

EDUCACIÓN EN DEBATE:

**Reflexiones
sobre los problemas
educativos
contemporáneos**



Este libro ofrece un análisis profundo sobre los desafíos actuales de la educación en sus distintas dimensiones. A lo largo de ocho capítulos, se abordan temáticas clave como la pedagogía transformadora, la equidad de género en contextos rurales, el fomento del pensamiento creativo en las enseñanzas de las matemáticas y la necesidad de repensar tanto las prácticas pedagógicas como la gestión educativa. Asimismo, se resalta el rol de los gestores de paz como mediadores de conflictos y la participación comunitaria indígena en la construcción de sociedades más inclusivas y pacíficas. La integración de tecnologías y redes sociales en el ámbito escolar se presenta como una herramienta fundamental para fortalecer la convivencia y promover una cultura de paz. En conjunto, estas reflexiones invitan a reimaginar la educación como un espacio transformador, capaz de contribuir a la construcción de un futuro más justo, equitativo y democrático en América Latina y más allá.

EDUCATION IN DEBATE: REFLECTIONS ON CONTEMPORARY EDUCATIONAL ISSUES

This book offers an in-depth analysis of the current challenges of education in its different dimensions. Through eight chapters, it addresses key issues such as transformative pedagogy, gender equality in rural contexts, the promotion of creative thinking in mathematics, and the importance of rethinking pedagogical and educational management practices. It also highlights the role of peace managers as conflict mediators and indigenous community participation in the construction of inclusive and peaceful societies. The integration of technologies and social networks in schools is presented as a vital tool to strengthen coexistence and promote a culture of peace. Taken together, these reflections invite us to reimagine education as a transformative space, capable of contributing to the construction of a more just, equitable and democratic future in Latin America and beyond.

Editorial

Tecnológico Comfenalco Fundación Universitaria
Tecnológico Comfenalco. Sede A: Barrio España
Cr. 44D No 30A - 91 Teléfonos: (57) (5) 6723700
Cartagena de Indias D. T. y C., Colombia www.tecnologicocomfenalco.edu.co

Corrección de estilo

Leonardo Doria De Ávila.
<https://www.linkedin.com/in/latoriada/>
Cel.: 3103526796

Diagramación y diseño

Leo Ramírez y Leonardo Doria.
Correo electrónico: ldoriada@gmail.com.
Todos los derechos reservados. 2025

Editorial Tecnológico Comfenalco

Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco
Sede A: Barrio España Cr 44D N° 30A - 91
Teléfonos: (57) (5) 6723700 - Fax:
Cartagena de Indias D. T. y C., Colombia
www.tecnologicocomfenalco.edu.co

Todos los derechos reservados.

**Prohibida su reproducción total o parcial
por cualquier medio sin permiso del editor.**



Biblioteca Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco

Nombres: Elkin Macías López, Liliana López Forero, Maiguel Miguel Saltarín Muñoz, Jeyms Villanueva Cantillo, Lay Zaray Viecco Montero, Érika Palacio Durán, Ledys Linet Villarreal Chico, Zulgenis Ester Fórnaris Parejo, Jorge Luis Gutiérrez Hurtado, José Rafael García González, Mirna Luz Tordecilla Novoa, Claudia del Carmen Llinás Torres, Sindy Paola Fuentes del Toro, Jairo Antonio Enamorado Estrada, Karla Rodríguez Burgos, Luz castro Mendoza, Claudia del Carmen Llinás Torres, Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez, Juan Manuel Rúa Ascar.

Título: Educación en debate: reflexiones sobre los problemas educativos contemporáneos.

Descripción: Cartagena de Indias: Sello Editorial Tecnológico Comfenalco, 2025. | Incluye referencias bibliográficas.

Identificadores: ISBN 978-958-

Temas: LEMB: Control de calidad

Temas Tecnológico Comfenalco: Proyectos de aula - Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco | Investigación formativa - Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco

Clasificación: DDC658.562072 -- dc23

Registro disponible en <http://biblioteca.tecnologicocomfenalco.edu.co>

Nombres	Apellidos	Nacionalidad	Rol
Mirna Luz	Tordecilla Novoa	Colombiana	Autor
Sindy Paola	Fuentes Del toro	Colombiana	Autor
Lay Zaray	Viecco Montero	Colombiana	Autor
Ernesto Jesus	Torrealba Gutierrez	Colombiana	Autor
Ledys Linet	Villarreal Chico	Colombiana	Autor
Jorge Luis	Gutiérrez Hurtado	Colombiana	Autor
Maiguel Miguel	Saltarin Muñoz	Colombiana	Autor
Elkin Rafael	Macías López	Colombiana	Autor
Luz	Castro Mendoza	Colombiana	Autor
Claudia del Carmen	Llinas Torres	Colombiana	Coautor
Jairo Antonio	Enamorado Estrada	Colombiana	Coautor
Karla	Rodriguez Burgos	Mexicana	Coautor
Erika Patricia	Palacio Durán	Colombiana	Coautor
Jeyms	Villanueva Cantillo	Colombiana	Coautor
Zulgenis Ester	Fornaris Parejo	Colombiana	Coautor
José Rafael	García González	Colombiana	Coautor
Liliana Patricia	López Forero	Colombiana	Coautor
Juan Manuel	Rua Ascar	Colombiana	Coautor

CAPÍTULO 1

TEORÍA CRÍTICA Y EQUIDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA RURAL DEL CARIBE COLOMBIANO: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA

*CRITICAL THEORY AND GENDER
EQUITY IN RURAL SCHOOLS IN THE
COLOMBIAN CARIBBEAN: A VIEW
FROM TRANSFORMATIVE PEDAGOGY.*



Autores:

Mg. Elkin Macías López

Doctorando en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar, - Colombia

elkin.macias@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4281-155X>

Ph.D. Liliana López Forero

Profesora-investigadora, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas

Grupo Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales

Universidad Simón Bolívar, - Colombia

liliana.lopez@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-5104-8889>



TEORÍA CRÍTICA Y EQUIDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA RURAL DEL CARIBE COLOMBIANO: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA.

Resumen

Este capítulo analiza la intersección entre la teoría crítica y la perspectiva de género en contextos educativos rurales y, asimismo, destaca su potencial para transformar desigualdades estructurales. A partir de un marco teórico que incorpora los aportes de Freire, Apple y hooks, entre otros y otras, se examinan las dinámicas de poder, los estereotipos de género y las barreras socioeconómicas en la ruralidad. El texto propone modelos pedagógicos decoloniales y territorializados como herramientas para la emancipación y la justicia social.

Palabras clave: teoría crítica, equidad de género, educación rural, pedagogía transformadora, decolonialidad.

Abstract

This chapter explores the intersection of critical theory and gender equity in rural educational contexts, emphasizing its potential to address structural inequalities. Drawing on the works of Freire, Apple, and hooks between others, it examines power dynamics, gender stereotypes, and socioeconomic barriers in rural settings. The text advocates for decolonial and place-based pedagogical models as tools for emancipation and social justice.

Keywords: critical theory, gender equity, rural education, transformative pedagogy, decoloniality.

Introducción

Los debates contemporáneos sobre la educación en contextos rurales del Caribe colombiano revelan tensiones profundas entre estructuras patriarcales arraigadas y nuevas prácticas emancipatorias. Este capítulo explora dicha problemática con base en tres dimensiones: (1) el papel de la teoría crítica —con los aportes de Paulo Freire (1970), Michael Apple (2012) y Henry Giroux (2004)— en la deconstrucción

de las múltiples opresiones que se interceptan en estos territorios; (2) la aplicación de la perspectiva de género en contextos rurales, retomando a autoras como Marcela Lagarde (2006), Ochy Curiel (2013) y María Lugones (2008); y (3) la operación de los micropoderes en las prácticas educativas rurales a partir del enfoque de Michel Foucault (Fair, 2010).

Teoría crítica y educación rural

La teoría crítica aplicada al ámbito educativo se fundamenta en el análisis de las estructuras de poder que configuran la escuela como espacio de reproducción o transformación social. Paulo Freire (1970) propone una pedagogía basada en la concientización y el diálogo horizontal como mecanismos para la liberación de las poblaciones históricamente marginadas. En el caso de las escuelas rurales del Caribe colombiano, esta pedagogía crítica evidencia cómo el currículo centralizado invisibiliza saberes locales y refuerza roles tradicionales de género, como lo expresa Apple (2012), especialmente en contextos pesqueros y agrícolas.

Michael Apple (2012) argumenta que el sistema educativo no es neutral; al contrario, reproduce dinámicas de dominación cultural y epistemológica. La jerarquización de saberes, que privilegia lo urbano y lo eurocéntrico sobre el conocimiento territorial, refuerza la exclusión de las comunidades rurales. En este contexto, la propuesta es fortalecer una pedagogía situada que articule la formación docente contextualizada y la participación comunitaria en el diseño curricular (Ayuste *et al.*, 1994).

Henry Giroux (2004), por su parte, aboga por una pedagogía de la esperanza que fomente el pensamiento crítico, la acción colectiva y el compromiso ético con la transformación social. En su visión, la escuela puede y debe convertirse en un espacio de resistencia y creación de futuros posibles, en lugar de un dispositivo de reproducción de las desigualdades existentes. Desde esta mirada, se propone una pedagogía

crítica situada, que integre saberes locales y prácticas educativas transformadoras, especialmente en territorios anfibios, donde se agudizan los estereotipos de género y se invisibiliza la experiencia de mujeres y disidencias. La educación, entendida como proceso liberador (Freire, 1970), debe responder a las condiciones históricas y culturales del territorio, de modo que se fomenten relaciones horizontales entre educadores y educandos, y se reconozcan las particularidades de cada comunidad.

Por otro lado, la perspectiva de la pedagogía crítica promueve una comunicación igualitaria que permita interpelar las relaciones de poder existentes. Tal como lo plantea Apple (2012), este modelo educativo se opone a la subordinación del conocimiento local frente al urbano. Sin embargo, todavía existen obstáculos importantes: un informe de la OCDE (2022) advierte que una gran mayoría de las instituciones educativas rurales en el Caribe —alrededor del 70 %— no cuentan con recursos pedagógicos que representen adecuadamente su entorno territorial y cultural.

Asimismo, se plantea que una educación genuina debe concebirse como un ejercicio liberador que fortalezca la agencia de quienes han sido históricamente marginados y permita desempeñar un rol activo en el cambio de su entorno. Se requiere un enfoque pedagógico que fomente el pensamiento crítico, impulse la acción colectiva y contribuya a edificar una sociedad democrática y equitativa.

Según Freire (1970), el camino hacia la liberación comienza con la toma de conciencia crítica, en la cual los sujetos reconocen su situación de opresión y se comprometen activamente en procesos que les posibilite transformarla. El diálogo igualitario entre docentes y estudiantes reemplaza la lógica tradicional de transmisión unilateral del conocimiento; de esta forma, se propicia una experiencia de aprendizaje mutuo.

En esa misma línea, Michael W. Apple es considerado uno de los pensadores clave de la pedagogía crítica. Este autor denuncia que los sistemas educativos reflejan y perpetúan estructuras de poder, exclusión y dominación cultural. En sus análisis, evidencia cómo los currículos se diseñan desde perspectivas eurocéntricas y dejan de lado los saberes locales, lo que contribuye a mantener desigualdades históricas. Como afirma Apple (2012), el sistema educativo actúa como un dispositivo de control que moldea tanto nuestras ideas como nuestras conductas.

Giroux (2004), por su parte, centra su propuesta en la relación entre educación, política y cultura, y promueve una pedagogía que despierte la conciencia crítica y movilice a la acción. En su obra *Pedagogía y política de la esperanza*, plantea que el quehacer educativo debe trascender la denuncia de las injusticias para convertirse en fuente de inspiración y empoderamiento de los sujetos. En esa línea, propone una pedagogía de la esperanza que promueva la solidaridad, la resistencia y la imaginación colectiva hacia un futuro más justo.

La pedagogía crítica propuesta por estos autores se construye a partir del

cuestionamiento constante a la supuesta neutralidad de la educación. Su objetivo no es meramente teórico, sino profundamente práctico: transformar las condiciones de exclusión de quienes históricamente han sido invisibilizados, como es el caso de las mujeres y de la niñez rural.

En este sentido, se resalta la función social de la docencia como promotora de reflexión crítica desde el aula, lo que impulsa transformaciones en las actitudes y comportamientos frente a las problemáticas del contexto. Ayuste *et al.* (1994) argumentan que la escuela está inmersa en su comunidad y, como tal, debe fomentar análisis sociales que propicien cambios reales. Los modelos pedagógicos, en este marco, se convierten en herramientas esenciales para encaminar las transformaciones curriculares, metodológicas y éticas que exige una educación comprometida con la justicia social.

Género, educación y ruralidad

Analizar la educación en contextos rurales exige un enfoque interseccional que integre la teoría crítica y la perspectiva de género. En el Caribe colombiano, esta necesidad es aún más urgente debido a las dinámicas históricas de exclusión y las estructuras de poder que perpetúan desigualdades.

Para este caso, la relación entre la perspectiva de género y la teoría crítica en contextos educativos rurales busca develar los mecanismos mediante los cuales se reproducen realidades inequitativas, donde se agudizan los estereotipos. Gutiérrez (2005) sostiene que “la heterogeneidad/especificidad del espacio social rural constituye el entorno de la escuela rural y su análisis y comprensión se convierte en punto de partida del trabajo pedagógico [...] consistente en someter las relaciones de género tanto al pensamiento como a las pedagogías críticas” (p. 251). Desde esta mirada, una educación con enfoque de género es una estrategia para desarticular desigualdades y promover entornos más inclusivos y equitativos, en los que se garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Por esta razón, en los procesos formativos, se entrelazan categorías como género, territorio, clase y etnicidad, que deben ser abordadas de forma articulada para lograr una transformación real en los espacios educativos rurales. Lamas (1986) señala que dicha perspectiva previene la reproducción de estereotipos que generan diversas formas de violencia simbólica y física en la vida cotidiana.

La equidad de género en el ámbito educativo no puede limitarse únicamente a la coexistencia de estudiantes de diferentes géneros en un mismo espacio escolar. Es necesario avanzar hacia una transformación profunda que garantice condiciones sociales equitativas, donde el respeto por los derechos humanos, la libertad y la dignidad sean principios orientadores de los modelos pedagógicos que se construyen con base en la teoría crítica.

Garantizar la equidad de género en el ámbito educativo constituye no solo un derecho esencial, sino también un fundamento clave para el desarrollo de comunidades más justas e inclusivas. En ese sentido, la Unesco (2019) manifiesta que dicha igualdad es un principio indispensable para avanzar hacia una sociedad verdaderamente incluyente. Aunque se han dado avances significativos, aún hay millones de niñas que nunca acceden a una educación formal.

Además, la Unesco (2019) sostiene que la educación transformadora es clave de género potencia las capacidades de todos los educandos, desmantela normas sociales restrictivas y hace que las instituciones educativas sean entornos más justos y respetuosos de la diversidad. Esto repercute en la reducción de brechas sociales y, asimismo, en indicadores relevantes como la pobreza, la salud materna y la prevención de matrimonios tempranos.

Concebir la educación desde esta óptica implica un compromiso ético y político profundo. Como plantea Savater (1997), educar es un acto valiente y cargado de sentido

que combina tanto el valor de la educación en sí misma como la valentía de emprender procesos de cambio social.

En coherencia con ello, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de la Directiva 001 de 2025, promueve que los procesos educativos —incluyendo foros, debates y diseños curriculares— se orienten hacia una educación inclusiva, con enfoque de género, interculturalidad y justicia social. En este marco, se propone adoptar una pedagogía transformadora que permita cuestionar las jerarquías sexuales y raciales (Curiel, 2013; Lugones, 2008), reconocer el valor del trabajo reproductivo y ecológico que realizan las

mujeres rurales (Lagarde, 2006) y cambiar las prácticas pedagógicas con base en una lógica situada y contextualizada.

Uno de los retos fundamentales es visibilizar las desigualdades. Autoras como “bell hooks” y Aura Cumes coinciden en que la pedagogía debe comprometerse con la transformación del mundo. Para “hooks” (2022), este cambio debe fundarse en una pedagogía del amor, que valore el cuidado, el respeto y la empatía como ejes de las relaciones pedagógicas. Esta propuesta desafía las lógicas de autoridad jerárquica en el aula, promoviendo vínculos auténticos entre educadores y estudiantes.

Conclusiones

Para lograr una verdadera equidad de género, es indispensable que las políticas educativas fomenten relaciones igualitarias desde la infancia y contribuyan a erradicar los roles tradicionales que refuerzan estructuras sexistas. Como plantean Castillo et al. (2013), esto implica una revisión crítica de los contenidos curriculares, los modelos de enseñanza y las prácticas institucionales.

Asimismo, los estudios de género resultan fundamentales para avanzar hacia un desarrollo sostenible y justo en las zonas rurales. En palabras de Vizcarra et al. (2015), estos enfoques permiten: (a) romper con la universalización de la experiencia educativa, de manera que se dé paso a un pensamiento complejo y situado que contribuya a la transformación social; (b) aportar al desarrollo sostenible al promover una educación desuniversalizada, que posibilite un pensamiento complejo capaz de trascender las disciplinas y ampliar la conciencia social y ambiental.

Hablar de ruralidad implica reconocer múltiples realidades. Fals Borda (1979) describe la ruralidad anfibia del Caribe colombiano como un espacio de doble dependencia —agua y tierra—, donde confluyen actividades agrícolas y pesqueras. En estos territorios, las mujeres enfrentan barreras estructurales: según datos del Dane (2023), representan el 48,1 % de la población campesina, pero solo el 1,5 % accede a la educación superior. Según el Ministerio de Agricultura de Colombia (2023), la población de mujeres rurales que ejercía alguna labor económica —consideradas económicamente activas— era del 31,2 %, mientras que los

hombres representaban el 68,8 %.

Estas desigualdades se agudizan con la distancia a los centros urbanos y las condiciones de vida en territorios como ciénagas o sabanas. La OCDE (2022) señala que persiste una profunda brecha en calidad y equidad educativa entre lo urbano y lo rural. Esta brecha favorece la naturalización de la violencia simbólica, como lo advierte Bourdieu (1991), y perpetúa roles discriminatorios en el entorno escolar.

Una educación transformadora, con enfoque de género, permite desmontar estas jerarquías raciales y sexuales (Curiel, 2013), visibilizar el trabajo no remunerado que sostiene la vida comunitaria (Lagarde, 2006) y desmantelar la idea de neutralidad educativa (Lugones, 2008). Para ello, es crucial diseñar políticas públicas con enfoque territorial, formar docentes con sensibilidad interseccional y repensar los contenidos escolares desde una mirada decolonial.

En este sentido, la escuela rural puede convertirse en un espacio clave para la emancipación, si se reconoce como parte viva del tejido social. Solo así será posible construir futuros donde niñas, mujeres y disidencias sexuales no solo estén presentes en el aula, sino que tengan voz, poder y capacidad de transformación en sus propios territorios.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Ayuste, A., Flecha, R., y Gómez, J. (1994). Planteamiento de la pedagogía crítica: *Comunicar y transformar*. CREA.
- Bourdieu, P. (1991). *El poder simbólico*. Editorial Anagrama.
- Castillo, A., González, L., y Martínez, M. (2013). *La diversidad desde las bases de la educación*. Editorial Académica Española.
- Curiel, O. (2013). *Descolonizando el feminismo: Una perspectiva antirracista*. Universidad del Valle.
- DANE (2023). Situación de las mujeres rurales en Colombia. Obtenido de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/NotaEstadistica-Mujer-Rural-Campesina.pdf>
- Fair, H. (2010). Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault. *Polis*, 6(1), 13-42.
- Fals Borda, O. (1979). *Fundamento de la cultura anfibia*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2991>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2^a ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Gutiérrez, A. N. (2005). Relaciones de género en la escuela rural: Una mirada desde Colombia. *Pensamiento Educativo*, 37(2), 252-262. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26817>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico: Sabiduría práctica*. Rayo Verde.
- Lagarde, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Ministerio de Agricultura de Colombia. (2023) La radiografía de la población campesina. Tomado de: <https://www.agronet.gov.co/Noticias/Paginas/Hay-m%C3%A1s-de-15,2-millones-de-campesinos,-que-representan-30-de-los-colombianos.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2025). Directiva 001. Directiva Foros Educativos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2019). Igualdad de género y educación: Un derecho básico. <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE. <https://www.oecd.org/education/>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Vizcarra, I., y Rincón, A. (2015). Cuerpo, espíritu y naturaleza en los estudios de género y ambiente. En E. Zapata y M. R. Ayala (Coords.), *Contribuciones de los estudios de género al desarrollo rural* (pp. 63-88). COLPOS.

CAPÍTULO 2

PENSAMIENTO CREENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

*CREATIVE THINKING IN LEARNING
MATHEMATICS IN PRIMARY EDUCATION*

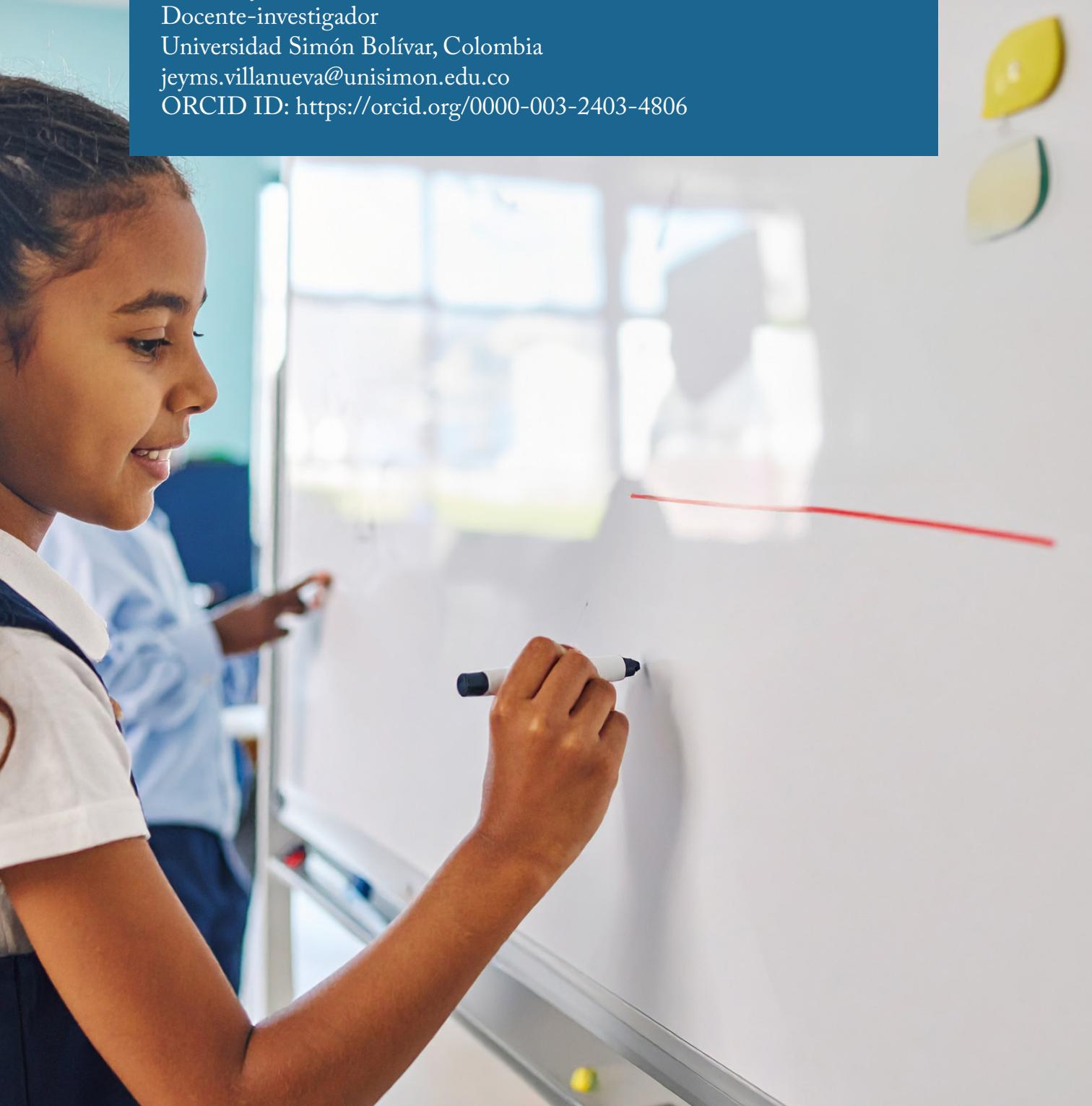


Autores:

Mg. Maiguel Miguel Saltarín Muñoz
Doctorando en Ciencias de la Educación
Universidad Simón Bolívar - Colombia
msm020383@hotmail.es

Ph.D. Jeyms Villanueva Cantillo

Docente-investigador
Universidad Simón Bolívar, Colombia
jeyms.villanueva@unisimon.edu.co
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-003-2403-4806>



PENSAMIENTO CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura científica sobre el pensamiento creativo en el aprendizaje de las matemáticas en la educación básica primaria. El objetivo principal del estudio es explorar las respuestas cognitivas y afectivas de los estudiantes frente a distintos tipos de tareas matemáticas diseñadas para estimular el pensamiento creativo, incluyendo tanto la resolución como el planteamiento de problemas. Se fundamenta en el análisis de documentos seleccionados mediante una estrategia de búsqueda con operadores *booleanos* (AND, OR, NOT) en bases de datos académicas indexadas (Scopus, Web of Science, Eric, Redalyc y Scielo). El periodo delimitado fue 2019–2025 y se centró en estudios empíricos, teóricos relevantes.

Metodológicamente, se basó en el enfoque PRISMA para revisiones sistemáticas, con el que se identificaron 52 documentos iniciales y se seleccionaron 18 estudios que cumplían con los criterios de inclusión. Se analizaron dimensiones como el tipo de tareas matemáticas, los enfoques pedagógicos utilizados, las respuestas cognitivas y afectivas observadas y la relación entre creatividad y aprendizaje matemático.

Los resultados evidencian que el pensamiento creativo en matemáticas mejora el rendimiento académico y favorece el desarrollo de habilidades como la flexibilidad cognitiva, la curiosidad y la perseverancia. Las tareas abiertas, divergentes y contextualizadas se destacaron como catalizadoras clave del pensamiento creativo. Además, se identificó que la integración de dimensiones afectivas como la motivación y la disposición creativa incrementa significativamente la participación y la autonomía en el aprendizaje matemático.

Las conclusiones subrayan la necesidad de una transformación didáctica en la enseñanza de las matemáticas en educación básica primaria, que articule lo cognitivo y lo afectivo, mediante propuestas centradas en el estudiante y orientadas al desarrollo integral de su creatividad matemática. Asimismo, se plantea como implicación pedagógica la formulación de estrategias educativas sostenidas en modelos estructurados que consideren la disposición creativa como un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, creatividad, desarrollo del pensamiento, educación primaria, matemáticas, motivación del estudiante.

Abstract

This article presents a systematic review of scientific literature on creative thinking in mathematics learning in primary basic education. The main objective of the study is to explore students' cognitive and affective responses to different types of mathematical tasks designed to stimulate creative thinking, including both problem-solving and problem-posing activities. It is based on the analysis of documents selected through a search strategy using Boolean operators (AND, OR, NOT) in indexed academic databases (Scopus, Web of Science, ERIC, Redalyc, and Scielo), covering the period from 2019 to 2025 and focusing on empirical and relevant theoretical studies. Methodologically, it followed the PRISMA approach for systematic reviews, identifying 52 initial documents and ultimately selecting 18 studies that met the inclusion criteria. The analysis considered dimensions such as the type of mathematical tasks, pedagogical approaches used, observed cognitive and affective responses, and the relationship between creativity and mathematical learning. The results show that creative thinking in mathematics enhances academic performance and supports the development of skills such as cognitive flexibility, curiosity, and perseverance. Open-ended, divergent, and contextualized tasks emerged as key catalysts for creative thinking. Moreover, the integration of affective dimensions such as motivation and creative disposition significantly increases active participation and autonomy in mathematical learning. The conclusions emphasize the need for a didactic transformation in the teaching of mathematics in primary basic education that articulates cognitive and affective components through student-centered proposals aimed at the integral development of mathematical creativity. Furthermore, a key pedagogical implication is the formulation of educational strategies based on structured models that consider creative disposition as an essential component in the teaching-learning processes.

Keywords: learning, creativity, thinking development, primary education, mathematics, student motivation

Introducción

Un énfasis creciente en el desarrollo de la creatividad del estudiantado escolar es evidente en numerosos documentos de políticas y currículos que la mencionan explícitamente como un objetivo de aprendizaje (Ibrahim et al., 2021; Hadar y Tirosh, 2019); entre ellos, se incluyen: el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de EE.UU. (2000), la Asociación Nacional de Educación (2012), la Academia Nacional de Ciencias y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021).

En el ámbito de la didáctica matemática, diversos especialistas han recurrido a diferentes definiciones y teorías para analizar cómo se fomenta la creatividad en los estudiantes (Leikin y Sriraman, 2022). De estos estudios, han surgido puntos relevantes, entre ellos: la importancia de considerar la parte cognitiva del proceso de aprendizaje, particularmente en el marco de una educación matemática efectiva (Middleton et al., 2023). Este aspecto cobra especial relevancia respecto a las tareas de resolución de problemas complejas o difíciles, que exigen un mayor esfuerzo cognitivo a alumnos que, en muchos casos, podrían no estar habituados a tales retos (Di Leo et al., 2019). Aunque hay una amplia bibliografía sobre la implicación de los estudiantes en la resolución de problemas (Hadar y Tirosh,

2019), hay escasos estudios que investiguen el impacto de los estudiantes en actividades de pensamiento creativo dentro del ámbito de la educación matemática (Schindler y Bakker, 2020).

Uno de los enfoques propuestos en la literatura sobre el fomento de la creatividad consiste en analizar los métodos y productos creativos de los estudiantes, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas que potencien diversos componentes del pensamiento innovador (Araya y Martínez, 2019). En este estudio, se examinan dichas expresiones creativas de los estudiantes en el área de matemáticas. El objetivo de este documento es analizar de manera organizada la información disponible sobre las reacciones cognitivas y emocionales de los alumnos de educación primaria ante diferentes clases de ejercicios matemáticos, en particular aquellos orientados a la resolución y planteamiento de problemas que promueven el pensamiento creativo. El propósito del análisis es comprender cómo este tipo de actividades puede enriquecer el aprendizaje significativo de los conceptos matemáticos. La sección siguiente desarrolla el marco teórico de referencia.

Desarrollo

Esta revisión sistemática se enfoca en un análisis exhaustivo de la literatura científica disponible sobre el pensamiento creativo en el aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria. En las últimas décadas, esta forma de pensamiento se ha consolidado como una habilidad esencial en el ámbito educativo, especialmente en disciplinas que históricamente han favorecido la lógica y la estructura formal del conocimiento, como las matemáticas (Jagals y Descetken, 2019; Jonsson et al., 2020; Middleton et al., 2023).

En este contexto, la presente sección analiza

cómo diversos enfoques de enseñanza, teorías del aprendizaje y metodologías aplicadas en el aula han intentado fomentar el pensamiento creativo entre los estudiantes de educación básica, subrayando las condiciones que facilitan su crecimiento y los obstáculos persistentes en su práctica educativa. A partir de la documentación revisada, se examinan en profundidad las dimensiones cognitivas y emocionales involucradas, las características de las actividades que incentivan la creatividad y las orientaciones didácticas más significativas que apoyan su aplicación.

Creatividad y pensamiento creativo en la educación matemática

De acuerdo con la Asociación para las Habilidades del Siglo XXI, la creatividad es una habilidad fundamental para el presente siglo, sobre todo en el área de la enseñanza matemática, ya que permite a los alumnos abordar problemas de manera adaptable, innovadora y con relevancia. Cabe decir, entonces, que la creatividad está estrechamente relacionada con la capacidad de concebir ideas novedosas, asumir riesgos y encontrar soluciones desde diversas perspectivas (Ibrahim y Widodo, 2020).

Este enfoque ha recibido un amplio apoyo de estudios recientes que destacan la importancia de la creatividad en el fomento de habilidades avanzadas de pensamiento (Rico Patino, 2023; Rahmawati y Ibrahim, 2021; Utemov et al., 2020; Setiyani et al., 2020; Suherman y Tibor

Vidákovich, 2024).

En el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, la creatividad constituye un aspecto cognitivo esencial, puesto que habilita a los alumnos para enfrentar situaciones complicadas y descubrir respuestas innovadoras. Al enfrentarse a problemas matemáticos abiertos o escenarios que admiten diversas maneras de abordarlos, activan las facetas del pensamiento creativo: *fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad* (Leikin y Sriraman, 2022). La *fluidez* se refiere a la habilidad de producir múltiples respuestas o soluciones ante un problema matemático específico. La *flexibilidad* denota la capacidad de ajustar estrategias y asumir diferentes perspectivas para resolver un mismo desafío. La *elaboración* se evidencia en la aptitud para profundizar y especificar las soluciones

propuestas. Por último, la *originalidad* tiene que ver con la creación de respuestas singulares, inusuales y pertinentes, utilizando métodos no convencionales o ideas innovadoras (Turan y Descteken, 2019).

Estas características o dimensiones mejoran la comprensión matemática y, además, fomentan una actitud innovadora que impulsa a arriesgarse, investigar nuevas opciones y desafiar enfoques convencionales (Flores et al., 2022).

Ahora bien, desde un enfoque educativo, promover tales habilidades implica un cambio en la metodología de enseñanza. Es fundamental abandonar técnicas que se centran únicamente en la repetición, la memorización de fórmulas y el cumplimiento estricto de procesos, para adoptar estrategias que prioricen la exploración, la curiosidad y la creatividad (Andrade et al., 2020).

En ese orden de ideas, la incorporación de desafíos abiertos, actividades retadoras y espacios de colaboración promueve el crecimiento del pensamiento creativo e innovador en matemáticas (Jonsson et al., 2022; Niu et al., 2022).

Así, estimular la creatividad en matemáticas no solo optimiza el desempeño académico, también refuerza las habilidades de análisis y reflexión de los alumnos y los prepara para enfrentar un entorno en transformación con recursos mentales adaptables, creativos y éticos.

Tendencias conductuales asociadas a la creatividad en el aprendizaje de las matemáticas

La creatividad en la enseñanza de las matemáticas no se expresa únicamente en habilidades mentales; asimismo, los comportamientos evidencian la forma en que los alumnos abordan y participan en situaciones matemáticas. En este enfoque, se destacan elementos como la disposición a asumir riesgos, la búsqueda de retos, la curiosidad por saber y la creatividad, que son fundamentales para fomentar el desarrollo del pensamiento creativo (Suherman y Tibor, 2024).

El asumir riesgos se entiende como la conducta del alumno de estar listo para cometer errores,

hacer suposiciones y defender sus puntos de vista en relación con situaciones matemáticas. Este carácter se considera esencial para la creatividad en el pensamiento, ya que promueve una mentalidad receptiva hacia el error como un aspecto del proceso educativo (Rico Patiño, 2023). Por otro lado, el entusiasmo por los retos implica que el estudiante esté predisposto a buscar diversas soluciones, investigar con creatividad y disfrutar al enfrentarse a problemas matemáticos complejos. Esta mentalidad fomenta una participación mayor y constante en tareas que demandan un esfuerzo mental (Araya, Giaconi y Martínez, 2019); además, favorece la persistencia frente a tareas que

requieren esfuerzo cognitivo.

La curiosidad, en este contexto, se entiende como la inclinación conductual a formular preguntas, participar en actividades novedosas, interesarse por lo desconocido, resolver acertijos y buscar constantemente nuevas experiencias (Daher et al., 2021; Suhirman et al., 2021; Turan y Descteken, 2019). Esta cualidad impulsa a los estudiantes a indagar más allá de la superficie de los problemas, activando procesos mentales de mayor profundidad y creatividad.

La imaginación, finalmente, es definida como una tendencia conductual que involucra la capacidad de crear imágenes mentales, anticipar situaciones y concebir escenarios que trascienden las realidades existentes y superan los límites de la percepción sensorial. Este rasgo permite a los estudiantes visualizar soluciones

posibles, transformar representaciones matemáticas y conectar ideas entre diferentes dominios del conocimiento (Jagals y van der Walt, 2019; Turan y Dişçeken, 2019).

Todas estas dimensiones conductuales, cuando se estimulan en entornos educativos propicios, fortalecen la creatividad matemática y contribuyen al desarrollo integral del estudiante. Así, los estudiantes no solo resuelven problemas, también construyen nuevas formas de pensamiento matemático.

Relación entre los dominios cognitivo y afectivo en la creatividad matemática

Los ámbitos cognitivo y emocional están estrechamente conectados en la solución de problemas matemáticos. Esta relación es observable entre la habilidad de pensamiento crítico y la actitud hacia este tipo de pensamiento, que son esenciales para abordar de manera efectiva situaciones problemáticas (Álvarez-Huerta et al., 2022; Fikriyatii et al., 2022).

De manera análoga, interactúan el pensamiento inventivo y la tendencia creativa: la creatividad puede verse como una fusión de estos dos aspectos (Flores et al., 2022). Esta comprensión dual establece la base para suponer que la creatividad de los estudiantes en el ámbito

matemático puede ser tanto medida como fomentada a través del desarrollo conjunto del pensamiento original y una actitud positiva hacia la creatividad.

La manifestación de la creatividad es aún más notable cuando alumnos se enfrentan a situaciones o desafíos que necesitan una solución. En este sentido, la creatividad en matemáticas se considera uno de los objetivos clave en la enseñanza de esta materia, al igual que el pensamiento crítico, la actitud personal y las destrezas para resolver problemas (Rahmawati y Ibrahim, 2021).

Numerosos estudios evidencian que la

creatividad es esencial en el desarrollo de competencias eficaces para la resolución de problemas matemáticos por parte de los estudiantes (Di Leo et al., 2019; Daher et al., 2021; Utemov et al., 2020). En ese sentido, se ha planteado la incorporación de destrezas creativas en los materiales de enseñanza como una táctica para promover el pensamiento divergente en el aula (Leikin y Sriraman, 2022). Además, se ha observado que los desafíos matemáticos que enfrentan los alumnos deben estar estrechamente articulados con los

contenidos curriculares, como las relaciones y funciones, tal como se ha contemplado en el diseño de programas educativos, como el currículo de matemáticas en la educación primaria en Indonesia (Setiyani et al., 2020).

Tabla 1

Pensamiento crítico versus pensamiento creativo en matemáticas

Aspecto	Pensamiento crítico	Pensamiento creativo
Definición	Evaluación racional, lógica y objetiva de una situación o problema.	Generación de ideas novedosas, útiles y no convencionales para resolver un problema.
Objetivo principal	Juzgar, analizar, justificar o refutar una afirmación o solución.	Proponer soluciones originales, múltiples enfoques y explorar nuevas posibilidades.
Enfoque	Convergente (una respuesta correcta o más válida).	Divergente (varias respuestas posibles y válidas).
Ejemplo en matemáticos	Verificar si una estrategia de resolución es válida o no según propiedades matemáticas.	Idear una manera inusual o alternativa de resolver un problema geométrico.
Habilidades asociadas	Comparar, contrastar, clasificar, argumentar, inferir.	Improvisar, reestructurar, imaginar, transformar, asociar libremente.
Disposición	Razonamiento lógico, escepticismo constructivo, precisión.	Curiosidad, tolerancia a la ambigüedad, toma de riesgos, imaginación.
Evaluación típica	Correcto/incorrecto; basado en evidencias y justificación.	Original/no original; valorado por novedad y utilidad.

Tabla 2.*Ejemplos de actividades escolares que promueven ambos tipos de pensamiento en matemáticas*

Actividad	Tipo de pensamiento promovido	Descripción
Resolver un problema de álgebra con una única solución y justificar el procedimiento.	Pensamiento crítico	El estudiante debe demostrar dominio de los pasos lógicos y justificar cada operación.
Evaluar la validez de un argumento matemático presentado por un compañero.		Requiere análisis lógico, evaluación de supuestos y revisión de conceptos.
Buscar al menos tres formas diferentes de resolver un problema geométrico.	Pensamiento creativo	Se fomenta la flexibilidad mental al proponer múltiples rutas para llegar al mismo resultado.
Crear un problema matemático original relacionado con situaciones cotidianas.		El estudiante debe aplicar su imaginación y vincular conceptos abstractos con la realidad.
Diseñar una actividad lúdica (juego) basada en conceptos matemáticos aprendidos.		Los estudiantes deben innovar en la forma de presentar o practicar un contenido.
Combinar materiales manipulativos (bloques, regletas) para modelar ecuaciones o patrones.	Pensamiento crítico y creativo (mixto)	Estimula tanto la representación libre como la validación de modelos lógicos.
Debatir sobre la mejor estrategia para resolver un problema con varias alternativas posibles.		Requiere evaluar ideas, defender opiniones y estar abierto a propuestas no convencionales.

Relación y función en el currículo de matemáticas en Colombia: dimensiones cognitivas y afectivas

En el contexto educativo colombiano, los conceptos de relación y función se integran en el pensamiento algebraico, tal como se señala en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998). Estos contenidos son cruciales en los niveles de educación básica y media, puesto que son aprendizajes previos indispensables para abordar temas más avanzados, como la modelación, el

álgebra formal y el cálculo en grados superiores. La comprensión progresiva de las relaciones y funciones demanda un enfoque que considere tanto la gradualidad en la complejidad de las ideas como el desarrollo integral del alumno, de acuerdo con el enfoque de competencias del sistema educativo en Colombia.

Diversos estudios han intentado desarrollar

las habilidades cognitivas de los alumnos en estas áreas, mejorando capacidades como el razonamiento matemático, la habilidad para representar conectividades funcionales y la resolución de problemas en contextos reales (Ibrahim et al., 2021; Oliveira et al., 2021). No obstante, la experiencia en el ámbito educativo indica que el crecimiento del pensamiento matemático no puede limitarse únicamente al aspecto cognitivo. Según investigaciones recientes, los avances en lo cognitivo se potencian cuando se acompañan del desarrollo de la dimensión afectiva, que abarca factores como motivación, autoconfianza, disposición para aceptar desafíos y la tenacidad (Chong et al., 2019; Rahmawati y Ibrahim, 2021). Estas posturas son fundamentales en la forma en que los estudiantes abordan problemas matemáticos, sobre todo en un entorno de aprendizaje que sea significativo.

De manera similar, impulsar la creatividad matemática en el aula no solo significa mejorar las habilidades de pensamiento crítico y divergente, también fomenta actitudes emocionales como la curiosidad, la imaginación, la valentía ante lo desconocido y la apertura a nuevas ideas (Jonsson et al., 2020). Estas actitudes son especialmente importantes en el contexto colombiano, donde se busca promover una educación inclusiva, participativa y enfocada en el desarrollo del pensamiento independiente.

Por lo tanto, es esencial implementar estrategias educativas que unan de manera integral las áreas cognitiva, emocional y creativa, de modo que favorezcan la resolución de problemas y, a la vez, que también permita a los estudiantes disfrutar del proceso de descubrimiento, planteamiento de hipótesis y construcción de su propio conocimiento mediante la exploración de relaciones y funciones en situaciones reales y significativas.

Como se ha indicado anteriormente, la innovación se desarrolla cuando los componentes cognitivos y emocionales interactúan de manera complementaria. Esto implica que los alumnos

fortalecen su capacidad de pensamiento original a medida en que se refuerza su disposición hacia la creatividad. Comprender la conexión entre estos elementos es crucial para crear lecciones de matemáticas que estimulen el pensamiento creativo de los alumnos.

A partir de esta comprensión, las acciones pedagógicas implementadas en el contexto de la enseñanza de las matemáticas podrían incidir positivamente en el desarrollo de la creatividad estudiantil. Este método, a su vez, tiene una gran relevancia para mejorar el aprendizaje y desempeño en matemáticas, en coherencia con objetivos curriculares y con un impacto indirecto en el cumplimiento de las metas formativas futuras de los estudiantes (Ovando-Téllez et al., 2022; Rico Patiño, 2023; Schindler y Bakker, 2020; Suherman y Tibor, 2024).

Este análisis resulta fundamental para entender la relación entre el pensamiento creativo en matemáticas y la predisposición hacia la creatividad en el abordaje de conceptos como las relaciones y funciones. El uso de modelos de ecuaciones estructurales puede ofrecer una perspectiva clara y completa sobre dicha conexión. Esta investigación busca subsanar la escasez de estudios que exploren la correlación entre la habilidad de pensamiento matemático creativo y la disposición hacia la creatividad, empleando el pensamiento creativo como método de análisis y constituyéndose como el primer paso para potenciar la creatividad matemática entre los alumnos.

Más adelante, podría proponerse una solución concreta mediante la adopción de un método particular de enseñanza de las matemáticas, fundamentado en los hallazgos derivados de la presente investigación. Por ahora, el propósito central de este estudio es identificar un modelo que ilustre la conexión entre la habilidad de los estudiantes para el pensamiento matemático creativo y su actitud creativa hacia las matemáticas. Los resultados obtenidos pueden ser valiosos para

el fortalecimiento de la enseñanza de matemáticas, al favorecer el crecimiento de la creatividad matemática en los alumnos, especialmente en el campo del álgebra. Este refuerzo se proyecta a través del diseño de metodologías pedagógicas

basadas en el modelo relacional identificado, con miras a enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Método

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo, basado en un diseño documental y un análisis de contenido. Está orientado al desarrollo de un modelo teórico que aclare cómo se conecta la habilidad de pensamiento matemático creativo con la creatividad en alumnos de educación primaria, particularmente en lo que concierne a la compresión de los conceptos relación y función.

Se trata de una investigación de carácter exploratorio y descriptivo, sustentada en una revisión sistemática de la literatura académica, cuya meta es reconocer patrones conceptuales y empíricos que respalden la estructura de relación entre las variables analizadas. Para la selección de los documentos, se aplicó una técnica de búsqueda avanzada utilizando operadores booleanos (AND, OR, NOT) en bases de datos académicas indexadas como Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet y Redalyc. Los términos de búsqueda utilizados incluyeron combinaciones como: “Mathematical creativity” AND “creative thinking disposition” AND “primary education”, “Creative thinking capacity” AND “relations and functions” AND “mathematics learning”, “cognitive domain” AND “affective domain” AND “problem-solving”, “Mathematical creativity” OR “creative disposition” AND “basic education” NOT “students”, “Educational intervention” AND “mathematics instruction” AND “structural equation modeling”.

La búsqueda se limitó a publicaciones en español e inglés entre los años 2019 y 2025, con énfasis en artículos revisados por pares, capítulos de libro y tesis de posgrado relevantes para la temática. Se aplicaron filtros de pertinencia temática,

rigor metodológico y vinculación directa con los conceptos centrales del estudio: pensamiento creativo, disposición creativa, aprendizaje de relaciones y funciones y desarrollo de competencias cognitivas y afectivas. Como resultado, se seleccionaron 52 documentos.

A continuación, se aplicaron los siguientes *criterios de inclusión*: (a) estudios empíricos o teóricos que aborden la creatividad matemática en el nivel de básica primaria; (b) investigaciones que utilicen el pensamiento creativo como técnica de análisis; (c) documentos que exploren la relación entre pensamiento creativo, disposición creativa y comprensión de relaciones y funciones en contextos escolares.

Los *criterios de exclusión* fueron: (a) documentos centrados en niveles educativos no pertinentes (educación media o superior), (b) estudios sin validez metodológica clara y (c) textos duplicados o con limitaciones de acceso al texto completo.

El corpus documental final quedó conformado por 27 documentos seleccionados, entre los cuales se incluyen estudios previamente citados en la introducción y el marco teórico. Se empleó el análisis de contenido temático para identificar categorías emergentes y relaciones conceptuales entre las variables cognitivas y afectivas en el aprendizaje matemático.

Posteriormente, con base en la literatura sistematizada, se desarrolló un modelo hipotético de relaciones estructurales entre la capacidad de pensamiento creativo matemático y la disposición creativa. Este modelo fue evaluado teóricamente

a través del enfoque de pensamiento creativo como técnica de análisis, desde la perspectiva de las relaciones latentes entre variables observables y constructos teóricos. Su estructura fue validada

conceptualmente mediante la triangulación de fuentes y la contrastación con investigaciones previas.

Resultados y discusión

El análisis de los 27 documentos seleccionados a partir de los operadores booleanos (“creatividad matemática” AND “educación primaria” AND (“relaciones y funciones” OR “pensamiento creativo” OR “disposición creativa”)) permite identificar tres categorías emergentes que revelan hallazgos relevantes y coherentes con el objetivo del estudio. Estas categorías comprenden: (a) tipos de tareas matemáticas que estimulan el pensamiento creativo, (b) dimensiones cognitivas y afectivas

implicadas en el proceso de aprendizaje creativo y (c) enfoques pedagógicos efectivos para fomentar la creatividad matemática en estudiantes de primaria.

Cada una de estas categorías ofrece evidencia valiosa sobre cómo articular estrategias de enseñanza que integren la disposición creativa con el desarrollo de competencias matemáticas fundamentales.

Tabla 3.

Hallazgos relevantes y coherentes con el objetivo del estudio

Categorías emergentes	Sustento teórico	Discusión
Interacción entre disposición creativa y pensamiento matemático creativo	Los estudios de Rahmawati y Ibrahim (2021; Rico Patiño, 2023; Leikin y Sriraman, 2022; Flores et al., 2022; Hader y Torish, 2020) sostienen que el pensamiento creativo en matemáticas no se limita únicamente a habilidades cognitivas como la fluidez, flexibilidad o elaboración, sino que está profundamente influido por factores afectivos, tales como la disposición hacia el riesgo, la persistencia, la apertura a lo novedoso y la autoconfianza. Estas disposiciones inciden en la forma en que los estudiantes abordan tareas matemáticas abiertas o no rutinarias.	En el contexto de la educación primaria, es fundamental diseñar experiencias de aprendizaje que reconozcan esta dualidad. El aprendizaje de relaciones y funciones no debe restringirse a esquemas rígidos, sino incluir espacios donde el estudiante pueda crear, explorar y reformular reglas matemáticas de manera autónoma, creativa y reflexiva.

Categorías emergentes	Sustento teórico	Discusión
Impacto del enfoque afectivo-cognitivo en la comprensión de relaciones y funciones	<p>Estudios como los de Schindler y Bakker (2020), Oliveira y Ibrahim (2021), Araya et al. (2019) y Di Leo et al. (2019) evidencian que los programas educativos que integran de manera integrada las dimensiones afectivas y cognitivas generan mejoras significativas en la comprensión conceptual de relaciones matemáticas, especialmente cuando incorporan elementos lúdicos, narrativos o manipulativos</p>	<p>En primaria, cuando los conceptos aún están en formación, la integración de juegos, cuentos matemáticos, metáforas visuales y representación concreta (con objetos físicos) potencian la retención y favorecen la transferencia de aprendizajes a contextos variados.</p>
El papel del maestro como mediador de la creatividad matemática.	<p>Investigaciones como las de Andrade et al. (2020), Chong et al. (2019), Daher et al. (2021), Utemov et al. (2020) sostienen que los docentes que adoptan metodologías centradas en el estudiante y promueven la exploración guiada propician un entorno donde la creatividad matemática puede desarrollarse de manera natural. Asimismo, se ha identificado que la actitud del docente influye tanto en la disposición como en el rendimiento del estudiante.</p>	<p>La formación docente en estrategias pedagógicas que vinculen lo afectivo con lo cognitivo es básico. La creatividad matemática no se enseña de forma directa, pero puede surgir como consecuencia de ambientes de aprendizaje enriquecidos, motivadores y colaborativos.</p>

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis sistemático de la literatura evidencian que las respuestas cognitivas y afectivas de los estudiantes de educación básica primaria ante tareas matemáticas diseñadas para fomentar el pensamiento creativo son determinantes para desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los enunciados matemáticos (Flores et al., 2022; Araya et al., 2019). Se constató que la creatividad matemática no es un atributo espontáneo; por el contrario, es una capacidad que puede cultivarse intencionadamente cuando el diseño didáctico favorece la interacción entre el pensamiento divergente, la motivación intrínseca y la disposición emocional positiva hacia los desafíos matemáticos (Álvarez-Huerta et al.,

2022; Daher et al., 2021).

Asimismo, se resalta que el pensamiento creativo emerge con mayor fuerza cuando las actividades matemáticas permiten la exploración de múltiples soluciones, el razonamiento flexible y la toma de decisiones originales, elementos que activan, en los estudiantes, tanto el dominio cognitivo como el afectivo (Jonsson et al., 2020; Chong et al., 2019; Hadar y Tirosh, 2019). Este enfoque dual potencia el aprendizaje autónomo, fortalece la autoestima académica y propicia un clima idóneo para la innovación en el aula de matemáticas (Daher et al., 2021; Di Leo et al., 2019).

Se concluye que el diseño y la implementación de tareas que integren intencionalmente las dimensiones cognitivas y afectivas resulta esencial para fomentar el pensamiento creativo en matemáticas desde los primeros años escolares. Esta estrategia mejora el desempeño académico, al tiempo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar con creatividad los retos del pensamiento lógico-matemático en contextos diversos. A partir de ello, se destacan las siguientes consideraciones:

En primer lugar, (a) *la relación significativa entre disposición creativa y pensamiento matemático creativo*. La literatura revela de forma consistente que ambos factores se influyen mutuamente. La disposición creativa, entendida como una actitud abierta a nuevas ideas y al riesgo cognitivo, es clave para el desarrollo de pensamiento matemático creativo (Flores et al., 2022; Álvarez-Huerta et al., 2022; Suhirman et al., 2021).

En segunda instancia, tenemos (b) *la importancia de un enfoque afectivo-cognitivo en educación primaria*. La comprensión de relaciones y funciones se fortalece cuando los estudiantes trabajan en un entorno que equilibra lo emocional (curiosidad, interés, seguridad) y lo cognitivo (análisis, representación, generalización). Esta integración es fundamental en las edades tempranas, tal como destacan Di Leo et al. (2019) y Middleton et al. (2023).

También, se debe tener en cuenta la (c) *necesidad de intervenciones pedagógicas intencionadas*. Se respaldan propuestas que incorporen actividades abiertas, lúdicas y contextualizadas que estimulen la creatividad matemática. Estas iniciativas promueven una transición desde

una enseñanza meramente instrumental hacia una enseñanza inspiradora, en la que el error se reconoce como parte inherente del proceso creativo (Araya et al., 2019; Utemov et al., 2020).

Otra consideración relevante es el (d) rol del docente, quien desempeña una función central en el desarrollo del pensamiento matemático creativo. No solo actúa como mediador del conocimiento, también es diseñador de experiencias de aprendizaje que promueven la exploración, el cuestionamiento y la producción de ideas originales. En este sentido, el docente se convierte en un agente clave en la creación de ambientes seguros y de confianza, donde el error se concibe como una oportunidad para aprender y no como un motivo de sanción. Además, tiene la responsabilidad de plantear desafíos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes, lo que estimula el pensamiento flexible, la resolución creativa de problemas y la formulación de múltiples estrategias (Andrade et al., 2020; Leikin y Sriraman, 2022).

Asimismo, el docente desempeña un papel fundamental en la valoración de respuestas divergentes, reconociendo y validando aquellas soluciones no convencionales que reflejan procesos de pensamiento innovador. Esta disposición favorece la construcción de un aula receptiva a la innovación, en la que se promueve la autonomía intelectual, el diálogo crítico y la participación de todos los estudiantes; de este modo, también contribuye al desarrollo integral del pensamiento matemático creativo en la educación básica primaria.

Ahora bien, también deben tenerse en cuenta las (e) implicaciones para la formación docente. Es imprescindible que los programas de formación inicial y continua del profesorado

incorporen contenidos orientados al desarrollo de competencias para estimular la creatividad matemática, que contemplen, además de herramientas metodológicas, la sensibilidad hacia los aspectos afectivos del aprendizaje (Fikriyatii et al., 2022; Hadar y Tirosh, 2019).

Finalmente, se espera que el modelo propuesto a partir del análisis documental proporcione una representación estructurada de cómo se relacionan la capacidad de pensamiento matemático creativo y la disposición creativa en estudiantes de básica primaria, específicamente

en el proceso de comprensión y aprendizaje de relaciones y funciones. Adicionalmente, el modelo pretende evidenciar los mecanismos cognitivos y actitudinales que median dicha relación, aportando elementos teóricos y prácticos que sirvan como base para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a fortalecer el pensamiento creativo en el ámbito de la educación matemática. Los resultados previstos se organizan en tres niveles, como se ilustra visualmente en la Tabla 4.

Tabla 4.

Niveles del proceso de comprensión y aprendizaje de relaciones y funciones mediante el pensamiento creativo matemático

Nivel teórico	Nivel pedagógico	Nivel investigativo
<ul style="list-style-type: none"> Consolidación de un modelo explicativo que articule los componentes cognitivos (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) y afectivos (motivación, interés, confianza, apertura) que inciden en el desarrollo de la creatividad matemática. Reconocimiento del papel de la disposición creativa como mediadora entre los recursos cognitivos de los estudiantes y su rendimiento en actividades de relaciones y funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Sugerencias para el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas en primaria que integren aspectos cognitivos y emocionales en la enseñanza de relaciones matemáticas. Propuestas de intervención que prioricen el desarrollo de la creatividad como habilidad transversal, más allá de la resolución de problemas rutinarios 	<ul style="list-style-type: none"> Generación de un modelo base para estudios empíricos futuros que deseen validar estadísticamente la relación entre pensamiento creativo y disposición afectiva mediante el pensamiento creativo como técnica de análisis con estudiantes reales. Identificación de vacíos en la literatura sobre la enseñanza de relaciones y funciones desde un enfoque creativo en el nivel primario.

La propuesta conceptual presentada en esta revisión sistemática se fundamenta en la creatividad entendida como un método de análisis y mediación que fomenta el aprendizaje significativo de las matemáticas

en la educación básica primaria. Este modelo sugiere una relación causal organizada, donde la creatividad, concebida como una dimensión afectiva que engloba la motivación, la curiosidad, la disposición a aceptar nuevas

ideas y la confianza para investigar soluciones no tradicionales, actúa como un catalizador del pensamiento matemático creativo. Esto último se manifiesta como un componente cognitivo que se traduce en la capacidad para generar ideas novedosas, adaptables y eficaces al abordar o formular problemas matemáticos. De igual manera, el pensamiento matemático creativo e innovador se configura como un elemento clave para la comprensión de conceptos como relaciones y funciones, que son cruciales para el desarrollo inicial de razonamiento algebraico, incluso en los primeros niveles educativos. En este marco, el modelo destaca una secuencia pedagógica en la que los aspectos emocionales impulsan los aspectos cognitivos y ambos se unen para potenciar el pensamiento matemático creativo en contextos de aprendizaje auténticos y relevantes.

Esta perspectiva se lleva a cabo a través de propuestas educativas que combinan actividades lúdicas, manipulativas y artísticas, con el propósito de atraer la atención del alumno y, además, activar procesos mentales de exploración, comparación, categorización y transferencia de saberes. Asimismo, se fomentan experiencias de aprendizaje que valoran tanto el proceso como el resultado,

donde al error es considerado una oportunidad para estimular la creatividad.

Desde una perspectiva constructivista, esta propuesta reconoce el conocimiento previo del alumno y promueve un aprendizaje activo mediante la interacción con materiales, contextos relevantes y el apoyo del docente. La enseñanza orientada al pensamiento creativo se refleja en la elaboración de tareas abiertas, que ofrecen diversas vías de solución, donde se incentiva la participación constante, el proceso de toma de decisiones y la argumentación.

Por último, la integración de aspectos emocionales y cognitivos se convierte en un elemento esencial, al incluir estrategias pedagógicas que desarrollan el interés sostenido, la autonomía, la resiliencia y la confianza personal, elementos fundamentales para consolidar una actitud positiva y comprometida hacia el aprendizaje en matemáticas. Este enfoque busca mejorar la comprensión de conceptos específicos como relaciones y funciones y tiene como propósito sentar las bases para una educación matemática que sea más humana, creativa y significativa durante los primeros años de escolaridad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Huerta, P. A. G., Muela, A. y Larrea, I. (2022). Disposición hacia el pensamiento crítico y la creatividad con creencias de confianza en estudiantes de educación superior: El papel mediador de la franqueza a la diversidad y el desafío. *Thinking Skills and Creativity*, 43(12), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003> jramathedu.v6i2.12667
- Andrade, R. R., Fortes, E. C. y Mabilangan, R. A. (2020). Problem-solving heuristics and mathematical talent of heterogeneous students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5114–5126. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081111>.
- Araya, P., Giaconi, V. y Martínez, M. V. (2019). Pensamiento matemático creativo en aulas de enseñanza primaria: Entornos didácticos que posibilitan su desarrollo. *Revista Calidad en la Educación*, (50), pp. 319–356.
- Asociación Nacional de Educación (2012). Preparando a los estudiantes del siglo XXI para una sociedad global: Guía para educadores sobre las cuatro CEE.
- Chong, M. S. F., Shahrill, M. y Li, H. D. (2019). The integration of problem-solving in Brunei secondary school mathematics curriculum to enhance students' affective development. *Journal on Mathematics Education*, 10(2), 215–228. <https://doi.org/10.22342/jme.10.2.7265.215-228>
- Daher, W., Gierdien, F. y Anabúsy, A. (2021). Self-efficacy, competitiveness, and curiosity as predictors of creative emotions. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 6(2), 86–99. [https://doi.org/10.23917/6\(2\).86-99](https://doi.org/10.23917/6(2).86-99)
- Suhirman, S., Prayogi, S., y Asy'ari, M. (2021). Problem-based learning with character and naturalist intelligence emphasis: Examining students' critical thinking and curiosity. *International Journal of Instruction*, 14(2), 217–232. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14213a>
- Utemov, V. V., Ribakova, L. A., Kalugina, O. A., Slepneva, E. V., Zakharova, V. L., Belyalova, S. O. y Platonova, R. I. (2020). Solving mathematics problems through the principles of scientific creativity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(10), 1–9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8478>
- Di Leo, I., Muis, K. R., Singh, C. A. y Psaradellis, C. (2019). ¿Curiosidad... Confusión? ¿Frustración? El rol y la secuenciación de las emociones durante la resolución de problemas matemáticos. *Psicología educativa contemporánea*, 58, 121–137.
- Fikriyatii, A., Agustini, R., Sutoyo, S. y Planificación, H. M. I. (2022). El pensamiento crítico en el modelo de indagación cíclica para promover la disposición hacia el pensamiento crítico y las habilidades de pensamiento crítico en profesores de ciencias en formación. *Revista Chipriota de Ciencias de la Educación*, 17(1), 120–133. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6690>
- Flores, A., Aguilar, J. A. y Mendoza, E. (2022). La creatividad matemática: un análisis desde la disposición y el pensamiento creativo. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*,

25(1), 55–74.

Hadar, L. L. y Tirosh, M. (2019). Creative thinking in mathematics curriculum: An analytic framework. *Thinking Skills and Creativity*, 33, Article 100585. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.1005>

Ibrahim, B., y Widodo, A. (2020). Students' understanding of mathematical functions: A developmental study in secondary school. *Journal of Mathematics Education*, 11(2), 167–180.

Ibrahim, I., Sujadi, Y., Maarif, S. y Viudo, S. A. (2021). Aumento de las habilidades de pensamiento crítico matemático utilizando el aprendizaje mediante la promoción de la resolución de problemas matemáticos. *Revista Didáctica de las Matemáticas*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.24815/jdm.v8i1.19200>

Jagals, D. y van der Walt, M. (2019). Imagery and imagination in mathematics education. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–11.

Turan, M. B. y Descetken, O. (2019). Efectos cognitivos del aprendizaje y la capacitación en imaginación en jugadores de balonmano de 14 a 16 años. *Diario de Educación y Estudios de Capacitación*, 7(1), 10–16. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3834>

Jonsson, B., Mossegård, J., Lithner, Y. y Karlsson, L. (2022). Razonamiento matemático creativo: ¿Es necesaria la cognición para el asunto? *Fronteras en Psicología*, 12(enero), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797807>

Jonsson, B., Granberg, D. O. y Lithner, J. (2020). Ganando comprensión matemática: Los efectos del razonamiento matemático

creativo y la eficiencia cognitiva. *Fronteras en Psicología*, 11(diciembre), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574366>

Leikin, R. y Sriraman, B. (2022). Investigación empírica sobre la creatividad en matemáticas (educación): Desde los páramos de la psicología hasta el estado actual del arte. *ZDM–Educación Matemática*, 54 (1), 1–17.

Middleton, J.A., Wiesel, A., Jansen, A. y Smith, E.P. (2023). Seguimiento de la implicación matemática en el primer año de secundaria: Relaciones entre la experiencia previa, el apoyo observado y la emoción y motivación a nivel de tarea. *ZDM–Educación Matemática*, 55 (2), 427–445.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). Lineamientos curriculares: Matemáticas. Bogotá: MEN.

Niu, W., Cheng, L., Duan, D. y Zhang, Q. (2022). Impact of perceived supportive learning environment on mathematical achievement: The mediating roles of autonomous self-regulation and creative thinking. *Frontiers in Psychology*, 12(781594), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781594>.

Oliveira, H., Pinto, H., y Mendes, D. (2021). Developing algebraic thinking through problem-solving: The role of representations. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 103–120.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021). En: <https://www.oecd.org/education/ceri/fomentar-la-evaluación-de-las-habilidades-de-pensamiento-creativo-y-crítico-de-los-estudiantes-en-la-educación-superior.htm>

Ovando-Téllez, M., Benedek, M., Kenett, Y. N., Hills, T., Bouanane, S., Bernard, M., Belo, J., Bieth, T., y Lleno, M. I. (2022). Una investigación de las correlaciones cognitivas y neuronales relacionadas con la memoria semántica vinculada a la capacidad creativa. *Communications Biology*, 5(604), 1–16. <https://doi.org/10.1038/s42003-022-03547-x>

Rahmawati, Y. y Ibrahim, R. (2021). Affective engagement and mathematical creativity: A critical reflection. *Journal of Mathematics and Culture*, 15(2), 195–212.

Rico Patiño, J. L. (2023). *Didáctica de la matemática en la formación del pensamiento creativo de los estudiantes de educación básica secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/722/647>

Schindler, M. y Bakker, A. (2020). Campo afectivo durante el planteamiento y la resolución colaborativa de problemas: Un estudio de caso. *Estudios Educativos en Matemáticas*, 105 (3), 303-324.

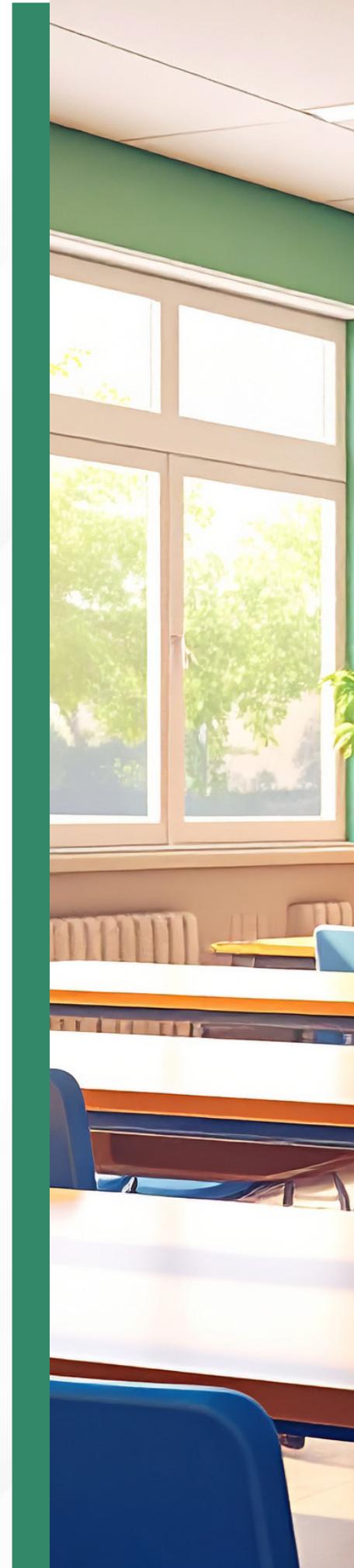
Setiyani, Putri, D. P., Ferdianto, F., y Fauji, S. H. (2020). Diseño de un módulo de enseñanza digital residencial en comunicación matemática en relación y función. Revista sobre *Educación Matemática*, 11(2), 223–236. <https://doi.org/10.22342/jme.11.2.7320.223-236>

Suherman, S. y Tibor Vidákovich (2024). Pensamiento creativo matemático -prueba basada en la Etnomatemática: Rol de la actitud hacia las matemáticas, estilo creativo, identidad étnica y nivel educativo de los padres. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24(77), xx-xx[LD1.1]. <http://dx.doi.org/10.6018/red.581221>.

CAPÍTULO 3

REPENSANDO EL AULA TRADICIONAL: LA REFLEXIÓN DOCENTE Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA FRENTE A LOS RETOS UNIVERSITARIOS EMERGENTES Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

RETHINKING THE TRADITIONAL CLASSROOM: TEACHING REFLECTION AND DIDACTIC MEDIATION IN THE FACE OF EMERGING UNIVERSITY CHALLENGES AND THE QUALITY OF EDUCATION



Autores:

Mg. Lay Zaray Viecco Montero

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar - Colombia

lay.viecco@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8232-1689>

Ph.D. Érika Palacio Durán

Directora del programa de Fisioterapia

Profesora-investigadora Séñior

Grupo Muévete Caribe

Universidad Simón Bolívar - Colombia

erika.palacio@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2698-8734>



REPENSANDO EL AULA TRADICIONAL: LA REFLEXIÓN DOCENTE Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA FRENTE A LOS RETOS UNIVERSITARIOS EMERGENTES Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Este capítulo presenta un análisis sobre la reflexión del docente y la mediación didáctica, que se destacan como elementos esenciales para enfrentar los desafíos actuales de la educación superior. En un contexto caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, resulta imperativo reconsiderar las prácticas educativas, adoptando una perspectiva que promueva un enfoque formativo interactivo y multimodal centrado en el estudiante, quien activa su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en el ámbito de la mediación didáctica en la enseñanza multimodal, se integran diversos modos y lenguajes con el objetivo de rediseñar la práctica educativa y reconocer la diversidad presente en el aula de educación superior.

Por otra parte, esta sección conduce a una reflexión sobre las implicaciones que tales consideraciones tienen para la calidad de la educación. Se sugiere que, comprendidas desde un punto de vista ético y teórico alineado con los principios de la investigación crítica, pueden informar la construcción de experiencias educativas que sean críticas e inclusivas en carácter. A partir de una revisión minuciosa de la literatura, se examinan los principios, dilemas y posibilidades que, al ser abordados, habilitan el ejercicio del docente como mediador en los contextos complejos e inciertos que caracterizan la educación superior actual.

Palabras clave: reflexión docente, mediación didáctica, transformación educativa, educación superior.

Abstract

This chapter examines teacher reflection and didactic mediation, highlighting them as essential elements for addressing current challenges in higher education. In a context marked by complexity and uncertainty, it becomes imperative to reconsider educational practices by adopting a perspective that promotes an interactive, multimodal learning approach centered on the student as an active participant in their own learning process. Within the framework of didactic mediation in multimodal teaching, diverse modes and resource languages are integrated to redesign educational practice and acknowledge the diversity present in higher education classrooms.

Furthermore, this section explores the implications of these considerations for educational quality. It argues that when grounded in an ethical and theoretical stance aligned with critical research principles, they can inform the development of educational experiences that are inherently critical and inclusive. Through a comprehensive literature review, we analyze the principles, dilemmas, and opportunities that when addressed can empower educators to fulfill their role as mediators in the complex, uncertain landscape of contemporary higher education.

Keywords: Teacher reflection, didactic mediation, educational transformation, higher education.

Introducción

La educación superior enfrenta un proceso de reconfiguración marcado por cambios sociales, tecnológicos y culturales que comprometen no solo su estructura institucional, sino también las formas de enseñar, aprender y construir conocimiento. La universidad está llamada a trascender: de los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, debe transitar a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, fomenten la participación y promuevan la construcción significativa del conocimiento. Aquí, el rol del profesor es crucial como mediador del aprendizaje y como artífice de cambio.

En el panorama formativo actual de las instituciones de educación superior, no es posible garantizar que los estudiantes de nuevo ingreso cuenten ya con un nivel de independencia suficiente ni totalmente desarrollado para gestionar su propio aprendizaje. Por el contrario, es necesario crear condiciones para que el aprendizaje se produzca de manera que el estudiante pueda ejercerlo por sí mismo; es decir, se requiere diseñar situaciones pedagógicas que le ayuden a adquirir progresivamente competencias para aprender de forma autónoma y estratégica a lo largo de su proceso de aprendizaje (De Miguel, 2005). En este marco, la universidad asume el compromiso de contribuir con la formación integral de personas capaces de transformar su entorno, con espíritu crítico, con responsabilidad social y creatividad (Enrique, Arce y Grajeda, 2010).

Esta situación se torna más compleja aún, teniendo en cuenta que la realidad educativa

universitaria se caracteriza por una diversidad estudiantil donde confluyen diferencias étnicas, desigualdades socioeconómicas, intereses diversos y una extensa gama de habilidades cognitivas y personales. Todo ello implica que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni emplean los mismos lenguajes, lo que representa un desafío para los modelos pedagógicos tradicionales, al exigir la incorporación de múltiples modos de lenguaje que respondan a la pluralidad de las formas de aprender.

Por esto, las prácticas pedagógicas deben orientarse en reconocer las subjetividades diversas, así como sus determinantes, para construir espacios seguros e inclusivos que permitan al docente posicionarse como mediador de mundos heterogéneos, articulando saberes, necesidades y expectativas en escenarios de aprendizaje significativo, que redunden en el mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha defendido la calidad educativa. Durante décadas, ha sido su preocupación y ha aplicado su perspicacia a los cambios que han sido impulsados por la ciencia y la tecnología.

En línea con lo anterior, Lago de Vergara, Gamboa Suárez y Montes Miranda (2014) consideran fundamentales los factores que influyen en la calidad; señalan que esta, entendida como constructo, se presenta en la totalidad de las actividades y escenarios

de la vida cotidiana. Su comprensión se relaciona principalmente con la validez en el logro de objetivos, la eficiencia, el estado de conformidad y la provisión de un servicio adecuado.

Tradicionalmente, la calidad educativa se ha abordado como un concepto complejo, desde un enfoque centrado en los resultados que prioriza el beneficio social entendido como utilidad medible (Bello, 1999). Sin embargo, esta perspectiva es condicionada e ignora las realidades existentes de sistemas educativos incompletos y los contextos sociales determinados. Por ello, es indispensable incorporar consideraciones pedagógicas, en discrepancia a los puramente económicos, con el fin de valorar la calidad educativa de manera integral y profunda. Esta orientación pedagógica facilita el paso de una contemplación reduccionista, centrada en indicadores, hacia una comprensión más sistemática y formativa.

En este sentido, Aguirre (1993) subraya que la calidad de la educación es un concepto totalizador, con una visión global y compleja, y sostiene que se trata de un constructo relativo que puede definirse a partir de múltiples dimensiones. Desde finales del siglo anterior, el autor señala la necesidad de seguir concibiendo la educación como un campo propio de la pedagogía y de la enseñanza; enfatiza en la urgencia de dirigir la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en la tecnología, la cual, no obstante, debe integrarse a todas las dinámicas educativas para enfrentar los desafíos actuales y venideros del mundo globalizado.

La calidad, como concepto sustancialmente variable, se revela en la educación superior

a través de condiciones fundamentales y compartidas por cada institución, orientada a la búsqueda de alternativas para la solución de problemas. Como reto central, considera la evaluación como un proceso que garantiza el mejoramiento de la educación y hace énfasis en que cualquier tipo de evaluación en el ámbito académico, debe cumplir con funciones específicas instructivas de diagnóstico, autoformación y de tipo educativa (Díaz Barriga, 1998).

Estas condiciones, según lo expuesto por Bernate et al. (2020) en su investigación *Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior*, evidencian que la evaluación es un proceso intrínseco para asegurar cumplimiento y seguimiento. En este sentido, el Estado es quien asume la responsabilidad y es garante de que la educación impartida en el sector cumpla estándares de calidad bien establecidos, de modo que se proteja el derecho a acceder a una educación óptima, apropiada y de excelencia (Ley 30 de 1992, Colombia).

Por su parte, la Unesco (2015) indicó que la voz del profesor universitario, que está en posición de reflexionar sobre su práctica docente, se reconoce como un mecanismo clave para el progreso continuo. Al ser conscientes de sus estrategias, procesos y productos, los educadores pueden mejorar los objetivos, los procesos y los resultados del aprendizaje en la educación superior. Una segunda premisa, fundamentada en una mediación científico-filosófica, señala que el profesor, como mediador, es responsable de la producción del conocimiento científico, lo que influye directamente en la calidad del proceso educativo.

Revisiones como la de Espinosa (2006) aseguran que el conjunto de prácticas que el

docente muestra en el aula está estrechamente relacionado con el andamiaje conceptual previamente disponible. Este esquema es un componente esencial de los procesos mediante los cuales la enseñanza y el aprendizaje que ocurren en el aula de clases modelan la calidad de las interacciones educativas y, en consecuencia, en la calidad del conocimiento adquirido.

Por otro lado, Álvarez (2012) ofrece evidencia que demuestra la discrepancia entre el discurso pedagógico teórico y la realidad del aula; una situación que a menudo retrasa el camino hacia la excelencia y la educación de calidad. Sus hallazgos indican que un número significativo de las actividades pedagógicas observadas en el aula no logran el efecto deseado de promover el aprendizaje y construir conocimiento y, por lo tanto, afecta negativamente la calidad del rendimiento académico. La raíz de esta ineeficacia se asocia principalmente al alto nivel de incompatibilidad entre las condiciones de enseñanza “ideales” y reales, representadas por discordancias entre las intenciones y las acciones emprendidas, lo que determina la calidad del proceso de enseñanza.

Todo esto da voz a la importancia del interés científico, más allá de los temas curriculares y políticos, para aclarar la relación entre la mediación del docente para la construcción del conocimiento y, como resultado, el fortalecimiento de la calidad educativa a través del uso de la mediación, etcétera.

Por tanto, es importante reconsiderar los roles que los docentes desempeñan en los procesos del aula. El breve documento conceptual presentado en esta sección está diseñado para sugerir un trabajo pedagógico en un enfoque más inclusivo, crítico y basado en el contexto. Además, se proponen recomendaciones para robustecer el papel del docente como mediador profesional, crítico, reflexivo y creativo.

El análisis de la práctica profesoral como eje transformador de la educación

La reflexión que el docente ejerce sobre su práctica es un proceso indispensable para argumentar el propósito de enseñar y replantear la acción pedagógica en la educación universitaria contemporánea. En palabras de Schön (1983), interrumpirse a sí mismo por y sobre la enseñanza significa un proceso de reflexión que permite a los profesores realizar un análisis crítico para evaluar, revisar y reconstruir cómo educan, cuáles son sus estrategias y decisiones didácticas. En este marco, cabe interrogarse: ¿qué significa impartir conocimiento?, ¿cómo se enseñan los saberes a partir de mediaciones didácticas?

En la literatura, se encuentran diversas concepciones de reflexión. El mismo Schön (1992) manifiesta que la reflexión es una acción consciente mediante la cual la persona se enfrenta a nuevas situaciones, las integra a su repertorio de acciones y las domina a través de un diálogo reflexivo que le permite evaluar su relevancia. De este modo, la reflexión no solo moldea la actividad docente, también promueve la metacognición y el crecimiento profesional.

Por su parte, Korthagen (2001, citado por Guerra, 2009) describe la reflexión como un proceso mental que posibilita organizar y reestructurar múltiples experiencias para constituir nuevos esquemas mentales durante la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, Jay y Johnson (2002) la conciben como un proceso independiente y colectivo que implica vivencia, duda e interpretación de factores claves de una

temática, de modo sea de gran utilidad para ajustar y reconfigurar la acción. De lo anterior se deduce que la reflexión se constituye como una de las habilidades fundamentales de la formación profesoral.

El saber hacer en la enseñanza no es simplemente tener conocimiento de un método o repetir contenido temático; es apoderarse del objeto de conocimiento en sus vínculos, conexiones y significados. Enseñar es una actividad que se constituye en, con y entre otros, y que obliga a mediar entre múltiples sistemas de lenguaje, cultura y propósito educativo. Desde este punto de vista, el docente es un intelectual público (Giroux, 2015), una especie de cruzado, comprometido a ejercer el rol de maestro y afirmar el derecho al conocimiento.

En esta línea, Domingo y Gómez (2015) aseguran que la reflexión en el ser humano es algo natural, espontáneo, pero, al mismo tiempo, complejo, cuyo componente principal es la experiencia, que, indudablemente, influye y repercute en el aprendizaje facilitando la generación de aprendizajes personalizados e individualizados a partir de la vivencia en el aula o en el entorno.

Cerecero (2019) y Domingo (2022) sugieren la existencia de una diversidad de modelos metodológicos para promover la práctica reflexiva durante la enseñanza. Algunos se centran directamente en la implementación de la metodología de la investigación-acción,

mientras que otros incluyen elementos del aprendizaje derivados de la experiencia vivida.

Tal es el caso del modelo de Kolb, D. A. (1984), que establece que para generar aprendizaje es necesario disponer de cuatro capacidades: la observación reflexiva, la experiencia concreta, la experimentación activa y la conceptualización abstracta o el uso de preguntas orientadoras. Similar a lo que plantea el modelo de Rolfe, G., Freshwater, D., y Jasper, M. (2001), sugiere una manera sencilla para reflexionar sobre los hechos, a partir de preguntas guía que buscan obtener un mayor detalle y alcanzar la solución de los problemas que se presenten. Se basa únicamente en la reflexión a partir de la experiencia.

Por su parte, Lárez-Hernández et al. (2024) enfatizan en cómo la reflexión permite a

los docentes cuestionarse, autoevaluarse y reajustar sus acciones pedagógicas y sus estrategias didácticas promoviendo un cambio significativo en el quehacer educativo. Argumentan que la reflexión se convierte en un instrumento crucial para el crecimiento profesional y la mejora continua de la práctica docente.

Así, la práctica reflexiva en la docencia plantea la necesidad de revisar y replantear los marcos tradicionales de enseñanza desde una perspectiva analítica, de modo que no solo posibilite identificar áreas de mejora, sino también reconocer el saber pedagógico que se construye más allá de la reproducción de modelos de enseñanza convencionales.

Reconsiderar la enseñanza desde el enfoque de la mediación didáctica multimodal

Las mediaciones multimodales hacen referencia a ambientes de aprendizaje sustentados en la utilización y apropiación de contenidos conformados por múltiples modos de lenguaje y diversos recursos educativos, los cuales, además de potenciar las prácticas de interacción y trabajo colaborativo, facilitan la transformación de los sistemas de significación, la generación de nuevos puntos de vista sobre lo social y la creación de nuevas propuestas pedagógicas alternativas o disruptivas (Amador, 2020; González, 2018).

Al reconocer que los seres humanos producen significados de acuerdo con el contexto en

el que se sitúan, así como de los recursos materiales y simbólicos accesibles, Kress (2010) propone dos procesos fundamentales en el ámbito educativo:

- a. Respaldar prácticas educativas integradoras, basadas en la integración de múltiples modos semióticos —gestual, kinestésico, verbal, alfanumérico, visual, sonoro y audiovisual—, con la finalidad de representar el conocimiento mediante herramientas de modelización (Jewitt, 2008; Mangui et al., 2016).
- b. Impulsar procesos comunicativos dialógicos mediados por tecnologías y modos semióticos

diversos, dado que, los vínculos comunicativos posibilitan el aprendizaje colectivo a través del intercambio comunicativo e informativo (Aparici y Silva, 2012; Amador, 2018).

Autores como Coll et al. (1995) y Amador, J. C. (2015) destacan que mediar no consiste únicamente en manejar recursos, también es transmutar las formas de apropiación del conocimiento. Asimismo, definen la mediación como un conjunto de actuaciones que tienen sentido en relación con el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del concepto de interactividad social. En ese orden de ideas, las mediaciones deben generar aprendizajes activos, contextualizados

y significativos, que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Morin, 1999; Perkins, 1997).

Esto nos lleva a reflexionar con preguntas fundamentales: ¿qué tipo de mediación promovemos en el aula?, ¿qué aprendizajes movilizamos?, ¿cómo se dinamizan los saberes desde las didácticas disciplinares? El reto para los profesores está, entonces, en diseñar estrategias inclusivas, creativas y pertinentes que reconozcan los contextos y necesidades reales de los estudiantes universitarios.

Mediar para comprender: aportes de Vygotsky en la pedagogía sociocognitiva

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1995) afirma que la mediación es esencial para el desarrollo de las funciones psicológicas de mayor nivel; señala que el conocimiento se construye a través de herramientas y códigos que median la relación entre el individuo y el objeto de estudio, lo cual otorga un sentido cultural que transforma su forma de pensar, actuar y experimentar emociones.

La mediación, entonces, no es neutral; implica decisiones éticas, culturales y políticas. El docente también debe reflexionar sobre lo que significa ser un facilitador del pensamiento, un generador de significado y un arquitecto de espacios para la comprensión colectiva. Esta visión está en línea con la de un andamiaje pedagógico, donde el rol del maestro consiste en apoyar y extender el funcionamiento

cognitivo del estudiante más allá de su zona de desarrollo próximo. En ese sentido, los signos—códigos, palabras, símbolos, gestos, sistemas de numeración, entre otros—son significativos en tanto funcionan como medios semióticos que permiten al individuo transformar sus formas de relacionarse tal como están moldeadas por el mundo inmediato. Esto tiene implicaciones reales para la teoría del aprendizaje profundo y para el cambio educativo.

La educación no se reduce a la transmisión de información. En esta perspectiva, el aprendizaje no se considera simplemente la transferencia de contenidos, sino como un proceso en el cual el aprendiz construye significado activamente mediante la interacción guiada y mediada con otros (Vygotsky, 1978). En este marco, el lenguaje no es meramente una herramienta de conteo; es un recurso

para reinterpretar la experiencia y construir el propio conocimiento, sin el cual el aprendizaje carecería de sentido (Ausubel, 1963). El apoyo pedagógico es, por tanto, el nexo en sí mismo entre el conocimiento previo y los contenidos que los depura; ese que permite articular lo cognitivo con lo afectivo, lo individual con lo social, de modo que se desarrolle todos los procesos de profundización cognitiva.

Así, la mediación que propone Vygotsky es una práctica cultural, contextualizada y profundamente transformadora. Implica un cambio en la forma de comprender la enseñanza, para adoptar métodos dialógicos, colaborativos y multimodales, en los que el estudiante asume un rol activo en la construcción del saber (Espinosa Ríos, 2016).

Por lo tanto, las ideas vygotskianas impulsan iniciativas pedagógicas dirigidas hacia la promoción del aprendizaje significativo y, al mismo tiempo, de sujetos que contribuyen a la formación de sujetos críticos y socialmente comprometidos.

En la mediación docente, sin embargo, se presenta una variedad de obstáculos y tensiones que dificultan la concreción efectiva de estos

principios, lo que evidencia la necesidad de repensar de forma permanente las estrategias pedagógicas.

A pesar de los avances, persisten factores que intervienen y obstaculizan la consolidación de una mediación didáctica reflexiva, tales como: (a) la resistencia al cambio y el escaso contacto con la teoría pedagógica; (b) el lenguaje excesivamente académico y alejado de la realidad educativa; (c) la sobrecarga de demandas contextuales y curriculares; (d) la dificultad para verbalizar las decisiones didácticas cotidianas; (e) la escasa valoración social de la labor docente y la fragmentación teórica (Korthagen, 2007; Kessels, 2009, citados por Álvarez, 2015).

Reconocer estas tensiones constituye un punto de partida fundamental para la transformación, que deben considerarse en los procesos de formación docente, de modo que se generen espacios reflexivos y colaborativos que favorezcan la construcción crítica y situada del saber pedagógico.

Conclusiones

A nivel mundial, la educación revela cada vez más hallazgos sobre la relevancia de transformar las prácticas educativas tradicionales y monótonas, por metodologías de enseñanza innovadoras y con enfoques disruptivos. Estas metodologías tienen como propósito facilitar al docente el desarrollo de su práctica educativa mediante la combinación entre teoría y práctica, integrando elementos diferenciadores, como recursos, herramientas y estrategias educativas que motiven y favorezcan el

aprendizaje del estudiante. Además, promueven una reflexión constante sobre sus actividades diarias, con el objetivo de entenderlas, ajustarlas y producir un efecto positivo en su entorno.

La práctica profesoral se percibe como un proceso activo y complejo que repercute en la implementación técnica para situarse en un conjunto de implicaciones éticas, sociales y culturales que cobran especial relevancia en

el contexto de una sociedad globalizada y en permanente transformación. El sector educativo enfrenta exigencias y transformaciones del conocimiento, así como múltiples retos de un mundo contemporáneo cambiante, lo que exige una actuación crítica, contextualizada y comprometida por parte de los docentes con la realidad que habitan.

En este sentido, cada vez es más urgente adoptar modelos e incorporar estructuras de formación docente orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias esenciales que promuevan la integración de recursos y herramientas dinámicas que favorezcan la continua adaptación de los profesores frente a los cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos del proceso educativo, en pro de la calidad educativa. De este modo, se impulsa una docencia con pertinencia social, capaz de responder a los desafíos emergentes. Así, el panorama de la educación actual muestra

reportes, evidencias y cifras claras de la necesidad de repensar, reflexionar y sustituir prácticas pedagógicas heredadas por otras que han surgido a raíz de los cambios que demanda la nueva era.

Lograr esta transformación requiere comprender la práctica docente desde su complejidad como primer paso para propiciar cambios e impulsar procesos que respondan a las necesidades y desafíos del contexto. La formación docente, por tanto, debe garantizar espacios donde la práctica se convierta en objeto de análisis y resignificación, integrando herramientas tecnológicas, enfoques formativos actualizados y recursos multimodales que potencien la enseñanza y el aprendizaje. Solo a partir de esta comprensión y reflexión profunda sobre la práctica docente será posible avanzar hacia una educación más justa, inclusiva, transformadora y coherente con los tiempos que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Agüerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), 561–578.
- Álvarez, A. C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383–402.
- Álvarez Álvarez, C. (2015). Teoría frente a la práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172–190.
- Amador, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(2), 77–94.
- Amador, J. (2020). Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos. En J. Amador, S. Rojas y R. Solano (Eds.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 79–104). Bogotá: Universidad Distrital.
- Amador-Baquiro, J. C., Barragán-Giraldo, D. F. y Álvarez-Vargas, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber*, 13(32), e12911.
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 9(38), 51–58.
- Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune & Stratton.
- Barbasán, C. (2015). Formación inicial del profesorado de secundaria. Editorial Graó.
- Bello, M. E. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción Pedagógica*, 8(2), 43–46.
- Bernate, J. A. y Vargas Guativa, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 141–154.
- Buckworth, J. (2017). Issues in the Teaching Practicum. En G. Geng, P. Smith, y P. Black (Eds.). *The Challenge of Teaching* (pp. 9–17). Singapur: Springer.
- Carrascosa, J., Gil-Pérez, D., Vilches, A., y Pablo, A. (2006). Didáctica de las ciencias y formación del profesorado. Graó.
- Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (28), 155–181.
- Coll, C., Colombina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: F. Berrocal y M. Melero (Eds.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 11–24). Siglo XXI.
- Congreso de Colombia (1992). Ley 30 de 1992 (28 de diciembre), por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diario Oficial No. 40.700.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Alianza[LD2.1].
- Díaz Barriga, A. (1998). Evaluación académica:

- organismos internacionales y política educativa. México: Unam.
- Domingo, A. (2022). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (37), 343–361.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2015). La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos. Narcea Ediciones.
- Enrique, R., Arce, A. y Grajeda, B. R. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, 33, 113–130.
- Espinosa, R. E. (2006). Los mediadores pedagógicos en la enseñanza de las ciencias. *El Hombre y la Máquina*, (32), 20–36.
- Espinosa Ríos, E. A. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (40), 175–209.
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, (42), 13–27.
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, (34), 1–28.
- Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243–260.
- Jay, J. y Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal classroom research. *Review of Research in Education*, 32, 241–267.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310.
- Korthagen, F. y Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.
- Lago de Vergara, D., Gamboa Suárez, A. A. y Montes Miranda, A. J. (2014). Calidad de la educación superior. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 157–170.
- Lárez-Hernández, J. H. y Sobarzo-Ruiz, R. A. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas. *Educación y Ciudad*, (47), e3191.
- Mangui, D., Lagos, P. y Pizarro, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula. *Literatura y Lingüística*, (34), 197–220.
- Martín Calvo, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana. *Sofía*, 14(2), 4–14.
- Morin, E. (1999). El método III: El conocimiento del conocimiento (Vol. 3). Cátedra.
- Perkins, D. (1997). La escuela inteligente. Gedisa.

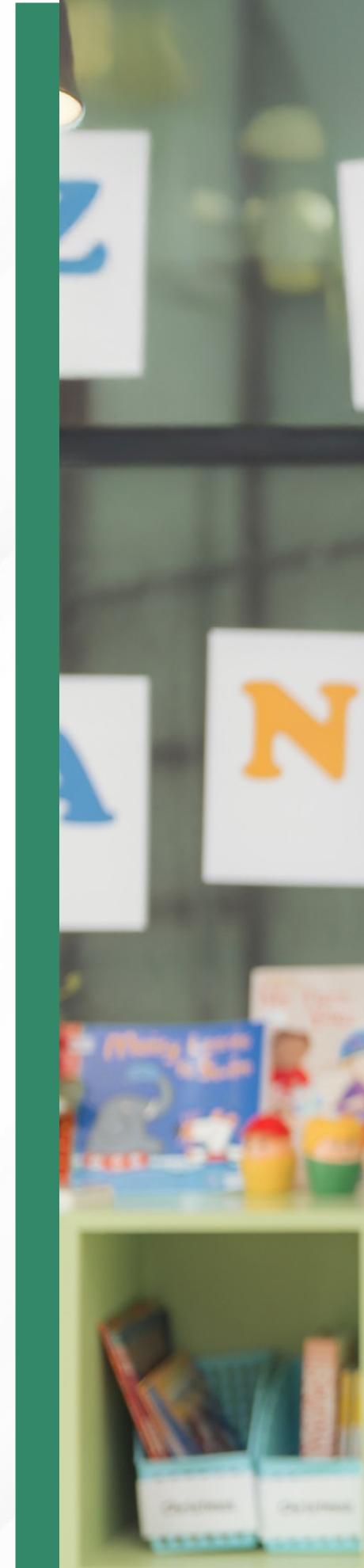
- Rolfe, G., Freshwater, D. y Jasper, M. (2001).
Reflexión crítica en enfermería y las
profesiones asistenciales: Guía del usuario.
Palgrave Macmillan.
- Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo.
Paidós.
- Schön, D. A. (1992). La formación de
profesionales reflexivos. Paidós.

- Unesco (1998). Declaración mundial sobre la
educación superior en el siglo XXI. Perfiles
Educativos, (80).
- Unesco (2015). Replantear la educación: ¿Hacia
un bien común mundial? Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los
procesos psicológicos superiores. Crítica.

CAPÍTULO 4

COMPONENTES PEDAGÓGICOS DIDÁCTICOS DE LA GESTIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR: UNA MIRADA DESDE LOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS EDUCADORES

*DIDACTIC PEDAGOGICAL
COMPONENTS OF INTERDISCIPLINARY
TEACHING MANAGEMENT: A LOOK
FROM THE MEANINGS ATTRIBUTED BY
EDUCATORS*



Autores:

Mg. Ledys Linet Villarreal Chico

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar - Colombia

ledys.villarreal@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5021-4743>

Ph.D. Zulgenis Ester Fornaris Parejo

Docente-investigadora

Universidad Simón Bolívar, Colombia

zulgenis.fornaris@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6537-1134>



COMPONENTES PEDAGÓGICOS DIDÁCTICOS DE LA GESTIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR: UNA MIRADA DESDE LOS SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS EDUCADORES

Resumen

El propósito del estudio fue analizar los componentes pedagógicos y didácticos de la gestión docente interdisciplinaria, a partir de los significados atribuidos por los educadores de instituciones educativas del departamento de Bolívar Colombia. Para ello, se llevó a cabo una revisión descriptiva-documental sobre los componentes pedagógicos en la gestión docente, los componentes didácticos en la gestión docente y en la gestión docente interdisciplinaria. El estudio se sustenta teóricamente en los aportes del Ministerio de Educación Nacional (2021), Rojas (2020), Fandiño y Bermúdez (2021), entre otros, cuyas contribuciones permiten tener una visión amplia de la temática abordada.

Es una investigación de tipo documental que enfatiza la reflexión crítica acerca de los componentes pedagógicos-didácticos de la gestión docente interdisciplinaria, desde los significados atribuidos por los educadores de la Institución Educativa Turbaco. Las reflexiones derivadas del análisis concluyen que la gestión directiva debe actualizar periódicamente la filosofía institucional y definir con claridad la orientación actual de los procesos educativos; además, se requiere establecer esquemas novedosos, modernos, competitivos, que integren tecnologías para el aprendizaje y que garanticen una educación de calidad para el desarrollo integral del educando.

Palabras clave: componentes pedagógicos didácticos, gestión docente interdisciplinaria.

Abstract

The purpose of the study was oriented to analyze the pedagogical-didactic components of interdisciplinary teacher management: A look from the meanings attributed by the educators of educational institutions, Department of Bolívar, Colombia. Based on this, a descriptive-documental review was carried out on the pedagogical components in teacher management, didactic components in teacher management and interdisciplinary teacher management. Theoretically, it is supported by the contributions of: Ministry of National Education, (2021), Rojas, (2020), Fandiño and Bermúdez, (2021), among others, who together allow having a breadth on the topic addressed. Documentary type research, it emphasizes the critical reflection on the didactic pedagogical components of interdisciplinary teaching management, from the meanings attributed by the educators of the Turbaco Educational Institution. The reflections concluded that the directive management must periodically update the institutional philosophy and be clear about where we are going today in the educational processes; establish innovative, modern, competitive schemes, implementing technology for learning, guaranteeing quality education for the integral development of the student.

Key words: Didactic pedagogical components, interdisciplinary teaching management.

Introducción

Los componentes pedagógicos y didácticos de la gestión docente son elementos fundamentales que conforman el proceso de aprendizaje. Estos componentes pueden variar según el modelo pedagógico adoptado e incluyen elementos como los objetivos; los contenidos; las estrategias; los recursos humanos, materiales, económicos, tecnológicos; la evaluación y las relaciones entre los sujetos involucrados, la comunidad educativa y las instituciones gubernamentales públicas y privadas.

Por su parte, la didáctica se enfoca en la aplicación práctica y operativa de estos componentes para lograr una enseñanza efectiva y de calidad, considerando la interacción entre el personal docente, los estudiantes y las entidades educativo. En este sentido, el componente pedagógico privilegia la interacción comunicativa que se establece entre el docente y los estudiantes en contextos específicos, con el propósito de crear un ambiente de aprendizaje que brinde oportunidades a los estudiantes para que construyan conceptos, desarrollos habilidades de pensamiento y consoliden su propio aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021, como se cita en Arce-González et al., 2023), la gestión docente interdisciplinaria se configura como un enfoque educativo innovador que busca superar las barreras convencionales entre las distintas disciplinas, con el fin de fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Por otro lado, desde el ámbito de la investigación, se concibe

como un proceso complejo que implica la cooperación entre profesores de diferentes campos del conocimiento, la elaboración de un plan de estudios integrado, la implementación de estrategias pedagógicas que abarquen múltiples áreas y la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva integral.

Asimismo, se entiende como un proceso organizado y metódico orientado al fortalecimiento integral de las instituciones educativas y sus proyectos. Su objetivo principal es enriquecer los diferentes aspectos que componen la vida escolar, desde los procesos pedagógicos hasta los administrativos. En este orden de ideas, Rojas (2020) sostiene que resulta esencial contar con docentes capaces de gestionar los procesos formativos desde la interdisciplinariedad, ya que ello permite aprovechar sus bondades, como el fortalecimiento del aprendizaje estudiantil mediante el desarrollo de una comprensión profunda y holística de los temas abordados, así como el logro de un aprendizaje colaborativo y crítico.

Estos criterios, componentes y enfoques esperan evidenciarse dentro de las instituciones educativas; no obstante, la realidad puede distanciarse de los estándares esperados. Veamos el caso de la Institución Educativa Turbaco, ubicada en el departamento de Bolívar, Colombia.

Con base en las observaciones no sistematizadas realizadas, se evidencia que los docentes de dicha institución no implementan una planificación basada en un proyecto educativo

integral, carecen de objetivos claros y de estrategias ajustadas a las necesidades de los estudiantes; además, emplean una metodología tradicional desfasada de la realidad educativa actual. Puede afirmarse, entonces, que no cumplen las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en su currículo, lo que genera estudiantes pasivos, con conocimientos limitados y en un ambiente poco motivador.

De igual manera, la gestión docente se configura como un enfoque educativo tradicional que mantiene las barreras convencionales entre las distintas disciplinas y fomenta un aprendizaje memorístico y poco participativo. Además, los procesos no se ajustan a las necesidades,

debilidades, potencialidades y limitaciones de los estudiantes; los docentes no se actualizan con nuevos conocimientos académicos desde hace varios años y los alumnos son indiferentes a su desempeño. Si esta situación persiste, la calidad de la educación continuará deteriorándose.

Por lo tanto, con el propósito de contribuir a superar este escenario, se propone analizar los componentes pedagógicos y didácticos de la gestión docente interdisciplinaria, a partir de los significados atribuidos por los educadores, de modo que se generen oportunidades de mejora que consoliden el aprendizaje y la excelencia académica en el desarrollo integral del estudiantado.

Revisión de la literatura para el análisis documental

Componentes pedagógicos de la gestión docente

Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), el componente pedagógico privilegia la interacción comunicativa que se establece entre el docente y los estudiantes en contextos específicos. En ella, se busca crear un ambiente de aprendizaje que facilite oportunidades a los estudiantes para que construyan conceptos, desarrollen habilidades de pensamiento, valores, actitudes y sean autónomos en su aprendizaje.

La implementación de este componente requiere la organización y uso pedagógico de:

- a. Referentes curriculares que indiquen los objetivos de aprendizaje con los que se compromete el grupo de estudiantes en un periodo dado para que puedan apropiarse del conocimiento universalmente definido para cada grado.
- b. Concepción e instrumental apropiado para implementar la evaluación educativa.
- c. Selección y uso de materiales educativos para docentes y estudiantes, acordes con los ambientes de aprendizajes esperados. El objetivo específico es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten altos niveles de logro.

Conforme a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (2020), el componente pedagógico comprende un conjunto de estrategias y herramientas didácticas

orientadas a establecer una relación armónica entre el maestro y el estudiante en el contexto del aula, donde se articulan los procesos de construcción del conocimiento y de formación integral del joven. El punto de partida es la interacción comunicativa entre maestro y estudiante en un ambiente de aprendizaje que propicie la construcción de saberes, conceptos y, al tiempo que desarrollen habilidades de pensamiento, valores y actitudes (saber, saber hacer y saber ser).

En este orden de ideas, el componente pedagógico, según el Programa Todos a Aprender, constituye una dinámica ambiciosa y rigurosa en el campo del saber, a partir de la cual, se desprenden unas acciones orientadas a “crear un ambiente de aprendizaje que le den a los estudiantes la posibilidad de construir conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes” (MEN, 2020). Además, busca alcanzar una educación con calidad y competente para enfrentar los retos de la vida.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental implementar acciones pedagógicas y pertinentes que dinamicen el quehacer del docente en su práctica cotidiana, con el propósito de transformar las prácticas del aula y promover la formación integral de los estudiantes.

Ahora bien, en palabras de Fandiño y Bermúdez (2021): transformar la práctica de

aula es ir pedagógicamente más allá de lo que comúnmente sucede en la rutina del salón de clase, es propiciar espacios de construcción de conocimiento y reflexión desde una dinámica diferente y una puesta en escena novedosa para los niños. La práctica pedagógica “gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia” (p. 35).

Asimismo, Fandiño y Bermúdez (2021) aseguran que transformar la práctica pedagógica del aula conlleva a que los

docentes evolución en sus propios procesos de aprendizaje y que eviten permanecer en postura didáctica rutinaria para los educandos, fácilmente identifiable por los estudiantes. En ese sentido, la práctica pedagógica se fundamenta en la concienciación sobre cómo el actuar refleja concepciones de individuo y de sociedad esperadas o deseadas y cómo las acciones docentes tienen implicaciones directas en la construcción de un tipo de sociedad y de ciudadanía.

Componentes didácticos en la gestión del docente

Los componentes didácticos en la gestión docente son los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje: docente, estudiante, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, medios o recursos —humanos, materiales, económicos, tecnológicos—, evaluación y formas de organización. También es importante considerar el contexto del aprendizaje, que abarca el entorno social, cultural y geográfico donde se lleva a cabo dicho proceso.

En esta línea de pensamiento, Grande (2012) señala que los componentes didácticos están interrelacionados, dado que trabajan conjuntamente para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, orientando la labor del docente y del alumno a la vez. En este sentido, el estudiante participa activamente mediante su memoria, inteligencia y demás facultades en desarrollo, además de sus capacidades, limitaciones, intereses y reacciones, con el fin de asimilar de manera efectiva los conocimientos que recibe.

Por su parte, el educador transmite, orienta, estimula, dirige y facilita el proceso de enseñanza, cuyo resultado se materializa en el conocimiento transferido y asimilado con efectividad por el discente. El educador es quien aplica las técnicas de enseñanza para lograr que el estudiante aprenda y, así, alcanzar un rendimiento verdadero que se refleje en la superación del individuo y su contribución al desarrollo de su entorno. Estos componentes didácticos, interrelacionados, facilitan la aplicación de una didáctica adecuada que contribuye a mejorar el proceso educativo, asegurando su calidad para generar un resultado eficiente: estudiantes educados con principios y valores que aportarán al progreso de la sociedad.

Gestión docente interdisciplinar

Según Fuenmayor y Acosta (2015, como se cita en Aragón-Rodelo et al., 2022), para comprender la complejidad de la gestión docente interdisciplinar, es importante conocerla desde sus componentes, específicamente en el aula de clase, donde se le caracteriza por las actuaciones en términos de investigación, organización, planificación, ejecución y evaluación del proceso de aprendizaje. Esta labor incluye un conjunto de acciones estratégicas y relaciones interpersonales que impactan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sobre esto, Quispe-Aquise et al. (2023) nos proporcionan un aporte relevante, en tanto conceptualizan la gestión docente como un proceso planificado y sistemático que involucra a todos los actores; en el caso de la Institución Educativa Turbaco, incluye: directivos, docentes, estudiantes, familias, comunidad, instituciones gubernamentales públicas y privadas. Además, señalan que la gestión docente se centra en el desarrollo estratégico de la institución, donde se definen objetivos, acciones y prioridades alineadas con el tipo de educación que se ofrece y las políticas generales de la entidad.

Por otra parte, Martínez-Fuentes et al. (2023) establecen que la gestión docente, entendida también como gestión pedagógica, se refiere a la labor del docente, la cual debe enfocarse en procesos motivadores, con la finalidad de cumplir con la planificación y, a partir de ello, alcanzar un rendimiento académico que integre componentes de planeación, administración, control y evaluación sobre las diversas actividades inherentes al desempeño de educador.

Cabe destacar lo señalado por Salamanca-Aroca y Sepúlveda-Bernalez (2024): afirman que un docente interdisciplinar es aquel que centra su atención en la gestión en el aula, caracterizada por su naturaleza compleja y dinámica. Esta complejidad, derivada de sus múltiples interacciones, hace imperativo que todos los actores involucrados en el proceso educativo — docentes, estudiantes, familias, comunidad, entre otros — colaboren estrechamente para alcanzar los objetivos propuestos.

En este contexto, Van der Linden (2007, como se citó en Salamanca-Aroca y Sepúlveda-Bernalez, 2024) sostiene que la colaboración interdisciplinar, en el marco de la gestión docente, surge como una estrategia fundamental para responder a las demandas de una educación inclusiva. Esta colaboración se define como la interacción entre diferentes disciplinas, donde el diálogo y la cooperación entre especialistas de diversos campos se convierten en elementos esenciales para generar nuevos conocimientos, abordar problemáticas prácticas desde diversas perspectivas y alcanzar objetivos comunes.

Ciertamente, la efectividad del proceso de gestión docente interdisciplinar incluye a la escuela como núcleo del quehacer educativo, conformado por directivos, docentes, estudiantes, familias, comunidad, quienes deben estar comprometidos con la filosofía y los principios de la escuela en su rol de institución formativa. Además, resulta indispensable la formación continua del personal educativo en metodologías interdisciplinarias, estrategias de colaboración y evaluación del aprendizaje integral.

Otro aspecto relevante es la integración de contenidos provenientes de diversas disciplinas, con lo que se fomentan conexiones y aplicaciones prácticas del conocimiento. A ello se suma la creación de espacios físicos y virtuales que faciliten la colaboración entre

docentes y estudiantes de diferentes áreas. Finalmente, se necesita la implementación de estrategias de evaluación que contemplen el desarrollo de competencias interdisciplinarias y promuevan el aprendizaje holístico de los estudiantes.

Recorrido metodológico

Teniendo en cuenta lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), la presente investigación es de tipo documental, en tanto se hace énfasis en la reflexión crítica sobre los componentes pedagógicos didácticos de la gestión docente interdisciplinaria, a través de una mirada desde los significados atribuidos por los educadores de la Institución Educativa Turbaco.

esta investigación es el análisis de contenido. Conforme a lo estipulado por Hurtado (2015), este implica acciones analíticas y reflexivas en torno a la temática, donde se verifican las teorías existentes y las investigaciones previas. El abordaje se realizó a través de apartados discursivos referidos relacionados con los componentes didácticos de la gestión docente interdisciplinaria.

La recolección de información que sustenta

Significados atribuidos por los educadores acerca de los componentes pedagógicos didácticos en la gestión docente

Como resultado del análisis documental, el presente trabajo permitió analizar los componentes pedagógicos y didácticos de la gestión docente interdisciplinaria, a partir de los significados atribuidos por los educadores. Los aspectos identificados en la revisión de la literatura contribuyen a una mejor comprensión de dichos componentes y se constituyen como elementos valiosos para garantizar mejores resultados al iniciar procesos educativos.

para abordar la problemática existente en algunos educadores. Cabe decir que cualquier ajuste y cambios que deseen implementar podrá adaptarse a la realidad educativa actual, según sus necesidades.

Por lo tanto, estas reflexiones ofrecen orientaciones que los docentes de instituciones educativas del departamento Bolívar, Colombia pueden considerar como alternativas operativas

La gestión directiva, por su parte, debe actualizar periódicamente la filosofía institucional y tener claridad sobre la dirección que siguen hoy los procesos educativos. Asimismo, corresponde establecer directrices para socializar el diagnóstico interno y externo, incluyendo el entorno y las competencias corporativas y la comunidad educativa.

De igual modo, el modelo de gestión directiva por adoptar debe fundamentarse en esquemas novedosos, transformadores, modernos, competitivos, donde se incorporen tecnologías para el aprendizaje, empoderamiento, conocimiento y la participación del trinomio institucional e instituciones gubernamentales públicas y privadas, con el fin de garantizar una educación de calidad para el desarrollo integral del educando.

En este contexto, el control, el seguimiento y la supervisión escolar son aspectos estrechamente relacionados que buscan asegurar que la planificación basada en un proyecto educativo integral cumpla con las políticas establecidas por el Estado como ente rector, así como con las actividades, procesos y metas previstos. Por ello, la supervisión implica el seguimiento de las actividades ajustadas a la realidad del estudiantado, mientras que el control supone la toma de decisiones y la corrección de desviaciones, como la deserción escolar o la necesidad de adaptaciones curriculares, entre otras.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se puede asegurar que los docentes deben promover y orientar el aprendizaje significativo, guiar al estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Este enfoque permite definir algunos criterios sobre el currículo, la función de las áreas y nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.

En este punto es indispensable considerar, entre otros aspectos: (a) las estrategias de enseñanza aprendizaje, (b) recursos educativos y tecnológicos y (c) la evaluación de los aprendizajes. Además, es fundamental vincular la innovación con la tecnología en la manera de gestionar y construir el conocimiento en las estrategias de enseñanza, en las nuevas

configuraciones institucionales, en los roles de los docentes, educadores y los estudiantes e, incluso, en la manera creativa de educar, utilizando la tecnología en beneficio de la escuela.

En otras palabras, el estudiante debe ser un sujeto participativo y protagónico de su propio aprendizaje, el centro del proceso formativo. En ese sentido, todos los esfuerzos del docente mediador deben orientarse a formar ciudadanos integrales y de calidad, mediante el desarrollo de sus capacidades sociales. Se trata de un sujeto que aprende interactuando y participando, quien es el núcleo de la práctica.

Por consiguiente, los objetivos de aprendizaje son las metas ajustadas a la realidad institucional educativa; estas reflejan los logros esperados en el estudiante y, en determinadas situaciones, se adaptan a las necesidades educativas especiales de alumnos con bajo rendimiento académico.

Por su parte, los contenidos corresponden a la materia que se debe enseñar y aprender, formalmente plasmados en el currículo y también se deben adaptar a las limitaciones, habilidades, destrezas y potencialidades de los educandos.

De igual modo, los métodos de enseñanza son los procedimientos empleados para promover el aprendizaje, considerando las necesidades e intereses de los estudiantes. Cabe decir que pueden emplearse métodos simultáneos. Al mismo tiempo, se pueden utilizar los medios o recursos que faciliten el proceso de aprendizaje, como libros, tecnología, financieros, entre otros.

Finalmente, la evaluación y reflexión forman parte del proceso que permite valorar el

aprendizaje alcanzado por los estudiantes a través de criterios o competencias de evaluación previamente socializados con los estudiantes; también se incentiva su participación a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Considerando estos aspectos, resulta necesario reflexionar integral y profundamente sobre todo el proceso evaluativo, de manera que se puedan corregir ciertas limitaciones y dificultades, preverlas en futuras evaluaciones y avanzar hacia una educación de calidad que abra oportunidades para todos.

Asimismo, se deben emplear formas de organización de las estructuras que involucren a los padres, representantes y responsables, articulándose en redes escolares con otras instituciones para intercambiar conocimientos, habilidades, destrezas a través de juegos tradicionales, retos matemáticos, cuentacuentos, entre otras actividades innovadoras, de modo que se reorganice tanto la clase como el propio proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aragón-Rodelo, L. A., Cabarcas-Bolívar, K. y Camargo-Rodríguez, Y. A. (2023). Liderazgo transformacional humanizado y gestión docente. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 44–57. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.053>
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2021). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. Editorial[LD4.1].
- Grande, A. (2012). *La didáctica en la educación. Componentes didácticas en la educación.* Editorial[LD5.1].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2015). Metodología de la Investigación. Sypal.
- Quispe Aquise, J., Bautista Quispe, J. A., Arce Coaquira, E. L., Sillo Sosa, J. y Jara Rodríguez, F. (2023). Gestión educativa y competencia digital de los docentes de las instituciones educativas públicas de Puerto Maldonado. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 217-224. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n2/2218-3620-rus-15-02-217.pdf>
- Martínez-Fuentes, M., Campbell, L., Muñoz-Morales, N. y Moyano-Arcos, G. (2023). La gestión pedagógica y el compromiso organizacional: una relación en conflicto. *Investigación y Postgrado*, 38(1), abril, 67-91. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9184412.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Portal Colombia aprende*. Red de conocimiento.
- Rojas, M. (2020). Ocio Digital y la creación de espacios heterotópicos: el desafío de la creación de significados. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Economía de Empresas y Centro de Estudios de Investigación de Humanidades.
- Salamanca-Aroca, C. y Sepúlveda-Bernalez, V. (2024). Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinaria: algunas orientaciones prácticas. *Educación y Ciudad*, (46 enero - junio de 2024). <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/3010/2417>
- Sepúlveda-Bernalez, (2024). “Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinaria: algunas orientaciones prácticas”. *Revista Educación y Ciudad*, (46), e3010.
- Van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuaderno de pedagogía universitaria.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: PUNTOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS

*METHODOLOGICAL STRATEGIES
OF EXECUTIVE MANAGEMENT IN
EDUCATIONAL INNOVATION: CRITICAL
POINTS AND CHALLENGES*



Autores:

Mg. Jorge Luis Gutiérrez Hurtado

Doctorando en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar - Colombia

jorge.gutierrezh@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-5273-3314>

Ph.D. José Rafael García González

Docente-investigador

Universidad Simón Bolívar, Colombia

jose.garcia@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3365-6095>

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: PUNTOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS

Resumen

El presente estudio permite identificar y proponer puntos críticos que desafían la gestión directiva a través de estrategias metodológicas en instituciones de educación básica. Para ello, se realizó una revisión documental que consideró las ideas, teorías, conceptos y propuestas de diversos autores, tales como: González, S. (2018), Angulo-García, K. (2022), Arisó, A. (2022), Castillo-Ruiz, A. (2023), Ruiz V. y Armoa, A. (2023), entre otros. Posteriormente, se llevó a cabo una revisión de la literatura especializada con el propósito analizar documentalmente los temas relacionados con: estrategias metodológicas en la gestión directiva, gestión directiva en instituciones de educación básica e innovación educativa.

Este estudio se sustenta en un enfoque de investigación documental, con la finalidad de generar un referente teórico que permita construir un cuerpo conceptual sobre los puntos críticos y desafíos que enfrenta la gestión directiva. Los resultados presentan una comprensión teórica de los elementos que debe tener presente el personal directivo de las instituciones de educación básica, al diseñar e implementar las estrategias metodológicas, gestión directiva e innovación educativa.

Palabras clave: estrategias metodológicas, gestión directiva, innovación educativa.

Abstract

The present study allows proposing critical points challenging directive management through methodological strategies in basic education institutions. For this purpose, a documentary review was conducted considering the ideas, theories, concepts or proposals of some authors, such as: González, S. (2018), Angulo-García, K. (2022), Arisó, A. (2022), Castillo-Ruiz, A. (2023), Ruiz V. & Armoa, A. (2023), among others. Then review of the specialized literature for the documentary analysis of the topics; methodological strategies in directive management, directive management in basic education institutions and educational innovation. The study is based on a documentary research, with the purpose of generating a theoretical reference that allows forming a body of ideas on the critical points and challenges from the directive management. The results present a theoretical understanding of the elements that should be taken into account by the management personnel of basic education institutions, at the moment of carrying out methodological strategies, management and educational innovation.

Key words: methodological strategies, executive management, educational innovation.

Introducción

Las estrategias metodológicas en la gestión directiva se centran en cómo el personal directivo diseña e implementa acciones para lograr los objetivos institucionales en el contexto de la educación básica. Este enfoque abarca la planificación integral, organización, dirección, coordinación y evaluación de procesos, con el propósito de optimizar el desempeño institucional mediante la mejora continua, el liderazgo transformacional y la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En este sentido, se puede afirmar que la función fundamental del área de gestión directiva en una institución educativa consiste en liderar, orientar, planificar, supervisar y organizar los diferentes procesos y recursos, con el fin de hacer del proyecto educativo institucional comunitario (PEIC) una realidad coherente con los cambios y transformaciones en la sociedad actual. Cabe decir que la función de esta área debe considerar los recursos disponibles de las instituciones de educación básica, así como las habilidades, destrezas, potencialidades, limitaciones del personal docente y estudiantes.

Aunado a lo anterior, la innovación educativa implica la mejora intencional y planificada de los procesos de aprendizaje, con el objetivo de obtener una mayor eficacia y calidad educativa. Este proceso conlleva la introducción de cambios en diversas áreas, como la gestión institucional, el currículo, los objetivos institucionales, las metodologías de enseñanza, contenidos, estrategias, técnicas, instrumentos de evaluación y la incorporación

de nuevas tecnologías.

Por otra parte, numerosas instituciones de educación básica enfrentan un problema importante: la gestión directiva no alcanzan resultados de alto impacto en términos de innovación educativa. Se evidencian deficiencias en la incorporación de procesos innovadores dentro de la gestión directiva de estas instituciones (Angulo, 2022; González, 2018).

Esta situación evidencia la falta de una visión compartida sobre la innovación educativa, lo que dificulta la implementación de iniciativas y proyectos que mejoren la calidad educativa y el surgimiento de innovaciones institucionales (Arisó, 2022). Asimismo, se observa falta de comunicación y retroalimentación, así como poca aceptación de estrategias que favorezcan el desarrollo institucional (Analuisa-Jácome y Pila-Martínez, 2020).

Además, muchas instituciones educativas carecen de los recursos financieros, humanos y tecnológicos necesarios para apoyar la innovación, lo que limita su capacidad de acción. Se advierte uso limitado de herramientas tecnológicas en la gestión directiva. Ahora bien, cabe decir que la tecnología, por sí sola, no se traduce en innovación; es el directivo, en articulación con los docentes, quien debe interactuar con ella, orientar su uso y aplicarla de manera significativa en los procesos de aprendizaje (Pacheco-Salazar, 2020).

En la actualidad, las políticas educativas no orientan ni favorecen adecuadamente

los cambios y transformaciones en las instituciones de educación básica. Se presenta omisión de control y supervisión del proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las innovaciones de una manera sistemática, eficiente y científica. Dicha realidad educativa impide generar una cultura de innovación

educativa en la escuela primaria. Para lograr su implementación, es necesario proponer puntos críticos que desafíen la gestión directiva a través del diseño y aplicación de estrategias metodológicas en instituciones de educación básica.

Revisión de la literatura especializada para el análisis documental

Estrategias metodológicas en la gestión directiva

El proceso educativo se asemeja a una compleja orquesta: el docente actúa como director y los métodos, técnicas y estrategias representan los instrumentos que guían la metodología del aprendizaje. En este contexto, la elección y aplicación adecuada de dichos elementos por parte del docente son clave para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y potenciar el desarrollo de sus habilidades motrices y cognitivas (Aguinda-Alvarado et al., 2023).

De acuerdo con Monereo et al. (1999, como se cita en Aguinda-Alvarado et al., 2023) las estrategias metodológicas se convierten en herramientas indispensables para orquestar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias permiten al docente planificar, organizar y desarrollar actividades que estimulen la participación del educando, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la adquisición de conocimientos de manera significativa.

Igualmente, una enseñanza efectiva requiere de una combinación armónica de métodos, técnicas y estrategias, cuidadosamente seleccionados y ejecutados por el docente, para que los estudiantes alcancen su máximo potencial y se conviertan en los protagonistas de su propia educación.

Al respecto, para Delgado y García (2019, como se cita en Ponce-Murillo y Cedeño-Zambrano, 2023), las estrategias metodológicas en el

ámbito educativo deben ser concebidas como un conjunto de enfoques que facilitan al educador desempeñar su labor de manera eficiente, con el objetivo de fortalecer capacidades y habilidades acorde a la edad de los estudiantes y sus rasgos individuales, de manera que se fomenten aprendizajes relevantes. En consecuencia, la selección e implementación de las estrategias metodológicas deben basarse en las necesidades educativas de los docentes, estudiantes e infraestructura disponible. Esto permite diseñar un plan de actividades estructurado y secuencial que contemple todos los aspectos involucrados en el fomento de las nociones espacio-temporales en los niños y niñas de educación básica.

Por consiguiente, las estrategias metodológicas desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje, pues permiten que los niños desarrollen y refuerzen sus conocimientos en su entorno, así como sus niveles de desarrollo e interacciones sociales. Adicionalmente, para fomentar el interés por el aprendizaje, es indispensable incorporar la creatividad en las estrategias metodológicas, fundamentadas en objetivos específicos y diversos.

Entre las características clave de dichas estrategias, se destaca: el fomento de la autonomía en los estudiantes, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas, el autoaprendizaje y la enseñanza basada en el descubrimiento (Ponce-Murillo y Cedeño-

Zambrano, 2023).

En este sentido, las estrategias metodológicas de la gestión directiva han adquirido una relevancia significativa en la educación contemporánea al incorporar las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se perciben como herramientas de producción eficaz para mejorar el proceso de aprendizaje, puesto que permiten a los educadores, en su rol de mediadores, abordar diversos temas de manera más interactiva y amena. De esta forma, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir conocimientos de un modo atractivo y con mayor participación, lo que reduce la percepción de dificultad en el aprendizaje en asignaturas complejas (Ponce-Murillo y Cedeño-Zambrano, 2023).

Asimismo, estas estrategias deben sustentarse en las necesidades educativas de los estudiantes y considerar sus rasgos individuales, habilidades, destrezas, con el propósito de fomentar aprendizajes relevantes y, en caso de ser necesario, generar adaptaciones curriculares. En la educación contemporánea, las estrategias metodológicas son percibidas como instrumentos eficaces, oportunos y transformadores capaces de mejorar el proceso de aprendizaje

En definitiva, las estrategias metodológicas son fundamentales para lograr una enseñanza efectiva y para que los estudiantes de instituciones de educación básica alcancen su máximo potencial de aprendizaje.

Gestión directiva en instituciones de educación básica

La gestión directiva en educación básica es el conjunto de acciones orientadas a lograr los objetivos institucionales a través del trabajo colectivo de la institución y de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, incluye elementos como las relaciones humanas dentro de la organización, donde el director debe involucrarse con moderación, pero con empatía hacia el docente, estudiantes, personal administrativo, trabajador educacional, comunidad educativa y las instituciones gubernamentales públicas y privadas. Es decir, las acciones del director no solo abarcan el componente humano, sino también la organización de la administración junto a sus colaboradores.

Esto implica planificar la actividad escolar, considerando aspectos como la conducción institucional, lo académico-curricular, los

recursos humanos, económicos y materiales para el aprendizaje, así como la convivencia. Desde esta perspectiva, la gestión directiva coordina esfuerzos, toma decisiones, actúa con prudencia, diagnostica, diseña estrategias de acción de manera participativa, planifica y organiza las actividades de la escuela primaria.

Otro aspecto importante sobre la gestión directiva lo señalan Atencio et al. (2020, como se cita en Vivas-Escalante et al. 2023); quienes destacan la importancia de promover habilidades y actitudes a partir de las cualidades de liderazgo del director. Resulta esencial fortalecer el diseño institucional, el currículo, las actividades innovadoras y la cultura escolar. El papel del director es determinante para alcanzar los objetivos y cumplir con el proyecto educativo institucional, especialmente en

el contexto actual que exige una transición efectiva a la educación virtual.

En conclusión, la gestión directiva desempeña un rol clave en el desarrollo de aptitudes y actitudes mediante el liderazgo del director, lo que implica el fortalecimiento de aspectos institucionales, curriculares y culturales, además de un profundo énfasis en la comunicación y la planificación que contribuya a afrontar los retos de la virtualidad.

Desde esta perspectiva, la gestión directiva en instituciones de educación básica se fundamenta en un modelo innovador, transformador, orientado a mejorar la dirección educativa. Se resalta la importancia de modificar los enfoques administrativos y de gestión del sistema educativo, con el fin de desarrollar nuevos aspectos de gestión que coloquen al individuo como factor clave para el progreso organizacional. Así, el líder educativo se constituye como motor y protagonista de los cambios implementados en su institución y colabora activamente en la transformación

de la cultura escolar. Es decir, el director o directora desempeña un rol fundamental en impulsar y liderar las transformaciones necesarias para optimizar la gestión educativa y que se sitúe al individuo como eje central de su propio aprendizaje (Castillo-Ruiz, 2023).

En este sentido, la formación de líderes directivos capaces de gestionar de manera efectiva los recursos humanos, tecnológicos, financieros, materiales y pedagógicos es fundamental para ofrecer un servicio educativo de alta calidad. Además, la interacción e inclusión social, la colaboración y la capacidad de adaptación a los cambios son aspectos clave para enfrentar tanto las crisis como los desafíos que surjan en el ámbito educativo, con el objetivo de obtener resultados positivos y satisfacer así las necesidades de la comunidad y de la sociedad a la que se sirve.

Innovación educativa

En un mundo en constante cambio, evolución y transformación, la innovación educativa se ha posicionado como un pilar fundamental para responder a los puntos críticos, retos y oportunidades del siglo XXI. En otras palabras, la necesidad de adaptar los sistemas educativos a un entorno dinámico y complejo ha impulsado el desarrollo de enfoques creativos y disruptivos en el ámbito de la educación.

La innovación educativa va más allá de la simple incorporación de nuevas tecnologías en el aula; abarca un enfoque holístico que

promueve la exploración de nuevos métodos de enseñanza, la personalización del aprendizaje y la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y estimulantes. En este contexto, la innovación se presenta como un fenómeno de la transformación educativa, que busca potenciar las habilidades del siglo XXI en los estudiantes, fomentar la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, de modo que aporte a su preparación para enfrentar con éxito los desafíos del futuro.

Desde esta perspectiva, González-Vatteone (2017, como se cita en Ruiz Díaz, V. y

Armoa, A. 2023) sostiene que las prácticas innovadoras en la enseñanza garantizan una educación de alto nivel, ya que son clave para el avance del sistema educativo. Estas prácticas motivan a los profesores a experimentar con enfoques y recursos pedagógicos diversos, que terminan integrándose a sus clases. Además, responden a la urgencia de utilizar métodos más dinámicos, participativos, protagónicos y efectivos, en contraposición a aquellos basados exclusivamente en la exposición, que resultan insostenibles en la era de la información y comunicación.

Respecto a esto, Campo-Sesé et al. (2023) admiten que actualmente la educación experimenta transformaciones vertiginosas producto de su relación con el ámbito político, educativo, económico y social. Hoy día, se observa un creciente interés por parte de los docentes formadores en la evolución de las metodologías activas, con énfasis en la diversificación curricular, la inclusión escolar y el empoderamiento de los educandos, junto a la incorporación de enfoques pedagógicos estimulantes. Esto surge como respuesta a las crecientes demandas de la sociedad.

En este contexto, la innovación educativa se ha convertido en un componente indispensable

para enfrentar los desafíos y oportunidades del siglo XXI. Así, adaptar los sistemas educativos a un entorno complejo y dinámico ha impulsado el desarrollo de enfoques creativos y disruptivos, que, a su vez, respeten el estilo, ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva, las prácticas innovadoras en la enseñanza y en la gerencia garantizan una educación de alto nivel y prestigio, puesto que son esenciales para avanzar hacia una educación de calidad. Estas prácticas motivan a los profesores a experimentar con enfoques distintos y recursos pedagógicos más creativos, frente a la insuficiencia de aquellos centrados únicamente en la transmisión de contenidos. No obstante, es importante destacar que el uso de tecnología, por sí solo, no representa innovación; su valor reside en el propósito con el que se implementa, en el conocimiento que se tiene de ella y en su impacto sobre los objetivos educativos. Una implementación consciente y estratégica fortalece los procesos de aprendizaje y contribuye al logro de las metas institucionales.

Metodología

Este trabajo se fundamenta en una revisión de los elementos teóricos y conceptuales que conforman las estrategias metodológicas de la gestión directiva en el ámbito de la innovación educativa, de modo que se identifiquen puntos críticos y desafíos. El estudio adopta un enfoque de investigación documental: se realizó una rigurosa clasificación de la información considerando las ideas, teorías, conceptos y propuestas de diversos autores, con

la finalidad de construir un referente teórico-conceptual que permita estructurar un cuerpo de ideas en torno a los aspectos pedagógicos y a los retos desde la gestión directiva.

La organización de la información recopilada se efectuó bajo criterios de objetividad y pertinencia, priorizando aquellos aspectos de mayor relevancia presentes en los documentos consultados, con el fin de proponer puntos

críticos que desafien la gestión directiva a través de estrategias metodológicas aplicables en instituciones de educación básica.

El proceso de recolección de información que sustenta este estudio es el análisis de contenidos, el cual, según Hurtado (2015), implica acciones reflexivas y analíticas en torno

a la temática de investigación, en las cuáles se revisan, tanto las teorías existentes como las investigaciones previas. El abordaje de la temática a lo largo de este trabajo se organiza en apartados discursivos que se refieren relacionados a las estrategias metodológicas de la gestión directiva en la innovación educativa, destacando los puntos críticos y desafíos.

Puntos críticos y desafíos de la gestión directiva

Los desafíos de la gestión directiva resultan eficaces en la innovación educativa si se orientan a crear un ambiente escolar propicio para la experimentación y el cambio transformacional, impulsando la participación de todos los actores educativos y fomentando un liderazgo innovador que promueva prácticas pedagógicas creadoras. Esto incluye promover la autonomía profesional de los docentes, mejorar el rendimiento del profesorado y el estudiantado y garantizar la participación activa y protagónica de los estudiantes, padres, representantes, responsables e instituciones gubernamentales públicas y privadas.

Para alcanzar aprendizajes de mayor calidad, resulta esencial privilegiar la ruta que se debe seguir en cuanto a estrategias metodológicas, entendidas como parte de una planificación que, trasladadas al ámbito educativo, se convierte en un conjunto articulado de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Así, la planificación del aprendizaje debe sustentarse en la construcción de proyecto educativo integral comunitario, donde se jerarquicen las necesidades del plantel, del cuerpo docente, de los estudiantes y de la

comunidad educativa, de modo que todo el colectivo se comprometa a solventar las prioridades en beneficio de la institución, con el fin de asegurar la calidad educativa.

En lo que respecta a la gestión directiva, esta debe centrarse en un direccionamiento estratégico que establezca una cultura institucional y que construya y genere apropiación de componentes como: objetivo general, objetivos específicos, valores, principios, misión, visión, clima organizacional y gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De este modo, el director y su equipo de trabajo estarán en capacidad de promover, organizar, desarrollar y evaluar el funcionamiento integral de la institución.

Para garantizar mayor eficacia y calidad de la educación desde la gestión directiva, es necesario fortalecer el control académico, seguimiento y supervisión de la integración escolar, además, promover inclusión de niños y niñas con condiciones especiales o alguna discapacidad.

Cabe destacar que la innovación educativa requiere un cambio urgente en la enseñanza y aprendizaje que se fundamente en la

formación y capacitación del personal docente de acuerdo a las transformaciones curriculares, las personas, el conocimiento, los procesos y la tecnología. En este sentido, es fundamental que el proceso educativo se adapte a las necesidades, limitaciones, habilidades y destrezas de los estudiantes en cada etapa de su desarrollo; esta evolución es importante también para motivarlos y convertirlos en niños y adolescentes que disfruten aprendiendo significativamente.

Resulta especialmente relevante destacar *el rol protagónico del profesorado junto a la comunidad educativa*, pues en su quehacer cotidiano surgen las innovaciones y los cambios educativos. Los docentes y los equipos pedagógicos son actores principales de su propio aprendizaje. La innovación surge de la propia necesidad de los docentes; desde su rol como agentes educativos, deben reflexionar sobre sus

prácticas e implementar mejoras que busquen transformar las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes, considerando especialmente a las poblaciones más vulnerables.

Así, la innovación la hace el profesor en su aula de clase interactuando con sus estudiantes. A su vez, el equipo directivo, mediante el trabajo colegiado, impulsa transformaciones en el funcionamiento de la comunidad educativa, participando activamente en reuniones y actividades programadas por la institución. Si bien estas innovaciones pueden tener origen en reformas o políticas educativas, se materializan por la decisión consciente de cambio adoptada por los profesores o por los equipos directivos, de modo que se garantice una educación de calidad para todos.

Referencias bibliográficas

- Aguinda-Alvarado, G. R.; Alvarado-Shiguango, Y. G.; Chumape-Malaber, F. M.; Shiguango-Tapuy, L. G. y Shiguango-Salazar, I. L. (2023). Innovación educativa: importancia de las estrategias metodológicas para fortalecer las formas de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7, (2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6140
- Analuisa-Jácome, I. y Pila-Martínez, J. (2020). Gestión directiva en la mejora escolar de las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito: una cuestión de aptitud y actitud. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rtd.v8i2.134>
- Angulo-García, K. (2022). Gestión de la innovación educativa: una pieza clave para alcanzar la calidad educativa. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6). <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i6.553>
- Arisó, A. (2022). Informe innovación educativa. 3^a Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco (WHEC 2). Grupo Planeta Formación y Universidades/Unesco.
- Campo-Sesé, Y. C.; Villares-Jiménez, E. N.; Gómez-Villares, E. O.; Villares-Jiménez, A. M. y Vásquez-Coveña, L. M. (2023). Innovación educativa: integración de competencias emprendedoras mediante el aprendizaje basado en proyectos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 721–734. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1109>
- Castillo-Ruiz, A. (2023). Aproximación discursiva al enfoque socioformativo para la gestión directiva en la educación primaria. *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis / Multidisciplinarias*, 13(17), 40-59. <http://orcid.org/0000 000 343665312>
- González, S. (2018). Gestión del conocimiento en la práctica educativa de la formación de emprendedores [Trabajo de titulación]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5847/GESTI%C3%93N%20DEL%20CONOCIMIENTO%20EN%20LA%20PR%C3%81CTICA%20EDUCATIVA%20DE%20LA%20FORMACI%>
- Jacqueline, H. (2015). *Metodología de la investigación holística*. Servicios y proyecciones para América latina.
- Pacheco Salazar, B. (2020). *Siete claves para la innovación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), oficina de República Dominicana. https://elpais.com/elpais/2020/07/31/planeta_futuro/1596204508_015285.html
- Ponce-Murillo, M. M. y Cedeño-Zambrano, R. Y. (2023). Estrategias metodológicas para estimular las nociones temporo-espaciales en los niños y niñas de Educación Inicial. *MQRInvestigar*, 7(2), 59-71. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.59-71>
- Ruiz-Díaz, V. y Armoa, A. (2023). Innovación educativa: impacto de la formación docente en competencia investigativa y su comparación con el enfoque tradicional. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 117-128. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art9>
- Vivas-Escalante, A.; Velarde, A. D. y Quiñónez-Fuentes, J. (2023). Gestión directiva: Desde la mirada de las herramientas de evaluación e-learning. *EduSol*, 23(85), 126-137. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v23n85/1729-8091-eds-23-85-126.pdf>

CAPÍTULO 6

GESTORES DE PAZ EN LA ESCUELA: UNA NECESIDAD PARA LA MEDIACIÓN DEL CONFLICTO

*PEACE MANAGERS AT SCHOOL: A
NECESSITY FOR CONFLICT MEDIATION*



Autores:

Mg. Mirna Luz Tordecilla Novoa

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar, Colombia

mirna.tordecilla@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3957-5170>

Ph.D. Claudia del Carmen Llinás Torres

Docente-investigadora

Universidad Simón Bolívar, Colombia

claudia.llinas@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2710-4358>



GESTORES DE PAZ EN LA ESCUELA: UNA NECESIDAD PARA LA MEDIACIÓN DEL CONFLICTO

Resumen

El conflicto armado en Colombia ha generado múltiples impactos y transformaciones en las comunidades educativas del país. El conflicto y la violencia escolar ha sido temas de interés para el Estado y para organizaciones no gubernamentales, locales e internacionales. En ese sentido, se han desarrollado políticas, iniciativas o estrategias que buscan favorecer una cultura de paz tanto al interior de las instituciones educativas como en las comunidades. Dichas propuestas incluyen repensar el currículo y adoptar pedagogías restaurativas, con el propósito de crear visiones de paz alternativas en entornos sostenibles. En este marco, educar a los y a las estudiantes para que sean gestores de paz es clave para la mediación de conflictos. Este texto explora, entonces, las implicaciones de dicha formación y los antecedentes que la sustentan.

Palabras clave: cultura de paz, mediación, territorio, violencia, escuela, pedagogías restaurativas.

Abstract

The armed conflict in Colombia has generated diverse impacts and transformations in the country's educational communities. Conflict and school violence are topics that have been of interest to the nation and to local and international non-governmental organizations. In essence, policies, initiatives or strategies have been developed to promote a culture of peace within educational institutions and communities. These proposals include rethinking the curriculum and adopting restorative pedagogies to create alternative visions of peace in sustainable environments. Within this framework, educating students to become peace managers is key to conflict mediation. This text develops the implications of this training and the background that supports it.

Key words: culture of peace, mediation, Territory, Violence, school, restorative pedagogies.

Introducción

A partir de la trayectoria del conflicto armado, el Estado colombiano ha diseñado una serie de políticas o acuerdos con los diversos actores armados, con el propósito de generar garantías para el desarme y prevenir la repetición del conflicto. Asimismo, ha buscado reparar el tejido social, profundamente fracturado en las últimas décadas.

La escuela, como institución garante de derechos, debe involucrarse desde diversos ámbitos para aportar a la construcción de una cultura de paz en una realidad permeada de conflictos. Sin embargo, a pesar de muchos esfuerzos, la escuela todavía no es un lugar de paz. Esta situación resulta particularmente crítica, debido a que la educación es el escenario ideal para combatir diversas formas de violencia, no solo en el contexto educativo, también en el familiar, social y ambiental.

De acuerdo con la Unesco (2024): “la educación

tiene el poder no sólo de prevenir la violencia, sino también de transformar las sociedades fomentando entornos seguros, inclusivos y solidarios”. Su potencial es transformador, pero para materializarlo se requiere, según la misma fuente, un enfoque holístico a la prevención de la violencia que contemple su incorporación en los planes de estudio, la formación docente y las políticas educativas.

Pese a los esfuerzos emprendidos por los gobiernos de Colombia por consolidar una verdadera paz y a pesar de los acuerdos firmados a lo largo de las décadas, el conflicto armado sigue traspasando límites e impactando negativamente a las escuelas. Por un lado, el país ha sido testigo de los intentos fallidos de paz y de la vulneración de los pactos establecidos; por otra parte, el conflicto ha afectado la vida de miles de estudiantes, con consecuencias directas en su salud mental.

La escuela como instrumento de mediación en escenarios de violencia

De acuerdo con el informe del Consejo Noruego para Refugiados (2023), el conflicto en las escuelas ha provocado altos índices de deserción escolar, ha creado miedos y generado frustraciones, debido a las constantes amenazas que reciben docentes y directivos en zonas afectadas por esta realidad que aún viven diversos departamentos del país. En septiembre de 2023, con motivo del Día Internacional para Proteger la Educación de Ataques y Violencia, el Consejo Noruego hizo un llamado al Ministerio de Educación Nacional (MEN), precisamente para potencializar el proyecto Escuelas Seguras, al cual Colombia se adhirió en noviembre de 2022. Entre sus recomendaciones, sugiere continuar desarrollando e implementando políticas públicas, además de crear programas y planes que permitan fortalecer y promover una cultura de paz. Por ello, en el ámbito escolar resulta prioritario transformar el currículo tradicional, con el fin de incorporar la cultura de paz como un eje transversal.

Es preciso resaltar que la escuela se debe a la misión de ayudar y contribuir al cierre de brechas provocadas por la violencia estructural. Además, debe apuntar a disminuir la desigualdad, fortaleciendo los proyectos de vida de las y los jóvenes de las zonas más vulnerables o que han sufrido mayor violencia como la zona rural, de tal forma que puedan transitar por espacios distintos a la guerra y a las economías ilícitas que suelen ofrecerse en territorios marcados por el conflicto.

Para avanzar en este propósito, resulta

indispensable que las reformas integrales orientadas a una educación para la paz contemplen procesos formativos de calidad, pertinentes para cada territorio, y que atiendan las necesidades de quienes han sido víctimas del conflicto, en particular en aquellos territorios donde persiste una cultura de la violencia arraigada o altamente normalizada.

En ese orden de ideas, es necesario plantear lineamientos, estrategias, apuestas conceptuales o metodológicas que apunten a desnaturalizar la violencia cultural y a fortalecer las competencias del ser, del saber y del hacer, con énfasis en la memoria histórica. Al respecto, el Decreto 1038 de 2015 señala que la Cátedra de la Paz debe “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura (...) y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social”. Precisamente para que la cátedra pueda “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo” sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible en todas las instituciones del país, el Congreso de Colombia estableció la Cátedra de la Paz mediante la Ley 1732 de 2014.

Sumado a lo normativo, es esencial promover el derecho a la verdad, al perdón y a la reparación, junto a la pertinente inclusión de pedagogías que fomenten una ética para la transformación social desde la escuela.

Estas pedagogías deben enfocarse en crear nuevas perspectivas o visiones de paz con

miras al futuro; contemplar la participación constructiva de las víctimas en la toma de decisiones y hacer un profundo énfasis en la consecución del perdón. Cabe decir que este último no implica necesariamente el olvido, pero sí constituye una forma de sanar

y fortalecer los valores encaminados a la restauración social de los territorios afectados por la violencia (Llinás y Aníbal, 2022).

La cultura de paz como garante de derechos humanos

Es importante aclarar que la formación para la paz no significa únicamente educar a los individuos para que sean pacifistas o defensores de los derechos humanos. Esta concepción va mucho más allá e implica la formación de personas críticas e innovadoras, capaces de abolir los paradigmas que han contribuido al conflicto permanente y que están directamente relacionadas con problemáticas históricas, tales como la discriminación cultural, la exclusión social, la desigualdad de género, entre otras.

En este sentido, la educación para la paz tiene como objetivo primordial lograr que todos los pueblos desarrollen y se apropien de una verdadera cultura de paz, donde los individuos promuevan, desde la reflexión y el respeto por los derechos humanos, un diálogo constructivo y políticas de acción permanentes. Así, se busca consolidar una cultura en la cual se erradiquen los modelos de competencia extrema y el capitalismo salvaje, de modo que se sustituyan por un nuevo paradigma sustentando en la justicia social y paz total, donde la resolución de conflictos carezca de cualquier tipo de manifestación, explícita o implícita, de violencia (Lira et al., 2014).

Desde esta mirada, y tras revisar documentos gubernamentales nacionales e internacionales que apuntan al fomento de una cultura de paz,

es notable la participación de la Unesco en la toma de decisiones referidas a la formulación de políticas destinadas a generar espacios de convivencia en condiciones de igualdad de derechos, justicia y paz (Unesco, 1997). Es un compromiso que continúa promulgando por medio del Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia, diseñado para que cada individuo asuma su responsabilidad en la práctica de los valores, las actitudes y los comportamientos que fomentan una auténtica cultura de paz.

Por su parte, la Asamblea General de las Naciones Unidas, ante la preocupación por las constantes violencias en diversas partes del mundo, y con el objetivo de promover compromisos para implementar mecanismos, estrategias y proyectos para fortalecer una cultura de paz —no solo de los gobiernos, sino de organizaciones no gubernamentales, internacionales, y la sociedad civil—, declaró, por medio de la resolución 52/15, que el año 2000 sería el Año Internacional de una Cultura de Paz. Posteriormente, en su resolución 53/25, proclamó que a partir del año 2001 y hasta el 2010, se celebraría el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo. Adicionalmente, el 13 de septiembre de 1999 emitió la emblemática carta de la Declaración

sobre una Cultura de Paz, en la que insta a los gobiernos a emprender acciones y programas que favorezcan una cultura de paz en países afectados por el conflicto, así como en el resto del mundo.

Es preciso resaltar que, desde las políticas públicas encaminadas a incorporar la cultura de paz en los centros educativos, los gobiernos

de Colombia —por orden directa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por ley— han avanzado en la identificación y reglamentación de políticas públicas para apoyar la construcción de paz desde las escuelas. Esto constituye una respuesta a la Constitución Política de Colombia, cuyo artículo 22 consagra que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

Estudiantes como gestores de paz

A partir de la década de 1960, la creación del Instituto para la paz de Oslo aumentó el énfasis en la responsabilidad social de las instituciones. En línea con esto, resulta prioritario lograr que la educación sea más visible desde la formación inicial. Actualmente, muchos niños y niñas nacen y crecen en contextos violentos que, de una u otra forma, los llevan a desarrollar comportamientos agresivos que perpetúan la cultura de violencia imperante en muchas sociedades.

En concordancia con lo anterior, surge la necesidad de educar a los estudiantes como gestores de paz desde la escuela. Así, este espacio deja de ser exclusivamente académico y se transforma en un nuevo escenario de formación integral de los individuos; se trata, sin duda, de un espacio que favorezca la construcción y consolidación de nuevas comunidades basadas en una cultura de reconciliación y paz. En este sentido, es necesario que las escuelas se proyecten no solo a sus estudiantes, sino a la comunidad en general, de tal forma que los procesos de convivencia se arraiguen al interior de la escuela y fuera de ella.

Educar a estudiantes como gestores de

paz implica cultivar un profundo sentido de liderazgo y una serie de habilidades socioemocionales que permita generar, de manera colectiva, una cultura de sana convivencia y buen comportamiento, a partir de su experiencia propia y del ejemplo recibido. Desde la escuela, partiendo de directivos y docentes, es indispensable replantear los diferentes mecanismos de formación de las y los estudiantes, estableciendo una ruta de acción integral que les permita ser críticos, reflexionar y atender, de manera conciliadora, mediadora y eficiente, las múltiples problemáticas y condiciones sociales de su comunidad.

Un ejemplo de ello es el trabajo de Olarte (2019), quien describe el trabajo del grupo Gestores de Paz de Soacha, en Colombia, y resalta que fue un espacio para fortalecer relaciones entre la comunidad. Además, destaca que los niños, niñas y adolescentes “no se consideran víctimas, a pesar de todos los factores de riesgo con los que viven. Al contrario, toman la vocería y ejercen acciones para contrarrestar las consecuencias de un ambiente de vulnerabilidades” (p. 116).

En esa vocería, los aspectos clave son el respeto a los derechos humanos, la no violencia y el desarrollo de “relaciones basadas

en la proximidad” orientadas al mejoramiento del entorno. En cuanto a la autopercepción sobre qué significa ser un gestor de paz, “los participantes manifestaron que eran personas dispuestas a ayudar y a escuchar a los demás, dispuestas a compartir y a ayudar a resolver conflictos desde el conocimiento que se tiene” (Olarte, 2019, p. 116).

Conclusión

Siendo Colombia una nación que, por más de cien años, se ha familiarizado con una cultura de guerra —la cual, paradójicamente, parece haberse transmitido de generación en generación—, resulta imperativo que la educación, como instrumento emancipador, incorpore elementos que propicien un cambio en los paradigmas sociales, atendiendo a las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales del contexto territorial.

De acuerdo con los estándares de calidad exigidos a nivel educativo, es menester

Por ello, resulta relevante que las escuelas apoyen a los gestores de paz en su tarea de enriquecer el entorno. Esto supone formar individuos sensibles, solidarios y capaces de diseñar estrategias orientadas a la no violencia y a la mediación de conflictos.

que, desde las instituciones educativas, se coordinen nuevas estrategias que prioricen la formación de estudiantes como gestores de paz. Esta formación debe sustentarse en el uso de mecanismos de mediación que promuevan el diálogo y la sana convivencia, no solo al interior del aula, de la misma escuela, sino también en la comunidad. De este modo, se evidencia el significado una cultura institucional alternativa, de convivencia y paz, que trasciende a otros actores de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2025). *Cultura de paz* [Informe]. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Congreso de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Consejo Noruego para Refugiados (2023). *Escuelas seguras. Reporte semestral Consejo Noruego para Refugiados enero - junio 2023* [Informe]. NRC. https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2023/09/040923_Reporte_semestral_escuelas_seguras_NRC.pdf
- Constitución Política de Colombia (1991, 1 de enero). Artículo 22. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Presidencia de la República de Colombia, (2015). Decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. y Vela Lira, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Redalyc*[LD7.1], 14(64), 123-144. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179430480010.pdf>
- Llinás, C. y Aníbal, D. (2022). Pedagogía restaurativa: una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia. *Dialnet*, 48(2), 159-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9512190>
- Olarte, A. (2019). Gestores de Paz, una experiencia restaurativa desde lo cotidiano y desde lo local. Universidad Externado de Colombia[LD8.1]. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.2864>
- Unesco (1997). Actas de la Conferencia General, 29a reunión, París, 21 de octubre-12 de noviembre de 1997 [Actas]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220_spa
- Unesco (2000). Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia [Manifiesto]. Unescopaz. <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Manifiesto.html>
- Unesco (7 de noviembre de 2024). Lo que hay que saber para erradicar la violencia en y mediante la educación. *Noticias*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-para-erradicar-la-violencia-en-y-mediante-la-educacion>

CAPÍTULO 7

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ABORDANDO RETOS CONTEMPORÁNEOS PARA FORTALECER LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA

*PEACE EDUCATION: ADDRESSING
CONTEMPORARY CHALLENGES
TO STRENGTHEN INDIGENOUS
COMMUNITY PARTICIPATION*



Autores:

Mg. Sindy Paola Fuentes del Toro

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar, Colombia

sindy.fuentes@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0009-0004-5511-9217>

Ph.D. Jairo Antonio Enamorado Estrada

Docente-investigador

Universidad Simón Bolívar, Colombia

jairo.enamorado@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6991-9811>,

Ph.D. Karla Rodríguez Burgos

Docente-investigadora

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

karoburgos@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2093-8146>



EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ABORDANDO RETOS CONTEMPORÁNEOS PARA FORTALECER LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA

Resumen

En este capítulo, se ofrece una mirada íntima y contemplativa sobre la historia y el legado de la educación para la paz en los pueblos indígenas. Se realizó una revisión sistemática bajo el paradigma estructuralista con el fin de analizar cómo la educación para la paz, entendida como un desafío contemporáneo, puede mejorar la participación de las comunidades indígenas. Este análisis de literatura inicia con un recorrido por la historia de dichas comunidades, para entender el rezago que han experimentado a lo largo del tiempo. Continúa identificando la relación entre la educación para la paz y la participación comunitaria, con el propósito de precisar los puntos donde confluyen estas categorías. Finalmente, se proponen estrategias para mejorar la participación de las comunidades indígenas y así, llevar a estas comunidades a construir entornos más justos, respetuosos y colaborativos.

Palabras clave: educación para la paz, participación, comunidades indígenas, empoderamiento, discriminación.

Abstract

In this chapter we take an intimate and contemplative look at the history and legacy of peace education for indigenous peoples. We conducted a systematic review under the structuralist paradigm to analyze how peace education, as a contemporary challenge, can improve the participation of indigenous communities. This literature review begins with a review of the history of indigenous communities, to understand a little of the backwardness of these communities over time, It continues by identifying the relationship between peace education and community participation in order to have clarity on the points where these categories converge, and finally, strategies are proposed to improve the participation of the indigenous community and thus lead these communities to build more just, respectful and collaborative environments.

Key words: Peace Education, participation, indigenous communities, empowerment, discrimination.

Introducción

Este capítulo de revisión teórica, sustentado en un modelo epistemológico estructuralista, emplea la técnica de análisis documental y bibliográfico cualitativo, principalmente las fuentes disponibles en la base de datos Scopus. El objetivo principal es examinar la educación para la paz en un contexto contemporáneo y explorar cómo puede contribuir a fortalecer la participación de los pueblos indígenas.

Para guiar la reflexión, se plantea una pregunta orientadora: ¿cómo puede la educación para la paz, concebida como un desafío contemporáneo, mejorar la participación de las comunidades indígenas? Avida por explorar estas intersecciones, la pregunta proporciona el marco analítico de lo que significa educación en el contexto de estas comunidades y cómo la paz y la inclusión social son elementos críticos para su empoderamiento.

El estructuralismo se adopta aquí como paradigma analítico para estudiar la cultura, en tanto brinda una manera valiosa de examinar cómo las comunidades indígenas organizan y entienden la sociedad a partir de estructuras de sentido propias. Este enfoque permite

caracterizar con mayor claridad de qué manera la educación para la paz puede contribuir al desarrollo de su papel activo y singular dentro del entramado social.

Siguiendo este razonamiento, el análisis inicia recordando la historia de las comunidades indígenas en Latinoamérica. Posteriormente, examina la relación entre la educación para la paz y la participación comunitaria indígena; desde esta perspectiva, se propone este enfoque educativo como el camino para integrar estas comunidades a un proceso de aprendizaje que favorece la inclusión social y minimiza los conflictos.

Por lo tanto, este capítulo ofrece propuestas específicas para crear participación, respeto y amor por las cosmovisiones y por las formas de pensamiento de las comunidades indígenas. También, reflexiona sobre la necesidad de establecer espacios de diálogo donde sus voces, tradicionalmente marginadas, puedan ser escuchadas y reconocidas.

Revisión histórica

La situación actual de los pueblos indígenas en América Latina es el resultado de un proceso histórico que comenzó con la llegada de los europeos hace más de 500 años. Este proceso incluyó el despojo de sus territorios y la desaparición de sus culturas, cosmovisiones y formas de relacionarse con la naturaleza (entre muchas otras), lo que empobreció su soberanía territorial, cultura y tradiciones y abrió un largo ciclo de despojo que en muchos países aún se mantiene (Reyes-Ortiz et al., 2023).

Seguidamente, a mediados del siglo XX, la colonización de la Amazonía y de otras áreas marginales de la región representó un segundo ciclo de desplazamiento forzoso de sus territorios para los pueblos indígenas, uno que amenazó las condiciones de su existencia. Esta incesante presión extractiva sobre los recursos naturales se extiende hacia los ecosistemas y afecta directamente la estrecha relación que mantienen estas comunidades con la naturaleza (Cairo et al., 2023).

En Colombia, las comunidades indígenas, además de vivir estas dinámicas históricas y ambientales, son víctimas del conflicto armado interno. De acuerdo con el Registro Único de Victimas (RUV), el 19 % de la población víctima del conflicto en Colombia se ha identificado como indígena. Los hechos de violencia ocurrieron principalmente en los departamentos de Cauca, Chocó, Nariño, Putumayo, Antioquía y Córdoba.

Como respuesta a estos procesos de exclusión y violencia, los pueblos indígenas han luchado por sus derechos durante mucho tiempo. Así, lograron dos reconocimientos internacionales

que marcaron la legislación interna de muchos países, incluyendo a Colombia: (a) un marco de derechos colectivos del Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo de 1989 y (b) el derecho a la autodeterminación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 (Ávila, 2022), en un proceso relativamente reciente.

En consonancia con estos avances, por su parte, la Constitución Política de Colombia contempla en el artículo 330 que los pueblos indígenas deben gobernar sus territorios a través de consejos, de acuerdo con sus tradiciones y costumbres. Este derecho está incorporado al bloque constitucional mediante instrumentos internacionales como los mencionados.

Asimismo, el Decreto 1953 de 2014 estableció un régimen especial transitorio para los territorios indígenas; en su artículo 10, reconoce la potestad de estos pueblos para establecer su autonomía y autogobierno, crear instituciones y autoridades propias, así como definir la administración de su territorio. Además, el derecho a la autodeterminación de las comunidades étnicas ha sido especificado por la Corte Constitucional en tres áreas fundamentalmente: (a) la participación, entendida como el derecho a la consulta previa respecto de decisiones que las afecten directamente, y su intervención en decisiones indirectas; (b) el derecho al voto, que garantiza la elección de representantes para participar en decisiones políticas conforme a sus propias convenciones; y (c) la autogobernanza, que se manifiesta en el ejercicio potencial de funciones

jurisdiccionales por parte de sus autoridades y en la administración de los territorios indígenas según sus usos y costumbres (Corte Constitucional, 2022).

Relación entre la educación para la paz y la participación comunitaria

La participación de los pueblos indígenas en decisiones que les afectan es crucial para el ejercicio de sus derechos humanos y fundamentales, como la libre determinación y el derecho a la propiedad. Estos derechos se manifiesta en diferentes niveles, principalmente en el ámbito local y comunitario, donde buscan respuestas a sus problemas y necesidades. Aunque estas comunidades pueden organizarse en estructuras más amplias, a menudo lo hacen en formas más sencillas, en las que su participación es dispersa, lo que refleja la diversidad de sus intereses (Fallada-García-Valle, 2014). En este contexto, la movilización indígena o minga indígena ha sido esencial en la lucha de sus derechos humanos en contra de los modelos extractivistas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014).

A partir del 2 de enero de 2016, con la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y la guerrilla FARC-EP, liderado por el entonces presidente Juan Manuel Santos, se incluyó un capítulo étnico especial que reconocía el papel de los pueblos indígenas y comunidades étnicas dentro del territorio (Acuerdo Final de Paz con las FARC-EP, 2016, 6.2. Capítulo Étnico). Sin embargo, desde su promulgación y con la llegada del gobierno del presidente Iván Duque, la implementación de este acuerdo comenzó a retrasarse significativamente y a ser saboteada desde distintos niveles dentro de la

administración.

El desmantelamiento de este proceso, marcado por la desconfianza, el desplazamiento forzado y los enfrentamientos entre grupos armados ilegales que no se acogieron al acuerdo —como el Ejército de Liberación Nacional, nuevos disidentes y grupos armados vinculados al narcotráfico, además de la actuación de las fuerzas públicas (Romero, 2017)— han hecho más complejo el desarrollo de las comunidades indígenas en el país, incluyendo su participación en diferentes contextos.

Entre enero y junio de 2023, el Comité Internacional de la Cruz Roja (CIRC) registró 26 915 personas desplazadas debido a enfrentamientos armados y 34 212, por asesinatos selectivos, amenazas e intentos de reclutamiento forzado; además, se reportaron 22 755 personas en confinamiento. Frente a esta situación de gravedad, los pueblos indígenas han apoyado la política de “Paz Total” del gobierno de Gustavo Petro, pues aluden que las causas raíces de la violencia deben abordarse integralmente a través de un enfoque territorial. Por ello, el territorio ancestral fue el tema de consenso para las consultas de los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) 2018-2022 y 2022-2026, lo que permitió una participación activa por parte de los grupos étnicos; no obstante, las profundas dificultades que enfrenta el país

siguen impidiendo que dicha participación sea real, efectiva y duradera (Departamento Nacional de Planeación, 2023).

En este contexto, resulta evidente que las dimensiones y competencias en educación son responsabilidad de todos. Para participar en la toma de decisiones, se requiere conocimiento, el cual, en su gran mayoría, se adquiere a través de la educación. Sin embargo, encontramos que en los procesos educativos existen macroestructuras de injusticias, violencia, discriminación y exclusiones, vinculadas a formas de relaciones institucionalizadas en distintos niveles que marginan gran parte de la humanidad y benefician solo a unos pocos (De Zubiría Samper, 2013; Jares, 2005; McLaren, 2005).

Por su parte, en la educación para la paz se comparte un vínculo cercano con la justicia social, el desarrollo, los derechos humanos, la política y la democracia. Estos conceptos están interrelacionados, precisamente, es importante entender la paz de forma más amplia en todos sus sentidos para que las comunidades indígenas puedan servirse de

ella y participar sin miedo y de manera activa en todas las esferas.

En este sentido, la educación para la paz como disciplina científica tiene un rol mediador entre la negación de lo violento y la afirmación de todo lo que lleva a la construcción de una cultura de paz (Hicks, 1993; Herrero, 2003). En Colombia, la educación para la paz es urgente y necesaria, considerando las tasas de violencia que ha alcanzado el país. Es esencial analizar cómo el campo de la educación puede fortalecerse para las generaciones venideras, desde el compromiso con una paz, con justicia social, soberanía e inclusión.

Esta tarea debe contribuir a garantizar el principio de no repetición de la experiencia del conflicto armado, que también es uno de los objetivos centrales del acuerdo de paz firmado entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Palacios y Rodríguez, 2023). De este modo, se abrirá la posibilidad de que todos, incluidos los pueblos indígenas, puedan alcanzar un desarrollo integral en el que sus voces sean escuchadas, valoradas y respetadas.

Estrategias para mejorar la participación de la comunidad indígena

Para mejorar la participación de la comunidad indígena, se requiere la formación de una nueva generación de colombianos que rechace toda expresión de violencia en su vida cotidiana. Esto abarca de manera integral, la educación del futuro, entendida como el tiempo dedicado para cultivar habilidades que aborden distintos puntos de vistas y formulen

propuestas de solución, cuyo desarrollo se promueva en el campo de la educación para la paz (Bajaj, 2019; Brantmeier, 2011; Reardon, 2000; Chen, 2020; Gardner y Bishop, 2019; Inayatullah, 2020).

Articular la educación para la paz con la educación para el futuro se justifica en el

pensamiento de previsión y planificación, que aporta a la construcción de ideas y alternativas para educar a los niños y niñas colombianos, hombres y mujeres, con un identificador común único que contribuya a la construcción de un país de paz, justicia social, inclusión y humanismo. Este escenario resulta fundamental en la transformación hacia una nueva sociedad que pueda superar la violencia y la desigualdad (Galtung, 1981; Van Der Duin y Van Der Martin, 2012). Esta visión proyecta la regeneración de proyectos políticos, bajo la visión del sueño de otros mundos posibles, poblados por diálogos de inclusión de profunda empatía (Freire, 1995).

Reflexionar sobre lo que implica situar la educación para la paz en todos los escenarios apunta a la interpretación, ya que la Constitución Política de 1991 establece que Colombia es un país pluralista y multicultural y refleja la necesidad de reconocer y valorar la diversidad étnica del país y los mecanismos de protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades étnicas, indígenas, afrocolombianas y raizales, entre otras.

Asimismo, al tiempo que el Estado reconoce estos derechos, también establece que los grupos étnicos deben formular sus propias políticas de desarrollo. Esto evidencia cómo el concepto de desarrollo ha sido resignificado desde la perspectiva ideológica de dichas comunidades durante más de una década, liberando la visión de sus cosmovisiones para que se materialicen en planes directamente vinculados a su realidad.

En este contexto, los planes de vida de los pueblos indígenas y los planes de etnodesarrollo de las comunidades afrocolombianas resultan

herramientas esenciales que les permite comunicar, entre otras cosas, lo que denominan autodesarrollo, su manera específica de imaginar su vida y su porvenir. En consecuencia, estas herramientas son fundamentales para comprender y defender el territorio, pues en ellas la participación comunitaria es la materia prima indispensable para construir paz desde los propios territorios.

Pero entonces, ¿qué significa participación comunitaria para los grupos étnicos? Hoy en día, la participación se reconoce como un pilar en la mayoría de las democracias modernas, pues amplía el acceso a la información y otorga mayor legitimidad a las decisiones al incorporar los intereses de todos los sectores sociales. Asimismo, representa un mecanismo para distribuir el poder político de manera más equitativa, donde aquellos que son impactados por las decisiones pueden expresar sus opiniones en las instituciones más importantes que conforman un estado (Henríquez Ramírez, 2013).

Por otro lado, Freire también concibe la participación comunitaria como un proceso democrático y, más aún, necesario; es decir, un proceso en el que todos los actores de dicha educación — educadores, estudiantes, padres, la comunidad — deben ser escuchados y actuar. Según esta idea, la noción participación comunitaria se configura como un ejercicio de poder compartido y de decisión conjunta que busca la co-construcción de una práctica educativa de acuerdo con los valores democráticos.

En este sentido, no es un proceso que deba imponerse desde estructuras autoritarias, sino uno que toma la forma de un diálogo auténtico y continuo entre las partes que tienen o

arriesgan tener participación en los proceso educativos y que se han involucrado en él a nivel de su experiencia vivida, para quienes este conocimiento es más valioso y relevante (Freire, 1993). Esto establece bases y mantiene la centralidad del compromiso comunitario al frente y en el tiempo para hacer justicia social (Madera Pacheco et al., 2023).

Curiosamente, la teoría de la acción colectiva

de Elinor Ostrom ofrece ideas claras sobre cómo las comunidades pueden gestionar sustentablemente los recursos locales mediante la colaboración y la construcción de instituciones locales. Ostrom (2011) afirma que las organizaciones pueden desarrollar sus propias reglas y normas mediante acuerdos mutuos que se adapten a su contexto y condiciones específicas.

Conclusiones

La educación para la paz es uno de los pilares básicos que sostienen el movimiento de los pueblos indígenas en su lucha por un mundo más justo, paz y equidad. Este capítulo critica este marco pedagógico a partir de la perspectiva de las poblaciones indígenas, entendiendo que la educación para la paz no solo contribuye a la construcción de escenarios pacíficos, sino que también es esencial para la preservación de la identidad de estos pueblos en un contexto marcado por dinámicas de desarrollo socioeconómico que frecuentemente amenazan su existencia.

Actualmente, las comunidades indígenas de todo el mundo están reclamando su conocimiento ancestral y redescubriendose a sí mismas. Están sanando y reconstruyendo sus valores, tradiciones y filosofías introducidas en los marcos de conocimiento que habían desarrollado. En este contexto, la educación para la paz surge como una herramienta útil para la resolución de conflictos y el establecimiento de una cultura de tolerancia y entendimiento mutuo, que nos lleve a construir sociedades guiadas por el diálogo y la participación de todos sus integrantes.

Los modelos de educación para la paz que

se implementen deben ser sostenibles; deben adaptar costumbres locales para educar a la comunidad, al tiempo que se respetan las cosmovisiones y valores propios de los pueblos. No es sorprendente, por lo tanto, que uno de los pilares filosóficos de la comunidad de paz que aboga por el valor de la diversidad cultural provenga de la líder indígena Rigoberta Menchú: “El principio de la paz es el respeto a la diversidad cultural” (Menchú, 1992).

En el centro de todos estos procesos deben situarse las voces y experiencias de las comunidades indígenas para actuar juntos de forma imperativa, donde se involucre el Estado, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones educativas y los líderes de la sociedad civil, con el propósito de superar el estancamiento de la educación y alcanzar la paz.

Asimismo, se debe aumentar la colaboración con centros académicos en redes comunitarias para fomentar el intercambio y la difusión de nuevas ideas. Estas redes deberán crear espacios para el diálogo, de modo que contribuyan a la prevención de conflictos y sienten las bases para la futura paz y justicia social. En complemento, el desarrollo de

escuelas de paz dentro de las comunidades indígenas es un proceso democratizante que urge ser reconocido, apoyado y expandido y obligatorio para todos los estados.

Finalmente, desde la perspectiva indígena, la educación para la paz no solo es un gran desafío, también resulta una forma única de acceder a decisiones políticas que realmente tienen una base en la cultura, tradiciones y patrimonio histórico de estos pueblos. También les permite comenzar a aplicar su cosmovisión a todos sus estudios y convertirse en ciudadanos

conscientes y comprometidos en base a sus comunidades originales. Así, una vez que los pueblos indígenas conocen sus derechos, pueden convertirse en agentes de cambio en sus entornos, participando activamente en la protección de sus tierras e identidades. La educación para la paz, entonces, se convierte en un puente, vinculando el conocimiento ancestral con las necesidades actuales, generando espacio para que estos grupos históricamente marginados encuentren y proyecten su voz.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Final de Paz con la FARC-EP. <https://bapp.com.co/el-acuerdo-de-paz/>
- Constitución Política de Colombia (1991). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Ávila López, C. M. (2022). Atisbos de derechos indígenas en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Estudios Jurídicos*, 22, xx-xx[LD9.1]. <https://doi.org/10.17561/rej.n22.7459>
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings, *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Brantmeier, E. (2011). Toward mainstreaming critical peace education. En: C. S. Malott y B. Porfilio (Eds). *Critical pedagogy in the 21st century: A new generation of Scholars* (pp. 349-375). Editorial[LD10.1].
- Cairo Carou, H. y Fuente Fernández, R. M. (2003). La autonomía territorial y la cuestión etnonacional de los pueblos indígenas: ¿se descoloniza el poder en México? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 46(189), 39-73. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118903.pdf>
- Chen, K. H. (2020). Visioning the future: Evaluating learning outcomes and impacts of futures-oriented education. *Journal of Futures Studies*, 24(4), 103-116. [https://doi.org/10.6531/JFS.202006_24\(4\).0011](https://doi.org/10.6531/JFS.202006_24(4).0011)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos (LC/L.3893/Rev.1). Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37050>
- Corte Constitucional (2022). Sentencia SU121/22. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/SU121-22.htm>
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia: potencia mundial de la vida. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/Ley_2294_del_19_de_mayo_de_2023.pdf
- De Zubiría Samper, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe virtual*, 825, xx-xx[LD11.1].
- Fallada-García-Valle, J.R. (2024). Autodeterminación territorial y sostenibilidad ambiental como pilares para una protección integral de los derechos indígenas por parte de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 15(2), 1-42. <https://doi.org/10.17345/rcda3806>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Freire, P. (1995). Pedagogía: diálogo y conflicto. São Paulo: Editora Cortez. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/pedagog%C3%ada-dic3a1logo-y-conflicto.pdf>
- Gardner, A. y Bishop, P. (2019). Expanding foresight evaluation capacity. *World Futures Review*, 11(4), 287-291. <https://doi.org/10.1177/1946756719866271>
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia. En Unesco: La violencia y sus causas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043128_spa
- Henríquez Ramírez, A. (2013). Participación indígena: desarrollo y alcances en torno a la participación ambiental. *Ius et Praxis*, 19(2), 251-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122013000200008>
- Herrero, S. (2003). Reseña de Educación para la paz. Su teoría y su práctica de Xesús R. Jares. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 285-298. <https://doi.org/10.29101/crcs.v10i33.1323>

- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ediciones Morata.
- Inayatullah, S. (2020). A castle surrounded by hungry wolves: Toward a stage theory of the uses of the future. *World Futures Review*, 12(1), 40-54. <https://doi.org/10.1177/1946756719878792>
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular S.A.
- Madera Pacheco, J. A., Aranda García, L. V. y Gerónimo Castillo, F. A. (2023). Participación comunitaria e identidad en los proyectos de turismo en zonas indígenas en el estado de Nayarit, México. *El Periplo*, 0(44). <https://doi.org/10.36677/elperiplo.v0i44.15470>
- Menchú Tum, R. (1992). [Premio Nobel de la Paz]. Premio Nobel. URL[LD12.1]
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.5377/recsp.v6i1.16515>
- Ministerio de la Protección Social (2014). Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>
- Ostrom, E. y Ahn, T. K. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: Capital social y acción colectiva. *Revista Mexicana de Sociología*, 65(1), 155-233. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032003000100005&lng=es&nrm=iso
- Palacios, N. y Rodríguez, M. (2023). La política de educación para la paz: Uno de los grandes desafíos del futuro de Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(24), xx-xx[LD13.1].
- Reardon, B. (2000). *Education for a culture of peace in a gender perspective*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124850>
- Reyes-Ortiz, G., Martin-Fiorino, V. y Padilla-Lozano, C. (2023). Marginalidad indígena e integración social en América Latina: Modelo proposicional. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(1), 186-201. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39745>
- Rodríguez Arias, R. E. (2018). El estructuralismo como modelo epistémico que busca explicar la realidad social. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXIV(2), 147-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36461095018>
- Romero, E. S. (2017). La JEP: *instrumento de paz, justicia y verdad. Cambios unilateral y arbitrarios, enemigos y perspectivas*. Editorial[LD14.1]. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191108024211/El_acuerdo_de_paz_en_Colombia.pdf
- Van Der Duin, P. y Van Der Martin, S. (2012). Looking back on looking forward. *Futures*, 44, 415-514. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2012.03.003>

CAPÍTULO 8

TECNOLOGÍAS PARA LA PAZ: INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

*TECHNOLOGIES FOR PEACE:
PEDAGOGICAL INTEGRATION OF ICT
AND SOCIAL NETWORKS AS TOOLS
FOR SCHOOL COEXISTENCE*



Autores:

Mg. Luz castro Mendoza

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar, Colombia

luz.castro1@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2710-4358>

Ph.D. Claudia del Carmen Llinás Torres

Profesora-investigadora

Universidad Simón Bolívar, Colombia

claudia.llinas@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2710-4358>



TECNOLOGÍAS PARA LA PAZ: INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Resumen

En el contexto educativo del siglo XXI, la tecnología ha adquirido un papel protagónico. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), junto con el auge de las redes sociales, han modificado radicalmente las formas de interacción entre los estudiantes y su entorno. Sin embargo, este avance no ha estado exento de desafíos, especialmente en lo que respecta a la convivencia escolar, pues ha ocasionado incremento de casos de ciberacoso, *sexting*, *grooming* y otras manifestaciones de violencia digital.

Dado este contexto, en este capítulo, se analiza la importancia de integrar las TIC y las redes sociales en la práctica pedagógica como vehículos para promover una cultura de paz en los entornos escolares.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), redes sociales, convivencia escolar, paz, pedagogía.

Abstract

In the educational context of the 21st century, technology has acquired a leading role. Information and Communication Technologies (ICT), together with social networks, have radically modified the forms of interaction between students and their environment. However, this progress has not been without challenges, especially with regard to school coexistence, caused by the increase in cases of cyberbullying, sexting, grooming and other forms of digital violence. This chapter analyzes the need to integrate ICTs and social networks into pedagogical practice as vehicles to promote a culture of peace in school environments.

Key words: Information and Communication Technologies (ICT), Social Networks, School Coexistence, Peace, Pedagogy.

Introducción

La integración de las TIC en la vida cotidiana, como mediadoras de nuevas formas de aprendizaje, ha propiciado nuevas interacciones entre niños, niñas y jóvenes por medio de las redes sociales; así, emerge un sujeto que se forma y desarrolla conectado a un nuevo universo.

En una sociedad que avanza de manera vertiginosa, la incorporación de las TIC en la educación busca la transformación de los escenarios tradicionales, con el fin de construir conocimiento en contextos digitales que involucran nuevas formas de interacción entre estudiantes y docentes frente a los contenidos escolares (Coll et al., 2008).

La Agenda Mundial de Educación 2030 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Asimismo, en las últimas décadas, a nivel mundial, las reformas educativas promueven una convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica.

Históricamente, la convivencia ha sido uno de los pilares fundamentales para garantizar una educación integral en los centros educativos. No obstante, recientemente los espacios de interacción entre los jóvenes se han desplazado parcialmente al entorno virtual, donde se generan dinámicas sociales inéditas. Las redes sociales se han convertido en escenarios en que los estudiantes expresan emociones, construyen relaciones y, en ocasiones, reproducen patrones de exclusión o violencia.

Este fenómeno ha provocado que muchos casos de acoso escolar trasciendan el aula, hasta llegar al espacio digital. Lo que antes quedaba dentro del colegio, hoy se amplifica y se perpetúa a través de dispositivos móviles y redes sociales, lo que incrementa el impacto emocional en las víctimas. Por ello, abordar la convivencia escolar en la actualidad implica necesariamente considerar estos entornos virtuales y su regulación desde una perspectiva pedagógica.

Asimismo, la violencia y el acoso escolar se sitúan entre las problemáticas de orden social y educativo a nivel mundial. Según lo reportado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021), casi uno de cada tres estudiantes (32 %) ha sido víctima de acoso escolar por parte de sus pares al menos una vez al mes.

Frente a este panorama, es necesario realizar esfuerzos y generar acciones desde el ámbito educativo para disminuir la violencia y el acoso, mitigando sus impactos y consecuencias, con el objetivo de garantizar el éxito académico de los estudiantes.

En este contexto, resulta relevante desarrollar procesos pedagógicos mediados por herramientas virtuales que fortalezcan la convivencia, teniendo presente los intereses y expectativas de los estudiantes como ciudadanos digitales en una sociedad globalizada.

LamediacióndelasTICnopuedecircunscribirse

al desarrollo de competencias tecnológicas, orientadas al manejo de dispositivos o a su implementación metodológica. La innovación educativa implica la revisión y modificación de las prácticas pedagógicas y didácticas para lograr una transformación significativa en el ámbito educativo. En este sentido, Escudero (1987) destaca que la innovación no es un proceso aislado, sino que requiere una reflexión profunda sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como sobre la organización y cultura de las instituciones educativas.

Este enfoque subraya la importancia de considerar las opciones pedagógicas y didácticas como elementos centrales en los procesos de innovación, que busquen mejorar la calidad educativa y responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. Esto exige hacer un uso crítico, reflexivo y creativo de las TIC en el diseño de práctica pedagógica, con miras a transformarla de tal forma que generen impacto en la calidad educativa.

Las TIC y la brecha entre expectativas y realidades en la convivencia escolar

La integración de las tecnologías digitales en el sistema educativo ha generado altas expectativas en cuanto a su potencial para transformar la enseñanza, democratizar el acceso al conocimiento y mejorar la calidad de los aprendizajes. Uno de los desafíos actuales para el país es elevar los estándares de calidad en el sistema educativo, con el fin de fortalecer las habilidades de los estudiantes y que puedan desenvolverse con éxito en los entornos propios de la era digital (CONPES, 3988, 2020).

Sin embargo, múltiples estudios realizados en diferentes niveles de análisis —internacional, regional y nacional— han evidenciado una paradoja preocupante: aunque las TIC están cada vez más presentes, su impacto real en la mejora de las prácticas pedagógicas y en la convivencia escolar sigue siendo limitado. Este desfase plantea una reflexión profunda sobre las causas estructurales y culturales que impiden su aprovechamiento pleno y las consecuencias que esto conlleva para la dinámica escolar.

Durante el periodo posterior a la pandemia, se evidenciaron múltiples factores que explican el uso restringido de las TIC en los entornos escolares. Uno de los principales obstáculos para aprovechar al máximo las TIC en la educación es que muchos docentes no cuentan con la preparación pedagógica necesaria en habilidades digitales. No basta con saber manejar dispositivos o plataformas,

deben incorporarlas de manera efectiva y significativa en sus métodos de enseñanza y en la interacción con los estudiantes. La carencia de formación en metodologías activas que utilizan tecnología conduce a una relación superficial o meramente instrumental con las TIC, lo que impide que estas herramientas transformen realmente el modelo educativo convencional.

Aunque el desafío no se limita únicamente a la disponibilidad de acceso, es importante reconocer que muchas instituciones educativas, especialmente en áreas rurales o con menos recursos, enfrentan dificultades por la falta de infraestructura tecnológica adecuada. Esto incluye problemas como una conectividad limitada, equipos antiguos o insuficientes y la ausencia de personal técnico capacitado. Esta disparidad en la infraestructura contribuye a ampliar la brecha digital, la cual también afecta las relaciones sociales y el entorno de aprendizaje entre los estudiantes.

Otro factor limitante en la integración de las TIC en los entornos escolares es que, en algunas instituciones, estas herramientas aún se perciben como recursos complementarios, en lugar de considerarse medios para desarrollar valores y habilidades ciudadanas. Esta perspectiva reducida limita el potencial de las tecnologías para incentivar la empatía, la participación activa, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Como consecuencia, se desaprovechan las posibilidades de fomentar

una cultura de paz en los espacios digitales.

La resistencia al cambio, tanto por parte del profesorado como de la gestión institucional, frena el avance hacia modelos pedagógicos más colaborativos, abiertos y conectados con la realidad digital del alumnado. Esta desconexión entre las prácticas escolares y los hábitos tecnológicos de los estudiantes ocasiona tensiones que afectan la convivencia escolar.

Dichas situaciones demandan soluciones por parte de los gobernantes, mediante la implementación de políticas públicas que atiendan las problemáticas que se viven en el contexto escolar y que afectan la convivencia escolar y la cultura de paz.

Así, cuando el uso de las TIC se reduce a ciertos contextos o estudiantes, se reproduce una dinámica de exclusión que impacta negativamente la cohesión del grupo. Los alumnos que sin acceso o que no desarrollan habilidades digitales quedan rezagados, lo cual puede convertirse en fuente de conflicto o marginación dentro del aula.

Asimismo, la falta de una integración crítica

de las TIC impide que la escuela se anticipa y responda de forma efectiva a fenómenos como el ciberacoso, el *sexting* o la exclusión digital. Al no abordarse desde la práctica educativa, estas problemáticas quedan relegadas al ámbito disciplinario o familiar y pierden la oportunidad de ser trabajadas desde una perspectiva formativa.

Si las herramientas tecnológicas no se utilizan para conectar con los intereses, lenguajes y modos de interacción propios del alumnado, se genera una sensación de desconexión con el entorno escolar. Esta brecha deteriora el clima del aula, debilita la motivación por aprender y reduce las posibilidades de construir relaciones educativas significativas basadas en la confianza y el respeto.

Además, al no incorporar las TIC como herramientas para la construcción de valores, se pierde la oportunidad de educar a estudiantes conscientes de su comportamiento en redes, responsables en su comunicación digital y comprometidos con la convivencia pacífica. La ausencia de esta educación integral deja a los jóvenes sin referentes claros para actuar en entornos virtuales cada vez más complejos.

Potencial educativo de las TIC y las redes sociales

A pesar de los riesgos asociados a su mal uso, las TIC y las redes sociales ofrecen enormes oportunidades para fomentar entornos de aprendizaje colaborativos, participativos y respetuosos. Su incorporación crítica y estructurada en el aula permite no solo mejorar los procesos educativos, sino también fortalecer la convivencia escolar.

Para lograr una integración efectiva de las tecnologías en el ámbito educativo, es fundamental promover la alfabetización digital y emocional entre los estudiantes. Esto implica no solo enseñar el manejo técnico de las herramientas digitales, sino también ayudarles a comprender el impacto que tienen sus emociones y comportamientos en los

entornos virtuales. Además, es fundamental sensibilizarlos respecto a los efectos negativos del discurso de odio, la desinformación y la violencia en línea, de modo que se fomente una actitud crítica y responsable frente a la información y las interacciones digitales.

Asimismo, se deben impulsar proyectos colectivos que incentiven la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad, utilizando las TIC como medio para fortalecer valores sociales y promover la inclusión. Finalmente, es esencial estimular la reflexión sobre el uso responsable de los medios digitales, incluyendo aspectos relacionados con la construcción y protección de la identidad digital, con la finalidad de que los estudiantes desarrollos una ciudadanía digital consciente y ética.

Actividades como la realización de foros virtuales, simulaciones de casos reales, campañas en redes sociales sobre cultura de paz o análisis de conflictos en plataformas digitales pueden convertirse en poderosas herramientas para desarrollar competencias

ciudadanas y éticas entre el alumnado.

Por otra parte, el rol del docente en la era digital va más allá de transmitir conocimientos; debe actuar como mediador del aprendizaje en entornos virtuales. Para ello, es necesario que los profesores se sometan a una formación continua en competencias digitales y adquieran conocimientos sobre fenómenos como el ciberacoso, *sexting* y *grooming*. Además, deben desarrollar habilidades para facilitar debates, gestionar emociones y resolver conflictos en espacios digitales, aplicando metodologías activas y colaborativas apoyadas en herramientas tecnológicas.

Sin embargo, este proceso de transformación no puede realizarse de manera aislada. Requiere el respaldo de políticas institucionales claras, la colaboración de las familias y una actualización constante de las normativas que regulan el uso de la tecnología en la educación.

Conclusiones

El uso creciente de internet, dispositivos móviles y redes sociales ha cambiado profundamente los hábitos en diferentes aspectos de la vida cotidiana, como la familia, la educación, la política y la cultura. Resulta fundamental analizar cómo estas tecnologías influyen en las formas de relacionarse y comunicarse en la sociedad actual, especialmente en el ámbito educativo. Las redes sociales, en particular, deben ser entendidas en profundidad para diseñar estrategias que promuevan una formación integral de los usuarios digitales, donde se reconozca su papel esencial en la

nueva realidad social. La gestión adecuada de estas herramientas es clave, pues ofrecen un gran potencial en contextos educativos, sociales, políticos y económicos.

Ahora bien, la incorporación de las TIC y las redes sociales en la práctica pedagógica debe trascender del mero uso instrumental, para convertirse en aliadas para fortalecer la convivencia escolar y promover una cultura de paz. Para alcanzar este propósito, es imprescindible el compromiso de toda la comunidad educativa, la formación del

profesorado y un enfoque ético en el uso de la tecnología. La escuela del presente y del futuro debe ser un espacio donde el desarrollo digital y la convivencia humana se integren armónicamente, de modo que se avance hacia una sociedad más justa, inclusiva y pacífica.

Asimismo, la verdadera integración de las TIC en la educación requiere incorporar una dimensión ética y social que fomente una ciudadanía digital responsable. La educación en valores debe ocupar un lugar central. Desde la práctica pedagógica, pueden implementarse estrategias orientadas a prevenir la violencia digital y promover la paz, tales como el análisis crítico de mensajes en redes, el estudio de códigos de convivencia digital o la creación de contenidos que incentiven el respeto y la

tolerancia.

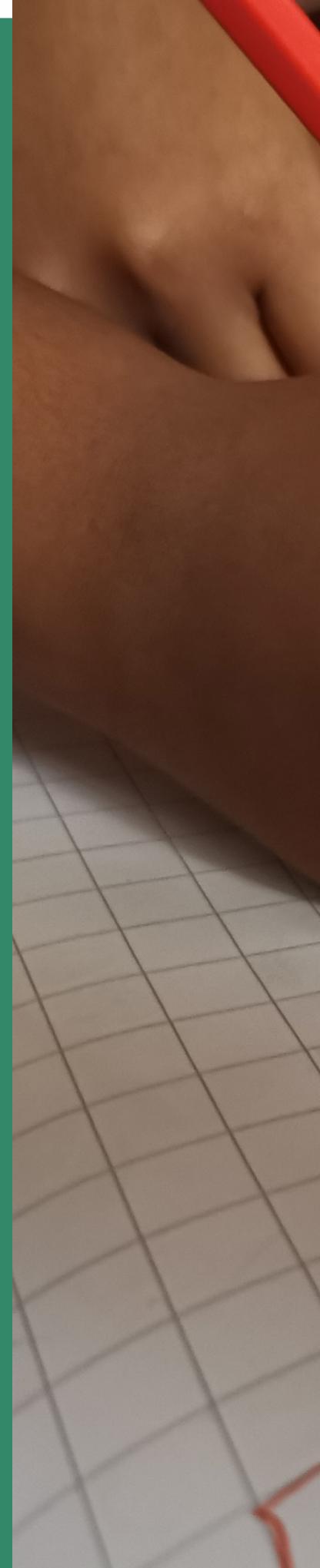
En este sentido, la prevención es fundamental en el uso pedagógico de las TIC, especialmente frente a problemáticas como el ciberacoso y el *sexting*, que afectan la salud emocional y el desarrollo del alumnado. La escuela debe posicionarse como un espacio proactivo que sensibilice, detecte y acompañe, trabajando en colaboración con orientadores y familias para construir redes de apoyo. Es esencial brindar a los estudiantes las herramientas para identificar riesgos, proteger su privacidad, rechazar situaciones inapropiadas y actuar frente a los abusos; así, se podrá construir una cultura escolar basada en el diálogo, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida.

Referencias bibliográficas

- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, M. C. (2020). Tecnologías digitales y desarrollo de competencias docentes para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 45–63.
- Coll, C. (Ed.). (2008). Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Morata.
- Departamento Nacional de Planeación. (2020). Política nacional de transformación digital e inteligencia artificial: CONPES 3988. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Unesco (2020). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371027>

CAPÍTULO 9

SABERES ANCESTRALES COMO MEMORIA VIVA: TEJIENDO CAMINOS DE MATEMÁTICAS, SANACIÓN Y RESISTENCIA EPISTÉMICA

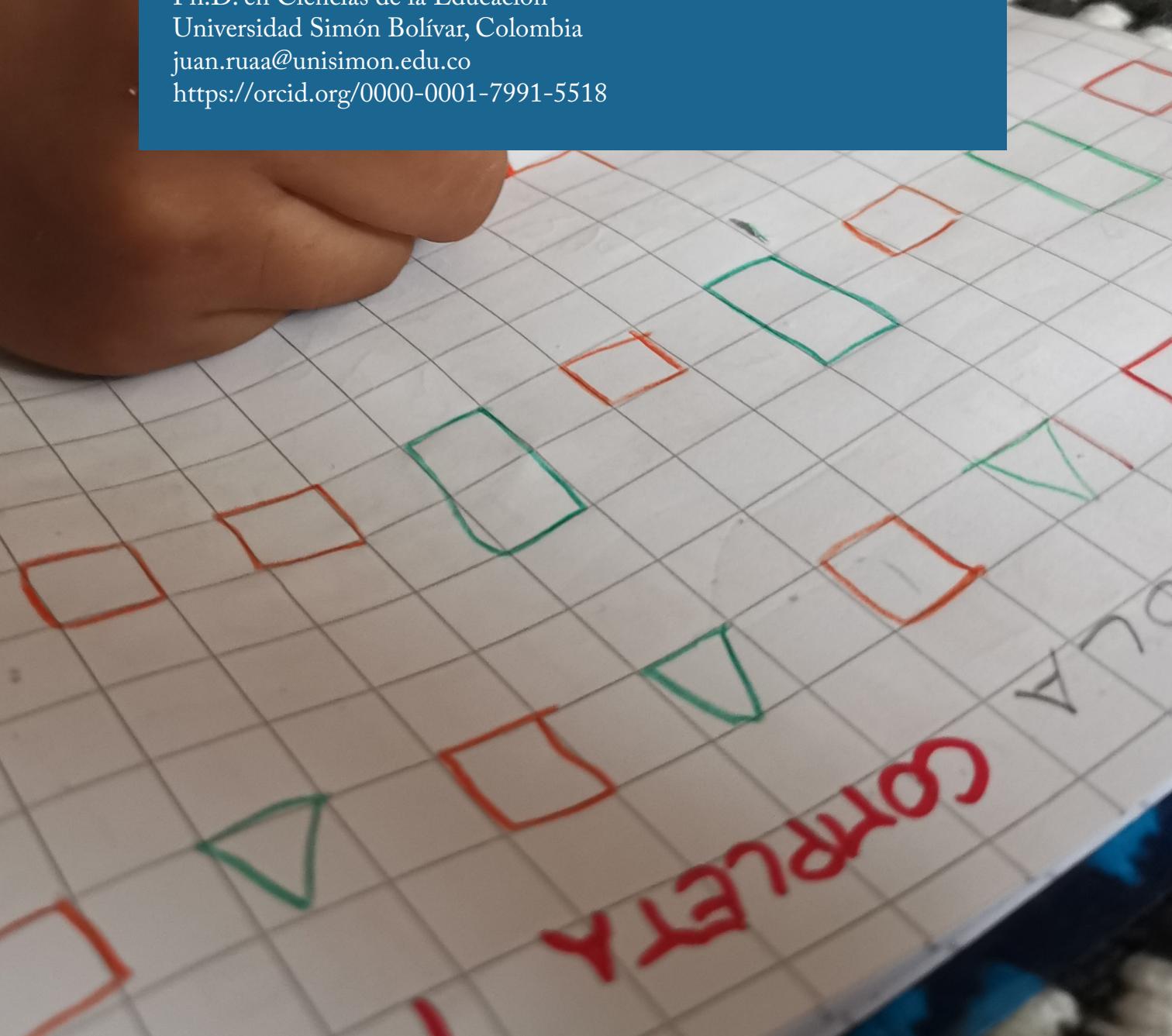


Autores:

Mg. Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez
Doctorando en Ciencias de la Educación
Universidad Simón Bolívar, Colombia
ernesto.torrealba@unisimon.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-4878-6443>

Ph.D. Juan Manuel Rúa Ascar

Profesora-investigador, coordinador de Investigación, Extensión y Proyección Social.
Facultad de Ingenierías
Ph.D. en Ciencias de la Educación
Universidad Simón Bolívar, Colombia
juan.ruaa@unisimon.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7991-5518>



SABERES ANCESTRALES COMO MEMORIA VIVA: TEJIENDO CAMINOS DE MATEMÁTICAS, SANACIÓN Y RESISTENCIA EPISTÉMICA

Resumen

Este capítulo examina la integración de saberes ancestrales con la enseñanza de las matemáticas en contextos educativos. Se destacan las prácticas matemáticas vinculadas a la vida cotidiana de comunidades indígenas, como el conteo, la medición, la geometría y el cálculo, y se propone una pedagogía del territorio y del número que favorezca la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados e inclusivos. Asimismo, se abordan las resistencias epistémicas que desafían la hegemonía del conocimiento formal y se destacan experiencias educativas donde los saberes propios contribuyen a resignificar el aprendizaje matemático.

Palabras clave: saberes ancestrales, matemáticas, etnomatemática, pedagogía del territorio, interculturalidad, decolonialidad, pedagogía crítica, resistencia epistémica, diversidad epistémica, prácticas culturales.

Abstract

This chapter examines the integration of ancestral knowledge with the teaching of mathematics in educational contexts. It highlights mathematical practices linked to the daily life of indigenous communities, such as counting, measuring, geometry, and calculation, and proposes a pedagogy of territory and number that promotes the construction of contextualized and inclusive teaching-learning processes. Furthermore, it addresses epistemic resistances that challenge the hegemony of formal knowledge and highlights educational experiences where local knowledge contributes to re-signifying mathematical learning.

Keywords: Ancestral knowledge, Mathematics, Ethnomathematics, Territory-based pedagogy, Interculturality, Decoloniality, Critical pedagogy, Epistemic resistance, Epistemic diversity, Cultural practices.

Introducción: Palabra que camina hacia el conocimiento

En los territorios diversos habitados por pueblos originarios, la palabra constituye un medio de transmisión y resguardo de conocimientos y prácticas. Este capítulo aborda los saberes ancestrales como formas de conocimiento que emergen de experiencias comunitarias, del entorno natural y de las relaciones entre los sujetos y sus territorios. Dichos saberes configuran maneras particulares de interpretar y organizar la vida cotidiana, estrechamente vinculadas con las prácticas culturales locales.

El presente análisis se enmarca en una investigación doctoral que plantea la necesidad de examinar y resignificar los saberes ancestrales en el contexto educativo, específicamente en el campo de las matemáticas. En diversos espacios escolares, la enseñanza de las matemáticas se ha construido desde enfoques formales, desvinculados de los contextos culturales de las comunidades indígenas y rurales. Esta disociación refleja un proceso histórico de imposición de conocimientos hegemónicos que ha deslegitimado otras formas de saber, lo que ha obstaculizado la inclusión y el reconocimiento de epistemologías locales.

Desde esta perspectiva, el análisis se orienta a explorar el papel de las matemáticas ancestrales como herramientas para reinterpretar y resignificar las prácticas pedagógicas. Las

formas tradicionales de contar, medir, pesar, trazar y resolver problemas, presentes en la vida cotidiana de las comunidades, no solo constituyen prácticas técnicas, sino que también se inscriben en lógicas culturales y sociales propias. Ejemplos de ello son el uso de ciclos naturales, como el lunar, para medir el tiempo, las técnicas de conteo con elementos materiales y las geometrías presentes en tejidos y otras manifestaciones culturales.

Teniendo en cuenta esto, el presente capítulo propone un diálogo entre la didáctica de las matemáticas y los saberes ancestrales, con el fin de analizar posibilidades para construir una pedagogía intercultural e inclusiva. Se busca comprender cómo las prácticas matemáticas propias pueden contribuir a fortalecer procesos educativos contextualizados, respetuosos de la diversidad cultural y orientados a articular conocimientos escolares con los conocimientos locales.

Desde este enfoque, la educación se concibe como un espacio de diálogo y construcción colectiva, donde las matemáticas, más allá de ser una disciplina formal, pueden convertirse en una herramienta para la reflexión, la participación y la resignificación cultural.

Caminos de origen: conceptos y raíces de los saberes ancestrales y su conexión con la matemática

El estudio de los saberes ancestrales implica reconocerlos como formas de conocimiento que emergen de las experiencias comunitarias y que se transmiten de generación en generación a través de prácticas, relatos, rituales y actividades cotidianas (Walsh, 2009). Estos saberes, asociados a la memoria colectiva y al territorio, configuran sistemas de interpretación de la realidad que integran aspectos sociales, espirituales y materiales. En el ámbito educativo, particularmente en el aprendizaje de las matemáticas, se observa que estos conocimientos han sido históricamente subvalorados o excluidos de los currículos oficiales (Santos, 2010).

Diversas investigaciones han documentado la presencia de estructuras numéricas, sistemas de medida, patrones geométricos y formas de cálculo que forman parte de la vida cotidiana en comunidades indígenas y rurales (D'Ambrosio, 2008; Monteiro, 2005). Estas prácticas, enmarcadas en el campo de la etnomatemática, incluyen el uso de ciclos naturales para medir el tiempo, el conteo con elementos concretos (piedras, semillas, palos) y la aplicación de principios geométricos en la elaboración de tejidos, cestas y viviendas (Uribe Pérez, 2019).

En el caso del pueblo Wiwa, por ejemplo, se identifican prácticas matemáticas vinculadas al conteo y a la organización espacial, expresadas en la construcción de cancuruas, el trenzado de mochilas y la planificación de sembradíos. Estas actividades permiten observar nociones de cantidad, proporción y medida que no se ajustan

a los formatos escolares convencionales, pero que reflejan procesos de pensamiento matemático situados y funcionales para las necesidades de la comunidad (Charry, 2023).

La noción de conocimiento ancestral no se limita a lo técnico o instrumental, sino que incluye dimensiones relacionales y simbólicas que establecen conexiones entre las personas, el territorio y el mundo natural (Walsh, 2009). Desde esta perspectiva, las matemáticas ancestrales no se presentan como un conjunto aislado de procedimientos, sino como parte de una lógica cultural más amplia que organiza la vida social y económica de las comunidades. Esta perspectiva permite cuestionar las concepciones hegemónicas de las matemáticas escolares y abrir posibilidades para resignificar el aprendizaje a partir de prácticas significativas y contextualizadas (Santos, 2010).

Por tanto, la exploración de los saberes ancestrales vinculados a las matemáticas invita a considerar la educación como un espacio para el diálogo intercultural, donde se articulen los conocimientos locales y los contenidos curriculares. Esta articulación no implica una simple incorporación de elementos culturales en el aula, sino una reflexión crítica sobre las formas de enseñanza, los contenidos y las metodologías, que reconozca la diversidad epistémica y promueva la justicia cognitiva (D'Ambrosio, 2008).

El saber como memoria viva: pedagogías del territorio y del número

La pedagogía, entendida como un espacio de construcción colectiva y de resignificación del conocimiento, permite considerar el territorio y las prácticas comunitarias como fuentes legítimas para el aprendizaje de las matemáticas. Esta perspectiva se distancia de enfoques tradicionales, que separan los contenidos escolares del contexto cultural de los estudiantes, y propone, en cambio, una pedagogía situada, que reconoce el territorio como un escenario educativo.

Desde esta visión, las prácticas de conteo, medida, proporción y forma que se realizan en el ámbito cotidiano de las comunidades no son meras técnicas empíricas; son expresiones de una lógica de conocimiento que articula la relación con el espacio, el tiempo y la vida comunitaria (D'Ambrosio, 2008). La pedagogía del territorio y del número implica reconocer y recuperar estas prácticas, no para folklorizarlas, sino para integrarlas en procesos formativos que promuevan el aprendizaje matemático con sentido cultural.

En el caso de comunidades como la Wiwa y la Wayúu, la pedagogía puede articularse a través de experiencias significativas que conecten el currículo escolar con las formas locales de conocimiento. Por ejemplo, es posible plantear actividades educativas basadas en el análisis de patrones geométricos presentes en los tejidos tradicionales, en la planificación agrícola guiada por ciclos lunares o en la utilización de medidas corporales para calcular distancias. Estas actividades no solo desarrollan habilidades matemáticas, sino que

fortalecen la identidad cultural y promueven la participación del estudiantado (Uribe Pérez, 2019).

La pedagogía del territorio propone, además, una mediación educativa donde el docente no es un simple transmisor de conocimientos acabados para convertirse en un facilitador que acompaña el proceso de aprendizaje a partir del diálogo, la observación y la reflexión crítica (Walsh, 2009). En esta mediación, el número y la forma no se conciben como conceptos abstractos desvinculados de la vida, sino como herramientas para interpretar el mundo, planear actividades comunitarias, organizar recursos y resolver problemas concretos (Monteiro, 2005).

Por tanto, esta perspectiva pedagógica invita a construir propuestas didácticas que integren los saberes matemáticos formales con los conocimientos propios de cada comunidad. Esto contribuye a fortalecer el pensamiento crítico y la creatividad, al tiempo que se promueve una educación inclusiva que reconoce y valora la diversidad epistémica (Santos, 2010).

Entre colonialidad y decolonialidad: resistencias epistémicas y grietas fecundas

La pedagogía, entendida como práctica social y cultural, no es ajena a las dinámicas de poder que configuran las relaciones entre saberes hegemónicos y saberes subalternos. La educación formal, especialmente en disciplinas como las matemáticas, ha reproducido históricamente un modelo que privilegia los conocimientos eurocéntricos y científicos, en detrimento de las epistemologías locales y ancestrales (Santos, 2010; Walsh, 2009). Esta situación ha generado lo que se conoce como *colonialidad del saber*, es decir, una estructura de poder que legitima ciertos conocimientos mientras desvaloriza otros.

En este contexto, las pedagogías decoloniales emergen como propuestas orientadas a resistir la reproducción de esta hegemonía. Estas pedagogías promueven el reconocimiento y la integración de los saberes ancestrales, no como un agregado decorativo al currículo, sino como una forma de reconstruir el proceso educativo desde una perspectiva plural, crítica y situada (Walsh, 2017). En el campo de las matemáticas, esta resistencia implica desafiar la enseñanza homogénea y estandarizada que ignora las prácticas numéricas, geométricas y de cálculo presentes en las comunidades indígenas y rurales (D'Ambrosio, 2008; Monteiro, 2005).

Las denominadas grietas epistémicas, entendidas como espacios de ruptura o cuestionamiento frente al conocimiento hegemónico, se evidencia en experiencias pedagógicas que articulan

contenidos curriculares con prácticas locales. Entre estas se encuentran: (a) el uso de unidades de medida tradicionales, (b) la resolución de problemas vinculados a actividades comunitarias y (c) la incorporación de representaciones geométricas propias de la cultura local (Uribe Pérez, 2019). Tales prácticas posibilitan construir un aprendizaje matemático situado, que reconoce al estudiantado como portador de conocimientos y experiencias valiosas.

Desde la perspectiva de la decolonialidad, la pedagogía se concibe como una herramienta para desarticular las jerarquías epistémicas, abrir espacios de diálogo y fortalecer la participación de las comunidades en los procesos educativos (Walsh, 2017). Ello no implica negar los aportes de la matemática formal, sino establecer un diálogo horizontal y respetuoso entre diversos sistemas de conocimiento que promueva una comprensión más amplia y contextualizada de los conceptos matemáticos (Santos, 2010).

Portanto, este apartado destaca que la pedagogía del territorio y del número, articulada desde una mirada decolonial, permite construir grietas fecundas en el currículo tradicional, de modo que se promuevan prácticas educativas que resignifican el saber matemático y fortalecen los procesos de identidad y resistencia cultural (Charry, 2023).

Caminos entretejidos: experiencias educativas con matemáticas propias

Las experiencias educativas que integran los saberes matemáticos ancestrales con el currículo formal representan oportunidades para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de una perspectiva intercultural y contextualizada. Estas prácticas permiten articular los conocimientos locales y tradicionales con los contenidos escolares, generando propuestas pedagógicas que reconocen la diversidad cultural y epistémica presente en las comunidades (Santos, 2010).

En el caso del resguardo indígena de Sabaleta, ubicado en el departamento del Chocó, se han impulsado iniciativas educativas que incorporan los saberes matemáticos propios de la comunidad Embera Chamí. Estas experiencias se basan en prácticas como la planificación de cultivos utilizando ciclos lunares, la construcción de viviendas con patrones geométricos tradicionales y el uso de medidas corporales para resolver problemas de distancia y cantidad (Charry, 2023). Tales prácticas pedagógicas no solo permiten que los estudiantes comprendan y apliquen conceptos matemáticos; también fortalecen su identidad cultural y su vínculo con el territorio.

La inclusión de las matemáticas propias en el currículo escolar puede adoptar diversas formas. Por ejemplo, mediante talleres de análisis de formas geométricas presentes en tejidos y cestas, resolución de problemas cotidianos fundamentados en actividades comunitarias o ejercicios de medición utilizando unidades de

referencia tradicionales (Uribe Pérez, 2019). Estas prácticas contribuyen a resignificar la enseñanza de las matemáticas, incorporando elementos de la vida cotidiana y del contexto local que favorecen la comprensión y el interés de los estudiantes.

Además, estas experiencias muestran la importancia de que el profesorado asuma un rol mediador y reflexivo, capaz de generar ambientes de aprendizaje que valoren los conocimientos del estudiantado y promuevan el diálogo intercultural (Walsh, 2009). Dicha mediación exige un dominio de los contenidos curriculares y, asimismo, una disposición para aprender de las comunidades, establecer vínculos de confianza y construir materiales didácticos que integren las matemáticas con los saberes locales (Monteiro, 2005).

Por ende, las experiencias educativas que incorporan las matemáticas propias de los pueblos indígenas permiten resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se promueva una pedagogía intercultural que articule el conocimiento formal con los saberes ancestrales. Esta perspectiva favorece la construcción de comunidades educativas más inclusivas, participativas y respetuosas de la diversidad epistémica (Santos, 2010; Walsh, 2017).

Conclusiones: Sembrar el saber matemático con los pies en la tierra

Este capítulo ha analizado la importancia de articular los saberes ancestrales con la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva pedagógica intercultural y decolonial. A partir del reconocimiento de las prácticas tradicionales vinculadas al conteo, la medición, la geometría y la resolución de problemas cotidianos, se ha destacado que estos conocimientos no deben ser vistos como meras expresiones culturales, sino como formas legítimas y valiosas de pensamiento matemático (D'Ambrosio, 2008; Uribe Pérez, 2019).

La integración de estos saberes en el currículo escolar requiere una pedagogía situada, donde el territorio y las prácticas comunitarias sean reconocidos como escenarios educativos. Esta propuesta no pretende reemplazar los contenidos formales, sino propiciar un diálogo horizontal y respetuoso entre los conocimientos escolares y los saberes locales; así, se favorece el desarrollo de habilidades matemáticas contextualizadas y significativas (Monteiro, 2005).

La pedagogía del territorio y del número,

abordada en este capítulo, propone una mediación educativa sustentada en el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, donde el docente actúa se concibe como facilitador y acompañante del proceso de aprendizaje (Walsh, 2009). Esta perspectiva contribuye a resignificar el aprendizaje matemático, vinculándolo con la identidad cultural y el fortalecimiento de la comunidad.

Finalmente, se destaca la importancia de continuar profundizando en las experiencias educativas que integran las matemáticas propias, como una forma de promover la justicia cognitiva, el respeto por la diversidad epistémica y el fortalecimiento del vínculo entre educación, cultura y territorio (Charry, 2023).

Referencias bibliográficas

Charry, O. G. (2023). *Tras los rastros de Sabaleta: caminando la palabra hacia la sanación del territorio* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática: El arte o la técnica de explicar y conocer*. Editorial Contexto.

Monteiro, C. (2005). *Etnomatemática: una visión crítica de la realidad*. Editorial Autores Associados.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Uribe Pérez, C. A. (2019). *Matemáticas en contextos indígenas: una mirada etnomatemática en Colombia*. Editorial Magisterio.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Editorial Abya Yala.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas Ebooks.



