos y así valorar sus capacidades y destrezas. Sin embargo, la evaluación en distintas ocasiones es analizada (desde la perspectiva del educando) como la oportunidad que tienen los maestros de ejercer presión en el interior del aula de clase, pues, como lo menciona Hernández (s.f), "a la evaluación del aprendizaje, se le atribuye sus raíces y evolución en el propio desarrollo histórico-social de la humanidad, la cual, no ha estado a salvo del exceso de autoridad ejercido por algunos sistemas educacionales y maestros"

(p. 76).

Es por ello, por lo que la evaluación de los aprendizajes se convierte en un espacio para la reflexión, no solo de los educandos una vez estos obtienen sus calificaciones, sino también del maestro antes, durante y después de aplicados los exámenes o sus técnicas, para así lograr el rendimiento académico deseado, siendo coherentes entre lo que se enseña, lo que se evalúa y las intenciones de la evaluación, a lo que Biggs (2006) denomina *alineamiento constructivo*. De esta manera, la evaluación de los aprendizajes se convierte en un acto de responsabilidad hacia la calidad educativa y, por ende, hacia el futuro (en este caso) de los niños y niñas.

La evaluación tradicional debe mutar hacia nuevos horizontes y los maestros deberán ser conscientes de que la enseñanza no está desligada de la evaluación y viceversa; pues generalmente, "las prácticas evaluativas, son prácticas heredadas, es decir, que el docente evalúa de la misma forma como fue evaluado" (Ortiz, 2018. p. 38), haciendo que la educación no trascienda y se convierta en la oportunidad de valorar y reconocer el esfuerzo del otro.

Por consiguiente, al hablar de evaluación de aprendizajes, éste se convierte en un término polisémico, siendo definido de acuerdo con las creencias, actitudes y experiencias de sus actores. De acuerdo con Cabra (2007), la polisemia del concepto tiene su origen en "procesos sociales, políticos, económicos e históricos particulares y en sí mismo, no tiene identidad disciplinaria, ya que se emplea en campos tan diversos como la economía, la política, y la propia educación que tiene profundo arraigo en proceso políticos" (p. 23).

Por su parte, Miguel de Zubiría concibe la evaluación como aquel momento para "formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo con unos fines que nos hemos trazado" (De Zubiría, 2017. p. 117). Al mismo tiempo, Vargas (2017) la define como "un elemento fundamental en los procesos de formación del ser humano a todo nivel donde los maestros, las instituciones educativas, y todos aquellos que están trabajando en este campo, deben estudiar a profundidad para desarrollar procesos para su fortalecimiento" (p. 55).

Cruz y Benito (2005) conciben la evaluación como uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos. Por lo tanto, es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen "el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo" (p. 45).

De igual forma, vale la pena destacar la concepción que tienen no solo aquellas personas expertas y dedicadas a la educación, sino también aquellas instituciones o entidades que rigen a la educación en Colombia, para, de tal manera, lograr analizar si existen o no convergencias entre la norma y los expertos. En este sentido, el organismo líder en Colombia encargado de formular la política de educación nacional y fomentar el desarrollo de una educación competitiva y de calidad es el Ministerio de Educación Nacional. Este Ministerio considera a la evaluación como un "elemento regular del trabajo en el aula y una herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante" (Ministerio de Educación Nacional, 2009), una concepción de la evaluación que es coherente con lo mencionado por los expertos.

METODOLOGÍA

Perspectiva epistemológica

El texto se enmarca en una perspectiva fenomenológica porque se busca comprender las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes frente a las prácticas evaluativas, sentidos y significados que estos le atribuyen; la perspectiva fenomenológica permite comprender los diferentes puntos de vista que plantean los sujetos que participan en la investigación. Como refieren Hernández Fernández y Baptista (2014), "su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias" (p. 493).

Enfoque: cualitativo

Este estudio cuenta con un enfoque cualitativo puesto que tiene su validez en la profundidad y rigurosidad del proceso, partiendo de la pertinencia del diseño metodológico y la aplicación de los instrumentos seleccionados y las necesidades de la investigación, pues "brinda valor a la subjetividad y a los saberes que se encuentran en la práctica; también aporta en gran medida cuando se trata de investigar opiniones, actitudes, motivos, comportamientos o expectativas, fundamentos cualitativos que retoman" (Trujillo & Merlo, 2019, p. 28). Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Además, este enfoque cualitativo permite percibir cuáles son las emociones, sensaciones y posturas que tienen los y las estudiantes frente al ejercicio evaluativo y cómo está les limita o potencia su aprendizaje.

Básicamente, existen tres componentes principales en la investigación cualitativa. Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo,

están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales (Strauss & Corbin, 2022). La investigación cualitativa permite resaltar esas dinámicas que enmarcan procesos y prácticas específicas; en ella se pueden hallar cuáles son las lógicas que la determinan caracterizando así las formas de hacer de quienes participan en ella.

Población y muestra

La población objeto de estudio la integran treinta y dos (32) estudiantes que se encuentran cursando el 6° grado en la Institución Educativa Rural Santander, Tres Esquinas, de Florencia Caquetá y seis (6) docentes de las áreas de humanidades de la misma institución. Ubicada en el kilómetro 15 vía Morelia, esta institución rural cuenta con servicio de internado mixto de lunes a viernes, mientras que para secundaria se ha implementado la jornada única. Ofrece escolaridad de sexto a once. Cuenta con doscientos cincuenta estudiantes, y la visión de la Institución Educativa es formar líderes ambientales, sensibles con el medio ambiente, conscientes de su realidad y de la necesidad de cuidar los recursos naturales; por ende, su misión es orientar la educación desde las dimensiones humanas; busca formar hombres y mujeres competitivos que quieran aportar desde sus prácticas al desarrollo ambiental sostenible. Los niños y niñas que hacen parte de esta institución integran familias que habitan los alrededores aledaños de estratos uno y dos. También hacen parte del internado estudiantes que viven en el municipio de Florencia.

La elección de los informantes se hizo con base en un estudio previo de perfiles que garantizara, no solamente la participación en la dinámica creada, sino en la calidad de la información expresada. En cuanto a los criterios, se tuvo en cuenta: primero, que los grupos focales fuesen mixtos, hombres y mujeres; segundo, para las entrevistas con los docentes, que estos pertenecieran al área de ciencias sociales, o en su defecto, a humanidades; y tercero, no hubo normas en cuanto a edad, calidad académica o convivencia.

Instrumentos de recolección de información

Para la construcción de la información se diseñaron dos instrumentos cualitativos que permitieran conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes y docentes, a partir de sus experiencias, relatos, sentimientos, significados y propósitos que desencadena el acto evaluativo. Se plantea el propósito de conocer, comprender y visualizar esas maneras de percibir, para comprender el impacto que tienen en relación con la formación. Para ello se realizó el grupo focal con 20 estudiantes, los cuales se formaron cuatro grupos y se realizó la entrevista semiestructurada, aplicada a seis docentes de las áreas de humanidades. Los instrumentos de recolección cualitativos son los siguientes.

Entrevista semiestructurada

Permite que el investigador se acerque de manera cualitativa a los sujetos de interés de forma directa, brindando la posibilidad de valorar las respuestas, comprender emociones y expresiones no expuestas de manera verbal. Esta modalidad de recolección representa un diálogo guiado por el investigador acerca de un fenómeno en particular. De manera anticipada se planean las preguntas que orientan la entrevista de forma organizada en coherencia con los objetivos. La entrevista semi estructurada es una herramienta que "implica una reunión en la que el entrevistador no sigue estrictamente una lista formal de preguntas; hará más preguntas abiertas, lo que permitirá una discusión con el entrevistado en lugar de un formato sencillo de preguntas y respuestas" (Elizalde, s.f. p. 4). En ese mismo orden de ideas, "particularmente convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de las personas sujetos de investigación" (Mata, 2022, p. 2).

Grupos focales

Se empleó este enfoque porque permite realizar la entrevista de manera grupal. Atendiendo a las orientaciones del instrumento, se seleccionó el tamaño de la muestra; lo ideal estaría en un máximo de diez personas; en este trabajo se decide hacer cuatro grupos de cinco estudiantes, del grado sexto, quienes presentan sus percepciones de manera informal en relación con sus representaciones evaluados por sus docentes. Esta herramienta requiere que los investigadores realicen preguntas y orienten el diálogo, moderando para alcanzar ambientes óptimos con el objetivo de facilitar la conversación. Este instrumento "propicia espacios de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos" (Hamui & Varela, 2012, p. 6).

Fases de investigación

Las fases de investigación hacen referencia a la ruta que se ha elegido para alcanzar el desarrollo de los objetivos, que es conocer los sentidos y significados de las representaciones sociales sobre la evaluación de aprendizaje de la población y muestra de la investigación; por ende, teniendo en cuenta el tipo de investigación y su diseño metodológico, se desarrollan cinco fases; se validará la información que aportan los instrumentos de recolección para la decodificación y posterior triangulación y, de esta manera, se alcanza el proceso de identificación e interpretación en coherencia con las representaciones y prácticas evaluativas que hacen parte del proceso de formación de los y las estudiantes de la institución.

La primera fase permite definir el problema de investigación. En este aparte se plantea la necesidad de conocer cuáles son las prácticas de aprendizaje evaluativas implementadas en la Institución Educativa, para fortalecer conocimientos de los estudiantes; por ende, se plantea la importancia de

darle color a las voces de los participantes en este camino de construcción de saberes. En esta perspectiva surgen elementos que orientan a la hora de elegir la población, teniendo en cuenta el propósito que es identificar las representaciones sociales de niños y niñas, frente a la evaluación de aprendizajes, aplicadas por los docentes de las asignaturas de humanidades del grado 6° de la Institución Educativa Rural Santander. Se consideró oportuno hacer grupos focales con los y las estudiantes, y una entrevista semi estructurada con docentes de las áreas de humanidades, para la recopilación de información. La importancia de estudiar las representaciones sociales suscita la pretensión de dispersión o expansión de los datos e información, puesto que existe una realidad por descubrir, construir e interpretar (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En la segunda fase se hizo indispensable planear y comprender el fenómeno a través de la revisión bibliográfica. Este ejercicio posibilitó la reflexión acerca de las prácticas evaluativas y la trascendencia de la evaluación en el proyecto formativo. La indagación se realizó por medio de páginas indexadas con artículos de investigación y trabajos de grado que abordan temáticas o análisis sobre la evaluación. En cuanto a la revisión de archivos y documentos fue importante para la construcción y comprensión cualitativa de la información a través de los documentos teóricos que aportan al análisis del fenómeno estudiado. La revisión bibliográfica permite a la persona que interviene en el fenómeno comprenderlo y hacer una revisión del estado del arte para conocer el nivel de estudio que existe en la temática sobre la que se va a investigar. Para este ejercicio se hizo una revisión de textos, libros y documentos digitales.

En la tercera fase se le da manejo a la información a partir de los datos recolectados en los grupos focales y entrevistas. Se transcribió la información de los cuatro grupos focales, y se escanearon las entrevistas. Luego se hace un análisis de la información y a partir del mismo surgen cuatro categorías, con sus respectivas subcategorías, cada una de ellas identificada con un color; se eligieron buscando en ellas contener los temas y sentires fundamentales que surgen durante el proceso.

Finalmente, en la cuarta fase se presentan las categorías a partir de la decodificación de la información y se selecciona la información en el cuadro de colores. Luego de organizar la información surgen las siguientes categorías y subcategorías de análisis, que buscan comprender las expresiones de los participantes, permiten profundizar los sentidos y significados atribuidos por los y las estudiantes dentro de las cuales en un primer momento se trabaja una categoría y seguidamente la subcategoría de las cuales se presenta: la evaluación como una etapa más del proceso educativo; la evaluación como un acto de responsabilidad para la calidad; la evaluación como una oportunidad de ejercer presión; la evaluación como reconocimientos de aprendizajes; la evaluación vinculada a procesos tradicionales; y la evaluación como un espacio de reflexión.

RESULTADOS

A partir de los datos, se tejen hallazgos comunes alrededor de los sentidos y significados frente a la temática abordada y se profundiza en el desarrollo y definición de las categorías de análisis, procedimiento que brinda, según planteamientos de Hage (1972), citado por Strauss y Corbin (2022), la posibilidad de producción de teoría que denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo o de otra clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, la triangulación de la información permite tejer y comprender los entramados que edifican los aportes de quienes viven la experiencia, son sus voces el elemento central, para transformar el sentido contrapuesto que se ha dado al ejercicio evaluativo. Se encuentra que la evaluación es un término polisémico, se percibe una segregación de los principios y fines del ejercicio evaluativo, dependiendo de la historia académica del docente; los estudiantes se ven interpelados por objetivos ajenos a sus intereses. En este recorrido por develar lo que provoca y significa para los y las estudiantes la evaluación, se hallan los siguientes enunciados que aportaron a la construcción de conceptos y sentidos comunes alrededor de cada categoría que surgen tras las miradas de la categoría de evaluación. Ahora bien, de la siguiente manera y partiendo de las categorías de análisis, se desarrollan las representaciones sociales de la evaluación:

La evaluación como una etapa más del proceso educativo.

El conjunto de acciones que realiza el docente y el estudiante para alcanzar el aprendizaje significativo hacen del proceso evaluativo un componente transversal que implica que se reconozcan las dinámicas que propician el aprendizaje. Dentro de estas dinámicas, la evaluación, como categoría formativa, asume características propias teniendo en cuenta los componentes específicos que movilizan al docente, como la delimitación de criterios. Es el docente quien determina qué y cómo evaluar; de igual manera, valida instrumentos y contenidos. Es en la recolección de información donde el estudiante participa, generalmente de manera pasiva, porque se le valoran los criterios planteados por el docente, y es también el docente quien dispone de los resultados de la evaluación. En este panorama, la estructuración de las etapas de la evaluación es ajena a la participación u opinión de los estudiantes.

El ejercicio evaluativo, visto como una etapa más del proceso formativo, presenta las dificultades que experimenta la escuela para superar las necesidades educativas, porque se convierte en una acción desintegrada, que carece de la visión global del proceso, valora la reproducción mecánica de contenidos, la memorización y la decodificación de la información de manera superficial.

La evaluación como un acto de responsabilidad.

Así entendida, la evaluación obliga al docente a fundar su quehacer bajo parámetros éticos y estéticos; requiere una apuesta política crítica, de vocación docente, como lo expone Paulo Freire, de un acto de amor. En este sentido, la tarea docente y la evaluación como aliada para mejorar los procesos formativos deben estar mediadas por acciones que establecen claramente qué aprender, pero sobre todo cómo aprender a aprender, tener claro los contenidos y cómo aplicarlos en la vida cotidiana; se deben conocer los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, reflexionar sobre las formas de enseñar de los docentes y establecer ambientes de aprendizajes propicios. Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), citado por Cáceres et. al (2018):

La evaluación es un proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 199).

Las representaciones sociales que han formado los estudiantes frente a la evaluación dejan inferir que la responsabilidad evaluativa tiene que ver con cuidar en su proceso las dimensiones humanas, los propósitos individuales y comunes. No todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, ni les apasionan los mismos temas; por ende, los objetivos de aprendizaje deben ser estándares flexibles que plantean rutas de aprendizaje, que contribuyen a la formación integral del estudiante, para alcanzar los retos que impone la educación actual.

La evaluación como una oportunidad de ejercer presión.

Es necesario señalar que la categoría "evaluación" es entendida por los estudiantes y docentes como mecanismo coercitivo; ello implica visualizar las tensiones y las emociones que despierta el ejercicio de evaluación en los estudiantes y las expresiones de poder utilizadas en la escuela para ganar la autoridad como intelectuales de la educación.

La coerción ha irrumpido en el proceso de enseñanza y aprendizaje segmentando la relación docente y estudiante, marcando límites jerárquicos, donde el docente es el dueño de los objetivos y el estudiante es quien debe que alcanzarlos. La noción instaurada en la moral del docente es un mecanismo necesario; sin autoridad no es posible materializar el proceso de formación. Morales (2001) plantea que "la evaluación es un acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación" (p. 20). Los estándares que deben alcanzar los estudiantes imponen expectativas de comportamiento, normas y niveles de aprendizaje, que influyen en la cualificación del ser. Los sistemas poco flexibles desconocen roles o capacidades de los estudiantes porque se ven menguadas por limitantes en los mecanismos de participación donde se margina el componente moral y afectivo.

La evaluación vinculada a procesos tradicionales.

La escuela tradicional ha inculcado formas determinadas en la práctica pedagógica, ha instalado métodos, dispositivos de control, ha organizado a los estudiantes uno detrás otro en posiciones estáticas durante toda su historia escolar, se ha implantado la necesidad de acallar y aquietar los educandos con la rudimentaria técnica de anotarlos en el observador y pasarlo a coordinación. La esquemática teoría organizada por el docente está alejada de las situaciones cotidianas que experimentan sus estudiantes, los libros de textos que transcriben de manera mecánica sin ningún análisis, los premios y castigos para lograr obediencia y las actividades repetitivas dentro del aula no distan mucho de las técnicas evaluativas imperantes en la escuela de hoy. Según planteamientos de Pérez (2005),

La evaluación es concebida más como resultado que como proceso, desde una perspectiva tradicionalista y cerrada que abarca desde los objetivos de la prueba hasta el patrón de preguntas, la cual se orienta en gran medida hacia la cantidad dejando a un lado el factor cualitativo (p. 4).

En una escuela que exige grandes transformaciones, en una sociedad cada día más globalizada, donde los estudiantes acceden a grandes cantidades de contenidos e información, se requiere aprender a organizar, relacionar y asimilar estos contenidos. Se continúa a la espera de que la escuela se ocupe de enseñar a aprender, se requiere establecer prácticas interactivas, participativas y conscientes para oxigenar los procesos formativos.

La evaluación como un espacio de reflexión.

Al realizar la lectura sobre la evaluación como espacio reflexivo se encuentra que, en este proceso, subyacen características propias de la vocación docente, competencias innovadoras y creadoras que se reflejan en la praxis, habilidades que despiertan el interés del estudiante por disfrutar y comprender cada momento que estructura el espacio académico. En la dualidad docente y estudiante, un espacio de reflexión es una oportunidad de mejorar, desarrollando destrezas para resolver los problemas de comunicación y memorización de contenidos que limitan el proceso de formación integral. La reflexión facilita al docente explorar los fundamentos de la didáctica y la pedagogía revitalizando la práctica. En este trasegar encuentra factores que inciden en los resultados de la evaluación como los ambientes de aprendizaje, metodologías, enfoques didácticos y demás dinámicas propias de la vida del estudiante, elementos que retoma para direccionar su acción y comprender los elementos que requieren ser transformados para lograr un proceso de enseñanza consciente, teniendo en cuenta que el ejercicio formativo ineludiblemente va más allá de la actividad mecanicista.

En este sentido, Freire (2002) citado por Galván y Siado (2021) considera que "es necesario construir una epistemología sobre la base de una comprensión

integral del ser, partiendo desde el propio conocimiento, ya que la realidad de los otros se entiende sólo cuando se percibe y entiende la propia realidad" (p. 964).

La evaluación como reconocimientos de aprendizajes.

La concepción que tienen docentes y estudiantes sobre la categoría "evaluación" como reconocimiento de aprendizajes, permite construir un sentido relacional basado en la intencionalidad que se le otorga a la categoría "evaluación" en la tarea docente y la mirada que tienen los estudiantes: en cuanto a los docentes, se les atribuye la capacidad de orientar, organizar, medir, relacionar, estructurar y cualificar los procesos de intervención desde una perspectiva integral. Los estudiantes le otorgan un sentido más práctico, dependiendo de los resultados del examen: si fue comprensible la temática y la herramienta utilizada, asumen con mejor determinación los contenidos, los explican y relacionan lo que conocen, se ubican en un nivel de comprensión y aprendizaje y dan solución a problemáticas específicas.

Teniendo en cuenta lo anterior en este ejercicio se encuentran o se reconocen logros, actitudes y dimensiones humanas de la comunidad educativa que se articulan en el proceso comunicativo. Casanova (1995) citado por Morales (2001) sostiene que, además,

Se incorporan elementos ideográficos a los criterios de evaluación para el alumnado dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adoptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado (p. 198).

La categoría evaluación desde las representaciones sociales deja entrever la brecha que hay entre los propósitos de la escuela y las necesidades del estudiante. Se concibe como un campo intrincado, donde el discurso establece parámetros que no alcanza la acción; al recoger los fundamentos de la evaluación formativa, es palpable que las prácticas evaluativas no integran la totalidad de la dimensión humana, no resuelven las distancias entre lo teórico y lo emocional. Los y las estudiantes se ven interpelados por la autoridad pedagógica y tienden a responder las pruebas de manera mecanicista, sus respuestas no involucran una posición crítica o consciente; el ejercicio evaluativo es un organismo que está perdiendo vida, no se crean los fundamentos para que el estudiante participe por su interés de aprehender y no porque que le toca.

La evaluación enmarcada en término polisémico ha ganado espacios de reflexión, e incide en el proceso de enseñanza de manera diferenciada, dependiendo de cuál es la concepción que tiene el docente y los objetivos propuestos; es una actividad que se realiza de manera poco profunda por parte del estudiante, debido

a la habilidad de memorizar y consumir contenidos de manera acrítica, para dar respuestas a problemas inmediatos. El aprendizaje está intrínsecamente relacionado al pensamiento y se desarrolla con la práctica consciente, realidad que ponen en el centro de la intención pedagógica al estudiante, requiere de incluirlo de manera integral en el proceso educativo reconociendo la totalidad de sus dimensiones humanas. La coerción, el miedo o el castigo ya no son herramientas que aporten a la tarea del docente; los dispositivos de poder se transforman por prácticas que posibiliten al estudiante integrarse, proponer e investigar para transformar sus maneras de relacionarse con los problemas de conocimiento.

La pregunta es: ¿cómo se integra la evaluación al proceso formativo? Para que el estudiante se aproxime a ella, para mejorar su proceso, ¿cuáles son las condiciones que debe aportar el docente, para que se pueda ver la evaluación como mecanismo de aprendizaje que permita, además de cuestionar el rendimiento del estudiante, facilitar la reflexión y la explicación sobre la práctica del docente y la acción del estudiante?

Una de las problemáticas que están afectando el rendimiento académico de los estudiantes es que los docentes añoran tiempos pasados, están anclados a formas y técnicas de enseñanza que en su tiempo funcionaron, aunado a críticas sin acción al sistema educativo; lo mismo ha pasado con las prácticas y principios evaluativos, la evaluación no va más allá de ser un dispositivo de control, medición y verificación de memorización de contenidos frente a esta realidad.

Se busca profundizar en la concepción que tienen los estudiantes sobre la categoría "evaluación", lo que deja entrever que es un elemento tensionante: ¿para qué evalúan los docentes? La percepción que se tiene es que ella define quién es buen o mal estudiante, si aprendió o no sobre la teoría impartida, si presta atención a las lecciones que orienta el docente, si el estudiante desarrolla habilidades o competencias que amerita que se resaltan frente a los que no se ciñen adecuadamente al proceso. En este sentido, los estudiantes no perciben la evaluación como una oportunidad de cualificar su proceso, porque es un mecanismo tensionante que los confronta y los etiqueta. Cuando los estudiantes son evaluados mediante mecanismos coercitivos, experimentan sentimientos de incertidumbre, miedo, inseguridad y, en algunos casos, de impotencia y tristeza.

DISCUSIÓN

En busca de satisfacer las necesidades educativas, el proyecto formativo se enfrenta a la necesidad de introducir grandes cambios, que llevan a deformar o transformar la concepción que dio vida a la escuela que buscaba formar mano de obra calificada, respondiendo a las exigencias del modelo capitalista. En esta coyuntura en la que se encuentra la educación formal se han acogido diversos discursos y modelos pedagógicos que llevan a transformar o explorar nuevas prácticas educativas, que buscan emancipar los individuos, descolonizar y producir conocimiento desde los saberes que emergen de las prácticas en los territorios. En esta lógica que determina nuevas maneras de ser y de hacer surgen nuevas oportunidades para el ejercicio de la evaluación, reivindicándose como oportunidad de aprendizaje flexible y autónomo.

En el transcurso de esta investigación se muestra que se maneja el discurso de la evaluación como término polisémico que permite apreciar varias momentos y maneras en las que inciden la evaluación de aprendizajes en el proyecto formativo y cómo esta afecta de manera positiva o negativa la vida escolar, social y personal del estudiante, pero en la práctica no se aplica, describiéndose la evaluación como término polisémico que responde a los siguientes significados: "verificar, interpretar, medir, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, juzgar, aprehender, cifrar, apreciar, etc." (Gómez-Restrepo, s.f. p. 3). Si nos damos cuenta, estos significados responde a los parámetros tradicionales que se han vinculado a la evolución con el proceso de enseñanza aprendizaje, limitado a profundizar en las realidades que determinan las dinámicas educativas y cualifican el sujeto en proceso de formación.

Para Morales (2021), es una etapa que busca controlar de manera sistemática en qué medida se consiguen los objetivos. Por su parte, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano considera como tarea proponer una evaluación donde se fomenten procesos de gestión compartida, es decir, con la participación de los niños en cada uno de los momentos de aprendizaje, a saber, de la planificación de contenidos y actividades (CINDE, 2002). De esa manera, "no basta con revisar los currículos prescritos, sino que se deben deconstruir y reconstruir los currículos vividos por los estudiantes, lo que implica modificar prácticas metodológicas y evaluativas arraigadas en las escuelas" (Clavijo, 2021, p. 2).

Las necesidades educativas que confronta la escuela exigen necesariamente aprender a reflexionar las prácticas pedagógicas y, así, poner en diálogo los fundamentos y principios que debe tener la evaluación dentro del procesos de enseñanza aprendizaje, sin relegar los aportes que la evaluación hace a la comprobación y efectividad de los procesos educativos, apropiándose de las múltiples posibilidades que brinda la evaluación como elemento formativo. Así,

La evaluación (...) conduce a una revisión de la estructuración y enseñanza de los saberes. Así la evaluación, ante el debate sobre la vigencia de los sistemas de significación, debe tener como propósito retomar el problema de cómo se producen los saberes. No es posible la yuxtaposición del nivel cognoscitivo sobre el nivel ontológico en tanto búsqueda de las bases fundantes de todo pensamiento sobre la realidad. El nivel de aprehensión debe dar paso al nivel de explicación para que el aprendizaje sea significativo (Pérez, 2005, p.1).

Es preciso resaltar que la evaluación de aprendizajes no puede ser un ejercicio alterno que se hace al final con objetivos de medir y cuantificar un aprendizaje. Lo que se busca es que la evolución sea una herramienta transversal e integradora de aprendizaje, e implementar para ella el uso de las tecnologías de prácticas innovadoras que influyan en los y las estudiantes de manera positiva (Clavijo, 2021). La evaluación necesariamente debe conservar el carácter de medición porque es la mejor manera de revisar lo aprendido, teniendo en cuenta que la sociedad continuamente mide habilidades, destrezas y competencias, en los trabajos en los colegios y en la vida cotidiana se miden los conocimientos y habilidades que maneja un individuo o una comunidad. Lo que se requiere es que se exploren nuevas prácticas y se reflexionen continuamente, que las clases de un profesor o profesora sean como un casete que se devuelve para tocar la misma canción, entender que orientar las clases de la misma manera genera siempre los mismos resultados y constantemente se deben transformar las prácticas para transformar la realidad.

En este tipo de evaluación, los objetivos se proclaman como únicos referenciales para la toma de decisiones, además, no todo comportamiento es susceptible de una evaluación de forma rápida e inmediata, ya que deben definirse en conductas observables, lo cual es algo complejo, porque existen comportamientos que no pueden explicarse, pues no pueden ser observados directamente en el proceso educativo y no por eso deben ser eliminados, considerando que muchas veces estos no satisfacen la necesidad social. (Foronda & Foronda, 2007. p 7).

La comprensión de la evaluación del aprendizaje como proceso de comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del *objeto* que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí, así como de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta. (Clavijo, 2021).

No obstante, para algunos docentes, la evaluación trasciende porque *todo proceso debe ser evaluado*, para mejorar y ajustar lo que no está dando resultado. Por ende, se visualiza la evaluación como un proceso integrador que descubre aciertos y desaciertos, pues se refleja que estudiantes y docentes

asumen la evaluación como un momento necesario en el proceso, ya sea para revisar qué tanto se ha aprendido por medio de la evaluación; ya como fase que permite revisar el comportamiento del estudiante, lo cual incluye puntualidad, presentación y demás atributos que debe tener el estudiante de estándares altos.

La evaluación de aprendizajes es un mecanismo amplio en posibilidades y herramientas para mejorar de manera integral el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta guarda en el proceso mismo las dimensiones y perspectivas que se quieran abordar como herramienta reflexiva y formativa en la práctica docente. Este trabajo plantea la posibilidad de encontrar en la evaluación el camino para transitar en ella desde la alegría, la innovación, el arte y las diferentes formas que enriquecen no solo elementos conceptuales, sino también cualidades y principios necesarios para interactuar con los otros y el espacio que nos rodea.

CONCLUSIONES

Como una utopía resuenan las voces, actitudes y comportamientos de los estudiantes dejando mensajes que se pierden detrás de los muros que encierran la tarea de la enseñanza y los problemas de conocimiento que no se abordan a profundidad. La escuela no está en condiciones pedagógicas, culturales ni económicas para lograr que el conocimiento se presente significativo en relación con las necesidades del contexto que determinan la acción del estudiante. A propósito de esto, se traen a colación los planteamientos de Paul y Elder (2003):

La mayoría de los profesores suponen que, si exponen a los estudiantes el “qué”, éstos automáticamente usarán el “cómo” apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante varios años una plaga para la educación. Al enfocarse en “cubrir los contenidos” en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes a cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas (p. 8).

En respuesta de las tensiones que encierra la supremacía pedagógica, el estudiante establece una resistencia poco empática con el ejercicio evaluativo, porque genera miedos, incertidumbre, inseguridad, tensiones: un caso típico es que se presenta como un momento frustrante.

En la caracterización de estudiantes sobre la categoría “evaluación”, se puede inferir que se reconoce como una oportunidad de superar miedos. El estudiante ve reflejado en la evaluación la posibilidad de superarse y demostrar que puede alcanzar metas. La transversalidad del ejercicio evaluativo es compleja, los desafíos estructurales que enfrentan los maestros obligan al docente a realizar

su labor en condiciones marginales; se tienen pocos recursos para tomar decisiones y transformar las barreras (económicas, políticas y culturales) que limitan la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tarea docente es un ejercicio que indiscutiblemente se sostiene bajo parámetros de poder, e implica que las dinámicas que cualifican el proceso de enseñanza y aprendizaje no discriminen el componente moral y afectivo.

Es necesario fomentar espacios de formación democráticos, alternativos donde la teoría se haga acción en la práctica diaria, donde la evaluación sea un punto de partida para retroalimentar y mejorar los procesos. Es necesario que los docentes se apropien de esos currículos ocultos y transformen las prácticas educativas que para hoy no han pasado de concebirse como resultado. Para Schank (2007), citado por Galván Cardoso y Siado Ramos (2021), el sistema educativo que tenemos hoy y que ha seguido invariable desde hace años se puede resumir de la siguiente manera: "un profesor entra en clase y habla. Los alumnos, como mucho, toman apuntes y como no pueden recordar lo que se les dijo, les hacen exámenes" (p. 964). Algunas de las cualidades que los estudiantes atribuyen a la categoría evaluación es que es un medio para corroborar un conocimiento, una habilidad comunicativa que moldea conductas en la comunidad educativa, que el deber es un principio que se refleja en los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Cabra, F. (2007). La evaluación de aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Universidad Javeriana.
- Cáceres, M.; Gómez, L. & Zúñiga, M. (Abril de 2018). El papel del docente en la evaluación de aprendizaje. Conrado, 14 (63),196-207. [Archivo PDF digital]. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-196.pdf>
- Clavijo, C. G. (2021). La evaluación del y para el aprendizaje. Instituto para el futuro de la educación. [Página Web]. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/evaluacion-del-y-para-el-aprendizaje/>
- Cruz, A., & Benito, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea.
- De Zubiría, M. (5 de junio de 2017). La evaluación desde la pedagogía dialogante. [Archivo PDF digital].
- Elizalde, O. (s.f). La entrevista semi-estructurada. [Archivo PDF digital]. <https://>

www.lamalditasesis.org/post/entrevista-semi-estructurada

Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Hernandez_R_2014_Metodologia_de_la_Inves.pdf

Foronda T., J. & Foronda, Z. C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. Universidad Católica Boliviana San Pablo. [Archivo PDF digital]. <https://es.scribd.com/document/541209541/LA-EVALUACION-EN-EL-PROCESO-DE-APRENDIZAJE-1>

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. (Diciembre de 2002). La evaluación una oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la participación. CINDE.

Galván Cardoso, A., & Siado Ramos, E. (2021). Educación tradicional. Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Cienciometría 7 (12), 962-975.

Gómez-Restrepo, M. (s.f.). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Pontificia Universidad Javeriana [Archivo PDF digital]. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Hamui, A. & Varela, M. (2013). Metodología de investigación en educación media. La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, (2) 1, 55-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>

Hernández, M. (s.f.). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? Revista Iberoamericana de Educación, 3. [Archivo PDF digital]. <https://rieoel.org/historico/deloslectores/1170Hernandez.pdf>

Hernández, P. (2015). Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación. Una mirada a la acción Docente para la mejora de la enseñanza. Universidad de la Sabana. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-del-aprendizaje> <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-desde-la-pedagogia-dialogante>

Maeinkovich, J., & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. Estudios Pedagógicos, XXXVII (1), 85-104. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art05.pdf>

Mata, L. D. (19 de mayo de 2020). Entrevistas Semiestructuradas en Investigación cualitativa. [Archivo PDF digital]. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista->

focalizada-y-entrevista-semiestandarizada/

Morales A. J.J. (2001). La evaluación: Caracterización general. La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. [Archivo PDF Digital]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf?PDF;sequence=8>

Moscovici, S. (17 de abril de 2013). La teoría de las representaciones sociales, aprendamos principalmente lo que somos capaces de representar. [Archivo PDF digital]. <https://teorepresentacionessociales.wordpress.com/2013/04/13/el-modelo-de-serge-moscovici/>

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.

Ortiz, A. (22 de marzo de 2018). Reflexiones y claves para la evaluación de los aprendizajes. Universidad Externado de Colombia. [Archivo PDF digital]. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/reflexiones-y-claves-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes/>

Paul, R., & Elder, L. (2003). La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. Educere. Revista Venezolana de Educación, 9(31), 473-479. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400007

Pérez, L. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La academia.

Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos, 26(105-106), 102-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005

Serge, M. (1979). Introducción, en S. Moscovici, El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.

Strauss, A., & Corbin, J. (2022). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia - Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Trujillo, M.; Rolando, M. & Merlo, R. (2019). Epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas de profundidad. Recinatur. [Archivo PDF digital]. https://www.academia.edu/61634935/investigacion_cualitativa

Vargas, G. M. (19 de mayo de 2017). La evaluación del aprendizaje. [Archivo PDF digital].

Zúñiga, C. G., & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 57-72.

PENSAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DESDE LAS DINÁMICAS SOCIALES OBSERVADAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LICEO FREIRE"

RETHINKING SCHOOL KNOWLEDGE BASED ON THE SOCIAL DYNAMICS OBSERVED AT THE 'LICEO FREIRE' EDUCATIONAL INSTITUTION

PENSAR O CONHECIMENTO ESCOLAR A PARTIR DAS DINÂMICAS SOCIAIS OBSERVADAS NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL 'LICEO FREIRE'

YEIMY PATRICIA MENESES VANEGAS¹



<https://orcid.org/0009-0004-2451-613X>



yei.meneses@udla.edu.co

ANDRÉS CASTILLO ESCOBAR³



<https://orcid.org/0009-0008-8105-8269>



andr.castillo@udla.edu.co

CLARA PATRICIA HERNÁNDEZ BARACALDO²



<https://orcid.org/0009-0003-3674-8301>



clara.hernandez@udla.edu.co

¹ Magíster en Educación de la Universidad de la Amazonía; Químico de la Universidad de la Amazonía.

² Doctorando en Educación y Cultura Ambiental, Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonía, Fisioterapeuta de la Universidad María Cano de Medellín. Docente en la Institución Educativa Humberto Muñoz Ordoñez (Pitalito, Huila, Colombia).

³ Doctorando en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad de la Amazonía, Magíster en Psicología Clínica de Orientación Psicoanalítica de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Profesional en Psicología de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Docente orientador en la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez (Neiva, Huila, Colombia).



RESUMEN

La Educación es la base del desarrollo cognitivo, emocional y social del ser; proporciona herramientas para enfrentar los desafíos de la sociedad que está en constante cambio, fomentando el pensamiento crítico y la acción reflexiva para responder a las necesidades inmediatas del entorno y la relación con los demás. Este estudio se orienta al análisis reflexivo de los aspectos

Cómo citar:

Fecha Recibido: 24/09/2024 Fecha Aceptado: 12/06/2025 Fecha Publicado: 30/06/2025

Meneses Vanegas, Y. P., Hernández Baracaldo, C. P. & Castillo Escobar, A. (2025). Pensar el conocimiento escolar desde las dinámicas sociales observadas en la Institución Educativa "Liceo Freire". *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 55-74



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

fundamentales del modelo educativo, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la institución educativa Liceo Freire de Pitalito-Huila. Este estudio se fundamenta en la investigación - acción participativa, la cual permitió recopilar información directamente de las experiencias y perspectiva de los docentes y estudiantes. Asimismo, se adoptó un enfoque cualitativo desde una perspectiva hermenéutica-crítica. Se utilizó la observación de campo, la técnica de la entrevista y la lista de chequeo. Los resultados evidencian la integración de los modelos socio-constructivista, crítico y dialógico, fundamentada en la relación entre la teoría y la práctica. Esta integración transforma el saber pedagógico a través de los conocimientos adquiridos, facilitando la reflexión y el aprendizaje experiencial en el contexto.

Palabras clave:

Modelo educativo, enfoques pedagógicos, estrategias didácticas.

ABSTRACT

Education is the basis of cognitive, emotional and social development of the individual; it provides tools to face the challenges of a society that is constantly changing, fostering critical thinking and reflective action to respond to the immediate needs of the environment and the relationship with others. This study is oriented towards a reflective analysis of the fundamental aspects of the educational model, the pedagogical approaches and the teaching strategies used by the teachers from the Liceo Freire de Pitalito-Huila. This study is based on participatory action research, which allowed us to collect information directly from the experiences and perspectives of teachers and students. Likewise, a qualitative approach was adopted from a hermeneutic-critical perspective. Field observation, the interview technique and a checklist were used. The results show the integration of the socio-constructivist, critical and dialogic models, based on the relationship between theory and practice. This integration transforms pedagogical knowledge through acquired knowledge, facilitating reflection and experiential learning in the context.

Keywords:

Educational model, pedagogical approaches, teaching strategies.

RESUMO

A Educação é a base do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do ser; fornece ferramentas para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança, fomentando o pensamento crítico e a ação reflexiva para responder às necessidades imediatas do ambiente e à relação com os outros. Este estudo

orienta-se para a análise reflexiva dos aspectos fundamentais do modelo educativo, das abordagens pedagógicas e das estratégias didáticas utilizadas pelos professores da instituição de ensino Liceo Freire de Pitalito-Huila. Este estudo baseia-se na pesquisa-ação participativa, que permitiu coletar informações diretamente das experiências e perspectivas dos professores e estudantes. Adotou-se, ainda, uma abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva hermenêutico-crítica. Utilizou-se a observação de campo, a técnica da entrevista e a lista de verificação. Os resultados evidenciam a integração dos modelos socioconstrutivista, crítico e dialógico, fundamentada na relação entre a teoria e a prática. Essa integração transforma o saber pedagógico por meio dos conhecimentos adquiridos, facilitando a reflexão e a aprendizagem experiencial no contexto.

Palavras-chave:

Modelo educacional, abordagens pedagógicas, estratégias didáticas.



INTRODUCCIÓN

La educación en la actualidad o posmodernidad conlleva como principio una actitud reflexiva y crítica frente a la evolución de las teorías, de las sociedades, sus relaciones, la cultura, el arte y las ciencias; la educación como integrante del universo de las ciencias no ha sido ajena a este evento, situación que ha contribuido a enriquecer y favorecer puntos de anclaje dentro de esta y una mayor comprensión que permitan reales transformaciones y aplicaciones en el mundo actual.

En este sentido, Bárcena y Mélich (2000) introdujeron el concepto de "educación como acontecimiento ético" o la "pedagogía de la radical novedad", que se basa en el reconocimiento de dos principios: heteronomía y razón anamnética, principios que a su vez son el insumo o filtro epistemológico para accionar sobre elementos como la autonomía, la capacidad de diálogo y/o la razón comunicativa. Desde esta perspectiva, es fundamental el reconocimiento de la alteridad, en tanto que la educación es una experiencia de formación cuyo núcleo es la relación con el otro, otro que nos da el lugar de educador para quien tenemos la obligación de encontrarnos, reconocerle en su vida y reconocernos en un proceso de formación mutua.

Desde esta perspectiva, la educación debe ir encaminada a la transformación del ser, siendo un proceso dinámico y constante, que no debe considerarse como una preparación para la vida futura o para la fabricación de un otro, en función

de un momento o interés histórico, sino considerada para la propia vida. En este sentido, para Salas (2019), "la educación es un proceso complejo y multifacético en el que se transmiten conocimientos, habilidades y todo tipo de costumbres" (). Es decir, la educación es fundamental para la formación personal y social del ser humano y permite a la persona participar de manera significativa en la sociedad cambiante.

En este contexto, la educación se concibe como un proceso permanente de formación y transformación personal, cultural y social en su concepción integral del ser humano en relación con otros, lo que es posible a través de la educabilidad.

Partiendo de estas premisas, surge la pregunta de cómo estos principios de la educación transformadora se materializan en una práctica institucional específica, por lo tanto, este estudio se orienta en el análisis reflexivo de los aspectos fundamentales del modelo educativo, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas empleadas por los docentes del Liceo Freire de Pitalito-Huila. Para llevar a cabo este análisis es crucial profundizar en los fundamentos teóricos que definen los diferentes modelos y enfoques pedagógicos, lo que justifica la estructura del marco teórico que a continuación se presenta.

MARCO TEÓRICO

El concepto de educación no ha permanecido inamovible a lo largo de la historia; se ha visto influenciado por distintos modelos y enfoques pedagógicos, cada uno de los cuales representa su propia visión, que responde al contexto histórico en el que se desarrollaron (Correa Mosquera & Pérez Piñón, 2022).

Inicialmente se reconoce el modelo tradicional, cuya función esencial es transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones, donde el docente es el eje central en el proceso educativo. En el transcurso del tiempo surgen modelos flexibles y dinámicos, centrados en el estudiante, que asumen un papel activo en la construcción del conocimiento aplicado a entornos prácticos y significativos. En la actualidad, la educación sigue demandando cambios profundos que estén a la vanguardia y que replanteen las prácticas de enseñanza-aprendizaje, que respondan a los desafíos y retos de la sociedad actual. Bajo esta perspectiva, surge el saber pedagógico que transforma y configura la labor docente, centrada no en el aprendizaje, sino en el desarrollo integral del ser humano.

Teniendo en cuenta lo enunciado, se exponen tres perspectivas que responden al propósito del desarrollo del ser humano en su fin de formación y transformación:

1. *Constructivismo sociocultural.* El enfoque constructivista sociocultural,

cuyo precursor es Lev Vygotsky, resalta la importancia de las interacciones sociales y culturales en la construcción del conocimiento, y se centra en el aprendizaje a través de las relaciones con los demás estudiantes (Serrano González-Tejero & Pons Parra, 2011).

2. *Crítico social*. Este enfoque fue desarrollado por el pedagogo Paulo Freire en el contexto de la educación popular en Brasil, quien propuso la pedagogía centrada en la "Educación como práctica de la libertad", promoviendo la conciencia crítica y la acción transformadora (Ernani & Assmann, 2022). Finalmente, el enfoque crítico plantea nuevas formas de ver el mundo.
3. *Dialógico*. El enfoque dialógico prioriza el diálogo mediado por preguntas orientadoras y encaminadas a desarrollar aprendizajes y conocimientos.

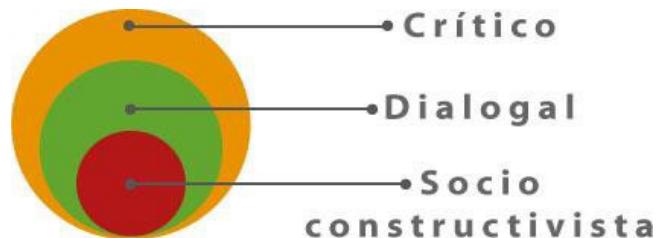
En virtud de lo anterior, el Liceo Freire integra tres enfoques educativos: el socio-constructivista, el dialógico y el crítico, que permiten formar personas críticas, reflexivas sobre el contexto social y dispuestas a transformarlo. En este sentido, la Institución Educativa Liceo Freire de Pitalito Huila se destaca por implementar este modelo integrando diferentes enfoques y promoviendo la innovación educativa y alternativa y su lema es "educar para humanizar y transformar" y cuyo propósito es "La educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma".

El modelo pedagógico del Liceo Freire se enmarca en el modelo de escuelas activas y se considera una escuela socio-constructivista, donde el conocimiento se edifica desde el diálogo y la conversación permanente. Además, se concibe como crítica, ya que, al final de todos los procesos educativos, busca encontrar soluciones a contextos reales con el objetivo de transformarlos (Liceo Freire, 2023).

Además, es considerada como escuela activa que busca romper paradigmas y desafiar los esquemas tradicionales basados en la estructura metódica y la transmisión de conocimientos. Contrario a dichos esquemas, con la integración de estos enfoques se pretende que los estudiantes construyan el conocimiento a través de preguntas y desafíos contextualizados; esta disposición crea un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes trabajan en conjunto y se sienten motivados, promoviendo un aprendizaje significativo (Ver figura 1).

Figura 1.

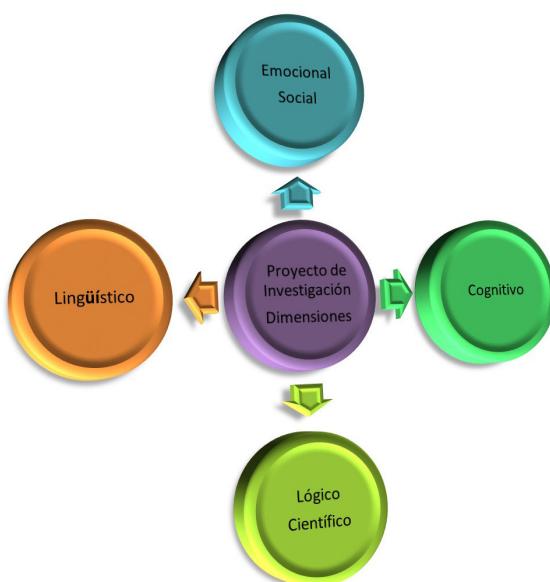
Enfoques de la institución educativa Liceo Freire (Liceo Freire, 2023)



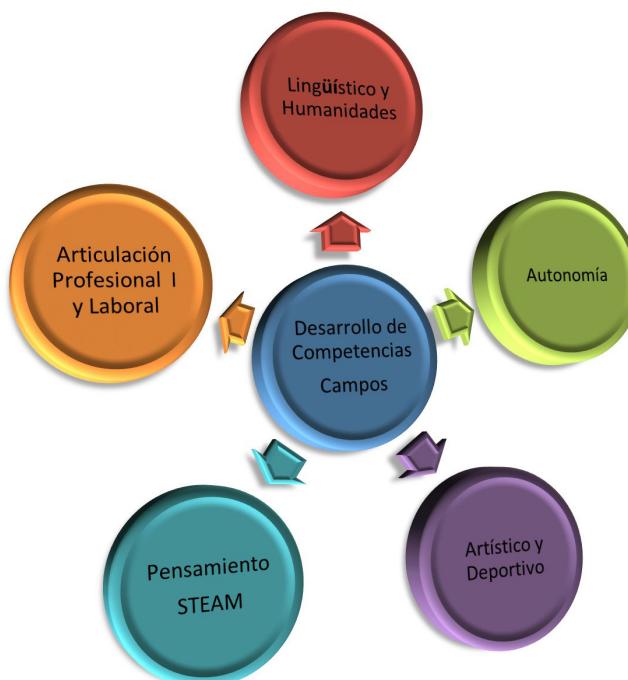
El currículo transdisciplinario del Liceo Freire se basa en el desarrollo de experiencias educativas significativas que permiten la consolidación de habilidades acordes con la edad de cada estudiante, según el plan de estudios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. Se promueve el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el uso de laboratorios de matemáticas, lenguaje e inglés (Liceo Freire, 2023) con el objetivo de cumplir con el propósito de formar ciudadanos críticos y comprometidos, en diseñar soluciones creativas para contextos de la comunidad que se convierte en referente de transformación y capacitación pedagógica para la región y el país.

Figura 2.

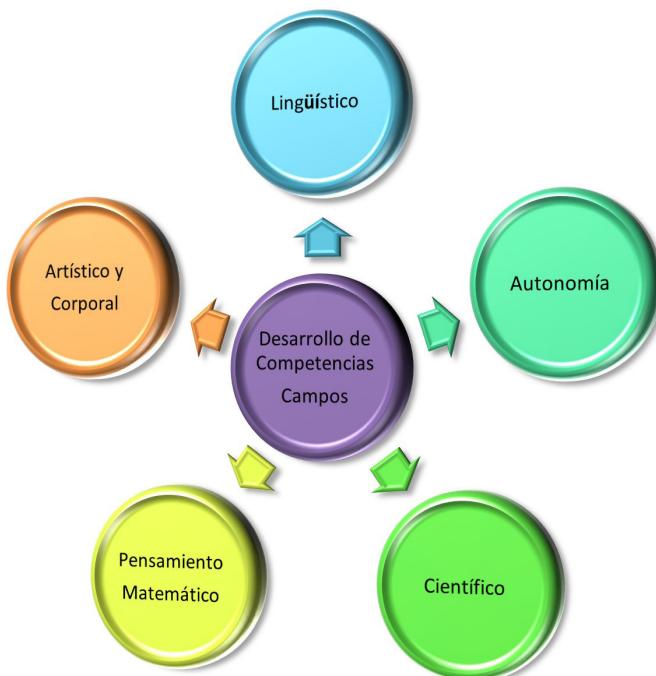
Modelo de currículo transdisciplinario del Liceo Freire, Pitalito-Huila



Curriculum Ciclo Vital (Preescolar)



Curriculum Ciclos Uno, Dos, Tres y Cuatro (Educación Básica)



Curriculum Ciclos Profesional y Laboral (Educación Media)

Fuente: Elaborado por los autores.

En virtud de lo anterior, surge el interés de integrar y comprender la relación entre la teoría y la práctica educativa. El objetivo general de esta investigación se centró en un análisis reflexivo sobre los aspectos fundamentales del modelo educativo, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la institución educativa Liceo Freire de Pitalito-Huila.

METODOLOGÍA

El desarrollo del presente artículo corresponde a la investigación - acción participativa de tipo cualitativo; se reconoce en ella su calidad integradora del conocimiento, en particular cuando se aplica en las ciencias de la educación. Esta metodología responde, según Mejía (2012), a un proceso riguroso y sistemático que sustenta el desarrollo de conocimientos y la ampliación de estos.

El enfoque cualitativo se fundamenta en una perspectiva hermenéutica-crítica. Según Camacho (2006), este enfoque se basa en una visión dialéctica de la realidad, que ofrece una reflexión profunda y transformadora sobre las dinámicas sociales, que a su vez permite no solo analizar las dinámicas actuales, sino proponer caminos hacia una educación justa, reflexiva e incluyente, que propicie el conocimiento colectivo, generando nuevos aprendizajes y prácticas producto de la experiencia vivida en el Liceo Freire.

En este sentido, la metodología se llevó en una fase de exploración; esta se relaciona con el campo educativo, historia, antecedentes, cualidades, intereses y efectos en la sociedad, que responden principalmente a comprender las dinámicas sociales que se generan en el contexto de la institución educativa Liceo Freire de Pitalito-Huila.

En esta fase se implementó una guía de observación participante que contiene tres momentos: descriptivo, interpretativo y propositivo, las cuales se explican a continuación.

El primer momento, descriptivo, permitió establecer la perspectiva de los maestros y estudiantes, relacionada con la realidad particular que viven en el aula y cómo se desempeñan como actores sociales; se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, que indaga sobre los modelos, prácticas y estrategias pedagógicas y didácticas, procesos de formación, rol del maestro, del estudiante y metodologías utilizadas en el aula. Estas preguntas aportaron en la comprensión de las dinámicas sociales del contexto, que, a la luz de los investigadores, fueron relevantes para el análisis y discusión de la información obtenida. Asimismo, se aplicó una lista de chequeo para evaluar la pertinencia y coherencia entre el modelo pedagógico y didáctico, y las dificultades para la implementación de este.

El segundo momento fue el interpretativo, que permitió el análisis de la información obtenida de las entrevistas realizadas a la coordinadora y docente de la institución y a dos estudiantes del grado noveno, sobre las apreciaciones y valoraciones del modelo y de las prácticas pedagógicas como ejercicio reflexivo de los sentires y vivencias de los actores sociales.

En el tercer momento, propositivo, los investigadores, de manera colaborativa, realizaron un análisis reflexivo sobre los aspectos fundamentales del modelo educativo, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la institución educativa Liceo Freire de Pitalito-Huila, a manera de discusión, conclusión y recomendaciones, respecto a la realidad observada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se analizan los resultados obtenidos a través de las entrevistas semi-estructuradas realizadas al grupo de docentes y estudiantes de la institución educativa Liceo Freire, con el objetivo de describir los aspectos fundamentales del modelo educativo, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas, presentes en el desarrollo de la práctica educativa.

Teniendo en cuenta la información obtenida de los instrumentos implementados en el desarrollo de la práctica, se validó que el modelo pedagógico de la institución educativa Liceo Freire responde al modelo socio-constructivista y enfoque crítico-social, como lo menciona la docente Vargas:

El Modelo pedagógico que está pensado y se trabaja en el Liceo Freire es el modelo socio-constructivista porque aprendemos con el otro, no de manera individual, sino desde el diálogo permanente priorizando siempre la conversación mediante preguntas que se diseñan en los diferentes contextos y proponiendo siempre un pensamiento crítico para que los jóvenes tengan esa posibilidad de ver el mundo de una manera distinta. El esfuerzo del Liceo siempre es romper con paradigmas de la educación transmisional y poco a poco ir logrando un conocimiento que se construye junto con el docente y el grupo de pares (Vargas, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Del mismo modo, la apreciación del estudiante sobre el modelo pedagógico se centra en el aprendizaje colaborativo, el diálogo y la indagación, características que fundamentan el aprendizaje significativo propio del modelo socio constructivista:

[...] siempre se ha trabajado en grupo, [...] siempre está en una mesa con los compañeros, se puede socializar sobre el problema que uno tenga, preguntarle al profesor, darle sus ideas y pues siempre se ha tenido mucho

la libertad para aprender y preguntar todo (Lemus, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Con relación a las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en Liceo Freire, se identificó que la institución enfatiza en los procesos lectores y proyectos de investigación, los cuales se desarrollan y socializan mediante la metodología dialogal. El conocimiento se construye a través de la exploración y la interacción con su entorno, mediada por preguntas provocadoras y problemas propios a su alcance, a su realidad y a su contexto, lo que facilita una comprensión profunda y promueve el aprendizaje activo y colaborativo.

Lo anterior es expresado así por la docente:

La lectura es la estrategia utilizada como foco principal de nuestros estudiantes, [...] en la semana con su docente de lingüística hacen el monitoreo de la lectura para poder evidenciar este proceso, esto permite que los niños adquieran ese nivel crítico, ese nivel avanzado en la lectura en la comprensión de textos, [...] En el aula se tienen las mesas de contexto, [...] tenemos también los sectores de aprendizaje que permiten que las aulas se conviertan en esa posibilidad para debatir, para construir ideas, para proponer, para dialogar, para discutir entre todos y llegar a consensos y acuerdos y conclusiones, que permiten construir el conocimiento, [...] en las mesas de contexto existen las preguntas que son las que dinamizan esa búsqueda, ese debate, esa indagación que los niños hacen constantemente, ... otra estrategia significativa es el proyecto de investigación, que permite el trabajo de Ciencias Naturales de toda la parte científica, elaboran hipótesis, comprueban las mismas y elaboran nuevo conocimiento a partir de las actividades y de los retos que los profes diseñan en las mesas de trabajo, [...] el proyecto hace parte de una estrategia que permite la transformación, de un contexto o de una problemática real que se esté viviendo en nuestro medio en nuestro contexto de colegio o en nuestro contexto de sociedad (Vargas, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Los estudiantes también describen estas mismas estrategias referenciadas por la docente y que guarda relación con las estrategias didácticas desarrolladas en el Liceo, tal como se puede ver en el siguiente fragmento: "[...] por preguntas de investigación que mediante por la clase tenemos que ir respondiendo y pues llegar a un objetivo para poder aprender, [...] en todas las áreas, tanto en matemáticas, lengua, todas se basan en una pregunta problema" (Lemus, comunicación personal, 11 de abril del 2024)

Otro estudiante describe:

[...] todos los docentes usan metodologías muy chéveres y distintas para que uno pueda aprender el tema sin sentirse obligado a tener que leer, escribir

y exámenes, son metodologías diferentes y eso hace que uno le coja amor a la materia y pueda aprender bien los temas, [...] Cada semana tenemos que leer un libro nuevo, los libros son muy chéveres y divertidos entonces eso hace que nosotros nos podamos entretenernos o nos llame mucho más la atención intentar terminar el libro para la semana y poder seguir con otro, [...] las matemáticas el profesor las logra enseñar muy bien, nos pone a hacer como un ejercicio en grupo y nos pone a exponerlo y eso hace que nos tengamos que esforzar en el sentido de poder resolver bien los temas para después poder explicarles a más personas, [...] la clase de inglés se basa en tres habilidades, el hablar, la escritura, el leer y en el tema de la escucha hacemos muchas cosas, así hacemos juegos o hacemos canciones y ella nos pasó una hojita en la que tenemos que escuchar la canción y mediante la canción tenemos que escribir las palabras que faltan, entonces es chévere y divertido, después así podemos ensayar el tema o la escucha, [...] en español nos explica el tema, nos profundiza, nos dice los diferentes tipos de poemas que pueden haber, después de eso nos da unos ejemplos y nos pone a componer unos poemas muy chiquitos y ya el último día que tenemos que poner en prueba todo lo que hemos aprendido a través de la semana que en ese caso fue creando un poema con ciertas estrofas y tocar agregarle ciertos temas que habíamos visto durante toda la semana, generando la construcción de su propio pensamiento, la creatividad y todas esas cosas (Díaz, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Respecto a los procesos de formación, el Liceo Freire se caracteriza por ser flexible, se adapta a los intereses, necesidades y niveles de desarrollo de los estudiantes como lo expone la docente Vargas:

[...] se realizan comprendiendo siempre las necesidades de cada edad, [...] nos enfocamos en los aspectos más relevantes que nos da la neurociencia, pensando en las características propias de la edad el desarrollo cognitivo, emocional por el que atraviesan los niños en las diferentes etapas, por ello la formación se organiza en ciclos de aprendizaje, por ejemplo, el ciclo de iniciación básica, el ciclo vital que corresponde a los grados de preescolar y primera infancia, tenemos el ciclo de educación iniciación básica que son los grados de primero y segundo, los ciclos de aprendizaje formales que corresponden a los grados tercero, cuarto, quinto y sexto y ya los ciclos de formación vocacional y profesional que ya corresponden a bachillerato. De esta manera, las maestras diseñan sus planeaciones y diseñan su día a día en el aula, pensando siempre en potenciar esas características de los niños y de ofrecer aquellas estrategias y experiencias que realmente les permitan formarse como niños líderes capaces a partir de sus propias capacidades y competencias (Vargas, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Así mismo, Díaz complementa que:

Una de las habilidades que más se fortalecen acá en el colegio es el deporte, acá los profesores y como que el entorno nos da para ser muy deportistas; aparte de eso tenemos las actividades extracurriculares que son de diferentes deportes también, [...] uno se da cuenta que descubrió una habilidad nueva en un deporte, entonces eso es muy chévere, aprender, y el colegio campestre y todo eso nos permite en los descansos o en diferentes tiempos pequeños poder estar haciendo algún deporte, corriendo, jugando fútbol, baloncesto, voleibol o todas esas cosas. Siento que esta es una de las habilidades que más se fortalece y pues lo otro acá es que el colegio ayuda mucho a los deportistas, entonces eso es como una parte muy chévere importante del colegio (Díaz, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Frente al papel del estudiante y el rol del docente en el Liceo Freire, los estudiantes construyen el conocimiento a través de la exploración y la interacción con el contexto social, identificando y abordando problemas reales con el fin de transformarlos y el docente es un guía facilitador del conocimiento, porque permite la construcción propia del estudiante teniendo en cuenta sus habilidades personales y aprendidas; esta relación resalta la importancia del aprendizaje activo, que se involucran en la construcción de experiencias enriquecedoras, prácticas y bidireccionales para los actores.

Frente a el rol del docente, Vargas expone:

En el Liceo Freire el maestro tiene un rol muy significativo, ya que es la persona encargada de configurar el aula para que el conocimiento se dé de manera colaborativa, entonces el maestro es el que acompaña, el que guía, el que valora y da ese aporte significativo a la construcción que los niños hacen en sus mesas de contexto, ... el maestro trabaja con un currículo integrador de manera transdisciplinar las áreas del conocimiento, [...] el maestro tiene un rol investigador ya que la práctica diaria se convierte en su escenario de investigación, cada año los maestros sacan sus productos de investigación que surgen a partir del trabajo con los niños (Vargas, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Según las perspectivas de los estudiantes Lemus y Díaz, "realmente el rol que tienen acá los maestros a mí me parece como muy bueno, [...] ellos sí enseñan lo que tienen que enseñar".

En cuanto a las relaciones interpersonales, se percibe una relación dialógica de carácter horizontal entre el estudiante y el docente, que fomenta la colaboración y el intercambio de ideas, estableciendo un vínculo de seguridad y confianza, que permite enriquecer las experiencias de aprendizaje. Al respecto, la docente Vargas expone que

[...] las relaciones interpersonales están pensadas desde el ser, desde la autonomía, desde valorar al otro por sus capacidades por sus competencias y se realiza un ejercicio muy significativo, de acompañamiento, de sentirnos siempre un equipo de trabajo, rompiendo con esos esquemas verticales de poder y de sentir de pronto la presencia de alguien más, que los demás, sino que acá todos tienen un valor significativo, el aporte de todos vale y eso es muy valioso dentro de las relaciones interpersonales que se viven, porque los niños pues valoran mucho a ese maestro cercano, al maestro que es uno más en el aula, descubriendo con ellos, trabajando, haciendo que el conocimiento haga parte de los contextos diarios (Vargas, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Estas relaciones interpersonales también se ven reflejadas por los estudiantes:

[...] los docentes nos ayudan en muchas otras partes, en la parte emocional o ellos siempre están para uno, cuando uno los necesita están para uno a parte de las materias [...] son metodologías diferentes y eso hace que uno le coja amor a la materia y pueda aprender bien los temas, [...] se trabaja mucho el compañerismo, con la pregunta problema hacemos grupos y no siempre nos hacen hacer con las mismas personas para interactuar más y hacer que en algún caso que nos toque con alguna otra persona diferente no sea como distinto y no hayan problemas para poder interactuar en ese sentido (Díaz, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Del mismo modo, Lemus expresa:

En el colegio la relación es muy buena porque digamos que todos son muy tranquilos, no suelen haber problemas, peleas discusión; y si hay, pues se socializa entre ellos o se hace con el maestro en una asamblea y pues con el maestro también es lo mismo son muy cercanos siempre están disponibles (Lemus, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Finalmente, respecto a la evaluación en el Liceo Freire, se concibe como un proceso de formación integral y continuo, donde no solo se valoran los conocimientos académicos, sino el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, integrando todas las dimensiones humanas, con el propósito de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico mediante la reflexión personal y colectiva frente al mundo que lo rodea, como parte activa de los retos y cambios de la sociedad. Desde la visión de los estudiantes se evalúa de forma integral, tal como lo expresan los estudiantes:

Algo muy chévere acá es que siempre estamos con la autoevaluación, cada uno tiene que ver cómo está desarrollándose en cada área, también se hace la evaluación con los padres, no solo se evalúa el rendimiento académico, sino también pues el comportamiento y pues digamos que entre muchas

veces en el colegio no se están dando notas constantemente, el profesor siempre está pendiente a ver si está trabajando con autonomía y pues se ve reflejado al final del semestre (Lemus, comunicación personal, 11 de abril del 2024).

Análisis reflexivo sobre los aspectos fundamentales del modelo educativo (Relación entre la teoría y la práctica)

Teniendo en cuenta los resultados presentados, se comprende que existe una relevante integración de los modelos desarrollados y la práctica pedagógica en su apropiación por parte de la comunidad educativa de los elementos teóricos y prácticos que sustentan el ejercicio pedagógico en la institución, y que estos son vivenciados como beneficio para el desarrollo propio, lo que a su vez permite un mayor sentido crítico de importancia frente a la vivencia escolar y para el contexto social.

Con relación a la implementación de los enfoques socio-constructivista, crítico social y dialogal, se evidenció que en la comunidad educativa, los enfoques intervienen de manera integral permitiendo involucrar a docentes, estudiantes y padres de familia, en el desarrollo de estrategias prácticas que reúnen y desafían a la comunidad educativa hacia el interés y la motivación por investigar y explorar la realidad desde el mundo de las ciencias, desde un visión novedosa, en cuanto estos son elementos vivos que permiten abordar problemas del diario vivir en la práctica institucional a partir de preguntas incitadoras, que problematizan su realidad próxima; en este sentido, las estrategias didácticas y pedagógicas se caracterizan en ser flexibles, adaptadas a los intereses y niveles de habilidad de los estudiantes.

El uso de materiales toma un nuevo significado, siendo herramientas para lograr un fin y no elementos desvinculados del medio ambiente. Por el contrario, en su mayoría, estos, al igual que las motivaciones de aprendizaje, nacen desde sus propios contextos, de determinados momentos y vivencias compartidas, donde la educación se convierte en una herramienta de liberación y crecimiento mutuo, fomentando aprendizajes significativos.

Es este mismo sentido, la infraestructura del Liceo Freire, el diseño y la organización del espacio físico cuenta con amplias zonas verdes y aulas al aire libre (Ver imagen 1) que responden a un propósito de integralidad, de cercanía a la realidad de articulación con la vida, dejando atrás las lógicas de obligar el pensamiento, de eliminar estímulos para lograr comprensiones o posturas de concentración. Acá niños, docentes y demás miembros de la comunidad se articulan con el medio como un aliado en el proceso de aprendizaje que, además de promover el contacto con la naturaleza, crea un ambiente propicio para el aprendizaje activo y colaborativo.

Imagen 1.
Aulas de la institución educativa Liceo Freire.



Fuente: Tomada por los autores.

Los espacios que tradicionalmente se reconocen como aulas, desde esta reflexión y acción educativa, son mesas de trabajo colaborativo alrededor de situaciones problematizadoras de la realidad o de intereses próximos de los escolares, con lo cual se transforma el espacio en múltiples universos de pensamiento, donde se observan pequeños grupos alrededor de mesas circulares y con acceso a materiales didácticos manipulables (Ver imagen 2), que facilitan la experimentación y la construcción del conocimiento de manera práctica y tangible, cuando se considera necesario.

Imagen 2.
Estrategias didácticas usadas en el Liceo Freire.



Fuente: Tomada por los autores

Estos aspectos del método educativo igualmente son vivenciados por los docentes, quienes documentan las experiencias de enseñanza - aprendizaje (Ver imagen 3), lo que posibilita reflexiones sobre su rol en el proceso educativo y sobre el proceso de aprendizaje desarrollado por cada estudiante.

Imagen 3.
Experiencias documentadas de los trabajos realizados por los estudiantes del Liceo Freire.



Nota: Tomada por los autores

El currículo es otro elemento que cobra relevancia práctica y funcional en la institución educativa, pues se aparta de la lógica del grado, dando paso a los ciclos vitales, es decir, espacios de desarrollo natural, vinculados a una etapa de la vida (primera infancia – infancia – adolescencia), en los que la curiosidad se transforma en intereses de investigación, mediante proyectos pertinentes y adaptados a las necesidades específicas a cada etapa de desarrollo. En todos los ciclos, el currículo es transdisciplinar y se hace énfasis en el diálogo y la lectura, fomentando el aprendizaje integral, lo que desarrolla no solo habilidades cognitivas, sino también emocionales y sociales.

Los contenidos son contextualizados al ambiente cultural próximo, generando en los estudiantes un mayor interés y motivación por el saber, que les permite tener una conexión más profunda y significativa con el conocimiento y su aplicación en problemas del diario vivir de sus contextos reales.

La evaluación como evidencia de adquisición de contenidos es reemplazada por una preocupación por el otro, un proceso de valoración y acompañamiento integral, que inicia con un diagnóstico individual y procura un seguimiento permanente, que permite evaluar la evolución y actitud de cada estudiante de manera personalizada, tanto en la parte cognitiva como en la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en la vida cotidiana, lo cual es crucial en el desarrollo integral y en la preparación para enfrentar desafíos reales.

En virtud de lo anterior, el diálogo establecido con la comunidad educativa permitió el reconocimiento y la importancia del rol activo de los padres de familia en las experiencias de enseñanza y aprendizaje del Liceo Freire, como actores fundamentales en la elaboración de andamiajes de aprendizaje y determinantes para la identificación de intereses y necesidades de cada estudiante; su participación como integrantes enriquece y fortalece los procesos y el desarrollo de los estudiantes, garantizando entornos seguros, inclusivos y motivadores.

Finalmente, este estudio, en su análisis, interpretación y reflexión, reconoce la consistencia entre los enfoques, la relación en sus prácticas pedagógicas y la misión del Liceo Freire de ser una comunidad para que los niños, niñas y adolescentes sean felices, buenos ciudadanos, competentes y creativos; no obstante, surgen interrogantes con relación a la formación académica de los estudiantes con respecto a la valoración de pruebas estandarizadas externas y requerimientos de saberes emanados de políticas educativas globalizadas, y qué tan preparados se encuentran en su capacidad de reflexión - acción para las demandas de un contexto o requerimiento real más amplio, socialmente diverso en factores sociales, económicos, políticos y las necesidades cambiantes de la sociedad, es decir, una verdadera educación para la emancipación.

El reconocimiento de la alteridad como base en los procesos de desarrollo de aprendizajes para la comprensión y liberación

En la historia de la educación que tradicionalmente ha sido ligada a la edades del hombre (Edad antigua, Edad media, Renacimiento, Edad contemporánea), el papel o rol de sujeto ha variado según el interés del momento, la clase dominante o de quienes están en el ejercicio del poder, es decir, el devenir de los sujetos ha sido hablado, pensado y planeado por el otro, sometiéndose a un estado de heteronomía, en el cual los sujetos se siente ajenos a sí mismos, siguiendo caminos y vidas que les son impuestas y de las cuales existe el deseo latente de escapar.

Esta sensación anamnética de sujeto atrapado en sí tradicionalmente ha encarnado subversión en una gran proporción de la población; sin embargo, del lado contrario de la población, es decir, de aquella que ha gozado de determinadas comodidades, la sensación de ajenidad de vida impuesta contraria a su voluntad también se hace visible. Esta situación nos plantea un interrogante del que hacer de la pedagogía en su sentido innato; es decir, como proceso de formación cultural y social fundamentada en una concepción de persona frente al deseo o voluntad de los sujetos, lo que a su vez nos plantea el reto de pensar la educación desde una real postura de reconocimiento al otro, una educación que potencie el nivel evolutivo de cada sujeto, que reconozca los andamiajes necesarios para alcanzar y fomentar las zonas de desarrollo potencial, una educación mediada por la reflexión y la acción.

Es en este sentido, aunque las prácticas pedagógicas implementadas en el Liceo Freire reconocen en el diálogo un camino para el aprendizaje y según los estudiantes los hacen sentir seguros, atendidos y escuchados por los docentes, el ejercicio pedagógico se puede fortalecer si se integra la necesidad de acoger y entender la presencia del otro en su solicitud, en su demanda, en su necesidad o su deseo.

Es decir, es necesario partir del reconocimiento del impacto y fuerza de la presencia de sí mismos, en el encuentro con el otro, y de la relación bidireccional de esta presencia, avanzado en el conocimiento, pasando por reconocer que la experiencia por sí sola es imposible, que se requiere la presencia del otro; es clave comprender que esta acción no solo se reduce a existir con el otro o reconocer como integrante de determinado esquema, y reconocer que su presencia genera una acción en uno y a su vez en él, reconocer que la intersubjetividad da paso a la creación de otro. Y que no sólo se reduce a un ejercicio de empatía, aunque pasa por ella necesariamente, sino que el advenir del otro exige un modo de atención que detiene la propia interioridad (Bareiro & Bertorello, 2010) logrando, de este modo, estar de lleno en la constitución de toda relación.

Permitiendo que cada sujeto signifique las vivencias, es decir, cultivando un vínculo de pasividad-actividad, como señala la profesora Ortega-Bastidas

(2023), es engañoso describir el proceso de adquisición de conocimientos como el procesamiento mental activo de un material sensorial puramente pasivo desprovisto de contribuciones cognitivas y evaluativas. Es decir, se deben poner en suspensión los propios contenidos de manera intencionada para lograr el encuentro con el otro.

Reconocer la vida en el otro, pero la vida como algo fundamental y ajeno que va más allá del mero acto o ejercicio de educar, de señalar, de entregar o de evaluar. La alteridad como un modo de disposición pasiva en torno al otro, debe entenderse como un camino, un modo de orientación, una vía de acceso al otro, en el plano de la intersubjetividad (Ortega-Bastidas, 2023).

Esta práctica exige una responsabilidad ética que dé cabida al otro, que va más allá del principio ético de formarle, ruta que suele dirigir en dirección de la imposibilidad de reconocerle. Más bien es una demanda ética que ilumina una exigencia.

Como señala Winnicott (2003), la creación de un objeto subjetivo demanda la aceptación del objeto percibido y solo el cuidado del otro hace comprensibles los conceptos y contenidos de lo distinto haciendo que su presencia opere como vector, como objeto transicional entre lo subjetivo, dando cabida al otro frente al mundo y permitiendo la posibilidad de diferenciar entre el yo y no yo.

CONCLUSIONES

La integración de la teoría con la práctica, que se fundamenta de los diferentes modelos pedagógicos y la observación de las prácticas educativas del Liceo Freire, fueron cruciales para transformar y configurar el saber pedagógico, lo que permitió nutrirse de reflexiones y aprendizajes obtenidos de la experiencia vivida, que se entrelaza con los conocimientos adquiridos relacionados con las diferentes concepciones de los diferentes modelos educativos. Esto permite comprender de manera más profunda las relaciones entre los estudiantes, los docentes y el saber, descubriendo la verdadera finalidad de la educación y el tipo de personas que se quieren formar en el contexto actual y así mismo accionar y aplicar a la práctica educativa de forma significativa.

A través de la apropiación y aplicación de las características de los enfoques socio-constructivistas, crítico-social y dialogal y de las pedagogías activas, se puede evidenciar que el desarrollo del pensamiento se potencia de manera adecuada, permitiendo al estudiante desempeñarse en un rol importante dentro del proceso educativo, fomentando en ellos prácticas de liderazgo, que traen consigo beneficios que les favorecen de manera individual y de manera conjunta en la construcción del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Paidós.
- Bareiro, J., & Bertorello, A. (2010). Lógica de la diferencia y lógica de la alteridad: Sentido y sinsentido en Heidegger y Winnicott. *Anuario de investigaciones*, 17, 275-282.
- Camacho, G. M. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 1(111-112), 101-117.
- Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la historia*, 10(2), 125-154.
- Mejia, F. A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista latinoamericana de educación*.
- Ernani, M. & Assmann, H. (2022). Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 20(2).
- Liceo Freire (2023). Freire Liceo "Educamos para humanizar y transformar". <https://liceofreire.com/>
- Ortega-Bastidas, J. (2023). ¿Cómo atender a la presencia del otro? Un diálogo entre Husserl y Lévinas. *Andamios*, 20(52), 387-410.
- Salas, J. A. (2019). Historia general de la educación. https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/730/1/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Winnicott, D. W. (2003). Deprivación y delincuencia. Paidós.

LOS TÍTERES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

PUPPETS AS A DIDACTIC STRATEGY FOR TEACHING IN PRESCHOOL EDUCATION

OS FANTOCHES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

YÉFFERSON ANDRÉS JIMÉNEZ FLÓREZ¹



<https://orcid.org/0000-0002-0530-7867>



yeffersonandresjimenez@gmail.com

EYDER CIFUENTES MUÑOZ²



<https://orcid.org/0009-0003-2626-8427>



eidercifu@hotmail.com

¹ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias de la Educación. Docente investigador.

² Psicólogo, Magíster en Ciencias de la Educación. Docente orientador.



RESUMEN

El uso de títeres en la educación preescolar se ha consolidado como una herramienta didáctica efectiva para fomentar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta investigación muestra el impacto que tuvo la promoción de una estrategia didáctica basada en los títeres como escenario para dinamizar las prácticas de enseñanza en la educación preescolar. La investigación se desarrolló con un grupo de seis docentes del grado Transición de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial en Florencia - Caquetá. El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo de corte explicativo con diseño investigación-acción práctico. Para el proceso de recolección de la información se utilizaron técnicas de investigación tales como entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y talleres dirigidos, a su vez, se utilizaron instrumentos de investigación como diarios de campo, registro fotográfico, audios y videos. Respecto al análisis de la información se utilizó el software Atlas Ti. En lo referido al impacto en la investigación, se logró propiciar nuevos espacios de enseñanza a través de los títeres como elemento transversal a las prácticas cotidianas del quehacer docente.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 24/09/2024 Fecha Aceptado: 12/06/2025 Fecha Publicado: 30/06/2025

Jiménez Flórez, Y. A. & Cifuentes Muñoz, E. (2025). Los títeres como estrategia didáctica para la enseñanza en la educación preescolar. *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 75-93



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

Palabras clave:

Educación preescolar, enseñanza, estrategia didáctica, títeres.

ABSTRACT

The use of puppets in preschool education has been consolidated as an effective didactic tool to promote learning and the integral development of students. This research shows the impact of the promotion of a didactic strategy based on puppets as a scenario to dynamize teaching practices in preschool education. The research was developed with a group of six teachers of the Transition grade of the Educational Institution Instituto Técnico Industrial in Florencia - Caquetá. The research approach is qualitative and explanatory with a practical action-research design. For the information gathering process, research techniques such as semi-structured interviews, classroom observations and guided workshops were used, as well as research instruments such as field diaries, photographic records, audios and videos. The Atlas Ti software was used for data analysis. Regarding the impact on the research, it was possible to promote new teaching spaces through puppets as a transversal element in the daily practices of teaching.

Keywords:

Preschool education, teaching, didactic strategy, puppets.

RESUMO

O uso de fantoches na educação pré-escolar tem se consolidado como uma ferramenta didática eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Esta pesquisa mostra o impacto que teve a promoção de uma estratégia didática baseada em fantoches como cenário para dinamizar as práticas de ensino na educação pré-escolar. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de seis professores da série Transição da Instituição Educacional Instituto Técnico Industrial em Florencia - Caquetá. A abordagem da pesquisa é qualitativa e explicativa, com um projeto prático de pesquisa-ação. Para o processo de coleta de informações, foram utilizadas técnicas de pesquisa como entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e oficinas orientadas, além de instrumentos de pesquisa como diários de campo, registros fotográficos, áudios e vídeos. Para a análise dos dados, foi utilizado o software Atlas Ti. Quanto ao impacto na investigação, foi possível propiciar novos espaços de ensino por meio dos fantoches como elemento transversal às práticas cotidianas do trabalho do professor

Palavras-chave:

Educação pré-escolar, ensino, estratégia didática, fantoches.



INTRODUCCIÓN

La educación preescolar es una etapa fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, donde se sientan las bases para su futuro aprendizaje y crecimiento. En este contexto, las estrategias didácticas innovadoras juegan un papel crucial para captar la atención de ellos y facilitar procesos de enseñanza más efectivos y significativos. El artículo de investigación titulado **“Los Títeres como estrategia didáctica para la enseñanza en la educación preescolar”** aborda esta temática, explorando el uso de los títeres como una herramienta pedagógica capaz de transformar las prácticas educativas tradicionales en el aula.

En este sentido, Woodhead y Oates (2012), enfatizan la relevancia de las experiencias sensoriales y emocionales en el desarrollo infantil temprano. Además, se plantea la necesidad de incorporar metodologías lúdicas y creativas, como el uso de títeres, para enriquecer el currículo y responder a las necesidades de los niños.

El marco teórico profundiza en los fundamentos pedagógicos que sustentan la investigación. Se alude a las teorías de Vygotsky, Bruner y otros autores que resaltan la importancia del juego y la interacción social en el aprendizaje. Los títeres son presentados como herramientas versátiles que favorecen el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, además de ser un recurso terapéutico y de expresión artística. Esta sección también incluye un diagrama generado con el software Atlas Ti, que visualiza las problemáticas y retos identificados en las entrevistas a docentes.

La metodología detalla el diseño de la investigación, basado en un enfoque cualitativo de tipo explicativo y con un diseño de investigación-acción práctico. Participaron seis docentes de preescolar de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial en Florencia, Caquetá. Las técnicas de recolección de datos incluyeron observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y talleres dirigidos, apoyados por instrumentos como diarios de campo, registros fotográficos y audiovisuales. El análisis de la información se realizó con el software Atlas Ti, lo que permitió una interpretación sistemática y contextualizada de los resultados.

Los resultados evidencian cómo la implementación de los títeres transformó las prácticas pedagógicas de las docentes. Inicialmente, predominaban métodos tradicionales como fotocopias y guías impresas, pero tras los talleres de formación, las docentes adoptaron los títeres como una herramienta transversal y lúdica. Se observaron mejoras en la participación de los niños, su capacidad

para expresar emociones y su colaboración en actividades grupales. Los títeres fueron resignificados, pasando de ser un recurso de entretenimiento a una estrategia didáctica esencial.

En la discusión, se reflexiona sobre estos hallazgos y se contrastan con la literatura existente. Se destaca el cambio de percepción de las docentes y la versatilidad de los títeres para abordar diversos contenidos curriculares. Además, se subraya la importancia de continuar innovando en las metodologías de enseñanza para responder a las necesidades de los niños.

Finalmente, las conclusiones resumen los logros del proyecto, como la apropiación de los títeres por parte de las docentes y su impacto positivo en el aula. También se plantean desafíos, como la falta de oferta educativa para los grados Prejardín y Jardín en muchas instituciones, lo que limita el desarrollo de un proceso educativo completo que promueva un aprendizaje holístico desde el nivel de educación preescolar.

En síntesis, este artículo ofrece una visión integral sobre el potencial de los títeres como estrategia didáctica en la educación preescolar, combinando fundamentos teóricos, evidencia empírica y reflexiones prácticas. Su estructura coherente y rigurosa lo convierte en un valioso aporte para docentes, investigadores y profesionales interesados en innovar en el ámbito educativo.

MARCO TEÓRICO

Se denomina educación preescolar al nivel educativo conformado por los grados Prejardín, Jardín y Transición, educación dirigida a las niñas y niños entre los 3 y 5 años respectivamente, edad en la cual se gestan importantes procesos neurales directamente relacionados con la cognición, la comunicación y los procesos socioafectivos.

La educación cimentada en los primeros años de vida permite edificar sociedades prósperas, emancipadas y transformadoras, (García, 2002) refiriendo a Lev Vygotsky, expone que “la educación garantiza el desarrollo pleno del estudiante, el hombre deja de ser visto como un ser individual porque en esencia, es un ser social que busca transformarse y transformar el mundo”.

El presente marco teórico se estructura en tres ejes fundamentales: primero, los fundamentos neurocientíficos y pedagógicos de la educación preescolar; segundo, el títere como herramienta didáctica y terapéutica; y tercero, la necesidad de transformación paradigmática en las prácticas educativas tradicionales.

Fundamentos neurocientíficos y pedagógicos de la educación preescolar

(Nelson, 2000) expone que "si bien el desarrollo humano es un proceso discontinuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas se asientan entre los 0 y los 6 años de vida", afirmación por la cual varios países le apuestan al fortalecimiento de la educación inicial y preescolar como escenario para garantizar el desarrollo nacional, cabe recordar que en este periodo de vida se gestan el mayor número de conexiones neuronales que determinan los procesos cognitivos básicos y los superiores del ser humano.

Hablar de educación preescolar es sinónimo de conceptualizar sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, (Arenas & Rojas, 2010) define la enseñanza como "el proceso que posibilita la organización de las actividades cognoscitivas que incluye la actividad del alumno (aprender) y las actividades del maestro (enseñar)", por su parte, (González, 1999) define el aprendizaje

El títere como un "proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer con personalidad", desde esta perspectiva, estamos invitados a entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje están ligados a la interacción y la posibilidad de vivir experiencias significativas de forma dialéctica.

Ahora bien, la educación preescolar soporta su accionar pedagógico en los docentes formados a nivel profesional para atender las necesidades educativas de las niñas y los niños; de acuerdo con (Bruner, 1987) los maestros "deben proporcionar situaciones problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos, la estructura de los nuevos aprendizajes", estructura que refiere a las ideas fundamentales en el proceso de construcción de conocimiento, asimismo, el autor expresa que el aprendizaje en el salón de clases puede tener lugar inductivamente refiriéndose a pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general, "el aprendizaje por descubrimiento brinda la posibilidad que el maestro presente ejemplos específicos y los estudiantes trabajen hasta que descubran las interacciones y la estructura del material".

En este sentido, se define el rol del maestro de educación preescolar, como un guía y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, conocedor de las realidades sociales, contextos y necesidad educativa, (Jonassen, 2000) refiriéndose al rol del docente expresa, "los ambientes de aprendizajes diseñados por los maestros deben sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto", en otras palabras, el docente tiene la responsabilidad de formar el niño para la vida, ya que los conocimientos relevantes y útiles

corresponde a aquellos que se puede aplicar en el mundo real.

Resulta necesario, dedicar un apartado para conocer la incidencia del medio en los procesos educativos, cabe señalar que la investigación se desarrolló en un territorio que vivió por más de cinco décadas los embates del conflicto armado, al respecto (García, 2002), expresa que el contexto social influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo referido a los procesos de pensar, sentir, decidir y actuar", se requiere precisar que el medio influye pero no determina directamente los procesos educativos de una comunidad, sin embargo, el maestro de educación preescolar tiene el reto de construir ambientes de aprendizajes innovadores que terminen por sentar las bases de nuevos imaginarios de realidades sociales.

El títere como herramienta didáctica y terapéutica

En lo referido la conceptualización sobre el rol de los títeres y su transfiguración en el campo educativo, (Oltra, Los títeres: un recurso educativo, 2013) expone los fundamentos didácticos de la aplicación de los títeres en la educación desde una perspectiva general, al igual que, sustenta la posibilidad de reinventar los procesos de enseñanza en la educación a partir de la inclusión de los títeres como estrategia didáctica, "el teatro de títeres se concibe como una apuesta para potenciar la capacidad analítica y crítica en los estudiantes". En el mismo sentido, (Oltra, 2013), expone que "los títeres han sido llevados al ámbito terapéutico para ayudar a niños con problemas cognitivos a encontrar la realidad inmediata", en coherencia con lo expuesto, se puede afirmar que los muñecos son una posibilidad terapéutica funcional que acerca al niño a su realidad y que realiza grandes aportes a la terapia ABA.

En esta misma línea, encontramos que (Astell, 2002) expone la experiencia del teatro de títeres como terapia y realiza propuestas para la utilización de estos en el tratamiento de algunas patologías, "el títere es el puente entre la fantasía y la realidad, una oportunidad para dejar de lado la enfermedad", así pues, el teatro de títeres permite llevar el mismo drama a un nivel infantil con una carga de posibilidades extractas, coloridas y deformes que permiten sanar por medio de la imaginación y construcción de mundos posibles.

Igualmente, los investigadores (Domínguez & Balladares, 2015) proponen utilizar los títeres como "herramienta de apoyo y convertirla en una estrategia didáctica, que a partir de ella se fortalezca el pensamiento creativo de los niños", evidenciando de esta forma, la utilidad del títere como elemento para potenciar la capacidad imaginativa, creativa y recreativa del niño, al tiempo que fortalece la capacidad crítica de los estudiantes.

La riqueza del títere y su aporte a la formación del niño están ligados, fundamentalmente, a que el títere puede considerarse un objeto intermediario (Bernardo, 1986) "El títere llama la atención del niño de manera inusual y esta

herramienta le permite al educador conectar a sus estudiantes con el aprendizaje guiado", en este sentido, se infiere que la utilización del títere es una herramienta que permite al docente conectar al niño con el conocimiento de una manera en la que el niño se siente emocionalmente filial.

Conocer los alcances del títere es tan importante como conocer las posibilidades que históricamente se le ha otorgado al muñeco; (Riobeco, 2010) define los títeres como objetos inanimados que, a través de la acción de un individuo adquieren una apariencia de vida. La palabra títere viene del ruido: "ti, ti" que hacían con un silbato los titiriteros en sus representaciones. La palabra francesa marionette (marioneta) se refiere al habla de estos personajes, una "marionette" era un clérigo, que en las representaciones religiosas transformaba su voz haciéndola aguda para que pareciese femenina; en español e italiano, se usa indistintamente la palabra títere o marioneta, pero se hacen estas distinciones sobre ambos: el títere tiene cabeza, manos y cuerpo que es un trozo de tejido que le sirve al titiritero para manejarlo con la mano, mientras la marioneta tiene cabeza, manos, brazos, piernas y troncos móviles, que se mueven con hilos o varillas por el marionetista situado por encima o detrás del muñeco; en otras palabras el títeres en esencia es un objeto inanimado que requiere de un titiritero que dé vida y construya escenarios de enseñanza intencionados.

Transformación paradigmática en las prácticas educativas tradicionales

Los títeres como una posibilidad de enseñanza distinta a los procesos tradicionales, busca la ruptura epistémica (Bedoya, 2014) manifiesta la necesidad de un "cambio en el paradigma educativo que evolucione de lo tradicional –trasmisión de conocimiento- a un paradigma reflexivo, racional y crítico -que enseñe a pensar y deje pensar- que garantice como diría Bachelard "la Formación del Espíritu Científico"; no es algo oculto que durante muchos años, la educación preescolar ha estado guiada por textos escolares, por las planas, el cuaderno de ferrocarril, por los sellos para que el estudiante termine de colorear o llenar, el recitar como "loros" la poesía del Renacuajo Paseador; en otras palabras, la educación preescolar ha buscado un apaciguamiento de los estudiantes, que no pregunten, que no opinen y que no discutan las orientaciones.

A su vez, dicha escolaridad estuvo orientada por maestros que creían tener verdades absolutas, métodos de enseñanza únicos e inequívocos, donde el estudiante está visto como alumno carente de luz y donde el problema del aprendizaje era del estudiante más nunca del maestro o sus metodologías, "una realidad que no se descubre, una realidad impuesta".

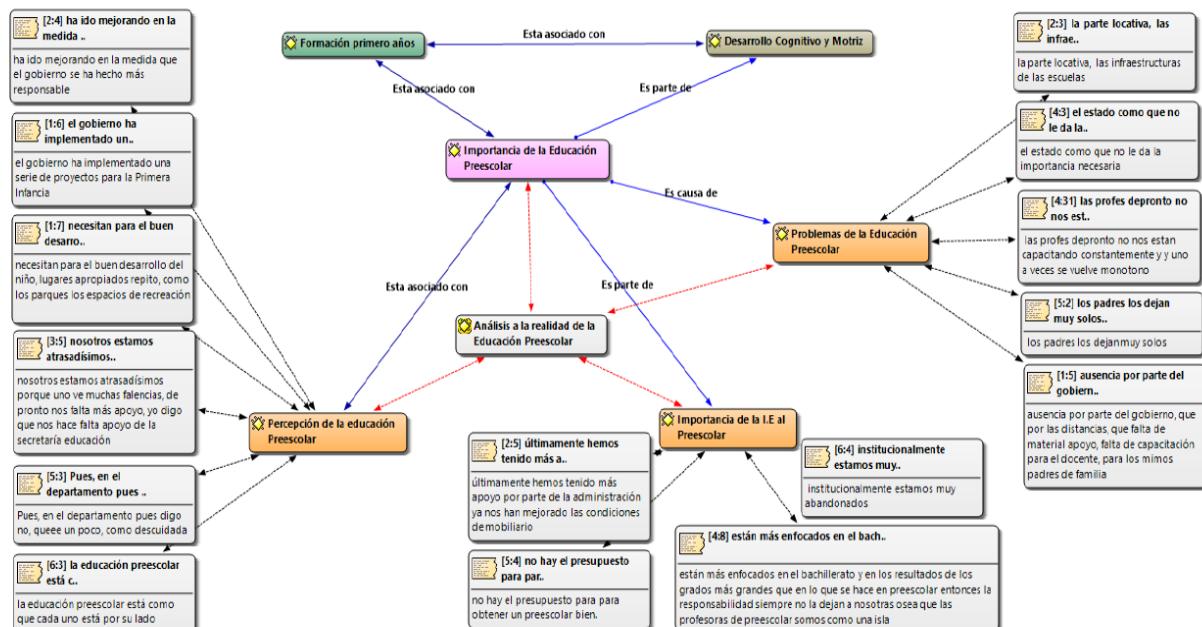
En el mismo sentido, (Max-Neef, 1994) expone que "un hombre capacitado es un mal computador" y propone que la educación es la búsqueda de herramientas que permita la comprensión de la realidad –El Acto Creativo-, que implica el cambio de paradigma del docente donde deje de preparar al niño para el grado

siguiente y se proponga formarlo para la autorrealización, para la vida. Formar la personalidad a partir del autoconocimiento y reconocimiento de lo que lo rodea es un proceso que se le debe permitir al niño, (Magariño, 1996) recopila esa posibilidad en el "juego dramático", aquí los estudiantes aportan su personalidad, gestos, capacidad para imitar o crear nuevas personalidades, expresar ideas a través de su cuerpo y los diferentes tonos que puede modular con su voz, lo que se convierte en un espacio significativo y que facilita el aprendizaje en los espacios de formación, la educación preescolar debe ser un espacio transformador que permite al estudiante el conocimiento y reconocimiento, descubrir y redescubrir, moldear su personalidad según las posibilidades que le brinda el medio y no lo que el docente considere que es lo correcto.

En conclusión, se rescata la importancia que tiene el periodo de vida entre los 0 y los 6 años de vida para el desarrollo del ser humano y pone de manifiesto la necesidad urgente de propiciar una ruptura epistemológica en la educación preescolar, que mitigue el uso y abuso de la enseñanza instrumental, memorística, repetitiva y trascienda a espacios de enseñanza modernos donde prime los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes de educación preescolar y la intencionalidad formativa del maestro a través del títere.

A continuación, se expone red semántica construida en Atlas Ti, que expone las principales problemáticas y retos que tiene la educación preescolar a través de entrevistas a las docentes.

Red: "Análisis a la educación preescolar"



	Familia de Códigos		Código		Cita "texto"
--	--------------------	--	--------	--	--------------

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación cualitativo de corte explicativo se realizó con seis docentes de preescolar en Florencia, Caquetá cimentando los lineamientos propios de la Investigación Acción - IA (Hernández, 2014). La finalidad de este tipo de investigación es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente: grupo, programa, organización o comunidad”.

Resulta importante precisar que, esta investigación se desarrolló bajo el principio práctico y no participativo, así pues, el diseño práctico implica el estudio local de un grupo o comunidad, que centra su accionar en el desarrollo y aprendizaje de los participantes para la implementación de un plan de acción que introduce a la mejora o genera cambios en el problema identificado. El liderazgo de la investigación es compartido entre los participantes y el investigador.

Se utilizaron diversas técnicas de investigación que permitieron recoger información relevante. En primer lugar, se implementó la observación no participante, una estrategia que posibilitó el análisis de las dinámicas educativas sin intervenir directamente en ellas. Para ello, se emplearon instrumentos como el diario de campo, que facilitó el registro reflexivo de los acontecimientos más significativos. Asimismo, se recurrió al registro fílmico y fotográfico como herramientas complementarias que capturaron momentos clave del proceso pedagógico. Estas técnicas permitieron una mirada profunda y situada sobre las prácticas educativas. El cruce de datos favoreció una interpretación rica y contextualizada de los fenómenos observados.

En un segundo momento, se acudió a la entrevista semiestructurada con cada una de las docentes de educación preescolar utilizando una guía de entrevista previamente validada por expertos y la grabación de ésta en video. Por último, se realizaron cuatro talleres de intervención directa con el total de las docentes y un acompañamiento situado.

La imagen expone el proceso de elaboración y capacitación de las docentes en la implementación de la estrategia didáctica basada en títeres.



RESULTADOS

La investigación, orientada a incorporar los títeres como recurso didáctico en el quehacer pedagógico de docentes, evidenció resultados significativos en cada una de sus fases metodológicas. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y se centró en seis docentes del grado Transición, nivel que representa la única oferta de educación preescolar en dicha institución. A través de procesos reflexivos y prácticos, se logró identificar el impacto positivo de los títeres en la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas. Las docentes participantes mostraron un alto grado de apropiación y creatividad al integrar esta herramienta en sus dinámicas de aula. Los hallazgos confirman la pertinencia de los títeres como mediadores simbólicos en el desarrollo integral de niñas y niños.

La fase inicial de caracterización permitió identificar las prácticas pedagógicas predominantes, las cuales se centraban en el uso de metodologías tradicionales como fotocopias, tablero y textos escolares. Si bien las docentes manifestaron en las entrevistas utilizar recursos innovadores, la observación en el aula reveló una mayor inclinación hacia actividades de diligenciamiento de guías y trabajo con material impreso. Se evidenció una preocupación por cumplir los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, con una participación

limitada en procesos de actualización docente voluntarios, más allá del programa "Todos a Aprender".

La implementación de los talleres de formación en títeres marcó un punto de inflexión en la investigación. La participación y entusiasmo de las docentes fue un resultado destacable. A través de una metodología práctica y vivencial, las maestras no solo aprendieron sobre la construcción y manipulación de títeres, sino que también experimentaron su potencial pedagógico de primera mano. Las evaluaciones de los talleres fueron altamente positivas, con comentarios que resaltaban la utilidad de los títeres como herramienta transversal y lúdica para abordar diversos contenidos curriculares. Las docentes expresaron cómo los títeres podían captar la atención de los niños, facilitar la comprensión de conceptos y fomentar la creatividad y la imaginación en el aula.

La fase de apropiación e inclusión de los títeres en las prácticas pedagógicas cotidianas demostró un cambio significativo en las estrategias didácticas de las docentes participantes. Los acompañamientos posteriores a los talleres evidenciaron la incorporación activa de los títeres en diversas actividades de enseñanza. Un ejemplo concreto fue la utilización de títeres para abordar el tema de las "profesiones", donde se observó cómo los niños se involucraban activamente, inventando roles y explorando sus propios intereses vocacionales. Este ejercicio ilustró el potencial del títere para estimular la imaginación y conectar el aprendizaje con los proyectos de vida de los estudiantes.

Un resultado importante fue la transformación en la percepción de los títeres por parte de las docentes. Inicialmente vistos como un recurso de entretenimiento para ocasiones especiales, los títeres fueron resignificados como una herramienta didáctica versátil y valiosa para la enseñanza en preescolar. Las docentes descubrieron su capacidad para dinamizar las clases, fortalecer las competencias comunicativas de los niños (hablar, escuchar, imaginar), y abordar cualquier temática de manera lúdica y significativa.

La reflexión final con las docentes participantes reveló un consenso en cuanto al cumplimiento del objetivo de la investigación. Manifestaron haber descubierto una nueva herramienta didáctica que, aunque conocida, nunca se había experimentado de manera tan cercana y profunda. Reconocieron la adaptabilidad de los títeres a cualquier temática y su gran acogida por parte de los niños. Las docentes afirmaron que los títeres se integrarían de ahora en adelante como una herramienta habitual en sus estrategias de enseñanza, destacando la importancia de una planificación reflexiva sobre su uso y propósitos pedagógicos.

Esta investigación demostró la viabilidad y el impacto positivo de incluir los títeres como estrategia didáctica en la educación preescolar. Los resultados evidencian una transformación en las prácticas pedagógicas de las docentes participantes,

quienes lograron apropiarse de esta herramienta y reconocer su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar la creatividad infantil y generar un ambiente de aprendizaje más lúdico y significativo. La experiencia exitosa en el grado Transición sugiere la pertinencia de explorar la inclusión de los títeres en otros niveles de la educación preescolar como Prejardín y Jardín, considerando los beneficios que la estimulación temprana puede aportar al desarrollo integral de los niños.

En conclusión, los resultados de la Investigación indican que el uso de títeres en el nivel preescolar tiene múltiples beneficios:

Desarrollo Cognitivo: Los títeres ayudaron a los niños a comprender conceptos abstractos y a mejorar sus habilidades lingüísticas. Los docentes observaron un aumento en la participación y el interés de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.

Desarrollo Emocional: Los títeres permitieron a los niños expresar sus emociones y resolver conflictos de manera segura y controlada. Los docentes notaron una mejora en la empatía y la gestión emocional de los estudiantes.

Desarrollo Social: El uso de títeres fomentaron la colaboración y el trabajo en equipo. Los niños aprendieron a interactuar con sus compañeros y a respetar diferentes puntos de vista.

DISCUSIÓN

La presente investigación se propuso integrar los títeres en las estrategias didácticas de las docentes de educación preescolar de la Institución Educativa Técnico Industrial. Este objetivo se abordó mediante un proceso estructurado que comprendió una fase inicial de caracterización, seguida de la implementación de talleres de formación y culminando en la apropiación e incorporación del uso de los títeres en las prácticas pedagógicas cotidianas.

El proyecto se inició con la socialización de la propuesta a las docentes, quienes mostraron receptividad y visualizaron el potencial de los títeres para enriquecer sus métodos de enseñanza. Los talleres de formación se diseñaron para que las maestras experimentaran de primera mano el valor lúdico y pedagógico de los títeres. La evaluación de estos talleres reflejó una acogida entusiasta por parte de las docentes, quienes destacaron cómo la metodología facilitó la construcción de nuevos conocimientos y la comprensión del títere como un elemento capaz de construir nuevos imaginarios y realidades educativas. Esta experiencia generó una reflexión profunda sobre la transversalidad del títere como herramienta que permite a los estudiantes aprender de manera divertida.

Un principio fundamental de la investigación fue reconocer y valorar las prácticas de enseñanza preexistentes y los conocimientos previos de las docentes, buscando integrar los títeres como un complemento y fortalecimiento de estos procesos. En este sentido, se recurrió a la concepción del títere como un elemento transversal que favorece el aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas esenciales en los niños, tales como la construcción de discursos (hablar), la comprensión e imaginación (leer), la elaboración y producción de textos (escribir) y, de manera crucial, la capacidad de escuchar.

Las docentes de la institución educativa reconocieron en los títeres una vía para hacer la enseñanza más atractiva para los niños, reafirmando la idea de que la educación preescolar debe estar intrínsecamente ligada a la lúdica, el arte y el juego como escenarios privilegiados para la creación de aprendizajes significativos. Esta perspectiva se manifestó consistentemente a lo largo de las entrevistas realizadas.

Un temor inicial se centró en el tiempo requerido para los talleres de formación y su posible impacto en el cumplimiento de los objetivos curriculares anuales. Sin embargo, la implementación práctica demostró que los títeres se convirtieron en una herramienta valiosa para fortalecer la praxis educativa, en consonancia con investigaciones previas que señalan cómo la creación y manipulación de títeres revitalizan la enseñanza y fomentan la creatividad estudiantil.

Una discusión relevante surgió en torno al cambio de percepción de los títeres. Inicialmente concebidos como un mero recurso de entretenimiento para eventos especiales, al finalizar el proceso las docentes descubrieron su potencial transversal como herramienta didáctica fundamental en la educación preescolar. Esta resignificación del rol educativo del títere y su importancia dentro del currículo se alinea con estudios que abogan por aprovechar el títere para fortalecer el pensamiento creativo infantil.

En línea con la literatura especializada, este proyecto de investigación confirma la valiosa contribución de los títeres al proceso educativo de las nuevas generaciones. Su uso pedagógico favorece la expresión simbólica, estimula la imaginación y permite la exploración de emociones complejas. Asimismo, fomentan la sensibilidad artística al conectar narrativas visuales y sonoras con experiencias significativas del entorno educativo. Los títeres permiten crear escenarios dialógicos que enriquecen el aprendizaje y fortalecen la identidad cultural de los estudiantes. Esta herramienta didáctica revitaliza prácticas educativas tradicionales, vinculando la creatividad con el desarrollo integral. Dicho de otra manera, los títeres se consolidan como mediadores efectivos en la construcción de nuevos imaginarios y aprendizajes transformadores.

Las conclusiones del presente estudio reconocen y reafirman la importancia y la resignificación del títere en el proceso educativo de la primera infancia. Las

docentes participantes resaltaron la necesidad de una renovación constante de las metodologías de enseñanza en preescolar, considerando la inclusión de los títeres como un paso esencial hacia una planificación de clases más dinámica y enriquecedora. El títere se revela como una herramienta versátil que dinamiza los contenidos curriculares y promueve el trabajo colaborativo y el desarrollo de un pensamiento crítico en los niños, sin requerir una planificación diferenciada. Más allá de su valor lúdico, el títere cumple un objetivo pedagógico claro, buscando influir positivamente en la actitud del niño como ser social y estableciendo un vínculo entre las intenciones del educador y las necesidades del estudiante. Aunque se reconocen otras herramientas didácticas valiosas, el foco central de este proyecto radica en la mejora de las prácticas de enseñanza en preescolar, tomando como base los intereses y la motivación intrínseca de los niños.

Este proyecto investigativo se suma a un cuerpo creciente de evidencia que subraya los beneficios de integrar los títeres en el ámbito educativo. La investigación constató una evolución en las prácticas pedagógicas, pasando de un uso predominante de materiales impresos a la incorporación activa del títere, con su riqueza inherente en términos de lúdica, expresión teatral y musicalidad. Este proceso de investigación-acción no solo transformó las prácticas inmediatas, sino que también generó valiosas reflexiones para futuras exploraciones e innovaciones en la educación preescolar, abriendo caminos hacia un modelo educativo más imaginativo, creativo y centrado en las experiencias significativas de los niños.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este proyecto de investigación son el resultado de un análisis profundo y reflexivo sobre la realidad de la educación preescolar. Inicialmente, la fase de observación reveló una marcada tendencia a priorizar la enseñanza de conceptos abstractos de prelenguaje y prematemáticas, orientada tempranamente hacia el ingreso a la educación básica primaria, lo que dejaba en un segundo plano la naturaleza lúdica y exploratoria propia de la infancia. Se constató el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales, como el uso extensivo de fotocopias, el tablero, textos escolares estandarizados, dictados y planas, a pesar de que existen metodologías más acordes a los intereses y necesidades de los niños en esta etapa crucial de su desarrollo.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas a través del software AtlasTi reveló que las docentes reconocen la trascendencia de la educación preescolar (desde la gestación hasta los seis años) para el desarrollo integral del ser humano y su contribución a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Asimismo, manifestaron una comprensión metodológica básica del uso de los títeres y su potencial como herramienta transversal en los procesos

de enseñanza. No obstante, también expresaron su preocupación por la falta de interés, apoyo e inversión por parte de los entes gubernamentales e institucionales hacia la educación preescolar.

La articulación del marco teórico con los hallazgos empíricos reafirmó la importancia fundamental de la educación preescolar, especialmente el grado Transición, como base para la formación integral. Se evidenció un interés genuino por parte de las docentes en fortalecer sus prácticas pedagógicas mediante la inclusión de los títeres. La incorporación de los títeres como elemento dinamizador representó un desafío que las docentes asumieron con interés, decisión y empoderamiento, creando nuevos espacios formativos dentro del aula.

Una conclusión relevante se relaciona con la oferta educativa en el nivel preescolar de la institución investigada, donde únicamente se ofrecía el grado Transición. Esta situación, aunque alineada con la obligatoriedad de este grado según la normativa, contrasta con la ausencia de oferta para los grados Prejardín y Jardín en muchas instituciones públicas. Esta limitación resulta preocupante, considerando la evidencia teórica que subraya la crucial importancia del periodo de 0 a 6 años para el desarrollo neurológico y general del ser humano. Al intervenir únicamente en el último año del preescolar, se desaprovechan numerosas oportunidades de estimulación temprana. Esto plantea una interrogante para futuras investigaciones sobre la incidencia de cursar los tres grados del preescolar en el rendimiento académico posterior en la educación básica y media.

Un logro significativo del proyecto fue la apropiación de los títeres como elemento dinamizador por parte de las docentes del grado Transición. Los talleres de formación generaron interés, preguntas, análisis y la implementación práctica de escenarios de aprendizaje centrados en el títere como eje articulador de diversos proyectos pedagógicos (educación para la sexualidad, proyecto de vida, proyecto ambiental escolar, entre otros). Este resultado está en sincronía con la literatura que destaca el valor del títere como recurso educativo para la enseñanza y el aprendizaje. La inclusión de los títeres en las prácticas pedagógicas permitió a las docentes diseñar, ejecutar y evaluar nuevas estrategias de intervención, generando una mayor sensibilidad hacia las posibilidades innovadoras en el abordaje del fenómeno educativo.

En definitiva, las prácticas educativas iniciales, caracterizadas por un uso predominante de guías, módulos y textos escolares, experimentaron una transformación hacia un enfoque innovador centrado en los títeres. Los talleres de formación sensibilizaron a las docentes, quienes adoptaron nuevas estrategias didácticas que priorizaron el uso de los títeres para fortalecer competencias comunicativas, la lúdica, la motricidad, la creatividad, la imaginación y, fundamentalmente, la felicidad de los estudiantes, reconociéndolos en sus

particularidades e intereses formativos. Este proyecto de investigación-acción sembró una semilla para repensar una educación preescolar diferente, fomentando la imaginación, los sueños y la creación como pilares de un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2019). *¿Qué quieren ser los niños de grandes?* Voces Portal de la Educación, 55-59.
- Amado, B., & Szulkin, C. (2008). Hablando se entienden los títeres. *E+E*, 55-65.
- Arenas, B., & Rojas, G. (2010). *Pedagogía General*. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonía.
- Astell, C. (2002). *Yo soy la historia: el arte de los títeres en educación y terapia*. Londres: Souvenir Press.
- Bases curriculares para la educación Inicial y Preescolar. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia.
- Bedoya, J. (2014). *Pedagogía, ¿Enseñar a Pensar?* Bogotá D.C: Ecoe.
- Bernardo, M. (1986). *Antología de Obras de títeres y Teatro*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Práctica Preescolar.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. New York, EE. UU: Paidós Educador.
- Cebrián, B. (2016). El títere y su valor educativo. Análisis de su influencia en titirimundi, festival internacional de títeres de Segovia. tesis Doctoral. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Cerda, H., & Cerda, E. (1994). *El teatro de títeres en la educación*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Constitución Política de Colombia. (04 de 07 de 1991). Gaceta Asamblea Constituyente. Bogotá D.C, Colombia.
- Decreto 1278. (19 de 06 de 2002). Presidencia de la República de Colombia. Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá D.C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1860. (05 de 08 de 1994). Presidencia de la República. Reglamentación parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá D.C, Colombia: Ministerio de educación Nacional.

Decreto 2247. (11 de 09 de 1997). Congreso de la República de Colombia. Prestación del servicio educativo del nivel preescolar. Bogotá D.C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Domínguez, S., & Balladares, M. (2015). *Los Títeres como estrategia didáctica en el pensamiento creativo de niños y niñas de 5 años de edad*. Ambato - Ecuador: Universidad Indoamérica.

Elliot, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Madrid - España: Ediciones Morata.

García, M. (2002). La concepción histórico - cultural de Lev Semiónovich Vigotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*, 95-98.

González, R. (1999). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista Psicodidáctica*, 5-39.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación (6^a Ed)*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Editores.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. Universidad del Estado de Pensilvania, 225-249.

Kemmis, S. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, España: Laertes. Ley 1170. (07 de 12 de 2007). Congreso Nacional de la República. Ley de teatro colombiano. Bogotá D.C, Colombia.

Ley general de educación. (08 de 02 de 1994). Congreso de la República de Colombia. 115. Bogotá D.C, Colombia: Senado de la República de Colombia.

Loaiza, A. (2009). Validez y fiabilidad de encuestas cerradas en investigación. *Magazín Empresarial*, 55-78.

Magariño, M. (1996). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral*. Granada, España: Universidad de Granada.

Marqués, A. (2009). Los títeres como recurso en la Educación Artística. La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza del arte y la cultura visual, 225- 240.

Max-Neef, M. (1994). La Incertidumbre de la Certeza y las Posibilidades de lo Incierto. 1er Congreso Internacional de la Creatividad, (pág. 10). Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional. (11 de 09 de 1997). Serie lineamientos curriculares educación Preescolar. Bogotá D.C, Colombia.

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es Aprendizaje Significativo? teoría, investigación y práctica educativa, 29-56.

Nelson, C. A. (2000). Plasticidad Neuronal y Desarrollo Infantil. Comentario de Pares, 134.

Oltra, M. (2013). Cuando los muñecos curan: títeres, educación especial y terapia. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 164-175.

Oltra, M. (2013). Los títeres: un recurso educativo. Revista de Intervención Socioeducativa, 164- 179. Oltra, M. (2013). Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI. Revista Española de pedagogía, 277-291.

Oltra, M. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 24, 35-58.

Rioseco, E. (2010). Manual de títeres. Santiago de Chile: Fundación La Fuente. Sáenz, T., & Rodríguez, M. (1991). El enfoque histórico cultural: su contribución a una concepción pedagógica Contemporánea. Tendencias Pedagógicas contemporáneas CEPES, 155-175.

Saldarriaga, P., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Dominio de las ciencias, 127-137.

Strauss, A., & Corbin , J. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa, Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Sylva, M. (2009). *David Ausubel y su aporte a la educación*. Ciencia UNEMI, 20-23.

Trueba, B. (1990). El ambiente también educa. Infancia, Educar de 0 a 6 años, 9-12.

UNICEF. (2018). Plan Estratégico de UNICEF, 2018–2021: Resumen ejecutivo. Nueva York - Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Universidad de la Amazonía. (16 de 07 de 2008). Plan de gestión Ambiental.

Ahorro y uso eficiente de papel. Florencia, Caquetá, Colombia.

Velazco, M., & Mosquera, C. (2010). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Bogotá D.C: PAIEP.

Woodhead, M., & Oates, J. (2012). El cerebro en desarrollo. The Open University, 1-21.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE NEOLIBERALISMO: TRANSFORMACIONES, DESAFÍOS Y HORIZONTES CRÍTICOS EN AMÉRICA LATINA

**HIGHER EDUCATION IN TIMES OF NEOLIBERALISM:
TRANSFORMATIONS, CHALLENGES, AND CRITICAL
HORIZONS IN LATIN AMERICA**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO:
TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E HORIZONTES CRÍTICOS NA AMÉRICA LATINA**

EMERSON OSORIO¹



<https://orcid.org/0009-0006-9126-618X>



em.osorio@udla.edu.co

HASBLEIDY CALDERÓN²



<https://orcid.org/0009-0005-2707-7344>



ke.calderon@udla.edu.co

¹ Estudiante de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia.

² Estudiante de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia.



RESUMEN

Este artículo de revisión documental analiza el impacto del neoliberalismo en la educación superior, especialmente en el contexto latinoamericano. A partir de fuentes teóricas y estudios recientes, se examinan las transformaciones estructurales que han experimentado las universidades en las últimas décadas, marcadas por la adopción de lógicas mercantilistas, la redefinición del rol docente y la exclusión de sectores vulnerables. El estudio parte de un enfoque cualitativo y hermenéutico, centrado en el análisis crítico de documentos académicos, y busca identificar cómo las políticas neoliberales han afectado la calidad, equidad y sentido social de la educación superior. Se evidencia que, aunque las reformas impulsadas por el mercado han promovido ciertos niveles de innovación y competitividad, también han profundizado las desigualdades estructurales y debilitado la misión humanista de las universidades. Finalmente, se plantea la urgencia de repensar el propósito de la educación superior desde

Cómo citar:

Fecha Recibido: 24/09/2024 Fecha Aceptado: 12/06/2025 Fecha Publicado: 30/06/2025

Osorio, E. & Calderón, H. (2025). *La educación superior en tiempos de neoliberalismo: transformaciones, desafíos y horizontes críticos en América Latina*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 94-104



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

una perspectiva inclusiva, transformadora y comprometida con la justicia social.

Palabras clave

Educación superior, neoliberalismo, América Latina, exclusión educativa, reformas universitarias, justicia social, políticas públicas.

ABSTRACT

This documentary review article analyzes the impact of neoliberalism on higher education, particularly within the Latin American context. Based on theoretical sources and recent studies, it examines the structural transformations that universities have undergone in recent decades, characterized by the adoption of market-oriented logics, the redefinition of the teaching role, and the exclusion of vulnerable sectors. The study adopts a qualitative and hermeneutic approach, focused on the critical analysis of academic documents, aiming to identify how neoliberal policies have affected the quality, equity, and social purpose of higher education. The findings show that, while market-driven reforms have fostered certain levels of innovation and competitiveness, they have also deepened structural inequalities and weakened the humanistic mission of universities. Ultimately, the article emphasizes the urgent need to rethink the purpose of higher education from an inclusive, transformative perspective committed to social justice.

Keywords

Higher education, neoliberalism, Latin America, educational exclusion, university reforms, social justice, public policies.

RESUMO

Este artigo de revisão documental analisa o impacto do neoliberalismo na educação superior, especialmente no contexto latino-americano. A partir de fontes teóricas e estudos recentes, examinam-se as transformações estruturais que as universidades vêm sofrendo nas últimas décadas, marcadas pela adoção de lógicas mercantilistas, a redefinição do papel docente e a exclusão de setores vulneráveis. O estudo parte de uma abordagem qualitativa e hermenêutica, centrada na análise crítica de documentos acadêmicos, e busca identificar como as políticas neoliberais afetaram a qualidade, a equidade e o sentido social da educação superior. Evidencia-se que, embora as reformas impulsionadas pelo mercado tenham promovido certos níveis de inovação e competitividade, também aprofundaram as desigualdades estruturais e enfraqueceram a missão humanista das universidades. Por fim, propõe-se a urgência de repensar o propósito da educação superior a partir de uma perspectiva inclusiva,

transformadora e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave

Educação superior, neoliberalismo, América Latina, exclusão educacional, reformas universitárias, justiça social, políticas públicas.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado profundas transformaciones como resultado de la expansión del modelo neoliberal en diversas esferas de la vida social. Este fenómeno, impulsado por políticas de mercado, ha redefinido la estructura, los fines y las prácticas institucionales de las universidades, particularmente en América Latina. Desde la lógica neoliberal, la educación superior deja de concebirse como un derecho y un bien público, para convertirse en un servicio sujeto a la oferta y la demanda, la competitividad y la eficiencia administrativa (Harvey, 2008; Torres, 2011).

El presente artículo se inscribe en una investigación de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico, centrada en la revisión documental de fuentes académicas nacionales e internacionales. Su propósito es analizar los efectos del neoliberalismo económico en la educación superior, particularmente en lo que respecta a la accesibilidad, la calidad y la función social de las universidades. Se parte de una pregunta orientadora: ¿cómo ha impactado el modelo neoliberal en el sentido, estructura y equidad de la educación superior, y qué alternativas pueden plantearse desde una perspectiva crítica?

Entre las principales categorías que guían esta revisión se encuentran: neoliberalismo, educación superior, exclusión educativa, reforma universitaria, justicia social y políticas públicas. La revisión se fundamenta en el análisis de literatura científica disponible en bases de datos como Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Scholar y Academia.edu, lo que permitió una triangulación teórica entre autores, contexto y posicionamiento crítico del investigador.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para visibilizar cómo el modelo neoliberal ha contribuido a la segmentación del acceso a la educación superior, la precarización del trabajo docente y la subordinación del conocimiento a los intereses del mercado. No obstante, también se identifican movimientos académicos, políticos y sociales que resisten estas lógicas, proponiendo caminos alternativos orientados a la equidad, la inclusión y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Esta revisión se constituye, por tanto, en una invitación a repensar el sentido de la universidad en sociedades profundamente atravesadas

por la desigualdad.

MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

Neoliberalismo y educación

El neoliberalismo, más que un conjunto de políticas económicas, constituye una racionalidad que permea todos los aspectos de la vida social, incluyendo la educación. David Harvey (2008) lo define como "una teoría de prácticas político-económicas que propone que el bienestar humano se puede maximizar liberando las libertades individuales y empresariales dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, mercados libres y libre comercio" (p. 2). Esta racionalidad ha desplazado progresivamente el papel del Estado como garante de derechos sociales, promoviendo la privatización, la desregulación y la lógica del mercado como principios rectores de la vida pública.

En el campo educativo, el neoliberalismo ha generado un cambio de paradigma: la educación deja de concebirse como un derecho fundamental y un bien público para entenderse como un servicio individual y mercantilizable. Según Torres (2011), esta transformación ha implicado la subordinación de los fines educativos a criterios de eficiencia, rentabilidad y competitividad, alterando las relaciones pedagógicas, los objetivos curriculares y la gestión institucional. La educación, en este contexto, se configura como una inversión personal que debe traducirse en retornos económicos, lo cual refuerza la estratificación social y limita las posibilidades de emancipación.

Autores como Apple (2006) y Giroux (2014) han advertido que esta lógica de mercado afecta no solo el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también el sentido mismo del conocimiento, el cual se instrumentaliza y se aleja de su vocación crítica, ética y transformadora. La educación se convierte, así, en un vehículo de reproducción de la ideología dominante, debilitando su potencial para cuestionar las estructuras de poder y desigualdad.

Transformaciones en la Educación Superior

La educación superior ha sido uno de los niveles más impactados por la expansión del neoliberalismo. Las universidades, tradicionalmente concebidas como espacios de formación integral, pensamiento crítico y construcción de ciudadanía, han sido reconfiguradas bajo modelos de gestión empresarial. Este proceso ha implicado la adopción de mecanismos de control de calidad, rankings internacionales, acreditaciones por competencias y sistemas de evaluación centrados en la productividad académica (Slaughter & Rhoades, 2004).

En América Latina, estas transformaciones se han traducido en una progresiva

mercantilización del sistema universitario, caracterizada por el crecimiento de la educación privada, el aumento de las matrículas, la reducción del financiamiento estatal y la precarización del trabajo docente (Didriksson, 2008). El acceso a la educación superior se ha vuelto más excluyente, afectando particularmente a jóvenes de sectores rurales, indígenas, afrodescendientes y de bajos ingresos, lo que perpetúa las brechas estructurales.

Por otra parte, las universidades públicas enfrentan crecientes presiones para adaptarse a modelos de eficiencia y competitividad, lo que a menudo entra en tensión con su misión social. La lógica de "emprendimiento universitario" promueve alianzas con el sector privado, patentes, servicios tecnológicos y programas ajustados a la demanda del mercado, relegando áreas del conocimiento consideradas poco rentables, como las humanidades y las ciencias sociales (Bernasconi, 2015).

Frente a este escenario, diversos autores coinciden en la necesidad de repensar el papel de la universidad en el siglo XXI. Es urgente reivindicar su función como espacio de producción de saberes críticos, democratización del conocimiento y compromiso con la transformación social. Experiencias de resistencia, políticas públicas inclusivas y modelos educativos alternativos muestran que es posible construir una educación superior orientada al bien común, la justicia social y la equidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, dado que se interesa en comprender los significados, representaciones y efectos simbólicos del neoliberalismo en la educación superior, más allá de la cuantificación de variables. En esta perspectiva, se privilegia el análisis interpretativo de discursos, políticas y textos académicos que han abordado críticamente la relación entre neoliberalismo y universidad.

El estudio se enmarca en un diseño de revisión documental, el cual permite sistematizar, analizar e interpretar información contenida en fuentes secundarias, tales como libros, artículos científicos, informes institucionales y documentos de política pública. Esta modalidad de investigación es útil para construir una visión panorámica del estado del conocimiento sobre un tema, identificar tendencias teóricas y proponer rutas de análisis futuras (Gallego, 2018).

El enfoque utilizado es hermenéutico, entendiendo este como el proceso de interpretación de textos desde una mirada crítica y reflexiva, que considera el contexto histórico, social y político en el que fueron producidos. Según Grondin (2008), la hermenéutica "no se reduce a la comprensión de textos, sino que implica

una actitud filosófica frente a la experiencia humana" (p. 206). Esta perspectiva permite develar las tensiones ideológicas y los supuestos epistemológicos presentes en la literatura revisada.

El corpus documental fue seleccionado bajo criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia académica. Se incluyeron textos publicados en español e inglés durante las dos últimas décadas, producidos principalmente en América Latina, aunque también se consideraron autores clave del ámbito anglosajón. Las fuentes fueron consultadas en bases de datos como Scopus, RedALyC, Scielo, Dialnet, Google Scholar, entre otras.

El análisis se desarrolló mediante una lectura crítica y categorial, organizada en torno a dos ejes principales: (1) la conceptualización del neoliberalismo y su influencia en el campo educativo, y (2) las transformaciones estructurales y simbólicas en la educación superior derivadas de este modelo. A partir de esta sistematización, se construyó una interpretación integradora que articula los hallazgos con el debate teórico contemporáneo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La expansión del modelo neoliberal en América Latina ha implicado transformaciones profundas en los sistemas educativos, particularmente en el nivel superior. En el contexto de este estudio, el neoliberalismo no solo debe entenderse como una política económica, sino como una racionalidad que permea las prácticas institucionales, las relaciones sociales y las subjetividades en el ámbito universitario (Harvey, 2007; Giroux, 2014).

Uno de los principales hallazgos identificados en la revisión documental es la mercantilización de la educación superior. Las universidades, especialmente las públicas, han sido progresivamente empujadas a adoptar lógicas de mercado: competencia por recursos, posicionamiento en rankings, búsqueda de eficiencia, empleabilidad inmediata de los egresados y evaluación por indicadores cuantificables (Pusser et al., 2012). Esta situación ha desplazado el foco desde una formación integral hacia un entrenamiento técnico instrumental que responde a las exigencias del capital.

La exclusión social es otra consecuencia evidente. Si bien ha habido avances en cobertura, el acceso a una educación superior de calidad sigue condicionado por factores socioeconómicos. Las matrículas elevadas, los procesos de acreditación restrictivos y la concentración de la oferta académica en zonas urbanas reproducen las desigualdades estructurales (Torres, 2014). Esta situación contradice el principio de democratización del conocimiento, especialmente en regiones como América Latina, donde el derecho a la educación aún no está plenamente garantizado para todos los sectores sociales.

En el plano laboral, se identifican limitaciones importantes para el ejercicio docente. Las políticas de evaluación por resultados, la inestabilidad contractual y la presión por publicar en revistas indexadas generan una sobrecarga académica que atenta contra la calidad de la enseñanza y la autonomía del profesorado (Aguerrondo, 2011). Además, se evidencia una creciente precarización de los docentes, particularmente en instituciones privadas o en programas tercerizados por entidades públicas.

Sin embargo, también emergen movimientos de resistencia y contrahegemonía. Diversos colectivos de estudiantes, docentes e investigadores han cuestionado las políticas neoliberales en la universidad, defendiendo su carácter público, crítico e inclusivo. Estas expresiones apelan a la construcción de una educación transformadora, comprometida con la justicia social y el desarrollo integral de las comunidades. La recuperación del pensamiento crítico y de una pedagogía emancipadora se presenta como una vía para contrarrestar el vaciamiento ético de la universidad neoliberal (Dussel, 2006).

En últimas, el análisis documental permite afirmar que la educación superior se encuentra en una encrucijada: o profundiza su sometimiento al mercado o redefine su propósito desde una ética del bien común. Esta tensión obliga a repensar las políticas públicas, los modelos institucionales y las prácticas pedagógicas, con el fin de preservar el sentido democrático y humanizante de la universidad.

CONCLUSIONES

La revisión documental desarrollada evidencia que el neoliberalismo ha transformado profundamente la educación superior, reconfigurando su misión, su estructura organizacional y su función social. En lugar de ser un espacio para la formación crítica, la promoción de la equidad y el desarrollo humano, la universidad ha sido progresivamente subsumida bajo lógicas mercantiles, centradas en la productividad, la competencia y la rentabilidad.

Estas transformaciones han tenido efectos visibles en distintos niveles. En términos de acceso, el neoliberalismo ha acentuado la exclusión de poblaciones históricamente marginadas, al convertir la educación en un bien de consumo condicionado por el poder adquisitivo. En el ámbito docente, las exigencias laborales y las políticas de evaluación por desempeño han generado una precarización del trabajo académico, afectando tanto la calidad de la enseñanza como la salud mental del profesorado.

A pesar de este panorama adverso, existen experiencias y movimientos que resisten al modelo imperante, apostando por recuperar el sentido público,

transformador y emancipador de la universidad. La defensa de una educación superior centrada en la justicia social, la inclusión y el pensamiento crítico no solo es posible, sino urgente, ante la creciente desigualdad y fragmentación social.

Este estudio también permite identificar vacíos que requieren mayor atención investigativa. Entre ellos, se encuentra la necesidad de analizar con mayor profundidad el impacto diferenciado del neoliberalismo en grupos vulnerables —mujeres, comunidades étnicas, estudiantes rurales—, así como de construir propuestas de políticas públicas que garanticen una educación accesible, equitativa y de calidad. Igualmente, es fundamental examinar cómo estas lógicas económicas afectan la formación ética y ciudadana de los estudiantes, y el papel que desempeñan las universidades en los procesos de desarrollo sostenible de las sociedades.

Es así como el debate sobre el neoliberalismo en la educación superior no es solo económico, sino profundamente político, ético y cultural. Recuperar el carácter crítico, público y humanizador de la universidad es una tarea impostergable en la construcción de futuros más justos, democráticos, inclusivos y orientados al bien común, donde el conocimiento sirva a las mayorías y no a los intereses del mercado económico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2011). *Los desafíos de la educación en América Latina en el contexto del siglo XXI*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://www.oei.int>
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Bernasconi, A. (2015). La universidad emprendedora en América Latina: Una tipología. *Perfiles Educativos*, 37(148), 162–181. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.47116>
- Didriksson, A. (2008). *La universidad en la sociedad del conocimiento: Hacia una reforma de fondo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI Editores.
- Gallego, L. F. (2018). Investigación documental: Una metodología en la búsqueda del conocimiento en las ciencias sociales. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 1–15. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2820>

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago, IL: Haymarket Books

Grondin, J. (2008). ¿Qué es la hermenéutica? *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(1), 205–213. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/horizontes/article/view/5583>

Harvey, D. (2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Apuntes del CENES*, 27(1), 1–25. <https://doi.org/10.19053/01203053.2327>

Pusser, B., Marginson, S., & Ordorika, I. (2012). *Universities and the public sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. Routledge.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177–197. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.605105>

Torres, C. A. (2014). *Neoliberalism, education, and the rise of social movements*. In W. T. Pink & G. W. Noblit (Eds.), *International handbook of urban education* (pp. 377–393). Springer.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONCEPTO DE SUBJETIVIDADES PARA LAS INFANCIAS

CONTEXTUALIZATION OF THE CONCEPT OF SUBJECTIVITIES IN CHILDHOOD

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE SUBJETIVIDADES PARA AS INFÂNCIAS

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN¹



<https://orcid.org/0000-0001-6415-9588>



g.beltran@udla.edu.co

¹ Docente Universidad de la Amazonia.

² Docente Universidad de la Amazonia.

BLANCA NERY SERNA AGUDELO²



<https://orcid.org/0000-0001-6774-1952>



b.serna@udla.edu.co

RESUMEN

Este documento explora el concepto de subjetividad en la infancia, destacando su influencia en el desarrollo emocional, cognitivo y social. La subjetividad se entiende como la forma en que las experiencias personales, emociones y creencias moldean la percepción del mundo. Para los niños, esta subjetividad es clave en la construcción de su identidad, pues les ayuda a reflexionar sobre quiénes son y qué valores son importantes para ellos. Factores como las experiencias personales, la socialización primaria y el contexto cultural influyen en este proceso. La familia, al ser el primer espacio de socialización, juega un papel crucial, transmitiendo valores y proporcionando apoyo emocional. La escuela, por su parte, complementa este proceso al ofrecer un entorno donde los niños interactúan con otros y exploran nuevas perspectivas, lo que favorece el desarrollo de habilidades sociales y el pensamiento crítico. Esta reflexión también analiza la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la subjetividad de los niños, señalando tanto los beneficios como los riesgos asociados con su uso. Además, resalta la importancia de un equilibrio entre subjetividad y objetividad en el pensamiento crítico, subrayando que ambas son esenciales para el desarrollo integral del niño.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 24/09/2024 Fecha Aceptado: 12/06/2025 Fecha Publicado: 30/06/2025

Beltrán, G. A. & Serna Agudelo, B. N. (2025). Contextualización del concepto de subjetividades para las infancias. *Maestros & Pedagogía* Vol. 7(1). ppt. 103-121



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

Palabras clave:

Subjetividad, Infancia, desarrollo emocional, identidad, socialización.

ABSTRACT

This document explores the concept of subjectivity in childhood, highlighting its influence on emotional, cognitive, and social development. Subjectivity is understood as the way personal experiences, emotions, and beliefs shape one's perception of the world. For children, this subjectivity is key in the construction of their identity, as it helps them reflect on who they are and what values are important. Factors such as personal experiences, primary socialization, and cultural context influence this process. The family, being the first place of socialization, plays a crucial role by transmitting values and providing emotional support. The school, in turn, complements this process by offering an environment where children interact with others and explore new perspectives, fostering the development of social skills and critical thinking. This reflection also analyzes the influence of Information and Communication Technologies (ICT) on children's subjectivity, highlighting both the benefits and risks associated with their use. Additionally, it emphasizes the importance of balancing subjectivity and objectivity in critical thinking, stressing that both are essential for the child's holistic development.

Keywords:

Subjectivity, childhood, emotional development, identity, socialization.

RESUMO

Este documento explora o conceito de subjetividade na infância, destacando sua influência no desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A subjetividade é entendida como a forma pela qual as experiências pessoais, emoções e crenças moldam a percepção do mundo. Para as crianças, essa subjetividade é fundamental na construção de sua identidade, pois as ajuda a refletir sobre quem são e quais valores são importantes para elas. Fatores como as experiências pessoais, a socialização primária e o contexto cultural influenciam esse processo. A família, sendo o primeiro espaço de socialização, desempenha um papel crucial ao transmitir valores e fornecer apoio emocional. A escola, por sua vez, complementa esse processo ao oferecer um ambiente onde as crianças interagem com outras e exploram novas perspectivas, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e pensamento crítico. Esta reflexão também analisa a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na subjetividade das crianças, destacando tanto os benefícios quanto os riscos associados ao seu uso. Além disso, enfatiza a importância de equilibrar

subjetividade e objetividade no pensamento crítico, sublinhando que ambas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras chave:

Subjetividade, infância, desenvolvimento emocional, identidade, socialização.



INTRODUCCIÓN

La subjetividad juega un papel crucial en el desarrollo infantil, influyendo en aspectos fundamentales como la construcción de la identidad, el desarrollo emocional, cognitivo y social. Este concepto, vinculado a la manera en que los individuos interpretan el mundo a través de sus experiencias, emociones y creencias, es clave para comprender cómo los niños se forman una visión personal del entorno que los rodea. En la infancia, la subjetividad se configura en interacción con el entorno social, especialmente con la familia, la escuela y la cultura en general. Las experiencias vividas en estos contextos, así como la exposición a diversas influencias, como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), moldean el proceso de desarrollo subjetivo.

A lo largo del artículo, se explora cómo los distintos entornos sociales y educativos, junto con los medios digitales, influyen en la formación de la subjetividad de los niños. También se destaca la importancia de equilibrar la subjetividad con el pensamiento crítico, lo cual permite a los niños desarrollar una visión del mundo más compleja y reflexiva, así como apropiar la capacidad de tomar decisiones informadas. Este análisis invita a reflexionar sobre el papel que desempeñan los padres, los educadores y la sociedad en general en la construcción de una subjetividad saludable en la infancia.

Además, se analizan los factores clave que influyen en la formación de la subjetividad infantil; como las experiencias personales, la socialización y el contexto cultural. La familia, al ser el primer entorno de socialización, tiene un impacto significativo en la construcción de la identidad del niño, al transmitir valores y proporcionar apoyo emocional. A medida que los niños interactúan con su entorno familiar y con un medio social más amplio, como la escuela, comienzan a desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que los rodea.

La escuela también juega un papel central en la construcción de la subjetividad, debido a que expone a los niños a una variedad de perspectivas y conocimientos, favoreciendo la empatía, la socialización y el pensamiento crítico. Asimismo, es importante contemplar el impacto de las TIC en la subjetividad de los niños,

destacando tanto las oportunidades que ofrecen para el desarrollo cognitivo y social, como los riesgos asociados con su mal uso.

Este enfoque integral de la subjetividad en la infancia ofrece una perspectiva profunda sobre cómo se configura la identidad personal en los primeros años de vida, y cómo diversos agentes y factores contribuyen a este proceso. A través del análisis de estas influencias, se subraya la importancia de acompañar y guiar a los niños en la construcción de una subjetividad equilibrada y crítica.

¿Qué es la subjetividad?

La subjetividad se refiere a la manera en que los pensamientos, emociones y experiencias personales influyen en la forma en que una persona percibe y comprende el mundo. Según Vygotsky (1978), las interpretaciones del mundo están profundamente arraigadas en las experiencias individuales y el entorno social de cada persona. La subjetividad se caracteriza por estar determinada por las creencias, valores y percepciones únicas de cada individuo, lo que a menudo resulta en interpretaciones diferentes de la misma información o experiencia (Rosenblatt, 1983). En contraste, la objetividad trata de eliminar o reducir al mínimo las influencias personales para obtener una perspectiva imparcial y fundamentada en hechos verificables, como destaca el enfoque científico de Popper (1963). Este contraste entre subjetividad y objetividad es esencial para comprender cómo las personas construyen su realidad y toman decisiones basadas tanto en sus experiencias personales como en evidencia objetiva.

Diferencia entre objetividad y subjetividad en el ser humano

La diferencia clave entre objetividad y subjetividad en el ser humano radica en la manera en que se percibe, interpreta y analiza la información y el conocimiento. Según Popper (1963), la objetividad se refiere a la capacidad de observar, analizar y evaluar información de manera imparcial, sin la influencia de opiniones, emociones o sesgos. La objetividad busca verdades basadas en hechos verificables y en evidencia sólida, centrando su análisis en datos cuantificables y observaciones que pueden ser corroboradas por otros. En el contexto científico, esta perspectiva es fundamental para llegar a conclusiones confiables y compartidas por la comunidad (Popper, 1963).

Por otro lado, la subjetividad, como plantea Gadamer (1975), se refiere a la influencia de las opiniones personales, emociones, valores y experiencias individuales en la percepción y comprensión de la información. Esta perspectiva personal puede variar entre individuos debido a sus diferentes creencias y experiencias, lo que puede generar interpretaciones únicas de la realidad. La subjetividad, aunque personal, también es un componente esencial en la formación del conocimiento, porque permite que las personas conecten sus vivencias con su comprensión del mundo (Rosenblatt, 1983).

En consecuencia, la objetividad se enfoca en la búsqueda de una comprensión

imparcial y basada en hechos, mientras que la subjetividad reconoce la influencia de las experiencias personales en cómo se percibe y evalúa la información. Ambos conceptos son fundamentales y complementarios en el proceso de adquirir conocimiento y tomar decisiones informadas. Según Facione (2015), el pensamiento crítico implica un equilibrio entre subjetividad y objetividad, debido a que ambas son necesarias para obtener una comprensión más completa y precisa del mundo. Para ello, en el proceso de formación integral de las infancias, es fundamental que padres, adultos, cuidadores, maestros y sociedad en general analicen muy detenidamente qué tipo de información y experiencias experimentan los niños desde temprana edad en los diversos entornos en los que crecen y se desarrollan y así garantizar que analicen el mundo y sus relaciones e interacciones con carácter objetivo.

La subjetividad en la infancia

La subjetividad en la infancia se refiere a la manera en que los niños perciben y experimentan el mundo desde su perspectiva personal, influenciada por sus emociones, creencias, experiencias vividas y valores en desarrollo. Según Piaget (1954), durante la infancia, los niños están en constante proceso de construir su propia comprensión del mundo, lo que les lleva a interpretar los eventos de acuerdo con sus experiencias individuales. Esta subjetividad se manifiesta en cómo los niños interactúan con su entorno y las personas a su alrededor, pero también toman en cuenta cómo interactúan los adultos entre sí, lo que influye directamente en la formación de sus preferencias y puntos de vista (Vygotsky, 1978).

A medida que los niños crecen, su subjetividad evoluciona, volviéndose más compleja y matizada. Vygotsky (1978) destacó que el desarrollo del pensamiento crítico y la interacción con los adultos y compañeros permiten a los niños ajustar su percepción del mundo y comprender mejor sus experiencias subjetivas. Los adultos juegan un papel crucial en este proceso, proporcionando orientación y apoyo emocional para ayudar a los niños a reflexionar sobre sus vivencias y desarrollar habilidades de pensamiento crítico, esenciales para interpretar la realidad de manera equilibrada (Rogoff, 1990).

Construcción de subjetividad en la infancia

La construcción de la subjetividad en la infancia es un proceso complejo y se ve influenciada por una variedad de factores. Aquí hay algunas formas clave en las que se construye la subjetividad en la infancia:

1. Experiencias personales. Las experiencias vividas por un niño, tanto positivas como negativas, moldean su perspectiva del mundo. Estas experiencias pueden incluir interacciones familiares, amistades, situaciones de orden social, logros y desafíos.

2. Socialización. La interacción con los padres, cuidadores, hermanos, maestros y compañeros juega un papel fundamental en la formación de la subjetividad. Los valores y creencias transmitidos por estas figuras influyen en la manera en que el niño ve el mundo.
3. Cultura y contexto. El entorno cultural y social en el que crece un niño desempeña un papel importante en la construcción de su subjetividad. Las normas culturales, las tradiciones y las expectativas sociales afectan cómo perciben el mundo.
4. Desarrollo cognitivo. A medida que los niños desarrollan habilidades cognitivas, como el pensamiento abstracto y la capacidad de razonamiento, también desarrollan una comprensión más sofisticada del mundo y su propio lugar en él.
5. Expresión emocional. Los niños aprenden a expresar y manejar sus emociones a lo largo del tiempo, lo que influye en su percepción y reacción ante diferentes situaciones.
6. Interacción con los medios. Los medios de comunicación, como la televisión, la internet y los videojuegos, pueden tener un impacto significativo en la construcción de la subjetividad de un niño al exponerlos a diferentes perspectivas y narrativas.

La subjetividad en la infancia se forma a través de un proceso gradual y multifacético que involucra experiencias personales, interacciones sociales, desarrollo cognitivo y contexto cultural. Los adultos desempeñan un papel importante al guiar y apoyar a los niños mientras navegan por este proceso de construcción de su identidad y perspectiva personal.

Importancia de la subjetividad en el desarrollo del niño

La subjetividad desempeña un papel fundamental en el desarrollo infantil debido a su influencia en diversos aspectos del crecimiento emocional, cognitivo y social. Una de las razones más importantes es su contribución a la construcción de la identidad. A medida que los niños crecen, comienzan a desarrollar una comprensión de quiénes son como individuos, y esta construcción de identidad está íntimamente ligada a su subjetividad, la cual se forma a partir de sus experiencias, sus relaciones y el entorno que los rodea (González Rey, 2020).

En este sentido, la subjetividad ayuda a los niños a reflexionar sobre preguntas fundamentales relacionadas con su identidad personal, como "¿quién soy?" y "¿qué valores y creencias son importantes para mí?". Este proceso de autorreflexión y construcción identitaria es esencial para que los niños se vean a sí mismos como seres únicos con una perspectiva individual sobre el mundo, lo que también fortalece su sentido de agencia personal (Bruner, 2019).

Además, la subjetividad permite que los niños desarrollen una comprensión de su mundo emocional, debido a que ayuda a procesar sentimientos, pensamientos y experiencias de manera más consciente. A través de este proceso, los niños son capaces de formarse una imagen coherente de sí mismos y sus relaciones con los demás, lo que a su vez impacta su bienestar emocional y social (Vygotsky, 2018). Este desarrollo emocional es un aspecto crítico del crecimiento, porque afecta la capacidad para establecer relaciones sanas y manejar desafíos en la vida cotidiana.

De lo anterior se comprende que la subjetividad no solo es clave en la construcción de la identidad personal, sino también en la formación de una visión crítica del entorno. A medida que los niños interactúan con el mundo, sus experiencias subjetivas les permiten interpretar y dar significado a los eventos que los rodean, desarrollando así un pensamiento crítico que les ayuda a comprender y superar situaciones sociales y culturales complejas (Lipman, 2018).

Respecto al *desarrollo emocional*, hay que señalar que la subjetividad está estrechamente relacionada con las emociones y sentimientos de un niño. Les permite expresar y explorar sus emociones, lo que es esencial para su bienestar emocional y su capacidad para comprender y manejar sus sentimientos.

Así mismo, el *desarrollo cognitivo* se fomenta a través de la subjetividad; los niños desarrollan habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Aprenden a analizar situaciones desde su propia perspectiva y a formular opiniones basadas en su comprensión personal.

La *empatía y la comprensión de los demás* les permite a los niños comprender que otras personas también tienen sus propias perspectivas y emociones. Esto fomenta la empatía y la capacidad de relacionarse con los demás, lo que es fundamental para establecer relaciones sociales saludables.

La *creatividad y originalidad* son estimuladas por subjetividad. Los niños pueden desarrollar ideas únicas y soluciones creativas a los problemas cuando se les permite explorar su propia perspectiva y pensar de manera independiente.

Un elemento fundamental es también el *aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales*, donde, a través de interacciones con otros niños y adultos, los niños pueden compartir sus puntos de vista y aprender de las experiencias de los demás. Esto contribuye al desarrollo de habilidades sociales, la comunicación asertiva y la colaboración.

También se encuentra la *toma de decisiones informadas*, en la cual, a medida que los niños maduran, la subjetividad les permite evaluar y tomar decisiones basadas en sus propios valores y creencias. Esto es esencial para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones informadas y éticas.

La familia en la construcción de subjetividad en el niño

La familia desempeña un papel fundamental en la construcción de la subjetividad en el niño, debido a que es el primer espacio de socialización y donde el niño comienza a construir su identidad (Bronfenbrenner, 2021). Una de las maneras más importantes en que la familia influye en este proceso es a través del *modelado de valores y creencias*. Los miembros de la familia, en particular los padres y cuidadores, transmiten valores, normas y creencias mediante sus acciones, conversaciones y comportamientos diarios. Los niños, a través de la observación e imitación, interiorizan estos valores, lo que influye significativamente en su propia perspectiva y en la construcción de su identidad personal y social (Berger, 2019). Aquí es importante analizar cómo las situaciones de orden social que han llevado a la reconfiguración de la estructura familiar inciden de forma significativa en la construcción de la subjetividad en las diversas infancias.

Este proceso de transmisión de valores y creencias no es solo explícito, sino también implícito. Según Giddens (2020), los niños aprenden a través de la convivencia cotidiana con su familia, internalizando creencias sobre el mundo, las relaciones interpersonales y su rol en la sociedad. Además, la familia actúa como un marco de referencia emocional, proporcionando apoyo, amor y seguridad, lo cual es fundamental para el desarrollo de la autoconfianza y la autoestima del niño (Pérez & García, 2022).

En este sentido, la construcción de la subjetividad del niño en el entorno familiar es un proceso dinámico que implica la interacción entre el niño y sus cuidadores, en un contexto socioemocional que establece las bases para la formación de su identidad a largo plazo (Rutter, 2019).

Además, es fundamental el *apoyo emocional*, donde la familia proporcione un entorno seguro y de apoyo emocional en el cual los niños pueden expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos. Esto les ayuda a desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y de cómo manejar sus emociones. Otro aspecto es la *socialización*: mediante la interacción con miembros de la familia, se les enseña a los niños habilidades sociales como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. Así, aprenden a relacionarse con los demás y a comprender diferentes perspectivas.

También es necesaria la *narración de historias familiares*, pues las historias, anécdotas y tradiciones familiares ayudan a los niños a conectar su propia identidad con la de su familia. Esto les proporciona un sentido de pertenencia y una base para comprender su herencia cultural y sus raíces. Por otra parte, son necesarios la *orientación y apoyo en la toma de decisiones importantes*. Los padres pueden ayudar a los niños a evaluar opciones, considerar consecuencias y tomar decisiones informadas basadas en sus valores y creencias.

Así mismo, se debe promover el *modelado de relaciones*, donde la dinámica familiar impacte en la forma en que los niños perciben y construyen relaciones interpersonales y se puedan observar las relaciones entre los miembros de la familia, que proporcionan ejemplos sobre cómo interactuar con los demás. La *exposición a la diversidad* es clave: la familia también puede exponer a los niños a diferentes perspectivas y experiencias, lo que enriquece su comprensión del mundo y fomenta la apertura mental. De otra parte, se debe ir trabajando el *fomento de la autonomía*: a medida que los niños crecen, la familia puede alentar la independencia y la toma de decisiones personales, lo que les permite desarrollar una subjetividad más sólida y una identidad propia.

La escuela en la construcción de subjetividad en los niños

La escuela juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad en los niños, entendida como el proceso a través del cual los individuos configuran su identidad, valores, creencias y percepciones del mundo (García, 2020). Una de las formas en que la escuela contribuye a este proceso es a través de la socialización y la construcción de su propia voz desde las vivencias en la *educación formal*. Al proporcionar una educación formal, la escuela expone a los niños a una variedad de temas, perspectivas y conocimientos. Esto les permite desarrollar una base cognitiva que les ayuda a interpretar su entorno y ampliar sus horizontes, influyendo en su forma de ver y comprender el mundo (Bourdieu & Passeron, 2014). Esta construcción de la subjetividad no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también incluye la internalización de normas sociales y culturales que modelan su identidad (Gutiérrez & Prieto, 2021).

Otro aspecto clave es la *interacción social*. La escuela es un espacio donde los niños interactúan con compañeros y maestros que provienen de diversos contextos culturales y sociales. Estas interacciones promueven el desarrollo de la empatía y la comprensión hacia la diversidad, facilitando la capacidad de relacionarse con personas que tienen diferentes perspectivas y experiencias (Tedesco, 2019). Además, las relaciones interpersonales que se construyen en el ámbito escolar son cruciales para el desarrollo emocional y social de los niños, influyendo en la formación de su identidad personal y social (Baquero, 2017). En este sentido, la escuela no es solo un espacio para la transmisión de conocimientos, sino un entorno en el que los niños construyen su identidad y subjetividad a través de la interacción con el conocimiento y con los demás (Dubet, 2020).

Lo expuesto en el párrafo anterior conlleva el *desarrollo de habilidades sociales*; la escuela es un lugar donde los niños aprenden habilidades sociales esenciales, como la comunicación, la colaboración, la empatía, la solidaridad, la equidad, diversidad y la resolución de conflictos. Estas habilidades son fundamentales para la construcción de relaciones interpersonales saludables y la comprensión de las perspectivas de los demás.

Es muy importante tener en cuenta que la escuela fomenta *el pensamiento crítico* mediante la capacidad de analizar información de manera objetiva. Los maestros alientan a los estudiantes a cuestionar, investigar y desarrollar sus propias opiniones fundamentadas. Además, la escuela promueve el *desarrollo de valores cívicos, axiológicos y éticos*, promoviendo la comprensión de cuestiones sociales y la importancia de la responsabilidad y la ciudadanía activa.

Oportunidades extracurriculares. Las actividades extracurriculares, como clubes, deportes y proyectos escolares, permiten a los niños explorar sus intereses y talentos personales, lo que contribuye a la construcción de su identidad y subjetividad. Lo anterior se complementa en muchos casos con la *orientación vocacional*, donde, a medida que los niños avanzan en la escuela, reciben orientación y exploran opciones vocacionales. Esto les ayuda a comprender sus propias fortalezas, intereses y metas, lo que influye en sus decisiones futuras. Al igual que la familia, la escuela debe buscar la *exposición a la diversidad*; las escuelas suelen ser lugares donde los niños tienen la oportunidad de aprender sobre diversas culturas, religiones y tradiciones. Esto enriquece su comprensión del mundo y fomenta la tolerancia y el respeto por la diversidad.

Apoyo emocional y psicológico. las escuelas a menudo ofrecen servicios de apoyo emocional y psicológico que ayudan a los niños a lidiar con desafíos personales y emocionales, lo que contribuye a su desarrollo emocional y subjetivo.

En este orden de ideas, la escuela juega un papel integral en la construcción de la subjetividad en los niños al proporcionar educación formal, oportunidades de interacción social, desarrollo de habilidades, orientación y exposición a diversas perspectivas. Estas experiencias escolares son complementarias a las influencias familiares y sociales en el proceso de desarrollo de la subjetividad de un niño.

La sociedad en la construcción de la subjetividad del niño.

La sociedad juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad del niño, desde aspectos como la *socialización* donde la interacción con familiares, amigos, educadores y otros miembros de la sociedad expone al niño a diferentes perspectivas, valores y normas culturales. Estas interacciones influyen en la formación de su identidad y visión del mundo.

Así mismo, el *modelado de roles* permite que los niños tiendan a imitar el comportamiento y las actitudes de las personas que los rodean. La sociedad ofrece modelos para seguir que impactan en la construcción de la identidad de género, roles sociales y aspiraciones. Además, el *aprendizaje cultural* a través de la sociedad lleva a que los niños adquieran conocimientos, creencias y valores que forman parte de su cultura. Esto incluye normas de conducta, religión, idioma y tradiciones que contribuyen a su identidad cultural.

Por otro lado, la *construcción de relaciones sociales* permite a los niños desarrollar habilidades emocionales y sociales, como la empatía, la cooperación y la comunicación. Estas habilidades son cruciales para la formación de su identidad emocional y su capacidad de relacionarse con otros.

En ese orden de ideas, la *validación y pertenencia* proporciona un contexto en el que los niños buscan la validación y el sentido de pertenencia. La forma en que son aceptados o rechazados por su entorno social puede tener un impacto duradero en su autoestima y autoconcepto.

Las actividades rectoras de la primera infancia en la construcción de subjetividades infantiles

Durante la primera infancia, actividades como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio o del entorno desempeñan roles esenciales en la construcción de la subjetividad infantil. Estas actividades rectoras no solo estimulan el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social, configurando las bases de la identidad del niño (Álvarez & Álvarez, 2020).

Una de las formas en que estas actividades contribuyen es a través del *fomento de la creatividad*. El juego, el arte y la exploración invitan a los niños a expresarse de manera creativa y espontánea. A través del juego simbólico y la creación artística, los niños pueden representar sus emociones, pensamientos e ideas, lo que les permite desarrollar una capacidad original para resolver problemas y pensar de manera divergente (Vygotsky, 2018). Estas experiencias creativas son fundamentales para el desarrollo de la subjetividad, ya que permiten a los niños construir su propia visión del mundo y encontrar un lugar en él (Pérez Gómez, 2021).

Otro aspecto clave es el *desarrollo de habilidades sociales*. Participar en juegos colaborativos y en actividades artísticas en grupo fomenta la cooperación, el respeto por las reglas y la resolución de conflictos. En estos contextos, los niños aprenden a compartir, a ponerse en el lugar del otro y a trabajar en equipo, lo que contribuye significativamente a la construcción de relaciones interpersonales y a la comprensión de sí mismos como seres sociales (Hernández & Ortiz, 2019). El juego compartido con otros niños se convierte en un espacio donde se negocian roles y se exploran emociones, ayudando en la construcción de una identidad social (Piaget, 2017).

En suma, las actividades rectoras de la primera infancia no solo son esenciales para el desarrollo cognitivo y motor, sino que también son pilares en la construcción de la subjetividad infantil, al permitir a los niños descubrir y definir su propio ser en interacción con el mundo que los rodea (Trepaut & Agulló, 2021). La *exploración de identidad* mediante el juego y la creatividad permite a los niños experimentar y explorar diferentes roles e identidades. Pueden imaginar ser personajes ficticios, artistas, científicos o aventureros, lo que contribuye

a su desarrollo de la identidad y subjetividad. Lo anterior lleva muchas veces al *desarrollo del pensamiento crítico* al interactuar con la literatura y el arte, los niños aprenden a analizar, interpretar y cuestionar lo que ven y leen. Esto fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de evaluar información de manera reflexiva.

El *aprendizaje lúdico*, es decir, el juego y la exploración del entorno natural, permite a los niños aprender de manera lúdica y placentera. Experimentan con conceptos y descubren principios científicos a través de la observación y la experimentación. Así mismo, se fomenta *la curiosidad y el aprendizaje autodirigido* donde estas actividades promueven la curiosidad natural de los niños y les enseñan a aprender de manera autónoma. Los niños pueden elegir lo que desean explorar, lo que les da un sentido de control sobre su propio aprendizaje.

Otro aspecto vital es el *desarrollo del lenguaje y la comunicación*: la lectura de libros y la narración de historias enriquecen el vocabulario y fomentan las habilidades de comunicación. El arte también puede servir como una forma de comunicación no verbal que les permite expresar pensamientos y emociones. Con respecto a la exploración del medio, se debe promover la *conexión con la naturaleza y el medio ambiente*, la exploración del medio ambiente natural desarrolla la apreciación por la naturaleza y fomenta la comprensión de la importancia de cuidar el entorno ambiental y los elementos y seres que le forman desde la flora, la fauna y demás organismos. Por último, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio ambiente son herramientas valiosas para la construcción de subjetividades en la infancia al fomentar la creatividad, la expresión emocional, el desarrollo social, el pensamiento crítico y la identidad personal. Estas actividades enriquecen la vida de los niños y les brindan oportunidades para desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que les rodea.

Incidencia de las TIC en la construcción de subjetividad en los niños

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel crucial en la construcción de la subjetividad en los niños, dado su creciente protagonismo en la vida cotidiana y en los procesos educativos. Influyen en la forma en que los niños comprenden el mundo, se relacionan con los demás y construyen su identidad personal y social (Livingstone, 2020).

Uno de los impactos más evidentes de las TIC es su capacidad para mediar las experiencias de los niños con su entorno. A través de dispositivos digitales, los niños acceden a una amplia gama de contenidos culturales, educativos y de entretenimiento, lo que moldea su visión del mundo y la forma en que interpretan la realidad (Buckingham, 2019). Las plataformas digitales, redes sociales y videojuegos ofrecen entornos donde los niños pueden explorar diversas identidades y formas de interacción, lo que puede fortalecer o desafiar

su construcción subjetiva (Holloway, Green & Livingstone, 2021).

Además, las TIC facilitan el *desarrollo de habilidades cognitivas y sociales*. El uso de herramientas digitales permite a los niños experimentar nuevas formas de aprendizaje, colaborando de manera virtual con otros niños y desarrollando habilidades comunicativas y de resolución de problemas en línea (Selwyn, 2019). Sin embargo, también existe un debate sobre los riesgos que el uso excesivo de las TIC puede tener en el desarrollo de la subjetividad infantil, como la exposición a contenidos inapropiados o la reducción de las interacciones cara a cara, esenciales para el desarrollo emocional (Carrasco & Scolari, 2022).

En este contexto, la construcción de la subjetividad en los niños a través de las TIC es un fenómeno complejo y ambivalente. Mientras que estas tecnologías proporcionan nuevas oportunidades para el aprendizaje y la socialización, también plantean desafíos en cuanto a la regulación de su uso y la necesidad de acompañamiento adulto en los procesos de formación (León, 2021). Por lo tanto, es fundamental que padres y educadores guíen el acceso y uso de las TIC para que contribuyan de manera positiva al desarrollo de una subjetividad equilibrada y crítica.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un impacto significativo en la construcción de subjetividad en los niños. A continuación, se exponen algunas formas en que las TIC inciden en este proceso:

Exposición a la información: las TIC brindan a los niños acceso a una amplia gama de información y experiencias en línea. Esto puede influir en su construcción de subjetividad al exponerlos a diferentes perspectivas, culturas y puntos de vista, lo que puede ampliar su comprensión del mundo.

1. *Interacción en línea:* las redes sociales y las plataformas en línea ofrecen a los niños la oportunidad de interactuar con sus pares y otros individuos en un entorno virtual. Estas interacciones pueden moldear sus opiniones y valores a medida que se relacionan con otros y reciben retroalimentación.
2. *Influencia de los medios digitales:* los medios digitales, como los videojuegos y los contenidos en línea, pueden influir en las actitudes y comportamientos de los niños. Pueden estar expuestos a representaciones de personajes, situaciones y conflictos que pueden afectar su percepción del bien y el mal.
3. *Desarrollo de habilidades digitales:* a medida que los niños utilizan las TIC para aprender, jugar y comunicarse, están desarrollando habilidades digitales que también pueden influir en su identidad y subjetividad. Esto incluye cómo utilizan la tecnología para expresarse y comunicarse con otros.
4. *Riesgos en línea:* las TIC también presentan riesgos, como el ciberacoso

y la exposición a contenido inapropiado. Estos riesgos pueden afectar la construcción de subjetividad al crear experiencias negativas o traumáticas que influyen en las percepciones y emociones de un niño.

5. *Supervisión y orientación de los padres*: la forma en que los padres supervisan y guían el uso de las TIC por parte de sus hijos puede tener un impacto significativo en cómo los niños desarrollan su subjetividad en relación con la tecnología. Los padres pueden influir en las elecciones de contenido y las interacciones en línea de sus hijos.

La subjetividad y su relación con el pensamiento crítico

La subjetividad juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico, en el sentido que permite a las personas evaluar la información desde perspectivas únicas, tomando en cuenta sus valores, experiencias y creencias personales. En lugar de ser un obstáculo para el razonamiento crítico, la subjetividad puede enriquecer el proceso al aportar una dimensión personal y contextual al análisis de los problemas (Paul & Elder, 2019).

Una de las maneras en que la subjetividad contribuye al *pensamiento crítico* es facilitando la *consideración de múltiples perspectivas*. Al incorporar experiencias individuales y valores subjetivos, las personas son más capaces de cuestionar supuestos y explorar diferentes formas de entender una situación (Brookfield, 2017). Esta apertura a diversas perspectivas es esencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, pues permite contrastar ideas, encontrar contradicciones y formular juicios más equilibrados y reflexivos (Facione, 2020). Además, la subjetividad fomenta el *autoconocimiento*, que es una parte crucial del pensamiento crítico. Según Lipman (2018), la capacidad de reconocer cómo nuestras experiencias y emociones influyen en nuestras opiniones y decisiones mejora la capacidad crítica, al permitirnos ser más conscientes de los sesgos cognitivos y emocionales que pueden distorsionar nuestro razonamiento. De este modo, el reconocimiento de la subjetividad propia y ajena facilita la autorreflexión y el diálogo constructivo, ambos componentes esenciales en el pensamiento crítico.

La subjetividad también desempeña un papel en la *toma de decisiones éticas*. Al evaluar situaciones desde una perspectiva subjetiva, las personas pueden considerar no solo la lógica y la razón, sino también los valores y principios éticos que guían su comportamiento. Esto es particularmente importante en situaciones complejas donde no existen respuestas correctas absolutas, y el pensamiento crítico debe integrarse con la empatía y la moralidad para tomar decisiones bien fundamentadas (Nussbaum, 2019).

Por otro lado, la subjetividad puede desempeñar un papel importante en el pensamiento crítico al permitir que las personas consideren diferentes perspectivas, valores y experiencias personales al evaluar información y tomar

decisiones. Aquí hay algunas formas en las que la subjetividad puede aportar al pensamiento crítico. Sin lugar a duda, desde la *diversidad de perspectivas* la subjetividad significa que cada individuo tiene su propia visión única del mundo basada en sus experiencias y valores personales. Cuando las personas reconocen y respetan esta diversidad de perspectivas, están más dispuestas a considerar una variedad de puntos de vista al abordar un problema o tomar una decisión crítica.

Así mismo, aporta a la *reflexión personal*; la subjetividad alienta a las personas a reflexionar sobre sus propias creencias y valores, lo que puede llevar a un mayor autoconocimiento. Cuando alguien es consciente de sus propias predisposiciones y sesgos, está en mejor posición para abordar críticamente la información y evaluarla de manera objetiva.

Otro aspecto que se promueve es el *debate y discusión*, donde las diferencias en la subjetividad a menudo conducen a debates y discusiones enriquecedoras. El intercambio de ideas entre personas con diferentes perspectivas puede fomentar el pensamiento crítico al desafiar suposiciones y llevar a una exploración más profunda de un tema.

El siguiente aspecto se trabaja desde la familia y escuela y es la *toma de decisiones informadas*: al considerar su propia subjetividad y la de otros, las personas pueden tomar decisiones más informadas. Esto implica la capacidad de sopesar múltiples puntos de vista, evaluar evidencia de manera crítica y llegar a conclusiones que tengan en cuenta una gama más amplia de factores. Por último, la *empatía y comprensión*: la subjetividad también está relacionada con la empatía y la comprensión de las experiencias y perspectivas de los demás. Esta comprensión puede fomentar el pensamiento crítico al permitir que las personas vean un problema desde diferentes ángulos y consideren cómo afecta a diferentes personas.

CONCLUSIÓN

La subjetividad es clave en el desarrollo integral del niño, en el sentido que contribuye a la construcción de su identidad, su desarrollo emocional, cognitivo y social, así como a la capacidad de pensar de manera crítica y tomar decisiones informadas (González Rey, 2020). Fomentar un entorno en el que los niños puedan explorar y expresar su subjetividad de manera saludable es esencial para su bienestar y crecimiento. Un espacio donde el niño se sienta seguro para compartir sus pensamientos y emociones le permite formar una autopercepción sólida y resiliente, lo que impacta en su desarrollo personal y en su capacidad para enfrentar retos (Bruner, 2019).

El papel de la familia es central en la construcción de la subjetividad infantil, pues proporciona un entorno en el que los niños desarrollan valores, creencias y una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que les rodea (Maccoby, 2018). Las interacciones familiares, como el diálogo y el apoyo emocional, permiten que los niños internalicen normas sociales y culturales que son la base de su identidad. La influencia de la familia es duradera y significativa, destacando la importancia de fomentar relaciones familiares saludables y de apoyo que favorezcan el bienestar emocional y el desarrollo crítico (Bronfenbrenner, 2021).

A su vez, la sociedad desempeña un papel esencial en la construcción de la subjetividad del niño. A través de la interacción con otros y la exposición a diferentes influencias culturales, los niños no solo moldean su identidad, sino que también desarrollan habilidades sociales y un sentido de pertenencia en su comunidad (Tedesco, 2019). Los contextos sociales, incluyendo la escuela y los entornos de recreación, ofrecen oportunidades para que los niños experimenten nuevas formas de relacionarse, negociar sus identidades y aprender de las diferencias (Corsaro, 2020).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) también tienen un impacto notable en la construcción de la subjetividad en los niños al exponerlos a una gran variedad de influencias y experiencias en línea. Sin embargo, es crucial que los padres y cuidadores proporcionen una orientación adecuada para ayudar a los niños a navegar de manera segura y responsable en el mundo digital (Livingstone & Blum-Ross, 2020). El acceso a internet y las redes sociales puede enriquecer el pensamiento crítico si se usan correctamente, pero también puede generar riesgos si no se regula adecuadamente, lo que subraya la importancia de la supervisión adulta en el proceso (Carrasco & Scolari, 2022).

Finalmente, es importante señalar que, si bien la subjetividad es fundamental en la construcción de la identidad, cuando se utiliza sin una consideración de evidencia objetiva o datos verificables, puede generar sesgos y decisiones basadas en creencias infundadas. El pensamiento crítico implica equilibrar la subjetividad con la objetividad, utilizando datos y evidencia sólida para respaldar o refutar argumentos, mientras se valora la riqueza de perspectivas individuales (Facione, 2020). Este enfoque asegura que las decisiones se tomen de manera informada y reflexiva, respetando la diversidad de experiencias y puntos de vista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. & Álvarez, M. (2020). Infancia y subjetividad: Las actividades rectoras en el desarrollo infantil. Magisterio.
- Baquero, R. (2017). Subjetividad, Escuela y Sociedad. Paidós.
- Berger, K. (2019). Desarrollo del niño y del adolescente. Editorial Médica Panamericana.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Siglo XXI.
- Bowlby, J. (1988). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (2021). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.
- Brookfield, S. D. (2017). Becoming a Critically Reflective Teacher. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2019). El proceso de la educación. Alianza.
- Buckingham, D. (2019). The Media Education Manifesto. Polity.
- Carrasco, D. & Scolari, C. (2022). Infancias y pantallas: Mediaciones tecnológicas en la cultura digital. Siglo XXI.
- Corsaro, W. A. (2020). The Sociology of Childhood. Pine Forge.
- Dubet, F. (2020). El declive de la institución: Profesores y alumnos en el nuevo siglo. Siglo XXI.
- Erikson, E. H. (1963). Childhood and Society. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. Norton.
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment.
- Facione, P. A. (2020). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight

- Assessment.
- González Rey, F. (2020). Subjetividad y educación: Una perspectiva cultural y crítica. *Pueblo y Educación*.
- García, M. (2020). Infancia y subjetividad: Procesos de construcción de identidad en el contexto escolar. *Morata*.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método I* (J. Pérez, Trad.). Editorial Sigueme. (Obra original publicada en 1960)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Giddens, A. (2020). Modernidad e identidad del yo. *Alianza*.
- González Rey, F. (2020). Subjetividad y educación: Una perspectiva cultural y crítica. *Pueblo y Educación*.
- Gutiérrez, J. & Prieto, M. (2021). La escuela como espacio de construcción de subjetividades. *Graó*.
- Hernández, J. & Ortiz, R. (2019). Desarrollo social y emocional en la primera infancia. *Trillas*.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University.
- Holloway, D.; Green, L. & Livingstone, S. (2021). *The Emerging Digital Child: From Early Childhood to Adolescence*. Routledge.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row.
- León, B. (2021). *La educación digital: Desafíos y oportunidades para la infancia*. Narcea.
- Lipman, M. (2018). *Thinking in Education*. Cambridge University.
- Livingstone, S. (2020). *Children and the Internet: Great Expectations and Challenging Realities*. Polity.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears About Technology Shape Children's Lives*. Oxford University.
- Maccoby, E. E. (2018). *The Role of Parents in the Socialization of Children: An*

Historical Overview. Developmental Psychology.

- Nussbaum, M. (2019). *The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis*. Simon & Schuster.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson.
- Pérez Gómez, A. (2021). *Educar para el desarrollo humano: Subjetividad y cultura en la educación infantil*. Morata.
- Pérez, M. & García, L. (2022). *Familia, infancia y subjetividad: Un enfoque contemporáneo*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books.
- Piaget, J. (2017). *La formación del símbolo en el niño*. Paidós.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University.
- Rutter, M. (2019). *Desarrollo socioemocional y familia: Perspectivas psicológicas contemporáneas*. Ariel.
- Selwyn, N. (2019). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Tedesco, J. C. (2019). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Losada.
- Trepat, E., & Agulló, M. (2021). *Juego y creatividad en la educación infantil: Nuevas perspectivas*. Graó.
- Vygotsky, L. (2018). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Akal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University.