

Identidad académica en la educación superior: una mirada a nivel de Latinoamérica



Grupo de Investigación:
UBUNTU y GIUC

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU



Identidad académica en la educación superior: una mirada a nivel de Latinoamérica

Autoras:

María Adelaida Upegui Córdoba
Dignora Inés Páez Giraldo

Grupo de Investigación: UBUNTU y GIUC

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Martha Viviana Vargas Galindo

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz

Líder del Sello Editorial UNAD

Identidad académica en la educación superior: una mirada a nivel de Latinoamérica

Autoras: María Adelaida Upegui Córdoba y Dignora Inés Páez Giraldo

Grupo de Investigación: UBUNTU y GIUC

ISBN: 978-628-

e-ISBN: 978-628-

Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 Sur No. 14-23

Bogotá D.C.

Agosto de 2026

Corrección de textos: Hipertexto – Netizen

Diagramación: France Andrea Laverde Díaz

Edición integral: Hipertexto – Netizen

Cómo citar este libro: Upegui Córdoba, M. A., y Páez Giraldo, D. I. (Eds.). (2026). *Identidad académica en la educación superior: una mirada a nivel de Latinoamérica*. Sello Editorial UNAD. **DOI PENDIENTE**

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons–Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



RESEÑA DEL LIBRO

Identidad académica en la educación superior: una mirada a nivel de Latinoamérica es una producción de conocimiento derivada del proyecto de investigación “Identidad académica en los agentes educativos de la Maestría en Educación de la ECEDU de la UNAD”, aprobado en la convocatoria PIE del SIGIIP 2022 (código 095). El desarrollo de la investigación fue realizado por las docentes Dra. María Adelaida Upegui Córdoba y Dra. Dignora Inés Páez Giraldo, y por los estudiantes de la Maestría en Educación Jennifer Natalia Orosco y Andrés Felipe Sarmiento, quienes se encuentran adscritos al semillero de investigación EDIMIA y los grupos de investigación UBUNTU y GIUC.

El propósito de este libro de investigación es, por un lado, ofrecer una perspectiva empírica que contribuya a definir el análisis epistemológico en relación con tres categorías de indagación —agentes, discursos y prácticas— en el contexto de la educación superior. Por otro lado, el libro busca presentar un modelo de la identidad académica en la educación superior (IDACES) que ayude a las instituciones de educación superior (IES) a identificar la categoría de mayor peso en los agentes educativos (docentes), toda vez que estas categorías representan los elementos constituyentes de la identidad académica (IDAC) necesarios para el cumplimiento de la función sustantiva de las IES: formar, investigar y hacer proyección social.

María Adelaida Upegui Córdoba

Investigadora principal del proyecto

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

RESEÑA DE LAS AUTORAS

María Adelaida Upegui Córdoba

Doctora en Educación de la Universidad de Baja California, magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali (USC) y licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali (USC). Integrante del grupo de investigación UBUNTU y líder del semillero de investigación EDIMIA. Docente del programa de Maestría en Educación y del programa de Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Dignora Inés Páez Giraldo

Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena, magíster en Educación con énfasis en Cognición de la Universidad del Norte y licenciada en Filosofía. Líder del grupo de investigación GIUC. Docente del programa de Maestría en Educación y del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.



JANE HAWKING

ajudar. Por
por alguns
mulas, lig
não reagiu
- Esper
- Volte
- Pre
descrever
- Cabelos
louros, ol
preocupação.
- Tudo bem - disse o policial -, estamos com um menino em uma de
viaturas, mas como ele não sabia dizer onde morava, a policial ficou ro
esperança de encontrar a mãe.
Timmie foi levado para casa pela viatura da polícia, por uma policial e a
pessoa que o havia recolhido quando ele estava prestes a pôr o pé na estrada.
que parecia, para visitar sua madrinha, Joy Cadbury. Essa pessoa o segurara no co
até que o menino molhado, louro, de roupa azul e verde foi entregue de volta aos
meus braços trêmulos.
Apesar de serem menos dependentes de minha presença física, meus dois filhos
mais velhos precisavam de uma grande dose de compreensão. Robert parecia desti-
nado a ser uma criança solitária, com alguns companheiros, ao passo que a transfe-
rência para a escola de ensino fundamental II separou Lucy de seu querido grupo de
amigos que ela conhecia desde que nascera. Como Robert Lucy de seu recebido uma edu-
cação privada, graças a sua herança, nos sentimos que não poderíamos fazer menos
por Lucy, porém ela foi a única de sua turma a ir à escola Perse para meninas. Nós
lhe demos um gatinho para confortá-la e distraí-la e, na esperança de que ajudass
a pagar suas mensalidades escolares, Stephen decidiu que havia chegado a hora
escrever um livro popular, que descrevesse sua ciência - o estudo das barreiras d
universo - ao público em uma linguagem acessível, evitando as barreiras d
técnico e das equações. Eu havia lhe pedido muitas vezes para aceitar o
explicar sua pesquisa, argumentando que, em particular, eu me beneficiaria d
um livro assim, do mesmo modo como os contribuintes em geral beneficiar
a pesquisa por meio do custeio do governo.
Robert e Lucy às vezes iam comigo à St Mark, onde, sempre
less continuava a atender a todas as idades e todos os gostos.
congregação de Newnham morava intelectualment
mensais acerca do estado da nação, como também
atrair as famílias para a Igreja por meio do cult
do, às vezes imprevisível nas respostas que

CONTENIDO

Introducción	13
---------------------	-----------

Referencias	14
-------------	----

Capítulo 1

La formación integral: habilidades humanas que conforman el ser de los maestros y las maestras	15
---	-----------

La identidad académica en los docentes de educación superior (Colombia)	15
---	----

Visiones sobre la enseñanza de ciencias y la identidad docente en futuros educadores durante su formación inicial (Chile)	79
---	----

Capítulo 2

El discurso pedagógico en la formación de maestros y maestras	99
--	-----------

La plataforma Quizizz en el proceso de aprendizaje de temas matemáticos (Colombia)	99
--	----

Capítulo 3

Proyectos de ciencia, tecnología e innovación que cumplen con la función sustantiva del maestro en la formación	113
--	------------

Prácticas pedagógicas en la construcción de la identidad del docente en formación inicial (México)	113
--	-----

Experiencias, vivencias y abordajes desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Colombia)	133
--	-----

Sentido de pertenencia a la tierra: una apuesta educativa en la Institución Educativa Llanos de Cuivá (Colombia)	147
--	-----

Nuevas dinámicas contemporáneas y recientes en la educación superior latinoamericana: algunos aportes desde el espacio curricular de Historia (Argentina)	181
---	-----

Índice de figuras

Figura 1. Imágenes del proceso de histórico de la UNAD	21
Figura 2. Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)	23
Figura 3. Funciones sustantivas de la formación de educación superior	24
Figura 4. Enfoque emancipatorio y comprensión del poder	24
Figura 5. Perspectiva de la identidad	27
Figura 6. Factores que constituyen la identidad académica	31
Figura 7. Diagrama que contextualiza la práctica docente de la identidad académica	32
Figura 8. Modelo que identifica la IDACES y permite comprender los elementos que contribuyen al cumplimiento de la función sustantiva	34
Figura 9. Fases del proceso de investigación	42
Figura 10. Revisión referencial y planteamiento de la propuesta de investigación	44
Figura 11. Repositorios y bases de datos revisadas para el estudio referencial	44
Figura 12. Presentación del proyecto al líder de la Maestría en Educación	46
Figura 13. Aplicación del instrumento a los agentes académicos	47
Figura 14. Percepción de satisfacción por los pares académicos	51
Figura 15. Interacción docente	52
Figura 16. Tipo de contratación docente en la Maestría en Educación	52
Figura 17. Comunicación entre los profesores	53
Figura 18. Relaciones entre docentes	54
Figura 19. ¿Los docentes se consideran representantes de una disciplina o ciencia?	55
Figura 20. Percepción de los docentes sobre el conocimiento que manejan	56
Figura 21. La universidad promueve el trabajo interdisciplinario entre programas	57
Figura 22. La dinámica del programa que permite realizar procesos de construcción de conocimiento	57

Figura 23. Disponibilidad de tiempo para la investigación entre los profesores	58
Figura 24. Alineación de la labor docente con sus competencias y expectativas académicas	59
Figura 25. Satisfacción completa con la labor docente	60
Figura 26. Años de experiencia de los profesores en la educación superior	61
Figura 27. Grado de identificación de los docentes con la orientación general del programa	63
Figura 28. Desarrollo de los profesores de un plan de trabajo acorde con la orientación del programa	63
Figura 29. Actividades complementarias a la docencia realizadas por los docentes	64
Figura 30. Posibilidad de los profesores de realizar docencia, investigación y extensión de modo paralelo según la carga académica asignada	65
Figura 31. Docentes con distinción por productividad académica	67
Figura 32. Profesores con publicaciones	67
Figura 33. Modelo de identidad académica en la educación superior para los docentes	70
Figura 34. Cuatro etapas de procesamiento	106
Figura 35. Análisis estadístico de la necesidad de implementar estrategias de refuerzo mediante la gamificación	109
Figura 36. Diagnóstico de conceptos previos	109
Figura 37. Categoría relacionada con el estilo de aprendizaje de los estudiantes	139
Figura 38. Entrevista de percepción de estilos de aprendizaje	140
Figura 39. Relación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico	141
Figura 40. Conexión con la tierra	160

Índice de tablas

Tabla 1. Delimitación del tema de investigación	43
Tabla 2. Productos de la primera fase de la investigación	46
Tabla 3. Programación de actividades del proyecto de investigación en el programa de Maestría en Educación	47
Tabla 4. Proyección profesional de los profesores	68
Tabla 5. Población objeto de investigación	90
Tabla 6. Orden de la metodología	121
Tabla 7. Relación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico del grado octavo de la IE Alfonso López Pumarejo	141
Tabla 8. Lineamientos orientados hacia los docentes	142
Tabla 9. Las actividades diseñadas para cada estilo de aprendizaje	143

INTRODUCCIÓN

Este libro presenta el informe de investigación del proyecto “Identidad académica en los agentes educativos (docentes)” de la Maestría en Educación de la ECEDU de la UNAD y las memorias del I Simposio Internacional de Identidad Académica en la Educación Superior. Los artículos que componen el libro permiten mostrar que la identidad académica (IDAC) es una categoría de investigación que se trata en toda Latinoamérica y que permite presentar un marco de referencia de nuevas perspectivas de investigación sobre los agentes educativos (docentes).

El libro también muestra perspectivas de la IDAC que permiten identificar los referentes en cuanto a valores, normas, creencias y formas de organización de los campos del conocimiento y de sus unidades académicas, junto con sus respectivas prácticas. En este sentido, la identidad puede comprenderse, como lo afirman Escudero González et al. (2019), como “un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales” (p.176). La identidad puede entenderse también como una construcción simbólica compleja que se forma por medio de las diversas relaciones e interacciones que una persona mantiene con otras a lo largo de su vida. Para comprender la identidad es crucial analizar los procesos de socialización y la biografía del individuo, incluyendo aspectos como su historia familiar, su experiencia educativa y su pertenencia a grupos sociales, así como sus proyectos y expectativas. En el caso de la IDAC, se suman elementos específicos como la trayectoria académica, la experiencia laboral y profesional, las vivencias, los desafíos, las crisis y las oportunidades enfrentadas en el ámbito académico. Así, la IDAC es el resultado de un proceso de socialización que permite al docente universitario diferenciarse de sus colegas dentro del mismo entorno social y generar un sentido de conciencia, pertenencia, unidad y continuidad en el tiempo en las distintas manifestaciones pedagógicas, académicas, culturales y relacionales de su vida profesional.

Así pues, la IDAC se hace real en un contexto educativo en cuanto permite la construcción simbólica del individuo en el conjunto de posiciones que este asume en sus prácticas y en la interacción con otros sujetos, pues “es un proceso que conlleva diferentes transformaciones y estas no se dan de forma aislada” (Aristizábal Fúquene, 2019, p. 192).

Por ello, este libro de investigación presenta los elementos constituyentes de la IDAC de los docentes de la Maestría en Educación de la UNAD, junto con dos capítulos que tratan temas relacionados con la identidad académica en la educación superior, elaborados por ponentes de varios países de Latinoamérica. El libro se divide en tres capítulos centrados en tres ejes temáticos:

1. “La formación integral que brinda las habilidades humanas del ser maestro/as”. Este capítulo presenta los artículos:
 - “La identidad académica en los docentes de educación superior (Colombia)”
 - “Visiones sobre la enseñanza de la ciencia e identidad docente en futuros educadores durante su formación inicial (Chile)”
2. “El discurso pedagógico en la formación de maestros/as”. Este capítulo presenta el artículo:
 - “La plataforma Quizizz en el proceso de aprendizaje de temas matemáticos (Colombia)”
3. “Proyectos de ciencia, tecnología e innovación que cumplen con la función sustantiva del maestro en la formación”. Este capítulo presenta los artículos:
 - “Prácticas pedagógicas en la construcción de la identidad del docente en formación inicial (México)”
 - “Experiencias, vivencias y abordajes desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Colombia)”
 - “Sentido de pertenencia a la tierra: una apuesta educativa en la Institución Educativa Llanos de Cuivá (Colombia)”
 - “Nuevas dinámicas contemporáneas y recientes en la educación superior latinoamericana: algunos aportes desde el espacio curricular y su historia (Argentina)”

Referencias

- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n46/0121-3814-ted-46-189.pdf>
- Escudero González, R, A., Trujillo Holguín, J. A., y Perez Piñon, F. A. (2019). Identidad y cultura: Un viaje a las raíces raramuri. *Boletín Redipe*, 8(6), 174-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528280>

Capítulo

1

**Agentes
Académicos
Discursos
Prácticas**

**Formación
Investigación
Proyección social**

VS.



LA FORMACIÓN INTEGRAL: HABILIDADES HUMANAS QUE CONFORMAN EL SER DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS

**La identidad académica en los docentes
de educación superior (Colombia)**

Dra. María Adelaida Upegui Córdoba

Dra. Dignora Inés Páez Giraldo

Semillero de Investigación EDIMIA

Línea de Investigación Filosofía y Educación

Grupos de Investigación UBUNTU y GIUC

adela680203@gmail.com



Resumen

El siguiente artículo de investigación se centra en el estudio de la identidad académica (IDAC) de los agentes académicos (docentes, estudiantes y egresados) de educación superior. Su propósito es ofrecer una perspectiva empírica que contribuya a definir el análisis epistemológico en relación con tres categorías de indagación —agente, discurso y prácticas— en el ámbito de la educación superior.

Esta investigación, realizada en la UNAD, utilizó la metodología descriptiva-exploratoria, que permitió la comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión; igualmente, se apoyó en el enfoque cualitativo, el cual permitió la descripción detallada y la interpretación del significado de la identidad académica en la educación superior (en adelante IDACES).

Según las conclusiones de este estudio, el proyecto de investigación sugiere un modelo de IDACES que ayude a entender a los agentes académicos, los discursos y las prácticas relacionadas con la construcción de la IDAC en los docentes. Los resultados del estudio indican que la formación desempeña un papel crucial en la identificación de los académicos, mientras que la investigación y la creación de nuevo conocimiento (proyección social) son aspectos menos significativos para los agentes académicos (docentes, estudiantes y egresados).

Esto significa que el análisis de la investigación reveló que en la mayoría de los agentes académicos predomina la capacidad epistémica para impartir formación. El principal motivo de esto está relacionado con la falta de incentivos económicos para realizar investigación, pues la UNAD no cuenta con estímulos económicos para motivar a los docentes a liderar proyectos de ciencia, tecnología e innovación (CTI), a pesar de que cuenta con un modelo de investigación en el Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI).

De acuerdo con esto, la investigación destaca las serias dificultades que enfrentan las instituciones de educación superior para establecer y desarrollar un sistema de ciencia y tecnología que sea dinámico e innovador y que redunde en el cumplimiento de la función sustantiva.

Palabras clave: identidad, identidad académica, agentes, discursos, prácticas del campo académico, función sustantiva.

Abstract

This research article focuses on the study of the academic identity of academic agents (faculty, students, and graduates) in higher education. Its purpose is to offer an empirical perspective that contributes to defining an epistemological analysis in relation to the three categories of inquiry—agency, discourse, and practices—in the field of higher education.

This research, carried out at Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), used a descriptive-exploratory methodology, which allowed for an in-depth understanding of the phenomenon in question. Furthermore, a qualitative approach allowed for a detailed description and interpretation of the meaning of academic identity in higher education.

According to the conclusions of this study, the research project suggests a model of academic identity in higher education that helps understand the academic agents, discourses, and practices that constitute the elements of academic identity among teachers. Therefore, the study's results indicate that training plays a crucial role in identifying academics, while research and the creation of new knowledge (social outreach) are less significant aspects for academic agents (teachers, students, and graduates).

This means that the research analysis revealed that the epistemic capacity to provide training predominates among most academic agents, and the main reason for this is related to the lack of financial incentives to conduct research. UNAD does not offer financial incentives to motivate faculty to lead Science, Technology, and Innovation (STI) projects, despite having a Research Management System research model.

Thus, this research highlights the serious difficulties that higher education institutions face in establishing and developing a science and technology system that is dynamic and innovative and that results in the fulfillment of its substantive function.

Keywords: identity, academic identity, agents, discourses, academic field practices, substantive function.

Introducción

Investigar sobre la identidad académica de los docentes de la educación superior no es una labor fácil, pues requiere un amplio conocimiento sobre la temática que facilite una adecuada interpretación desde la postura de las ciencias de la educación, y esta categoría puede prestarse para varias interpretaciones desde el estudio de las ciencias sociales. Igualmente, se necesita identificar los referentes relacionados con valores, normas, creencias y formas de organización de los campos de conocimiento y de sus unidades académicas, así como con sus respectivas prácticas.

Entonces, la identidad académica (IDAC) alude a la forma en que un agente académico se ve a sí mismo en el contexto educativo y científico; es decir, cómo un docente se considera identificado como integrante de una institución de educación superior y cómo lo ven los demás en relación con su práctica pedagógica, sus trabajos de investigación y su rendimiento académico. La identidad se desarrolla mediante las implicaciones con la comunidad académica, la pertinente formación en la investigación, la producción intelectual y el prestigio que deriva de la adecuada generación y divulgación del conocimiento (Pérez-Rivera et al., 2020).

Por consiguiente, en estas relaciones existen muchas debilidades, tanto de agentes académicos (docentes), como de las instituciones de educación superior, ya que, para cada una de estas, priman los intereses personales —para los docentes, el interés económico, y para las instituciones, el poco reconocimiento monetario a los agentes educativos que llevan a cabo procesos de investigación en sus praxis pedagógicas y permiten la solución de problemas en el contexto social—.

Igualmente, la educación superior debe brindar “estímulos para la investigación; se otorgan becas o tiempo para la dedicación al quehacer investigativo, fomentan las redes de investigación, se crean los medios para la difusión de la producción del conocimiento” (López de Parra et al., 2018, p. 126). Estos estímulos son los que motivan a los agentes académicos a producir conocimiento en ciencia, tecnología e innovación. Sin asignación presupuestal para el desarrollo del proceso de investigación, no se cumplirá con la función sustantiva de la universidad.

Por consiguiente, la forma de abordar la identidad académica está relacionada con el establecimiento de una representación que genera un sentido de pertenencia frente a la formación y la investigación, lo que le permite al docente ofrecer al entorno educativo avances tecnológicos y de innovación.

Por lo tanto, este proyecto de investigación proporciona un estudio de marco referencial de la identidad académica en la educación superior (en adelante IDACES) y un modelo que identifica la IDACES para comprender los elementos que la constituyen en los docentes. Así pues, la aplicación de este modelo en las IES permitirá saber si los docentes cuentan con identidad epistémica o con identidad académica (identidad institucional).

A continuación se presenta la manera en que el proceso de la investigación logró el objetivo general por medio de los objetivos específicos planteados en este proyecto.

Situación problemática

El diagnóstico del proyecto de investigación revela que la identidad académica en docentes de educación superior ha sido poco explorada, al punto de que se desconoce si muchos se reconocen como académicos o si consideran que esta dimensión es un pilar central de su identidad general. Entre los principales obstáculos para construir esta identidad académica se encuentra que un porcentaje significativo de docentes en la UNAD no son de planta ni tienen contratos de tiempo completo, sino que trabajan a medio tiempo o por hora cátedra. Esto dificulta el establecimiento de vínculos simbólicos con la disciplina que profesan y con la institución.

Además, se destacan como estrategia para mejorar las formas de vinculación del profesorado con la universidad —y, de paso, para cumplir con toda la normatividad que le aporta en la cualificación de talento humano exigida en los registros calificados para los programas de la ECEDU— los diplomados que se encuentran en la ruta de formadores y que tienen un costo para estos agentes educativos.

Adicionalmente, la Universidad cuenta con otros escenarios de capacitación tales como los cursos masivos abiertos y en línea (MOOC) liderados por la ECEDU; sin embargo, se percibe que los docentes participan poco en estos escenarios y se distancian de su compromiso institucional, lo que demuestra poca identidad institucional o identidad académica y dificulta el proceso de articulación entre la Universidad y los protagonistas académicos para el cumplimiento de las funciones sustantivas.

Esta cualificación docente busca involucrar a todo el profesorado, sin tener en cuenta su tipo de contratación, en los procesos académicos curriculares desde la interdisciplinariedad. Esto quiere decir que estas capacitaciones están diseñadas para fortalecer en los profesores las humanidades, la pedagogía y la enseñanza para la educación superior a distancia.

No obstante, a pesar de que el propósito del programa es orientar y acompañar al profesorado en el fortalecimiento del sentido de propiedad y la construcción de su ruta de cualificación para el desarrollo de las capacidades humanas y competencias que exige la educación virtual, se resalta que este cuenta con poca participación por parte de los docentes de planta, aunque los docentes ocasionales lo deben realizar porque es obligatorio para su contratación. Esta baja participación puede atribuirse a que la calificación tiene costo, tanto en el caso de los diplomados como en el de los cursos MOOC.

De acuerdo con el anterior contexto es que se plantea el proyecto de investigación y se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo diseñar un modelo de identidad académica que facilite la comprensión de los elementos que la constituyen en el caso de los docentes de la ECEDU de la UNAD?

Dada la amplitud del objetivo, el trabajo se delimitó en el análisis de los profesores de la Maestría en Educación, quienes, por la riqueza del campo al que pertenecen y la diversidad de los elementos simbólicos que movilizan en sus prácticas pedagógicas, hicieron sumamente interesante el proceso de investigación.

Justificación

Partiendo de la problemática que se manifestó en el punto anterior, este proyecto pretende que desde el semillero de investigación EDIMIA se estudie la categoría de identidad académica (IDAC) en los agentes educativos de las maestrías de la ECEDU desde un método cualitativo y con un tipo de investigación explicativo. Se busca presentar las evidencias de los elementos constituyentes (agentes educativos, discurso pedagógico y prácticas académicas) y saber cuál es el factor predominante que tienen estos académicos, con el fin de fortalecer los elementos que necesitan para adquirir el conjunto de virtudes que brinda la IDAC.

Son los maestros quienes permiten y/o viabilizan la transformación social, económica y política por medio de la educación. Por ello, deben estar preparados para brindar

respuesta mediante proyectos CTI y apoyar el cumplimiento de la función sustantiva en los contextos de la educación superior.

Entonces, la importancia de este proyecto reside en que es por medio de la identidad académica de la educación superior (IDACES) que se permite generar una cultura de la investigación y un sentido de pertenencia. Esto, a su vez, sirve para apoyar el cumplimiento de la función sustantiva de la UNAD, prometida por el Proyecto Académico Pedagógico Solidario. (PAPS) en el capítulo sobre el componente académico-contextual, y la condición de investigación de los registros calificados de las maestrías de la ECEDU, la cual es orientada por el SIGI de la Universidad.

De acuerdo con el gran propósito trazado en esta investigación, a continuación se presenta el desarrollo de los objetivos específicos para el cumplimiento del objetivo general.

Objetivo general

Fortalecer la identidad académica de los agentes educativos de la Maestría en Educación de la ECEDU desde el semillero EDIMIA para facilitar el cumplimiento del PAPS de la UNAD mediante la generación de proyectos de CTI en instituciones educativas.

Objetivos específicos

- Analizar el marco referencial de la función sustantiva (formar, investigar y hacer proyección social) de la Maestría en Educación, de manera que se facilite el reconocimiento de la IDACES en los proyectos que se realizaron y si estos aportaron al historial investigativo del agente académico y de la UNAD.
- Aplicar instrumentos de recolección de información que permitan hacer un análisis estadístico de los niveles de elementos constituyentes de la IDAC que priman en los docentes, estudiantes y egresados, para que la UNAD cuente con una sistematización de las acciones de estos académicos.
- Consolidar desde el semillero EDIMIA la formulación de proyectos de ciencia, tecnología e innovación en la Maestría de Educación para generar una identidad académica.

Marco contextual

Contexto histórico de la UNAD

Figura 1. Imágenes del proceso de histórico de la UNAD



Fuente: Archivo institucional UNAD.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) se creó en virtud de la Ley 52 del 7 de julio de 1981 por el Congreso de la República. Recibió el nombre de Unidad Universitaria del Sur de Bogotá (UNISUR) y adquirió la categoría de establecimiento público vinculado al Ministerio de Educación Nacional. Su propósito era dirigir sus esfuerzos para abordar las necesidades, los intereses y los problemas reales del país en especial aquellos que impactan a los sectores populares, excluidos de la ciencia, la técnica y la cultura, lo que constituye un principio de realidad.

Ese principio otorgó a la antigua UNISUR una identidad de integración social, orientada hacia la creación de una comunidad equilibrada, basada en los valores del respeto a la dignidad de las personas, la justicia social y el bienestar colectivo. Esta identidad otorga relevancia y propósito a la educación continua por medio de la implementación de la formación de educación abierta y a distancia.

En 1982 se decidió que los programas de UNISUR se impartirían únicamente en la modalidad a distancia, lo que representó en ese momento un avance significativo en la educación y, a su vez, un cambio de enfoque en algunas universidades respecto a la dirección de sus esfuerzos dirigidos al desarrollo de recursos pedagógicos y la capacitación de facilitadores, con el fin de apoyar el aprendizaje significativo, autónomo, autodirigido y colaborativo de los alumnos en esta nueva modalidad. Del mismo modo, esto implicó la promoción y estructuración de comunidades regionales que comenzaron a establecer un diálogo y una interacción dinámica con la nueva institución educativa llamada UNISUR.

A pesar de que su establecimiento legal ocurrió en 1981 y que se estableció el nivel inicial en 1983, fue a partir de 1984 que UNISUR comenzó a ofrecer programas académicos destinados a la comunidad del sur de Bogotá, incluyendo los programas tecnológicos de la Escuela de Administración de Empresas y los programas de

Tecnología e Ingeniería de Alimentos. Posteriormente, en 1987 se fundó la Escuela de Ciencias Agrarias y en 1994 se agregó la Escuela de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas. Los cuatro tecnólogos operaron de esta manera hasta diciembre del 2006, cuando se convirtieron en escuelas, utilizando esta nueva estructura para promover una organización interdisciplinaria del conocimiento.

Dentro de esta transformación histórica es importante señalar que con la Ley 396 de 1997 se modificó el nombre de “Unidad Universitaria del Sur de Bogotá (UNISUR)” a “Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)”, el cual se ajusta mejor tanto al alcance educativo de la institución como a la metodología pedagógica que define la oferta de sus programas.

Cerca de diez años después, y gracias al trabajo realizado y al notable progreso alcanzado en calidad educativa, la UNAD recibió, mediante la Resolución 6215 del 22 de diciembre del 2005 del Ministerio de Educación Nacional, la clasificación de “universidad”. No obstante, su estatus legal continuó siendo el de un ente público de nivel nacional, por lo que permaneció como institución universitaria vinculada al Ministerio de Educación Nacional.

El avance más significativo ocurrió bajo la rectoría del Dr. Jaime Alberto Leal Afañador, cuando, por el Decreto 2770 del 16 de agosto del 2006, la UNAD consiguió el estatus de universidad en tanto entidad universitaria autónoma a nivel nacional, con un régimen especial en conformidad con la Ley 30 de 1992. En consecuencia, se vio dotada de personalidad jurídica; autonomía en áreas académicas, administrativas y financieras; un patrimonio propio, y potestad de autogobierno, y quedó asociada al Ministerio de Educación Nacional.



De esta manera, con el cambio de “institución universitaria” a “universidad”, se inició la formalización y ampliación del proceso de innovación académica y organizacional que comenzó en el 2004, cuyos resultados condujeron, entre otras cosas, a estructurar la nueva UNAD en su misión, principios, finalidades y objetivos. Este deseo de transformación se reflejó completamente en los nuevos estatutos y reglamentos emitidos entre el 2006 y el 2007.

De acuerdo con lo anterior, se moldeó y estructuró el nuevo *ethos* institucional en busca de una cultura de apoyo, con énfasis en la formación, la investigación y la excelencia en el servicio para las comunidades de escasos recursos y en condiciones de vulnerabilidad, profundamente conectada con lo regional, lo comunitario y lo local, y que se extiende a lo global mediante la modalidad abierta y a distancia.

Algunos aspectos del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) de la UNAD

Figura 2. Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)



Fuente: elaboración propia.

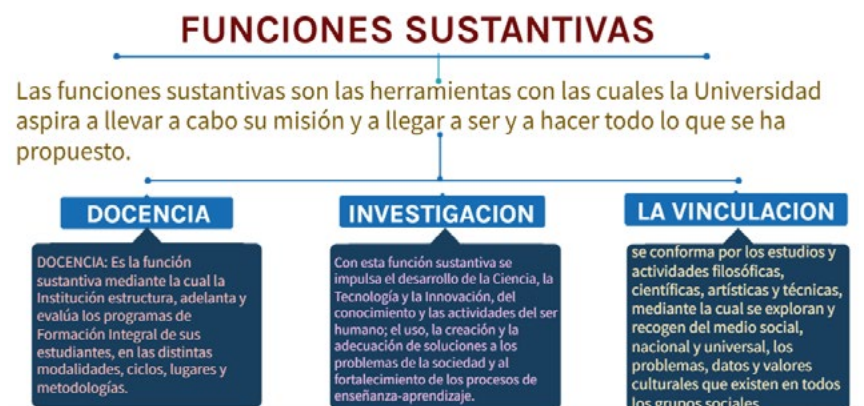
La educación abierta y a distancia (EAD) de la UNAD es un proceso que se caracteriza por la concurrencia de varios criterios. La mayor parte de la comunicación entre docentes y estudiantes ocurre de manera no contigua. Existe comunicación en dos vías para facilitar y dar soporte al proceso educativo mediante el uso de la tecnología y para mediar la necesaria comunicación entre estos dos agentes.

La EAD se funda en consideraciones como la sociedad actual; los escenarios formativos; la capacidad para aprender; la autoconstrucción individual y colectiva; las estructuras de participación; el sistema social abierto, y los modelos de gestión flexibles. El centro del aprendizaje es el estudiante, por lo que se tienen en cuenta diseños curriculares pertinentes y flexibles, así como el aprendizaje autónomo y la autogestión formativa.

La EAD se enfoca en el desarrollo del aprendizaje autónomo, el manejo dinámico del espacio, el tiempo cronológico y la capacidad para aprender. Es decir que el modelo pedagógico unadista pretende potenciar en el estudiante el trabajo autónomo y el aprendizaje colaborativo, con el fin de que este pueda lograr un aprendizaje significativo que le sirva para toda la vida profesional y personal.

La investigación como fuente de conocimiento

Figura 3. Funciones sustantivas de la formación de educación superior

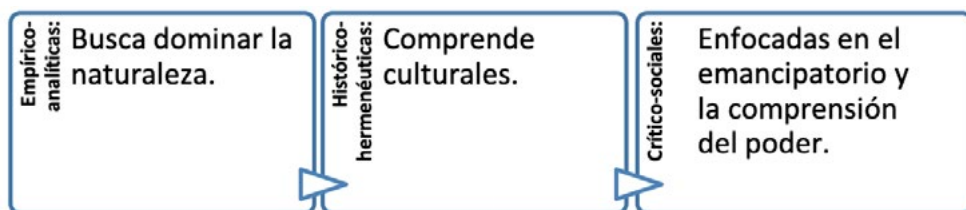


Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de una cultura investigativa en la UNAD busca fomentar un pensamiento autónomo, crítico y creativo en la comunidad académica, con el fin de promover una diversidad respetuosa. Se critica la visión reduccionista que trata el conocimiento como un objeto manipulable y que ignora las necesidades humanas fundamentales. La episteme propone un distanciamiento de la crítica posmodernista que culpa a la ciencia y la tecnología por el caos actual, reconociendo que la crisis científica proviene del olvido del mundo de la vida.

La universidad debe reorganizar la investigación para formar integralmente a los estudiantes como ciudadanos y trabajadores. La actividad humana se articula por medio del trabajo, el lenguaje simbólico y la interacción social, lo que permite desarrollar diferentes tipos de intereses en múltiples ciencias.

Figura 4. Enfoque emancipatorio y comprensión del poder



Fuente: elaboración propia.

El conocimiento se valora como ideológico, con la subjetividad como componente esencial en su comprensión. Así, se promueve una concepción de *investigación* que contempla múltiples realidades.

La investigación y la acción pedagógica sistemática

La UNAD promueve la investigación formativa como parte esencial del proceso de enseñanza, a partir del reconocimiento de que sin la investigación, la educación no se adapta a las necesidades presentes y futuras de las personas y sociedades. Este enfoque está vinculado a modelos curriculares que fomentan el aprendizaje por medio del descubrimiento y la creación de conocimiento. El currículo es crucial, ya que influye en la interacción entre tutores, estudiantes y el entorno sociocultural.

Los tutores juegan un papel importante al guiar a los estudiantes para que comprendan y transformen su realidad por medio del desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. La investigación formativa busca ayudar a estudiantes y docentes a entender y aplicar principios y métodos de investigación tanto cualitativos como cuantitativos. Esto es especialmente relevante para las comunidades marginadas, en las que se busca mejorar la situación social por medio de la educación.

La investigación formativa tiene dos enfoques: primero, se centra en formar el espíritu investigativo en los estudiantes al enseñarles teorías y métodos pertinentes; segundo, permite que los estudiantes realicen proyectos de grado relacionados con su disciplina, promoviendo su participación en investigación. Esta práctica contribuye a la calidad institucional y a la acreditación de programas académicos.

Para implementar la investigación formativa, se utilizan estrategias pedagógicas como la dirección de docentes investigadores en trabajos de grado y la inclusión de estudiantes en proyectos de investigación. Además, se desarrollan habilidades específicas en áreas curriculares conectadas con la investigación, guiando a los estudiantes en análisis de campo y elaboración de bibliografías.

Como resultado, los estudiantes no solo organizan conocimientos existentes, sino que también contribuyen a la creación de nuevo conocimiento. Es fundamental que los docentes incorporen el método científico en su enseñanza y promuevan la cultura investigativa propia de cada disciplina. Cada escuela de la UNAD tiene líneas de investigación que facilitan la exploración y el desarrollo de nuevos conocimientos mediante la mejora continua de los currículos.

La proyección social

La Universidad tiene como objetivo principal desarrollar las capacidades de las personas mediante una formación integral que promueva la socialización y la cultura. Esta voluntad de servir a la comunidad se basa en la vocación científica, pedagógica y cultural de la institución. La mejor manera de contribuir a la sociedad es formando profesionales que sean cultos, responsables y capaces de liderar dentro de su comunidad.

La función de proyección social de la Universidad se ha redefinido para ir más allá de actividades ocasionales, enfocándose en acciones sistemáticas e innovadoras que mejoren la interacción entre la Universidad y la sociedad y se adapten a los

contextos culturales. Este enfoque busca mejorar la calidad de la relación entre la Universidad y su entorno social por medio de un cambio hacia una Universidad más comunitaria y solidaria.

Las acciones emprendidas por la Universidad incluyen transformar la relación con la comunidad en todos los niveles y abrirse a nuevos entornos socioculturales no solo para obtener recursos, sino para generar cambios significativos que respondan a necesidades educativas y sociales. También se propone un análisis crítico del desarrollo universitario, con un enfoque en el ofrecimiento de educación de calidad y en la producción de conocimientos útiles.

Además, se busca una mejor integración con las comunidades mediante programas que desarrollen habilidades en personas que no son estudiantes formales. La Universidad debe entender el desarrollo regional como un proceso que involucra diversos cambios que permiten a la comunidad mejorar su vida. También se pone énfasis en la necesidad de cambiar las estructuras internas para optimizar la interacción con la comunidad. Esto incluye promover la investigación desde la comunidad y ajustarla a las necesidades educativas.

Finalmente, se destaca la importancia de conocer las características de los estudiantes y proporcionar capacitación continua a los docentes para asegurar que cumplan con sus funciones de manera efectiva. En la UNAD, el currículo, y, en especial, el conjunto de cursos de Servicio Social Universitario (SISSU), es la base de la proyección social (UNAD, 2011).

Marco teórico

Consideraciones iniciales

El principio fundamental que apoya este estudio es el de la *identidad académica*; no obstante, no hay una definición clara ni bien estructurada de este concepto, específicamente en el contexto de la educación superior. Por ello, este proyecto presenta el estudio teórico y la nueva perspectiva de investigación que arrojó esta investigación, con el fin de que los lectores interesados en el tema alcancen una comprensión más concreta.

En realidad, estamos hablando de la construcción de una idea que es bastante vaga y confusa como la identidad, la cual se refiere a un ámbito de actividad y desarrollo social —el académico— en el que se da por hecho que hay un individuo social específico conocido como *docente*.

En este sentido, se trata de la identidad que desarrolla una persona en una de las múltiples posiciones que puede ocupar como académico en el espacio social de una institución de educación superior. Por ello, se presentan algunos aportes conceptuales para la comprensión del estudio de investigación sobre la identidad y, luego, sobre la identidad académica.

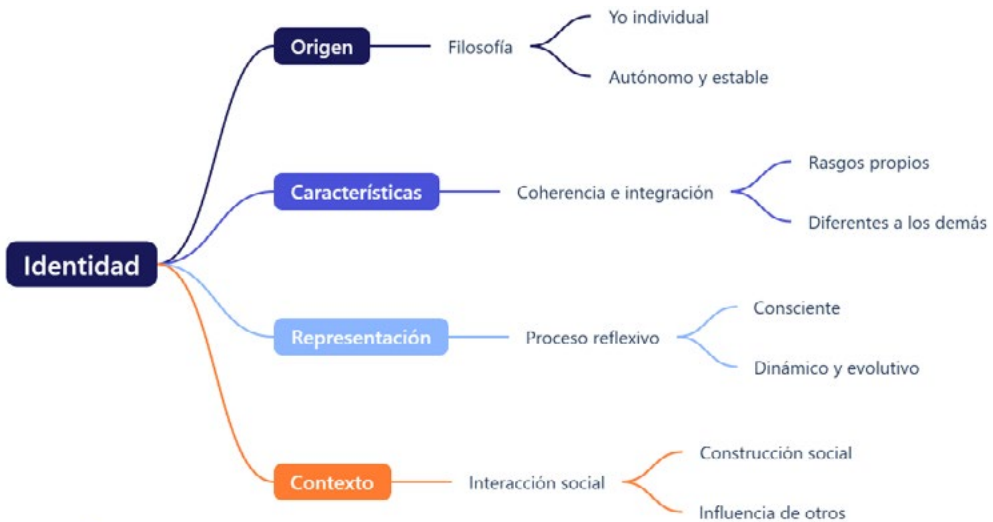
Significación de la identidad

La identidad se refiere a un objeto inmaterial que no se puede observar directamente, sino que se comprende mediante una sutil mediación simbólica. Por consiguiente, es un término con múltiples significados y significaciones que cambia según la perspectiva desde la cual se analice, ya sea en referencia a un individuo o un grupo, la situación de la persona en el contexto social o sus métodos de afiliación y pertenencia (Menguiano Rodríguez, 2021). Entonces, la idea de *identidad* se considera una representación tangible e idealizada del yo de un individuo, que se basa en atributos figurativos que le permiten a este conectarse y comunicarse con los demás.

Desde esta perspectiva, el concepto de identidad se define como la representación ideal y efectiva que tiene un sujeto de sí mismo; es un conjunto de características con base en las cuales se proyecta e interactúa con los demás. Esa autoimagen es totalizante y se expresa de múltiples formas en las interacciones sociales de los sujetos, en sus expresiones verbales y no verbales y en su modo de pensar y actuar.

De acuerdo con esto, Casales García (2023) agrega que en las personas no existe una “identidad estable que se mantiene inmutable a lo largo de nuestra existencia, sino algo que se va realizando a través de nuestras acciones y la forma en la que estas son ejecutadas” (p. 100). Por ello, la identidad constituye la energía vital del alma; lo que una persona reflexiona, la forma en que lo lleva a cabo y la manera en que se expresa son aspectos de su identidad.

Figura 5. Perspectiva de la identidad



Fuente: elaboración propia.

La identidad tiene varios componentes. Como lo afirma Bauman, citado en Nuño Viejo (2023):

La identidad se nos revela solo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo “un objetivo”, como algo que hay que construir desde cero o elegir de ofertas de alternativas y luego luchar por ella. (p. 6)

Es decir que la demostración de la identidad se puede dar de una manera natural, pero que sea aceptada por los demás en ocasiones es complejo, pues es la aceptación la que brinda el prestigio de la identidad que ofrece el sujeto. Se trata de las acciones que este debe realizar, día a día sin cansarse, para poder demostrar su cultura y los principios que tiene fundamentados desde su formación.

Entonces, se trata de una lucha constante ante los demás, porque lo que pretende la identidad es buscar siempre lograr el objetivo trazado en el diario vivir y convivir, más aún cuando el mundo es tan cambiante, evolutivo y no estático. Las variaciones y transformaciones de la identidad obedecen en gran medida a la formación, la interacción, los intereses y las proyecciones de las personas y colectivos, los cuales se ven influenciados por la identidad cultural. En este sentido es relevante el concepto de *identidad cultural* “como un fenómeno construido socialmente para ayudar a las personas a entender su lugar en el mundo a través de elementos colectivos que unen a los miembros de una Sociedad” (Sheen Moreno y Arbaiza, 2020, p. 287).

En suma, la identidad cultural se adquiere desde el nacimiento del sujeto, en el seno de su familia (a esta se le denomina *identidad cultural interna*), pero el sujeto también adquiere una identidad cultural externa que le brinda la sociedad, la cual asume en la medida en que sea aceptado por los otros.

De la identidad a la identidad académica

De acuerdo con el concepto de *identidad*, se puede decir que este se refiere a la forma de ser, de pensar y de actuar de cada persona, pero estos aspectos se mueven en varios contextos. En el contexto de la educación superior cobra relevancia la *identidad académica*, pues cada docente posee su identidad, y esta lo confronta tanto consigo mismo como con sus iguales. Por consiguiente, es importante para la investigación dejar claro el paso de la identidad a la identidad académica.

La identificación del agente académico es fundamental y se desarrolla dentro de la una cultura de las instituciones de educación superior (IES); sin embargo, el académico necesita poseer una actitud adecuada para poderse integrar a la cultura de la IES, lo que a su vez facilita la construcción de su identidad académica.

De igual manera, la diversidad de grupos que interactúan da origen a una dinámica de tensiones, pues, según Calle-Arango et al. (2021), “la identidad constituye una experiencia vivida y negociada conforme se participa de una comunidad” (p. 334). Es entonces cuando surgen y se escenifican los conflictos por medio de los cuales se manifiestan antagonismos.

En cierto sentido, se podría afirmar que la identidad nace de las contradicciones y conflictos que existen en los referentes o bases sociales. Esto le otorga un carácter dinámico y cambiante, ya que “la identidad como profesor en formación se caracteriza por ser una identidad en transición que, en los años intermedios de formación, robustece los conocimientos, responsabilidades y emociones” (Vanegas Ortega y Fuentealba, 2018, p. 5).

Entonces, el estudio de la identidad académica supone un acercamiento a los docentes para comprender sus valores, sus discursos y sus posiciones como sujetos dentro de la dinámica de las instituciones de educación superior, ya que el análisis de esta implica situarse en el punto en el que se cruzan el orden social e institucional y la libertad tanto individual como colectiva.

Este enfoque nos permite entender cómo las diversas narrativas que permean el ámbito social en general, y el ámbito educativo en particular, logran o no formar el tipo de sujetos académicos que buscan, así como evaluar la brecha entre los discursos que aspiran a ser dominantes y los resultados que efectivamente producen.

La identidad se transforma a lo largo del recorrido del académico, quien se resocializa de manera continua (Sánchez, 2021). Igualmente, lo que distingue a los académicos es su manera ética de ser, y sus acciones varían según su contexto, sus intereses y el marco estructural de su existencia. Es decir, los académicos no son neutrales ni indiferentes ante lo que ocurre; actúan en función de situaciones en las que deben evaluar, elegir y tomar decisiones, y se caracterizan por comportarse de manera diferente en distintos momentos.

Por consiguiente, los agentes académicos (docentes) tienen propósitos que van más allá del fin instrumental de conseguir dinero, ya que la pertenencia a una comunidad académica trasciende el simple hecho de recibir una compensación económica; implica un compromiso personal con la construcción de una trayectoria y el desarrollo de un sentido de pertenencia con la institución y la disciplina que se cultiva.

La forma en que un académico percibe la acogida o el rechazo por parte de sus colegas influye en su sentido de pertenencia, en su identificación con las situaciones, en su sentido de pertenencia a la comunidad y en su decisión de asumir un rol que redefine su identidad a la hora de interactuar en una situación particular (Hamui Sutton, 2005).

Lo anterior proporciona elementos clave que convierten la presente investigación en un trabajo relevante y pertinente para fortalecer la identidad académica en las IES, pues supone que es fundamental reconocer las características de la identidad académica para proponer y desarrollar un proceso de renovación desde el campo académico hacia el fortalecimiento de la identidad académica en el profesorado.

Asimismo, la IDACES abarca la identidad profesional, la cual se concibe como una construcción vinculada a una disciplina o ámbito del conocimiento específico. Tanto la IDACES como la identidad profesional, como espacios de discursos y prácticas, requieren de agentes que, por un lado, ayuden en su reproducción, y, por el otro,

empleen los saberes y prácticas en tanto fundamentos generativos de su labor en diversos contextos.

La identidad profesional es, igualmente, una construcción que, en función de los discursos y las prácticas elegidas dentro de un área de conocimiento específica, opera como conjunto de principios generadores de habilidades, comunicación y relaciones (Colque Mamani et al., 2024).

Finalmente, los académicos que están involucrados en diversas áreas y campos de conocimiento deben desarrollar y mejorar habilidades que les permitan contribuir a fortalecer el trabajo en equipo. Esto es fundamental para crear una identidad académica que se vea enriquecida por las aportaciones tanto individuales como colectivas, lo cual promueve una relación de beneficio mutuo y un continuo proceso de mejora.

En este contexto es que se genera la cultura institucional que brinda la IDACES; por ello, es esencial que todos se sientan parte de la IES y que el agente académico cuente con las mismas oportunidades para expresarse sin ninguna forma de exclusión o marginación.

De la formación de la identidad académica

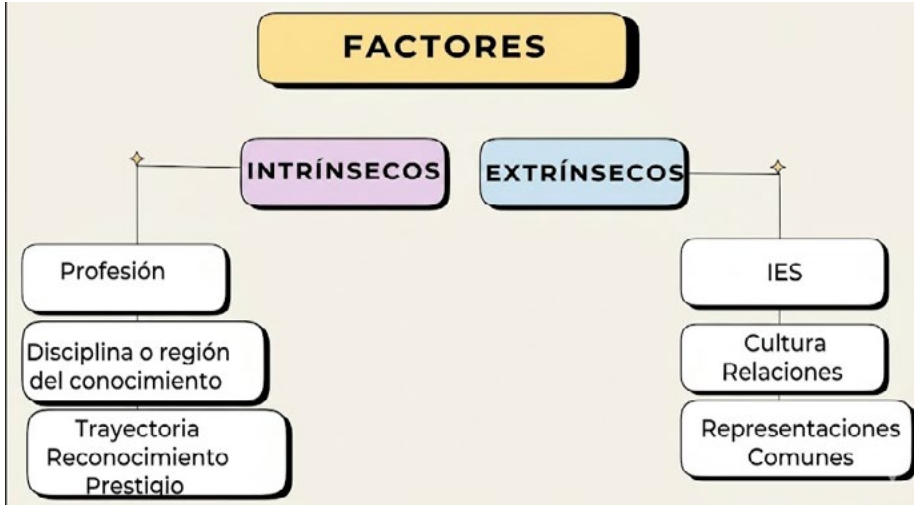
La formación de la identidad académica constituye un proceso dinámico y continuo mediante el cual los estudiantes construyen una comprensión de sí mismos como sujetos de conocimiento y el cual integra experiencias educativas, valores, expectativas y prácticas propias del ámbito académico.



Este proceso no está influenciado solo por el contenido académico, sino también por las interacciones sociales, los contextos institucionales y las trayectorias personales, que en conjunto dan forma a la manera en que los individuos se posicionan frente al aprendizaje, la investigación y la producción de conocimiento.

Por ello, este proceso, en el caso del agente académico, se configura a partir de diversos factores que permiten caracterizar y delimitar su identidad académica, los cuales se presentan en la figura 7.

Figura 6. Factores que constituyen la identidad académica



Fuente: elaboración propia.

La vida docente tiene características únicas ligadas a los entornos en los que esta se desarrolla. Por tal motivo, las universidades muestran ciertas cualidades que influyen en la manera en que se desarrollan las interacciones entre las personas; de igual forma, establecen las condiciones de convivencia para todos los grupos que las componen.

La interacción social que ocurre dentro de las instituciones de educación superior presenta rasgos específicos como su complejidad, dimensiones y estado de desarrollo, entre otros. A partir de esto, podemos concluir que, según su nivel de avance, las IES pueden adoptar ciertas formas. Entre estas se destaca la estructura organizativa, la cual incluye elementos como facultades, departamentos, escuelas, institutos y programas.

Las IES crean una cultura organizativa única; por ello, en cada unidad o área se forja lo que se conoce como la identidad académica. No obstante, cada docente trae consigo sus remembranzas, es decir, su historia y cultura. Son estos aspectos los que constituyen sus factores internos o intrínsecos, determinantes en su práctica pedagógica y derivados de la formación social, la profesión y la trayectoria profesional. De acuerdo con lo anterior, se debe tener en cuenta cómo se forma la identidad académica, ya que esta se va moldeando por medio del diálogo constante con los demás.

Figura 7. Diagrama que contextualiza la práctica docente de la identidad académica



Fuente: elaboración propia.

El diagrama presentado en la figura 8 puede interpretarse como una representación de tres esferas clave que configuran la práctica docente en la educación superior: lo nacional, lo institucional y lo profesional. Estas dimensiones se entrelazan para formar un marco integral que explica cómo se construye y proyecta el ser docente universitario en relación con la cultura y el contexto de la educación superior.

Lo nacional de la cultura

La esfera nacional hace referencia a los valores, las ideologías, las normativas y las políticas educativas que caracterizan a una nación. En el ámbito de la educación superior, esta dimensión determina los lineamientos curriculares generales; los estándares de calidad; las políticas de acreditación y evaluación, y la visión nacional del rol de la universidad.

Por ello, esta dimensión está íntimamente ligada a la cultura —entendida como el conjunto de saberes, prácticas, discursos e imaginarios que dan sentido a la formación profesional y al conocimiento—, ya que la cultura nacional permea lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

Lo profesional y lo individual del ser del docente

La dimensión profesional representa el desarrollo personal y ético del docente: su formación disciplinar, su experiencia académica y su visión pedagógica. En educación superior, esto se concreta en la trayectoria académica, el compromiso con la investigación y la docencia, la ética profesional y la capacidad reflexiva y crítica.

Por consiguiente, es ahí que se manifiesta lo individual del ser docente, es decir, su subjetividad, su vocación, su manera de relacionarse con el saber y con sus estudiantes y su forma de construir sentido desde su ejercicio académico.

Lo institucional y la práctica contextualizada en la universidad

La esfera institucional abarca las particularidades de la institución de educación superior en la que el docente se desempeña. Cada universidad tiene una identidad, una cultura organizacional y una misión educativa particular que influye en las metodologías, las formas de evaluación y el tipo de investigación que se promueve, así como en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Entonces, esta dimensión concreta la labor docente en un entorno específico en el que debe articular su saber, su ser y las demandas institucionales.

La integración en la educación superior

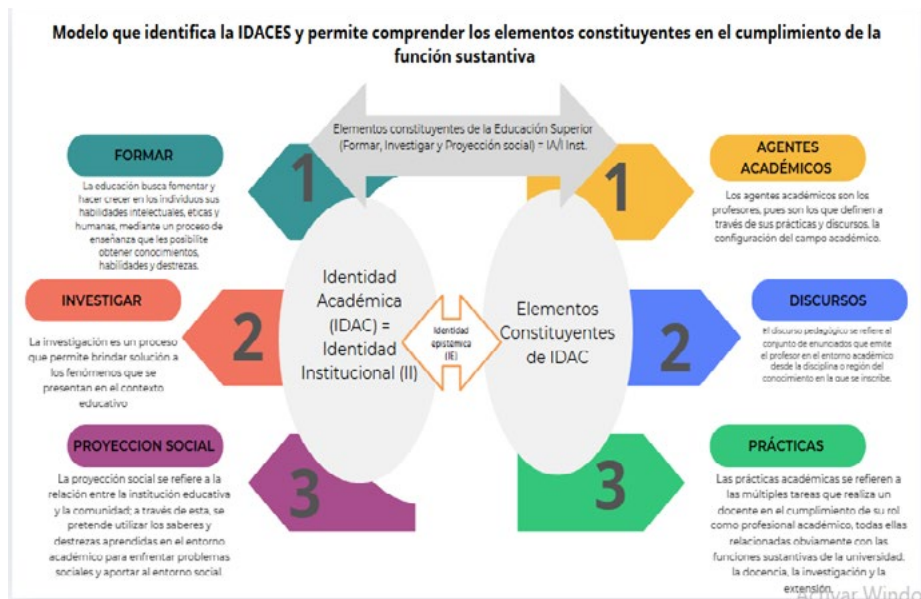
La intersección de estas tres esferas representa el punto en el que confluyen la cultura individual, la cultura institucional y la identidad del docente en un contexto institucional regulado por entes externos nacionales —el Ministerio de Educación Nacional—, y todo lo que tiene un docente para lograr integrarse con su profesión a una IES. La integración de estos elementos es fundamental, ya que:

- Permite que el docente universitario actúe como un agente cultural que no solo reproduce conocimientos, sino que también los interpreta críticamente.
- Reconoce que el ejercicio docente no es neutro, sino que está atravesado por las condiciones históricas, políticas y culturales de la institución a la cual pertenece.
- Considera al docente un sujeto autónomo, que con su experiencia vital y profesional contribuye a la transformación de la educación superior desde adentro para aportar al contexto social por medio de la investigación (Perrenoud, 2004).



Nuevas perspectivas de investigación

Figura 8. Modelo que identifica la IDACES y permite comprender los elementos que contribuyen al cumplimiento de la función sustantiva



Fuente: elaboración propia.

El modelo referencial de la figura 9 permite comprender en profundidad la IDACES, pues esta se posibilita dentro de un contexto educativo en el que se entrecruzan los elementos que constituyen la identidad académica —los agentes, los discursos y las prácticas—. Al mismo tiempo, estos elementos se viabilizan desde la forma de ser y actuar del agente académico, ya que este es quien ejecuta acciones que contribuyen al cumplimiento de la función sustantiva, es decir, formar, investigar y brindar proyección social.

A continuación, se relacionan las perspectivas para la comprensión del modelo.

Los agentes académicos

Los agentes académicos son los docentes que intervienen, mediante sus prácticas y discursos, en la conformación del ámbito académico. Cada agente tiene una posición específica y un tipo de capital simbólico que le permite participar en las dinámicas del campo y facilita su interacción y práctica en el ámbito académico.

Para Núñez Lagos (2020), las posiciones en la práctica académica se definen objetivamente por la existencia de los agentes y las determinaciones que imponen quienes

las ocupan, ya sean individuos o instituciones, así como por su estado actual y potencial dentro de la estructura de distribución de las diversas formas de poder. Sin la presencia de estos agentes, la existencia del campo sería inviable, ya que es por medio de su interacción y confrontación que este se logra configurar y delimitar.

En este sentido, Bourdieu, citado en Astete Barrenechea (2017), afirma que un campo se define como un espacio social constituido por agentes y agencias que ocupan posiciones organizadas, las cuales están determinadas por una división del trabajo específica y compiten por formas particulares de poder.

A medida que los agentes mantienen posiciones variadas y comparten desigualdades en términos de poder, se establece una jerarquía en la que participan como dominadores o dominados. En esta interacción se crea una lucha simbólica en la que aquellos que ocupan una posición de privilegio, que cuentan con más capital específico, se enfrentan en diversos aspectos a los recién llegados, quienes arribaron después y son considerados advenedizos que no cuentan con mayor capital específico.

Los nuevos participantes implementan estrategias de subversión que buscan acumular capital específico, lo que implica una alteración más o menos radical de la jerarquía de valores, así como una redefinición que puede ser más o menos revolucionaria de los principios que rigen la producción y la evaluación de los productos.

En términos de organización académica, se entienden por *agentes académicos* los actores o personas (en el contexto de esta investigación, los profesores) que interactúan dentro de una unidad académica, que expresan las distintas posiciones a partir de su pertenencia a —o ubicación dentro de— una disciplina científica particular y que, en algunos casos, presuponen uniformidad en su proceder.

Discurso pedagógico

El discurso pedagógico se refiere al conjunto de enunciados que emite el profesor en el entorno académico desde la disciplina o región del conocimiento en la que se inscribe. Para Maldonado-Díaz (2022), el discurso pedagógico es la norma que abarca y fusiona dos tipos de discursos: uno técnico, que conecta habilidades de diferentes categorías y las relaciones que las entrelazan, y uno social, el cual es un principio más que un mero discurso, ya que permite la apropiación de otros discursos y establece una conexión particular entre ellos, con el objetivo de facilitar su transmisión y adquisición de forma selectiva. El discurso pedagógico actúa como principio para la circulación y reestructuración de los distintos discursos.

El análisis esencial para evaluar los discursos de las disciplinas científicas que crean identidades se basa en el hecho de que estos están académicamente arraigados dentro de una universidad. La razón es simple: a lo largo de la segmentación del trabajo social, las profesiones y sus respectivos cuerpos de conocimientos y técnicas se consideran avanzadas cuando su formación se encuentra en el ámbito de la educación superior (Monereo Pérez, 2022). Lo anterior determina que el espectro de

opciones sea cada vez más amplio porque las especialidades en el ámbito académico están aumentando rápidamente. Además, las profesiones se están volviendo más específicas y dependientes de sus propias secuencias internas, lo que exige periodos de formación más concretos y prolongados. En este contexto, cada disciplina busca diferenciarse mediante el uso de un lenguaje particular, creando categorías lingüísticas específicas que no solo se limitan a la comunicación verbal, sino que también abarcan otras formas de expresión que son propias del conocimiento científico. Esto actúa, a su vez, como un mecanismo de exclusión: el idioma y la literatura profesional de una disciplina son fundamentales para el proceso de construcción de la identidad cultural, al formar un conjunto distintivo de términos, estructuras oracionales y sintaxis lógicas que resulta complicado de comprender para quienes no están familiarizados con el campo.

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas hacen referencia a las diversas tareas que lleva a cabo un docente en el ejercicio de su función como profesional en el ámbito académico. Todas estas actividades están, por supuesto, relacionadas con las funciones fundamentales de la universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión. En la actualidad, la actividad que se considera más relevante es la investigación, lo que origina una noción particular sobre las universidades (Ordorika, 2020).

Las actividades que realizan los académicos pueden ser entendidas en términos amplios como prácticas pedagógicas, ya que muchas de ellas ocurren en la relación social entre el docente y los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades están regidas por un conjunto de normas que regulan las formas de interacción social en el aula y en otros contextos académicos.

La práctica pedagógica en la educación superior debe proporcionar retroalimentación continua a los estudiantes y promover la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este sea efectivo. Además, esta herramienta no solo facilita conseguir una evaluación numérica, sino también identificar el método y los materiales empleados por los educadores (Cruzado Saldaña, 2022). Esto significa que la enseñanza hace evidente la capacidad de transposición didáctica que desarrolla el académico. Esta concepción señala el carácter cíclico y complementario de las prácticas universitarias y la manera de cumplir con la función sustantiva de la misma.

Como hemos visto, la identidad académica es un proceso de construcción que elabora el agente académico por medio de su conocimiento profesional y que está conformada por tres componentes básicos; de un lado, los agentes; de otro, los discursos, y, por último, las prácticas. Se puede decir que la identidad académica presupone la relación de estas tres categorías, aunque es posible tratar la identidad académica de manera independiente, ya sea con referencia a los agentes, o con referencia a los discursos; en el caso de las prácticas, es importante aclarar que ellas son una fuente de identidad de los agentes, cualquiera que sea el discurso en el cual están posicionados.

De la relación entre los campos académicos y otros campos

El campo académico presenta relaciones fluidas con los otros campos: el económico o de la producción, el de la cultura, el del control simbólico, y el del Estado o de la política.

El campo económico, por ejemplo, influye en la definición de los objetos de investigación de varias de las disciplinas y regiones del conocimiento académico con la expectativa de nutrirse de sus saberes para aplicarlos a la industria. Esto incluye, las ciencias médicas y biomédicas, así como la biología genética molecular, pero también todas las ingenierías y las mismas ciencias básicas se ven sometidas a esta dinámica. Muchas subdisciplinas incluso han nacido a partir de las necesidades observadas en el mundo de la producción y han sido financiadas por estas. Asimismo, aquellas disciplinas que no tienen una utilidad económica son desplazadas de los centros de educación privados y mantienen una lucha constante por su supervivencia en las instituciones oficiales.

El campo económico también se vale de la academia para que le suministre tecnologías de funcionamiento y administración del capital para transformar los medios de trabajo y realizar procesos de ingeniería.

En términos marxistas, la academia también contribuye a profundizar y extender la explotación del obrero y brinda los medios necesarios para desplazarlo de la fábrica: ahonda la perversión de su forma de vida, oprimiéndolo e imposibilitándole la obtención de sus medios materiales de supervivencia. La academia, como espacio privilegiado de construcción de la ciencia, ofrece las herramientas para enajenar al obrero y anular su libertad. Entre más conoce el hombre el mundo, más se ve oprimido por él. Entre más se facilitan las formas de trabajo, más aumenta el grado de explotación.

Diferentes organizaciones y sus representantes están en constante competencia para hacerse con el dominio del ámbito cultural. Al mismo tiempo, algunas instituciones culturales se han comercializado tanto que también ocupan lugares privilegiados en el ámbito de la producción.

Según diversas investigaciones en el ámbito educativo y laboral, las grandes empresas están cada vez más involucradas en actividades de reproducción cultural dentro de sus estructuras, a menudo reemplazando al sistema educativo formal.

Por otro lado, a medida que los medios de comunicación masivos se expanden, en lugar de convertirse en espacios accesibles y equitativos para la cultura, están evolucionando a ser verdaderos monstruos empresariales de información.

El campo de la política se relaciona con la academia de una forma similar a como lo hace el de la economía: toma el conocimiento que en ella se genera como fuente de poder. En la actualidad se entiende que gobernar es estructurar el campo de acción de los demás por medio de un código de costumbres y pautas culturales propuestas, sugeridas e impuestas a los individuos de una comunidad. Por consiguiente, no hay

relaciones de poder sin que se establezca el correspondiente campo de saber que las apoya y justifica, de manera que no hay saber que no presuponga relaciones de poder. El poder y el conocimiento están directamente relacionados entre sí: no existe una dinámica de poder sin un campo de conocimiento relacionado, y todo conocimiento implica y establece al mismo tiempo ciertas dinámicas de poder (Baleón, 2024). Del mismo modo, no existe un único poder, sino que en una sociedad hay una gran cantidad de relaciones de poder que son variadas y diversas, están situadas en distintos niveles y se fundamentan e interpelan entre sí.

En la visión tradicional sobre la relación entre el poder y el conocimiento, el poder es visto como algo negativo, opresor y restrictivo, que actúa por medio de engaños y distorsiones y cuyas carencias son corregidas o eliminadas por el conocimiento que le hace frente. Sin embargo, en las interacciones políticas actuales, se puede observar cómo el poder y el conocimiento se afectan entre sí de tal manera que uno se convierte en el fundamento del otro (Foucault, 2002, citado en Martínez, 2022).

Esto implica es que no hay prácticas ni discursos que sean liberadores por sí mismos; su capacidad de liberación depende del contexto. El poder del conocimiento actúa a un nivel micro dentro de las acciones concretas, ya que surge de prácticas particulares en áreas específicas de actividad. Este poder es relacional y no existe sin puntos de resistencia. De igual manera, es importante reconocer que este poder se extiende a todas las facetas de la vida y las relaciones, abarcando tanto comportamientos y normas éticas como la definición de estructuras sociales o estilos de vida en todos sus aspectos.

De la relación interna del campo académico (tensiones y conflictos)

Por lo tanto, el ámbito académico se presenta como un entorno complicado que incluye a productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores y organismos de divulgación), consumidores (estudiantes, investigadores y eruditos) y entidades que otorgan legitimidad y distribuyen el conocimiento (universidades e institutos de investigación). El capital que se considera eficaz es el cultural, el cual puede ser asimilado por los estudiantes y validado mediante títulos y certificaciones. De igual manera, este capital cultural puede convertirse en capital simbólico de reconocimiento cuando se acumula y es avalado por los grupos en posición de poder; así, las personas logran ascender a un estatus superior, con lo cual obtienen el reconocimiento y la capacidad de establecer lo que es legítimo y valioso dentro de su entorno.

En un área determinada, diversas fuerzas y entidades compiten entre sí, siguiendo normas que establecen las condiciones del entorno, por el monopolio de beneficios concretos que están en disputa. El ámbito académico también refleja esta dinámica, en la que los diversos actores se esfuerzan por alcanzar un mayor prestigio

intelectual y cultural. Adicionalmente, se dedican a hacer evidentes sus credenciales y la importancia de estas, lo que origina una estructura de posiciones jerárquicas desde la cual se ejerce la influencia y el control simbólico.

De las relaciones entre las disciplinas y las regiones y subregiones del conocimiento

En tiempos antiguos, todo lo que se sabía se encontraba bajo el ámbito de la filosofía. Muchos siglos más tarde, con la profundización de ciertos campos del saber, se lograron crear categorías como *filosofía natural*, un término que se empleó en Inglaterra durante la era de Newton para referirse al conjunto de diversas ciencias basadas en la observación que abarcaban conocimientos muy específicos.

Aunque todo este conocimiento parecía estar bastante integrado, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, se produjo un efecto inevitable relacionado con lo que se conoce como la *división social del trabajo*: la fragmentación del saber científico (Baliatti et al., 2015). Cada una de las ramas del sistema científico se fue separando gradualmente del tronco central a medida que alcanzaba la estabilidad necesaria para realizar investigaciones de manera independiente. La especialización aumentó tanto que escasos científicos lograban entender el total de una sola disciplina, la cual representaba solo una fracción del conjunto. En la actualidad, esta situación apenas ha variado, y se puede notar cómo los investigadores y sus áreas de estudio se vuelven cada vez más específicos. No obstante, el excesivo enfoque en detalles ha causado cierta distorsión del saber, especialmente debido a la formación de límites que son en gran parte artificiales.

Entonces, la modernidad produjo una nueva forma de organización del conocimiento científico a partir de la puesta en marcha de criterios racionales que devino en una gran ruptura. En el nuevo esquema de organización, se parceló el conocimiento y se establecieron férreas barreras entre un campo de pensamiento y otro. A su vez, se entronizó la ciencia como el camino legítimo para acceder y relacionarse con el mundo y el campo privilegiado de la razón.

En este contexto, cada disciplina se volvió autosuficiente y creó un discurso alrededor de sí que legitimaba esta forma de verse. Definida claramente por un objeto de estudio propio, unas teorías, un campo intelectual de textos, unos métodos y unas reglas de entrada y de salida, cada una de las ramas del saber se hizo autónoma ante las otras. Aunque todo señalaba que tal proceso tendería a radicalizarse y que cada disciplina se volvería cada vez más independiente y autosuficiente, el accionar práctico de estas ha llevado al establecimiento de relaciones e interdependencias.

Lo que se había separado hoy parece volver a unirse, pero no se trata de un regreso a la formación de grandes bloques científicos, sino de un perfeccionamiento de la división del trabajo, de una reconfiguración en la cual las disciplinas pierden su exclusividad ante un objeto o fenómeno y lo comparten con otras. De esta forma, las disciplinas se han convertido en una especie de mirada y tratamiento específico ante un objeto, o en un enfoque de estudio (Humpiri Nuñez et al., 2021).

Las recientes conexiones formadas entre diversas áreas de la ciencia han originado lo que Bernstein (1998) define como *áreas del conocimiento*. Estas áreas son más amplias que una disciplina y representan el ámbito en el que las disciplinas se vuelven a contextualizar. Un área está compuesta por varias disciplinas que contribuyen con sus ideas, métodos, procesos, formas de conocimiento o vocabulario a la estructura y capacitación en un específico conjunto de prácticas (Rico Molano, 2020).

La región es un espacio en el que las disciplinas confluyen en torno al tratamiento de objetos comunes y mediante la utilización de cierta base que es común. En este sentido, ya las disciplinas se diferencian cada vez menos por su objeto y por el método de acercamiento a él. En realidad, si se analizan las disciplinas desde un punto de vista profesional, se encuentra que la mayor parte de ellas están afectadas por la confluencia de varios saberes especializados que interactúan entre sí en la formación de profesional. Algunos ejemplos serían los ingenieros industriales, los trabajadores sociales, los licenciados en educación, entre otros.



Esto se ha dado, sobre todo, debido a la aparición de campos de trabajo o tecnologías que no tienen su base en una disciplina sino en varias. Lo mismo parece suceder con las profesiones, ya que en la formación de los sujetos en ellas y su aplicación se entrecruzan varias disciplinas. De este modo, resulta confusa la labor de diferenciar la especificidad teórica y práctica de una profesión frente a otra.

El mundo científico actual se caracteriza por la existencia de una serie de disciplinas y subdisciplinas que permanecen en contacto permanente entre sí, y que tienen como función propia y continua el vincular cada descubrimiento particular al sistema general de la región a la que pertenecen.

Relación entre las unidades académicas

La relación que existe entre las unidades académicas como entes administrativos en una universidad puede comprenderse a la luz de los vínculos y diferencias que hay entre las disciplinas que funcionan en ellas y que hacen posible su existencia. Cada una de las disciplinas ha creado un discurso sobre sí misma para adquirir legitimidad y presentarse como un campo de conocimiento autónomo; sin embargo, en la práctica se observan límites borrosos entre unas y otras, lo que lleva a pensar en muchos casos si en realidad constituyen campos independientes y separados, o si, por el contrario, se trata de divisiones arbitrarias hechas en los departamentos (Rodríguez-Ponce et al., 2022).

El problema que se traza en este sentido es el de la autonomía, pues si una disciplina no se ha separado lo suficiente del tronco principal, posiblemente tienda a desaparecer o establecer una fuerte dependencia con respecto al campo de conocimientos básico. Esa es la situación que se plantea para el caso de la estadística y la matemática.

Las instituciones académicas han optado por un camino muy pragmático frente a este debate y han dejado clara la división disciplinar por medio de la creación de unidades académicas independientes. El problema, sin embargo, no se resuelve del todo allí: para que la disciplina conserve cierta regularidad en el tiempo se requiere de otros elementos como la constitución de una comunidad internacional independiente con sus propias asociaciones profesionales y publicaciones especializadas. Aun así, se ha observado cómo en algunas ocasiones las divisiones establecidas se convierten en objeto de crítica por la opinión académica dominante por ser consideradas inapropiadas.

Planteada así, una unidad académica puede aparecer como el espacio de desarrollo de un saber que se ha logrado consolidar. No obstante, de esto no se deduce que haya saldado las deudas de las disciplinas en las que se fundamenta, ni que los demás actores y agencias del mundo académico le otorguen legitimidad y validez para operar. En centro de todo está el agente, y es por medio de él como podríamos comprender los factores que intervienen en la identidad académica.



Metodología de la investigación

Tipo de estudio y diseño

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de comprender las percepciones y experiencias de docentes, estudiantes y egresados vinculados al programa de Maestría en Educación de la UNAD. Para ello, se adoptó una metodología de tipo descriptiva y exploratoria, con un enfoque cualitativo, que permitió una aproximación integral a las realidades educativas desde una perspectiva interpretativa (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Para la recolección de los datos se utilizaron técnicas de corte cuantitativo, mediante una matriz de recolección teórica que permitió recoger información referente a la categoría principal y las categorías secundarias de la investigación.

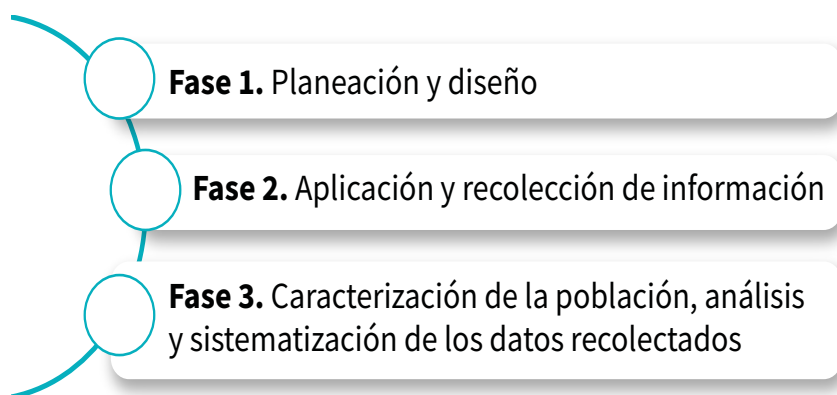
También se construyó una encuesta semiestructurada, la cual permitió recoger información sobre el rol del docente y las acciones personales que desarrolla en la Maestría en Educación.

Diseño metodológico

La organización ha sido fundamental en el actual estudio de investigación, ya que por medio de ella se realizó un análisis sobre la “identidad académica en la educación superior (IDACES)”. La organización nos facilitó crear las estrategias y actividades específicas para este estudio. El enfoque descriptivo-exploratorio de nuestra indagación se sintetiza a continuación.

El estudio fue estructurado en tres fases consecutivas que garantizaron el rigor y la coherencia del proceso de investigación (figura 10).

Figura 9. Fases del proceso de investigación



Fuente: elaboración propia.

Fase 1: Planeación y diseño

Esta fase fue la que permitió la delimitación de la población objeto de investigación y del tema.

Este proyecto delimita su tema en la categoría de “identidad académica en la educación superior”, enmarcada en la línea de investigación Filosofía y Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), con énfasis en la comprensión de procesos formativos desde una perspectiva investigativa. La tabla 1 presenta la elección y delimitación del tema.

Tabla 1. Delimitación del tema de investigación

Tema	Identidad académica/Función sustantiva en la educación superior
Problemática	Al realizar el diagnóstico del proyecto de investigación, se denota que se ha estudiado poco sobre la identidad académica en los docentes de educación superior; incluso, se desconoce si en realidad muchos se consideran académicos y si tienen en cuenta esta dimensión como uno de los principales referentes de su identidad general.
Población	Docentes, estudiante y egresados de la Maestría en Educación
País de estudio	Colombia
Periodo de estudio	16-01 y 16-04
Duración de la investigación	2 años

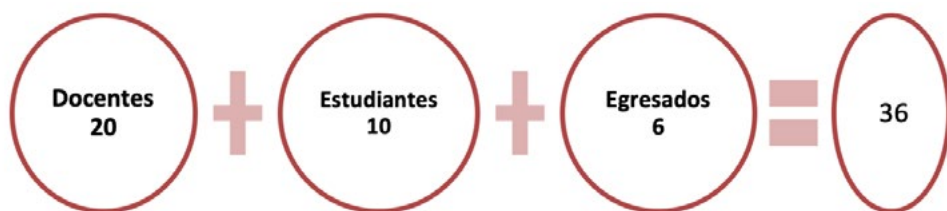
Fuente: elaboración propia.

Esta delimitación permite enfocar la atención en actores directamente involucrados en la dinámica educativa, tales como docentes, estudiantes y egresados. El contexto universitario constituye un espacio privilegiado para estudiar la articulación entre prácticas pedagógicas, políticas institucionales y desarrollo profesional docente (González y Barrera, 2021).

Población objeto de investigación

La población objeto de esta investigación se escogió del programa de la Maestría en Educación de la (ECEDU), y desde este contexto se seleccionó la cantidad de agentes académicos (figura 11).

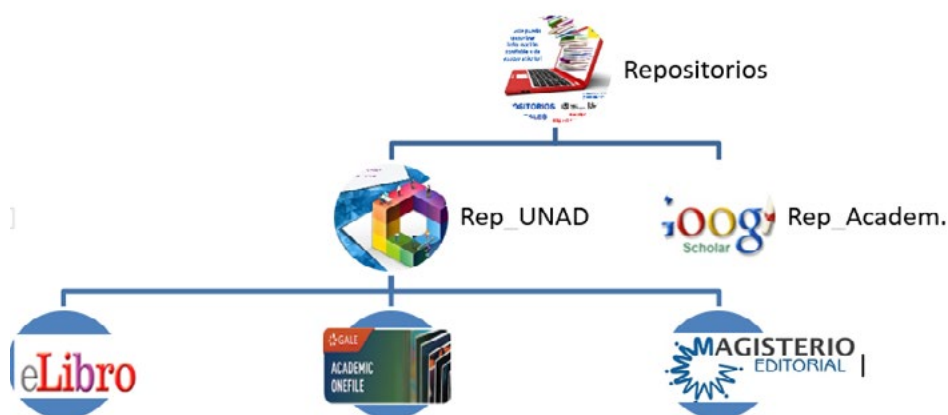
Figura 10. Revisión referencial y planteamiento de la propuesta de investigación



Fuente: elaboración propia.

La revisión referencial y el planteamiento de la propuesta de investigación constituyen una etapa fundamental del proceso investigativo, ya que permiten situar el estudio dentro del marco teórico y empírico existente. Mediante la revisión sistemática de fuentes relevantes como artículos científicos, libros y estudios previos, se identifican los principales aportes, enfoques y vacíos de conocimiento relacionados con el tema de estudio. Este análisis crítico no solo sustenta conceptualmente la investigación, sino que también orienta la formulación del problema, los objetivos y las preguntas de investigación, lo que garantiza la pertinencia, originalidad y viabilidad de la propuesta planteada.

Figura 11. Repositorios y bases de datos revisadas para el estudio referencial



Fuente: elaboración propia.

Para la revisión del estudio referencial, fue necesario consultar varios repositorios que facilitaron las bases de datos en las que se encontraron las categorías y subcategoría del tema de interés de la investigación; es decir, este estudio arrojó la matriz de referencias bibliográficas y permitió que el informe de investigación contara con un soporte teórico confiable.

Además, el estudio referencial permitió desarrollar el punto de antecedentes que necesitaba el proyecto de investigación y consolidar adecuadamente la propuesta

de investigación, la cual contiene los siguientes elementos: tema, planteamiento del problema, justificación, objetivos, marco referencial y nuevas perspectivas. En esta fase, además, se eligió la encuesta semiestructurada con aprobación de un par académico.

Se resalta de esta fase el proceso de reconocer los enfoques conceptuales predominantes. Por eso, se seleccionaron fuentes académicas relevantes, priorizando aquellas publicadas en los últimos años, y se identificaron vacíos de conocimiento en relación con la configuración de prácticas educativas en instituciones de formación superior.

A partir de esta revisión se formuló la propuesta investigativa, la cual incluyó el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos y las preguntas de investigación.

Este proceso fue orientado desde el enfoque cualitativo, basado en describir y explorar la esencia del contexto de la educación en la Maestría y las vivencias de la identidad académica de los agentes educativos (Ruiz y Montoya, 2020).

Así pues, la encuesta se aplicó antes de iniciar la investigación como un autodiagnóstico para determinar las categorías a investigar y durante el proceso de investigación para explorar los elementos constituyentes de la identidad académica.

Elaboración del marco referencial y construcción de instrumentos

El marco referencial se estructuró con base en teorías actuales sobre docencia universitaria, profesionalización docente y prácticas académicas. Este permitió integrar antecedentes nacionales e internacionales, así como categorías analíticas pertinentes para el análisis de la información. De forma paralela, se diseñaron los instrumentos de recolección de información, prestando especial atención a su validez interna y externa, así como a su alineación con los objetivos del estudio. La elaboración de instrumentos se sustentó en principios metodológicos rigurosos, con el fin de garantizar la confiabilidad de los datos obtenidos (Torres et al., 2022).

Diseño y validación de la encuesta semiestructurada

Uno de los instrumentos principales fue una encuesta semiestructurada, diseñada para captar dimensiones tanto cuantitativas como cualitativas del fenómeno investigado. La construcción del cuestionario consideró escalas de valoración tipo Likert, preguntas de opción múltiple y apartados abiertos para recoger valoraciones subjetivas de los participantes. Posteriormente, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, el cual incluyó a académicos con experiencia en investigación educativa y diseño metodológico. Esta etapa fue esencial para garantizar la pertinencia, claridad, coherencia y fiabilidad del instrumento, aspectos fundamentales para asegurar la calidad de los datos (Moreno y Alvarado, 2023).

Tabla 2. Productos de la primera fase de la investigación

Productos que arrojó la fase 1	Cuadro de delimitación del tema de estudio y definición de la población objetivo.
	Matriz de estudio referencial y planteamiento de la propuesta investigativa.
	Marco referencial e instrumentos de recolección de información.
	Marco referencial con la nueva perspectiva de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Fase 2: Aplicación y recolección de información

La aplicación y recolección de información constituyen una fase clave del proceso de investigación en la cual se ponen en práctica los instrumentos diseñados para obtener datos pertinentes y confiables. Esta fase implica la selección adecuada de técnicas y herramientas, así como el acceso a los participantes o fuentes de información. Asimismo, requiere el cumplimiento de criterios éticos y metodológicos que garanticen la validez de los datos obtenidos. Los resultados de esta recolección servirán como base para el análisis e interpretación posteriores.

Figura 12. Presentación del proyecto al líder de la Maestría en Educación



Fuente: captura de pantalla, grabación de exposición UNAD.

Antes de iniciar con la aplicación y recolección de la información, se presentó el proyecto y la programación de actividades al líder de programa de la Maestría en Educación. Esta etapa fue fundamental porque permitió validar la pertinencia del estudio en el marco del plan de formación posgradual y garantizar la coherencia con los lineamientos académicos y éticos establecidos por la institución en el Acuerdo 005 del 19 de abril del 2016.

Tabla 3. Programación de actividades del proyecto de investigación en el programa de Maestría en Educación

Actividad	Descripción
Presentación del proyecto	Obtención del aval institucional.
Aplicación del instrumento	Encuesta aplicada a los actores educativos.
Análisis de datos	Caracterización y sistematización de la información.

Fuente: elaboración propia.

Durante la presentación se expusieron los objetivos, la justificación y el enfoque metodológico, así como la delimitación del problema y la población objeto de estudio. El líder del programa revisó cuidadosamente cada uno de estos componentes, brindando retroalimentación y recomendaciones orientadas a fortalecer el rigor académico y la viabilidad operativa de la propuesta. Posteriormente, y tras verificar que el proyecto cumpliera con los criterios exigidos, se otorgó el aval institucional correspondiente, habilitando así el desarrollo de las siguientes fases del proceso investigativo.

Este aval no solo representa una autorización formal, sino también un respaldo académico que da legitimidad al trabajo investigativo al asegurar su alineación con los objetivos formativos de la maestría y con las políticas internas y con los lineamientos de investigación de la universidad.

Figura 13. Aplicación del instrumento a los agentes académicos

UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia **ACREDITADA** EN ALTA CALIDAD

Encuesta Identidad Académica_ECEDU_UNAD

Encuesta Proyecto PIE_IA_Maestría en Educación

Apreciados/as docentes,

La Maestría en Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, actualmente adelanta una investigación sobre los elementos constituyentes de la Identidad Académica de la UNAD, la cual tiene como objetivo específico establecer la estructura, organización, identidad y relaciones de los actores pertenecientes al programa.

Por tal razón, la participación como agente académico permitirá identificar estos elementos que necesita la investigación; Así pues, que el diligenciamiento de este no le tomará mucho tiempo, pero sí redundará en el beneficio de la investigación, programa y de la ECEDU.

Marque con una (X) y amplíe la respuesta que Usted considere pertinente. Se resalta que los resultados que arroje esta encuesta contribuirán al estudio de la Educación Superior en Colombiana.

Atentamente Investigadoras,

PhD María Adelaida Upegui Córdoba

PhD Dignora Inés Páez Giraldo

adelaida80203@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

No compartido

Fuente: Encuesta para docentes, estudiantes y egresados proyecto de investigación IDAC, 2024, formulario de Google.

Una vez concluido el proceso de diseño y validación del instrumento de recolección de información, el cual fue construido con base en los objetivos específicos de la investigación y sometido a revisión por expertos, se procedió a su aplicación directa a los actores involucrados en el contexto de estudio: docentes, estudiantes y egresados de la institución.

La selección de estos tres grupos respondió a la necesidad de obtener una visión integral y multidimensional del fenómeno investigado. Los docentes, como agentes formadores y mediadores del proceso educativo, ofrecieron perspectivas valiosas sobre las prácticas pedagógicas, los procesos curriculares y las dinámicas institucionales. Por su parte, los estudiantes, considerados actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitieron explorar percepciones, vivencias y niveles de apropiación de los contenidos y estrategias formativas. Finalmente, los egresados aportaron una mirada retrospectiva, útil para identificar la proyección y el impacto de la formación recibida en su vida profesional y personal.

La aplicación del instrumento se desarrolló en condiciones previamente establecidas que garantizaron el consentimiento informado, la confidencialidad de las respuestas y el respeto por los principios éticos de la investigación. Además, se implementaron estrategias logísticas para facilitar el acceso a los participantes, tales como la programación de jornadas específicas, el uso de plataformas virtuales (en el caso de egresados no residentes) y la coordinación con directivos y líderes de grupo para optimizar la participación.

El análisis posterior de los datos recolectados permitió obtener información sustantiva que enriqueció la comprensión del objeto de estudio y generó insumos relevantes para la reflexión crítica, la interpretación de los hallazgos y la formulación de propuestas de mejora fundamentadas.

Fase 3: Caracterización de la población, análisis y sistematización de los datos recolectados

Esta fase permitió la aplicación de la encuesta. En su sección inicial, se incluyó la caracterización de la población que se estudia, lo que proporcionó al proyecto un análisis que detalla las particularidades del grupo específico de los agentes académicos (profesores, estudiantes y graduados), ya que se centró en reconocer las cualidades, interacciones y vivencias de estos para entender su contexto social y demográfico.

La encuesta permitió que la población objetivo quedara categorizada. La caracterización de la población constituyó una etapa esencial en todo proceso investigativo, puesto que permitió identificar y describir las principales variables sociodemográficas, académicas y contextuales de los participantes, lo cual resulta clave para interpretar los hallazgos de manera situada y pertinente.

En este estudio, la población estuvo conformada por docentes, estudiantes y egresados vinculados a la Maestría de Educación de la UNAD. La selección de estos grupos no solo respondió a criterios de accesibilidad y relevancia para los objetivos del

estudio, sino que también buscó garantizar una representación amplia y diversa de las experiencias, trayectorias y percepciones asociadas a las categorías de investigación.

Para los docentes, se tuvieron en cuenta variables como nivel de formación académica, años de experiencia laboral, área de conocimiento, tipo de vinculación contractual y participación en procesos de formación continua. En el caso de los estudiantes, se consideraron aspectos como grado escolar, edad, género, rendimiento académico y participación en actividades extracurriculares. Finalmente, los egresados fueron caracterizados según su cohorte de graduación, trayectoria profesional posterior a la salida de la institución, percepción sobre la calidad de la formación recibida y vínculo actual con el contexto educativo.

Esta caracterización se llevó a cabo por medio del análisis de los datos obtenidos con las encuestas semiestructuradas y la revisión documental. Así pues, los resultados obtenidos en esta fase permitieron contextualizar los datos posteriores y establecer relaciones significativas entre las variables estudiadas y las dimensiones del objeto de investigación. Asimismo, esta caracterización posibilitó la identificación de patrones, diferencias y similitudes entre los subgrupos poblacionales, lo cual fortaleció el rigor analítico del estudio.

En suma, la caracterización de la población no solo funcionó como una etapa descriptiva preliminar, sino como un componente analítico clave que contribuyó a la comprensión integral del fenómeno abordado, a la delimitación de las categorías de análisis y a la validación interna de los hallazgos emergentes.

Sistematización y posterior análisis de los datos recolectados

El proceso de análisis de la información recolectada durante la investigación se llevó a cabo mediante el uso de la plataforma MAXQDA, un software especializado en análisis cualitativo de datos. Esta herramienta permitió organizar, codificar y categorizar las respuestas obtenidas de los participantes, lo cual facilitó una interpretación rigurosa y sistemática de los datos.

Por medio de este proceso fue posible gestionar la información textual de la encuesta, estableciendo patrones, relaciones temáticas y núcleos de sentido que orientaron la construcción de las categorías emergentes. En este sentido, la plataforma no solo optimizó el tratamiento técnico del material empírico, sino que también garantizó la trazabilidad, transparencia y validez del proceso analítico, contribuyendo a la fiabilidad de los hallazgos presentados.

Esto permitió que la investigación contara con la información procesada y que fuera posible realizar un análisis descriptivo de los datos recogidos, en el cual se destacaron las tendencias encontradas para cada variable, así como los datos más significativos según la literatura existente sobre el tema de estudio y los objetivos de la investigación.

Por ello, en este informe de investigación se resaltan tres categorías de la investigación: agente, discursos y prácticas. Estos temas tratan el cumplimiento de la función sustantiva para aportar en el contexto educativo y social.

Agente: el modo de ser y de actuar del agente académico

En el campo académico existen diferentes agentes y agencias que mediante su acción ayudan a la configuración de este. El análisis expuesto a continuación se concentra en los docentes, estudiantes y egresados, y se orientó a examinar cómo son, en términos generales, sus formas de interacción, así como su razón de ser y sus actitudes.

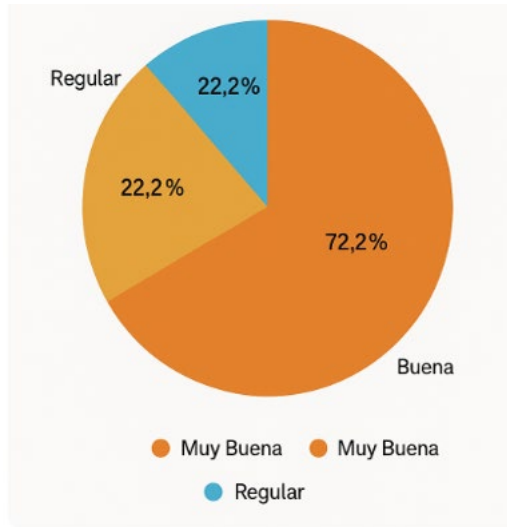
Examinar los agentes resulta fundamental en la medida en que sus acciones ayudan a definir la estructura del campo académico y sus formas de interacción, las cuales constituyen uno de los determinantes más importantes para la conformación de la identidad académica. A su vez, el campo académico permite identificar los *habitus* de los protagonistas académicos. El *habitus* es un conjunto de normas permanentes o de estructuras organizadas que están diseñadas para operar como elementos organizativos (Astete Barrenechea, 2017). Así pues, la estructura de todo campo se define por la relación de conflicto en la que entran los agentes por la posesión de las diferentes especies de capital. En este sentido, las relaciones de los agentes estarían marcadas por el deseo de tener poder en el campo.



Por ello, los académicos no solo buscan el acceso al poder sino el reconocimiento entre sus colegas, lo que en principio supondría una interacción orientada al consenso. La forma de participación y de interacción de cada agente, sea marcada por el consenso, por el conflicto o por ambas a la vez, dependerá, en todo caso, de la posición que tenga y el tipo de capital que posea en el campo en el que participe.

La forma de ser y de actuar del académico incluye, desde luego, la relación entre los docentes desde sus formas de comunicación. En la población objeto de estudio se pudo apreciar que el nivel de conflicto es mínimo, según el análisis estadístico que arrojó la encuesta.

Figura 14. Percepción de satisfacción por los pares académicos



Fuente: elaboración propia.

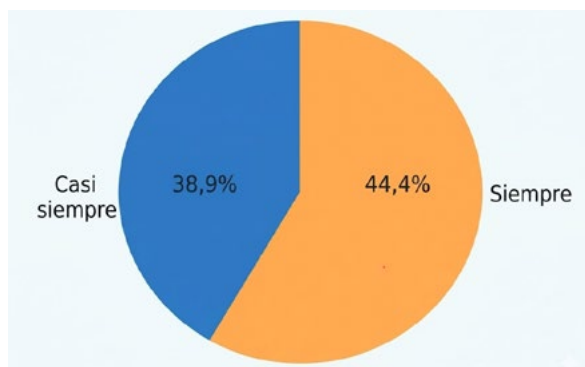
La percepción evaluada con este instrumento (figura 15) muestra una tendencia marcadamente positiva, ya que el 94,4 % de los participantes calificaron como “buena” o “muy buena”, mientras que solo el 5,6 % emitió una calificación “regular”. Esto sugiere un alto nivel de satisfacción o aceptación respecto al aspecto evaluado.

Igualmente, el análisis de la personalidad de los agentes académicos es importante porque es el logro de unas buenas relaciones interpersonales. En efecto, muchos docentes llegan a destacarse en el mundo de la academia no precisamente por sus cualidades profesionales, sino por su mal carácter y por su espíritu conflictivo. En este contexto, lo que caracteriza a los académicos es su forma ética de actuar de tal manera que sus comportamientos se adaptan de acuerdo a la situación y a sus intereses (Perrenoud, 2004).

Las buenas relaciones interpersonales, al facilitar el trabajo en el campo del profesorado, se convierten también en un elemento que ayuda a moldear la identidad académica.

Según la interpretación de los datos, cerca de la mitad de los profesores (el 44,4 %) indicó que la relación relaciones interpersonales con sus pares facilitaron siempre su trabajo, mientras que el 38,9 % fue menos contundente y mencionó que sí vio que este aspecto tuviera efectos positivos en su trabajo, pero no siempre.

Figura 15. Interacción docente

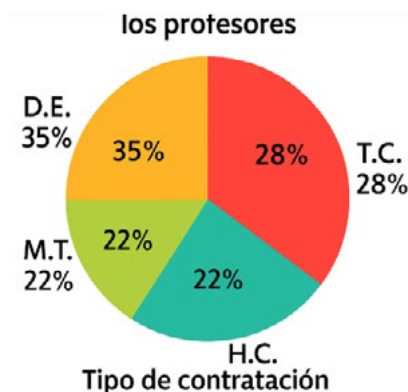


Fuente: elaboración propia.

La interacción fluida es clave, sobre todo cuando los académicos suelen trabajar en semilleros y en grupos de investigación o cuando pertenecen a redes o asociaciones académicas. Este grado de integración no se presenta de la misma forma en todas las comunidades de académicos, pues en algunas la forma de interacción privilegiada tiende a ser la escrita, mientras que en otros prima la verbal. En otros casos en los que los académicos no realizan trabajo en grupo, sino que pasan años trabajando en proyectos personales, el tipo de interacción que tienen con los demás puede llegar a resultar poco significativo para sus resultados de trabajo (Maldonado-Díaz, 2022).

Así pues, en este análisis el tipo de contratación fue un factor determinante en las diferencias de percepción que los docentes expusieron sobre el impacto de las relaciones interpersonales en su trabajo.

Figura 16. Tipo de contratación docente en la Maestría en Educación



Fuente: elaboración propia.

Como muestra la figura 17, el tipo de contratación que prima en el programa de la Maestría en Educación es el de dedicación exclusiva, con el 35 %. Adicionalmente, haciendo un análisis más detallado sobre los tipos de contratación sería, se pueden

identificar tres tipos de contratación: dedicación exclusiva, contrato ocasional (medio tiempo y tiempo completo) y hora cátedra.

Según los datos obtenidos, el primer tipo de contratación, dedicación exclusiva, constituyó el 35 %; el segundo, tiempo completo, el 28 %; el tercero, medio tiempo, el 22 %, y el cuarto, la hora cátedra, el 22%. Esto significa que los contratos que no garantizan estabilidad laboral componen el 72 %.

Igualmente, se resalta que para todos los docentes que tienen dedicación exclusiva y tiempo completo, la interacción con sus compañeros siempre ha sido un apoyo para su labor. En el caso de los profesores de medio tiempo, aproximadamente la mitad opinó que esto era cierto; sin embargo, el 42,9 % restante no mostró una opinión clara al respecto. Se encontraron diferencias significativas con los docentes de hora cátedra, en quienes se observó una postura ambigua; se destaca que, de estos, el 26,3 % considera que las relaciones con sus colegas solo han beneficiado su trabajo en algunas ocasiones.

Estas diferencias pueden comprenderse por la intensidad de las relaciones, un aspecto que está estrechamente vinculado con la calidad del vínculo laboral. Cuando los profesores pasan más tiempo juntos, los lazos entre ellos tienden a fortalecerse, como también lo hacen los intereses comunes. En esas circunstancias, la conexión se refuerza, lo cual aumenta la interdependencia y fomenta sentimientos de colaboración mutua. En contraste, cuando los encuentros son ocasionales, las relaciones permanecen en un ámbito informal, y no se manifiesta un interés claro en potenciar la acción del otro. Esta última circunstancia puede estar afectando las interacciones entre los profesores de hora cátedra y sus colegas.

Además, otro factor que ha contribuido a mejorar las relaciones entre los docentes ha sido el entorno académico, ya que este favorece de manera indirecta la construcción de una identidad académica grupal, al iniciar la creación de redes relacionadas con el conocimiento y con el valor que cada académico aporta al crecimiento de las entidades académicas a las que pertenecen.

Figura 17. Comunicación entre los profesores



Fuente: elaboración propia.

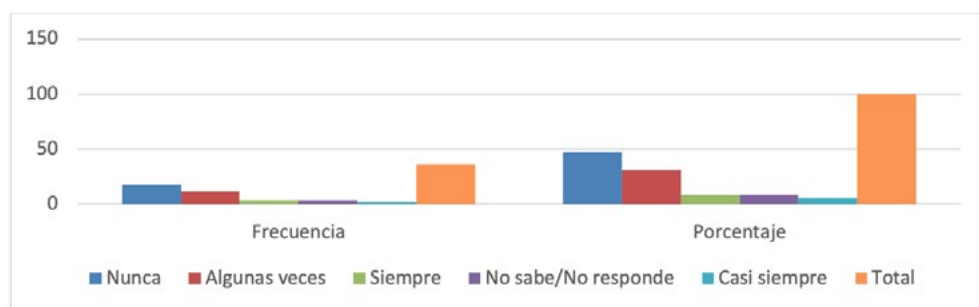
Como muestra la figura 18, la comunicación entre los profesores se da en un alto porcentaje —el 86,1 %—, lo cual se puede deber a que la dinámica del programa ha sido un factor importante para el logro de una buena comunicación. Solo el 8,3 % opina que el programa no ha generado un espacio adecuado.

El funcionamiento del programa como expresión micro de la estructura universitaria es fundamental, dado que la relación entre los agentes no se lleva a cabo en un vacío ni depende solo de su mera subjetividad. La relación entre los agentes también se ve influenciada por las condiciones estructurales en las que se da, según Bourdieu (Astete Barrenechea, 2017).

Se identifica que la universidad ha tratado de dar homogeneidad a la relación entre los agentes por medio del programa. Sin embargo, lo que se aprecia en ciertos casos es que esta división ha terminado por fragmentarse aún más (Monereo Pérez, 2022), lo cual, a su vez, ha creado una segregación entre la identidad académica y la institucional.

Es claro que la actuación de la estructura universitaria es importante porque los sujetos desarrollan identidades colectivas, fundamentalmente por adscripción, y si la institución no ofrece suficientes incentivos a los académicos, estos no podrán sentirse como miembros de ella; en otras palabras, no podrán desarrollar un sentido de pertenencia y, por lo tanto, construir identidad académica. Lo anterior permite inferir que los académicos requieren estímulos, incentivos y motivaciones para fortalecer su identidad académica, y no se puede desconocer que también requieren elementos externos que contribuyen a constituir su identidad.

Figura 18. Relaciones entre docentes



Fuente: elaboración propia.

En el análisis de la percepción que tienen los docentes sobre los comportamientos de sus colegas y sobre el impacto que tienen estos en sus relaciones (figura 19), se encontró que la interacción no es tan consensual como parece. El mayor porcentaje de ellos (47,2 %) indicó que el comportamiento de los profesores no necesariamente dificulta las buenas relaciones. Sin embargo, el 30,6 % mencionó que sí lo ha hecho algunas veces, y el 8,3 %, que siempre. Esto indica que existe una situación de ambivalencia entre las formas de comunicación y los comportamientos, pues mientras

los docentes no manifestaron tener problemas con sus pares cuando la interacción se reducía al diálogo, sí los tuvieron cuando se vieron involucrados con sus comportamientos. Dichos comportamientos, en tanto acciones inmersas en las relaciones de las unidades y campos, también afectan la identidad académica del colectivo de profesores, ya que van creando aislamientos entre los académicos.

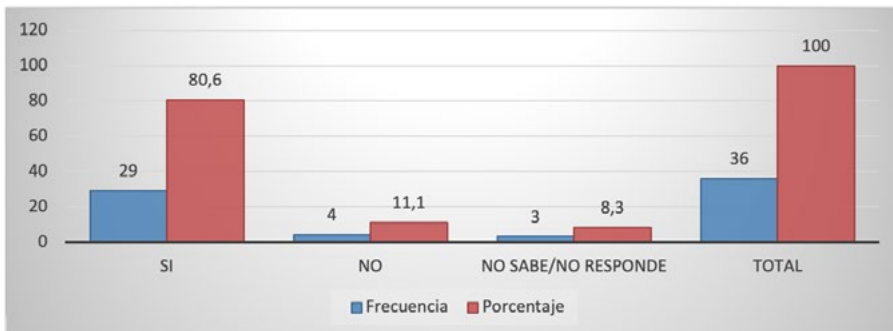
Cuando los sujetos solo hablan, las diferencias pueden ocultarse más fácilmente y se puede asumir una actitud de indiferencia frente a los temas en los que no se está de acuerdo, sobre todo cuando los contactos se dan en escenarios de discusión masiva y abierta tales como una charla, un seminario o una reunión. No obstante, cuando los sujetos son tocados por los comportamientos de los otros ya no es tan fácil actuar como si nada pasara, entre otras cosas porque llegar a sentirse afectado o beneficiado por la acción del otro implica una relación de cercanía. Esto es muy proclive a suceder en los centros de educación superior, donde, por la forma de estructuración del trabajo académico, las acciones de unos docentes tienen que ver necesariamente con las de los otros.

Para Bourdieu (Astete Barrenechea, 2017) el conflicto puede emerger cuando el capital cultural acumulado por los agentes se transforma en capital simbólico y estos pretenden ejercer dominación sobre los otros a partir de su posición. No obstante, el conflicto también puede ser positivo, si se revisan las argumentaciones y posturas de cada académico frente a un mismo fenómeno y de esta manera se logra la circulación del conocimiento.

Discursos: el papel del conocimiento y la disciplina

Uno de los elementos determinantes de la posición de los docentes en el campo académico es la disciplina a la que pertenecen. Según esto, los académicos se definen y a la vez se diferencian de sus pares por el tipo de saber que poseen. En este sentido, los académicos fundamentan su identidad de acuerdo con diferencias de orden epistémico entre disciplinas (Menguiano Rodríguez, 2021).

Figura 19. ¿Los docentes se consideran representantes de una disciplina o ciencia?

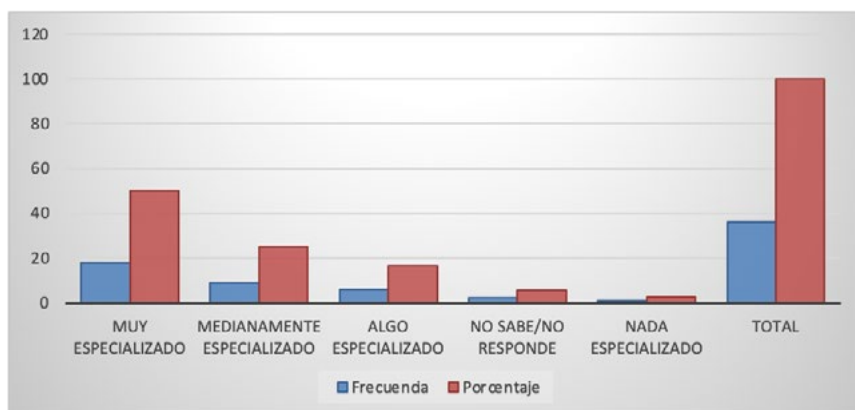


Fuente: elaboración propia.

En el caso de los docentes del programa, se encontró que estos no escapan a esta tendencia. El 80,6 % se considera representante de una disciplina o ciencia, mientras que solo el 11,1 % no está de acuerdo con esa posición (véase figura 20). Lo expresado por los docentes muestra la división del trabajo científico que las instituciones universitarias han ayudado a consolidar —y en parte a crear— en el espacio académico, lo que ha llevado a la formación de fronteras epistémicas.

La definición de la identidad académica por la adscripción a una disciplina se vuelve problemática en la medida que la universidad no forma a los sujetos en un área del saber específico sino en profesiones, y ese proceso involucra la competencia de varias disciplinas. De otra parte, y teniendo en cuenta que los académicos trabajan sobre problemas y temas cuyos límites no son acordes con los que la ciencia establece, se requiere del uso de un conocimiento interdisciplinar, lo que genera cierta dificultad para los académicos que están vinculados solo a un tipo de saber y definen sus características centrales en función de él. A pesar de todas estas dinámicas propias del campo académico, no se puede desconocer que, en términos generales, los docentes se definen por el tipo o los tipos de conocimiento que manejan.

Figura 20. Percepción de los docentes sobre el conocimiento que manejan



Fuente: elaboración propia.

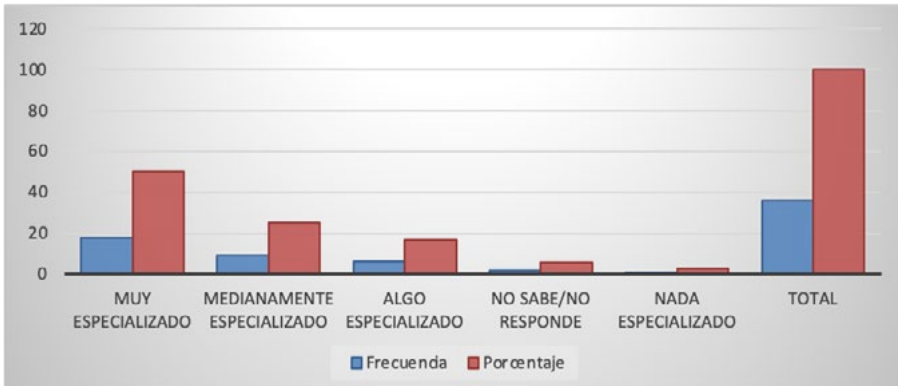
Otra de las principales características de los académicos en la actualidad es su alto nivel de especialización disciplinar, en parte provocado por las formas de interacción de las disciplinas científicas, pero también por los modos de producción del conocimiento y los objetos de estudio. Entre los docentes analizados esto es evidente, pues el 91,7 % considera que maneja un conocimiento con cierto nivel de especialización.

De acuerdo con esto, se puede indicar que los profesores se consideran representantes de una disciplina, pero no de todo el conocimiento que se maneja en ella, lo que sugiere la conformación de una identidad ciertamente compleja.

En el caso de algunas disciplinas, especialmente de las ciencias sociales y humanas, la profundización en una parte muy específica del conocimiento se convierte en algunos

casos en un factor limitante para la interpretación de los fenómenos, porque se tiende a perder de vista el panorama global de la realidad. Por el contrario, en el caso de la formación de la identidad, este se convierte en un factor crucial de diferenciación, ya que, aunque el académico pertenece a la misma disciplina que muchos otros, se distingue de ellos porque maneja un saber especializado. Esto a su vez permite que el académico pueda formar su propio círculo y asumir una posición de poder y dominación en él y sobre todos aquellos que pretendan entrar, lo que lo convierte en una “figura legendaria”, es decir, la que todos recordarán como el fundador de la subespecialidad (Villalobos-López, 2024).

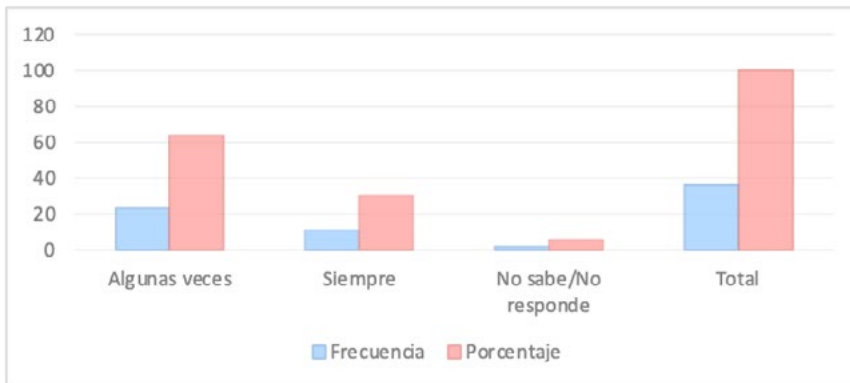
Figura 21. La universidad promueve el trabajo interdisciplinario entre programas



Fuente: elaboración propia.

Para la mayoría de los docentes del programa (66,7 %), la ECEDU no promueve el trabajo interdisciplinario entre las diferentes escuelas, lo que sugiere que esta tiende a legitimar las fronteras del saber y no contribuye mucho a la construcción de un conocimiento diverso. Solo la cuarta parte de los docentes (25 %) estuvo de acuerdo con esa apreciación, mientras que el 8,3 % no tuvo claridad para responder.

Figura 22. La dinámica del programa que permite realizar procesos de construcción de conocimiento



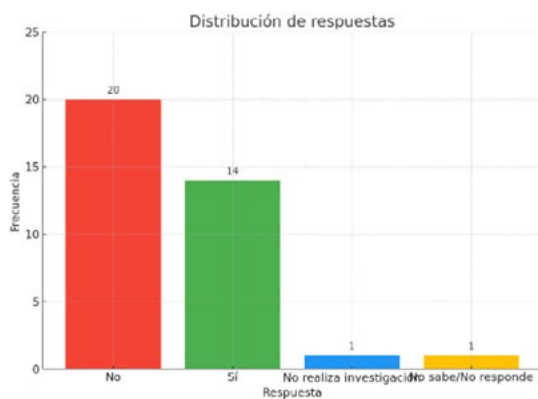
Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a los procesos de construcción de conocimiento en el programa, los docentes mostraron una posición ambigua, pues si bien el 63,9 % mencionó que la institución no les permitía desarrollar nuevos saberes de modo adecuado, el 30,6 % opinó lo contrario. En un término intermedio se encuentran algunos docentes que consideran que la Universidad ha venido avanzando de modo importante en la construcción de procesos para desarrollar el saber especializado, pero aún falta bastante.

Igualmente, algunos docentes explican que el programa de Maestría en Educación se encuentra en constante construcción, porque a los docentes que les gusta la investigación desean que esta prime en el programa. Por eso se está pasando por un período de transición; se está dejando de ser reproductores de conocimiento para ser productores de conocimiento.

El grupo académico que opina que la Universidad sí les permite desarrollar actividades de construcción de saber estaría conformado básicamente por docentes que poseen formas de vinculación más estables que el grueso de la planta profesoral y cuyas funciones incluyen una carga investigativa asignada. De este modo, la universidad se caracterizaría no solo por la formación. La falta de promoción del conocimiento, más que la existencia de comunidades cerradas o nichos de saber, parece ser un factor limitante en la generación de investigación. Al indagar entre los docentes sobre la disponibilidad de tiempo para realizar actividades investigativas, no se obtuvo una respuesta unificada que confirmara si esta es suficiente.

Figura 23. Disponibilidad de tiempo para la investigación entre los profesores



Fuente: elaboración propia.

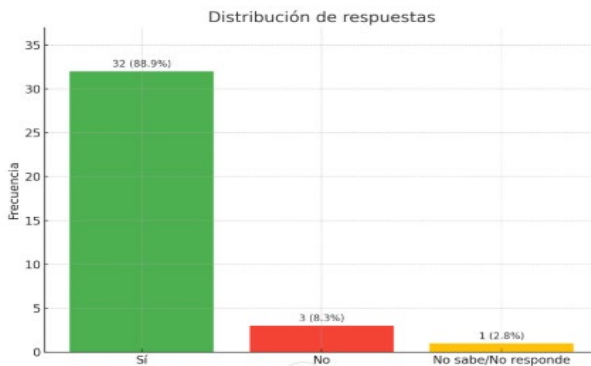
Más de la mitad de los docentes (el 55,6 %) indicó que la Universidad no les proporciona el tiempo necesario para desarrollar actividades de investigación. Esto afecta especialmente a los profesores con contrato de hora cátedra, quienes deben trabajar en múltiples lugares para obtener un ingreso suficiente, así como a algunos docentes de tiempo completo que enfrentan una sobrecarga de tareas administrativas. Un docente expresó:

La Universidad ofrece ciertas oportunidades, pero estas son limitadas. El salario para los docentes investigadores no es adecuado para quienes tienen dedicación exclusiva; se asignan demasiadas responsabilidades administrativas y reuniones, y los recursos para actualizarse en investigación son escasos. (Docente de la Maestría en Educación, comunicación personal)

Por otro lado, un 38,9 % de los docentes señaló que sí cuentan con tiempo suficiente, lo que indica que, aunque restringidos, existen espacios para la generación de conocimiento en la Universidad. Esto incluye principalmente a docentes de tiempo completo y algunos con otros tipos de vinculación contractual, lo que sugiere que la institución no se limita únicamente a transmitir conocimiento, sino que también fomenta, en cierta medida, la creación de este.

Sin embargo, estos hallazgos revelan una contradicción en una institución cuyo propósito principal incluye la producción de conocimiento sin restricciones. La Universidad, reconocida por su prestigio y capacidad para generar diversas formas de saber, parece no estar cumpliendo plenamente con esta misión.

Figura 24. Alineación de la labor docente con sus competencias y expectativas académicas



Fuente: elaboración propia.

A pesar de las limitaciones para realizar investigación, la mayoría de los docentes (el 88,9 %) considera que su labor está alineada con sus competencias y expectativas académicas. Esto sugiere que, aunque perciben carencias en los espacios para investigar, los docentes no se sienten insatisfechos con su trabajo. En otras palabras, la falta de facilidades para la investigación no parece ser un obstáculo significativo para ellos.

Entre los aspectos que generan satisfacción, los docentes destacaron los beneficios y oportunidades que la Universidad ofrece para su desarrollo profesional, tales como programas de formación, talleres y becas. Un docente comentó: “La Universidad me ha permitido crecer profesionalmente a través de capacitaciones, talleres y oportunidades que han fortalecido mis competencias y calidad académica. El programa ha sido clave en mi desarrollo profesional” (comunicación personal). Otro añadió: “La Universidad facilita el desarrollo profesional mediante rutas de formación y becas.

Siempre he recibido apoyo para actualizarme profesionalmente, lo que me hace sentir identificado con la institución y su proceso de desarrollo” (comunicación personal).

Sorprendentemente, los docentes no perciben una discrepancia entre sus actividades actuales y sus aspiraciones académicas, lo que indica que muchos se ven principalmente como transmisores de conocimiento más que como creadores de nuevo saber. Solo un 8,3 % expresó sentirse subempleado, es decir, que su trabajo no satisface sus competencias ni expectativas.

Figura 25. Satisfacción completa con la labor docente



Fuente: elaboración propia.

La figura 26 muestra que el 83,3 % de los docentes respondió afirmativamente a la pregunta, mientras que solo el 16,7 % respondió “no”. Esto significa que la mayoría de los docentes están satisfechos con la labor docente.

Así pues, el análisis de estos datos permite interpretar la complejidad de articular la identidad académica con la identidad institucional. Los docentes de la Maestría en Educación muestran una identidad epistémica, pero esta debe evolucionar hacia una identidad institucional (IDACES) que promueva un trabajo investigativo más colaborativo, interdisciplinario y alineado con los objetivos institucionales, en lugar de centrarse únicamente en el desarrollo profesional individual.

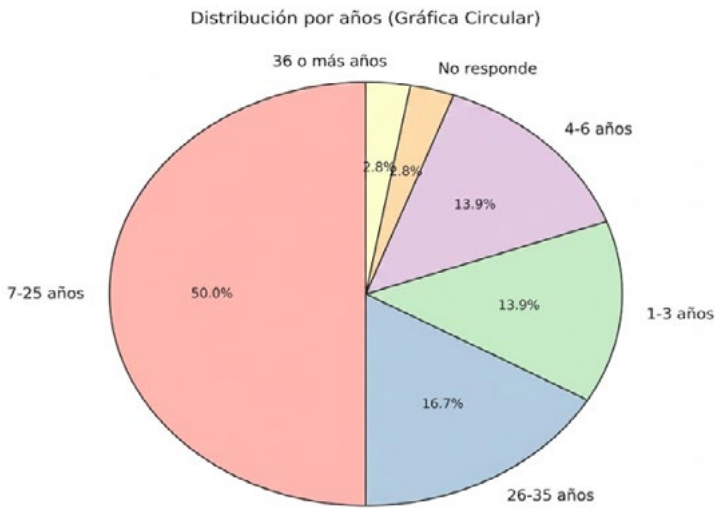
Prácticas

Los académicos realizan un conjunto de prácticas específicas que los convierten en sujetos sociales con un alto grado de singularidad. Entre ellas se destacan de modo general la docencia, la investigación y la extensión. En términos un poco más amplios, la UNAD (2011) indica que la investigación formativa debe llevar a que los estudiantes, por medio de la formación, la investigación y la proyección social, lleguen a ser personas autónomas y sepan brindar soluciones a problemas de sus contextos educativos, toda vez que “la investigación implica el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante la indagación sistemática y crítica respaldada por estrategias metodológicas y pedagógicas adecuadas a los campos de estudio” (p. 150).

Entre los docentes de la Maestría de Educación se encontró que la práctica con el mayor grado de consolidación es la docencia, pues todos, independientemente del tipo de vinculación que tengan con la institución, la realizan. La preponderancia de la docencia es un hecho interesante en un espacio como el académico, en el que la práctica que más se promociona es la investigación. Esto quiere decir que en el campo académico predomina la formación, y los docentes dejan de lado la investigación y el trabajo de proyección social.

A continuación, se presentan respuestas de los docentes en relación con su práctica pedagógica.

Figura 26. Años de experiencia de los profesores en la educación superior



Fuente: elaboración propia.

El peso de la actividad docente entre los profesores se hace evidente al observar el número de años que estos la llevan realizando. El mayor porcentaje de profesores (el 50 %) cuenta con una experiencia en la educación universitaria entre los 7 y los 25 años, seguido de aquellos que llevan entre 26 y 35 años (el 16,7 %). El número de profesores que vienen realizando esta actividad desde hace menos de 7 años es bajo (27,8 %), lo que puede estar relacionado con la corta edad de algunos.

El amplio recorrido de los profesores en la docencia deja ver la importancia de esa práctica para la consolidación de su carrera académica y profesional y se convierte en uno de los referentes fundamentales para la construcción de los discursos que cada uno elabora sobre sí mismo. De otro lado, la larga permanencia de la mayoría de los profesores en la docencia habría logrado ofrecer estabilidad y coherencia a la identidad de estos y, de algún modo, un espacio para la construcción de una trayectoria profesional —uno de los objetivos primordiales que busca todo académico (Aristizabal Fúquene, 2019)—.

El tiempo promedio que los docentes llevan trabajando en la educación superior es de 14 años, mientras que en la UNAD lo vienen haciendo desde hace 12 años; esto quiere decir que la mayor parte de su carrera como académicos la han desarrollado en esta institución. Al observar las cifras de modo desagregado por profesor, se puede apreciar que hay algunos que llevan incluso más de 25 años vinculados a la *alma mater* y a la docencia en general, lo que indica que este oficio se convirtió en la actividad de vida de cada profesor y en uno de los rasgos de su identidad general como sujeto.

Uno de los resultados de la larga trayectoria que llevan muchos de los docentes en el mundo universitario ha sido la conformación de un alto sentido de pertenencia hacia los programas en los que se encuentran adscritos; en general, todos los docentes indicaron sentirse miembros de su programa. La adscripción o pertenencia a un colectivo más amplio es precisamente una de las características de los procesos de formación de identidades colectivas (Guerrero Arias, 2002) lo que lleva a pensar que los profesores consideran su vinculación a la institución como un rasgo importante de su identidad académica.

El sentimiento desarrollado por los profesores deja ver claramente que el espacio universitario es un elemento clave para la conformación de la identidad: lo que Clark (1991) denomina como “el establecimiento”. Para este autor, el lugar en el que se desenvuelven los docentes es tan importante como la disciplina científica que representan, ya que ambos son las principales fuentes de generación de identidades académicas. El espacio es clave en la medida en que ofrece el lugar propicio para la recreación de los conocimientos de los docentes.

El sentido de pertenencia de los docentes hacia los programas se encuentra estrechamente relacionado con la aceptación de las directrices más generales de estos. Todos los profesores se sienten identificados con la misión y los objetivos de los programas, lo que muestra su alto grado de integración con la institución por la vía de la aceptación de las directrices de la escuela y el programa. Elementos como la misión pueden llegar a convertirse en una fuente de representaciones comunes para los docentes y, por lo tanto, en factores de unidad y estabilidad de la identidad académica de estos. La misión aparece como un referente básico de la estructura organizacional, con base en el cual el docente puede diseñar sus propósitos y objetivos profesionales e incluso personales en el largo plazo. Sin embargo, en este caso también es claro cómo las reglas simbólicas del medio (Bernstein, 1998) o la estructura del campo (Astete Barrenechea, 2017) influyen en los imaginarios de los sujetos y de esta manera se constituyen en el sustento básico de las formas de dominación.

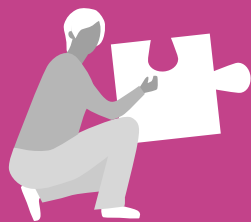
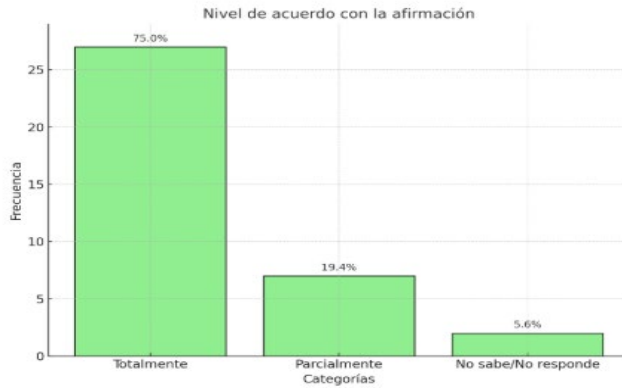
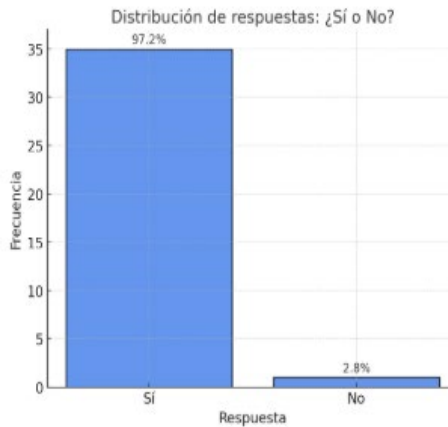


Figura 27. Grado de identificación de los docentes con la orientación general del programa

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los docentes (el 75 %) también manifestó que se sentía totalmente identificado con la orientación general del programa al que está vinculado, mientras que cerca de la quinta parte (19,4 %) mencionó que lo estaba, pero parcialmente; el 5,6 %, marcó “no sabe o no responde”, pero ninguno de ellos indicó que careciera de una identificación con lo que promovía institucionalmente el programa.

Figura 28. Desarrollo de los profesores de un plan de trabajo acorde con la orientación del programa

Fuente: elaboración propia.

Uno de los indicadores básicos a partir de los cuales se puede observar el sentido de pertenencia y el grado de integración de los docentes con su programa —y con la Universidad por la vía de este— es el plan de trabajo. La tendencia general que se ha encontrado —debido a la forma individual en la que suelen trabajar los docentes en la Universidad, la cual constituye uno de los rasgos básicos de su identidad académica— es la estructuración de un plan con cierto nivel de autonomía.

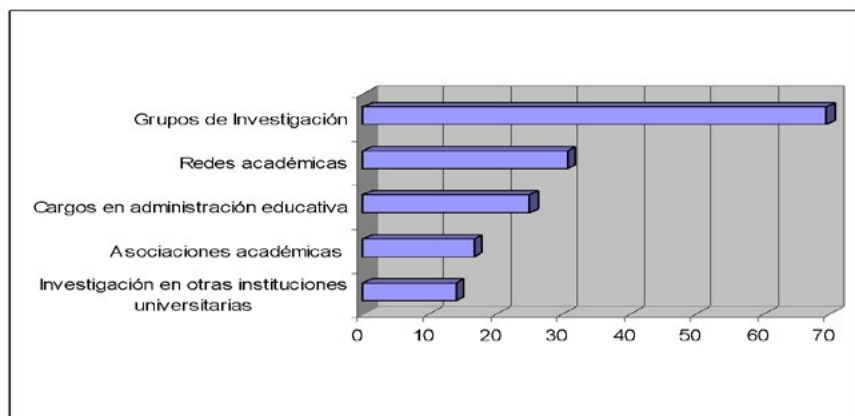
Sin embargo, lo que se encontró entre los docentes de la Universidad que prácticamente la totalidad de ellos (el 97,2 %) desarrolla un plan acorde con las orientaciones de su programa, lo que confirma el alto grado de articulación existente entre el orden institucional y los académicos. En ese sentido, el análisis de la identidad académica implica situarnos en el área en la que se cruzan la estructura social e institucional con la libertad tanto individual como colectiva.

En términos generales, lo que se observa en los docentes del programa es que tienen un amplio sentido de pertenencia hacia su unidad académica y trabajan de la mano con ella. Esto se hizo evidente en la exploración de los discursos en los cuales los docentes manifestaron con claridad que la institución estaba integrada en su proyecto de vida profesional y personal y que entre sus metas de crecimiento personal se encontraba el mejoramiento de esta:

El programa, por su parte, también ha contribuido explícitamente en la generación de este tipo de vínculo. Existe un consenso general entre todos los profesores en cuanto a que cada uno integra a sus dinámicas el programa al cual pertenece; es decir que la unidad académica lleva a cabo acciones conscientes orientadas al mejoramiento del clima universitario.

Hasta el momento se han mostrado una serie de elementos que permiten ver que la docencia juega un papel central en la vida profesional de los docentes y que se ha constituido en el referente básico de la formación de su identidad académica. No obstante, esta no es la única actividad que realizan. Muchos de los docentes tienen una intensa actividad académica que involucra la investigación, las publicaciones, la participación en grupos y asociaciones profesionales, entre otras.

Figura 29. Actividades complementarias a la docencia realizadas por los docentes



Fuente: elaboración propia.

Otra actividad central en la que participan los profesores del programa es la investigación (en la que el 69,4 % participa), seguida de la pertenencia a redes académicas

(30,6 %) y cargos en la administración educativa (25 %). Todas estas actividades son importantes, en primer lugar, porque redundan en la integración de los docentes. Esto las convierte en un elemento clave para la formación de la identidad, dado que esta identidad se construye fundamentalmente en la interacción con los otros, es decir, es esencialmente relacional (Guerrero Arias, 2002).

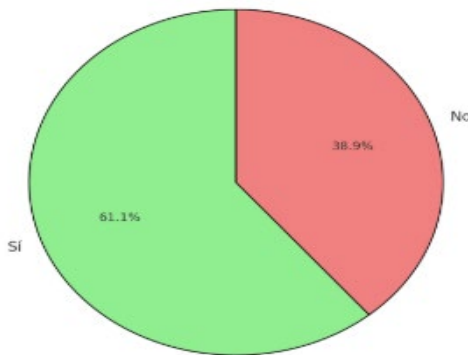
Paralelamente, la investigación es un indicador de la formación de comunidades académicas, las cuales son agrupaciones que rompen con la forma de trabajo individualista que caracteriza a los docentes y les permite mejorar su interacción con los demás colegas.

No obstante, llama la atención que, aunque buena parte de los docentes participa en redes académicas, pocos lo hacen en asociaciones de este tipo (16,7 %), lo que estaría indicando que la comunicación entre los profesores no es tan fluida como parece (véase figura 30). En efecto, las redes involucran una interacción, pero esta no es cara a cara. El contacto entre los miembros es esporádico y en cierta medida no es obligatorio; en una palabra, es un tipo de integración que se caracteriza por su informalidad.

Por el contrario, una asociación conlleva contactos permanentes en un mismo espacio físico, el cumplimiento de compromisos, la realización de reuniones de trabajo en la cuales se planean acciones conjuntas y el alcance de objetivos comunes, pues se trata de agrupaciones con un mayor grado de formalidad.

Figura 30. Posibilidad de los profesores de realizar docencia, investigación y extensión de modo paralelo según la carga académica asignada

Distribución de respuestas: ¿Sí o No? (Gráfica Circular)



Fuente: elaboración propia.

Otro elemento que se destaca es que los docentes realizan investigación en otras instituciones de educación superior. Los académicos de la mayoría de las universidades, sobre todo privadas, indican que no cuentan con mucho espacio para realizar esta actividad, ni siquiera en las instituciones donde trabajan la mayor parte de su tiempo. En el caso de los profesores del programa, el 38,9 % de ellos mencionó

que experimenta esta situación, pues la carga horaria que le asigna la institución es insuficiente para hacer docencia, investigación y extensión de modo paralelo. No obstante, el restante 61,1 % indicó lo contrario.

En términos prácticos, la capacidad de realizar investigación en dos sitios de modo paralelo sería inicialmente el resultado de dos fenómenos: el tipo de contratación docente y la vinculación con otras instituciones. Esto se debe, en el primer caso, a que más de la mitad (52,8 %) de los profesores está vinculado por hora cátedra, y, en el segundo, a que cerca de la cuarta parte trabaja en otra institución (22,2 %), algunos de modo indefinido, y otros, medio tiempo.

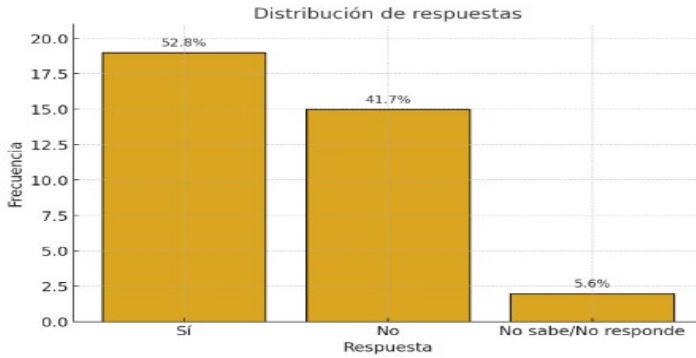
Lo anterior indica, además, que algunos docentes no encuentran estímulos e incentivos suficientes que les permitan interiorizar la importancia de la investigación en el ejercicio docente y avivar su identidad académica. Muchos de ellos la consideran una tarea que requiere tiempo adicional y no un espacio de reflexión que permita mejorar el desempeño docente.

La realización de investigación, ya sea en la UNAD o en otra institución universitaria, amplía de modo considerable las posibilidades de identificación de los docentes, el enriquecimiento de su perfil y la consolidación de su identidad académica. La universidad es por excelencia un espacio de la producción de conocimientos, uno de los productos más representativos de la investigación; por tanto, aquellos académicos que logren construir nuevos saberes tendrán una posición de privilegio frente a los otros.

Para Clark (1991), el peso es mayor para aquellos académicos que logren producir ideas innovadoras y bien estructuradas, que contribuyan al desarrollo de conocimientos ulteriores y que se conviertan, por tanto, en referentes obligados de las generaciones siguientes. Estos individuos terminan convertidos en figuras míticas y adquieren una posición de superioridad sobre aquellos que no han aportado cosas muy relevantes. Lo que se forma en este sentido es una estructura de poder y jerarquías (Astete Barrenechea, 2017) en la cual los diferentes agentes involucrados en el campo académico entablan luchas simbólicas por el acceso a las diferentes formas de capital que están en juego. Así, el espacio académico se configura como un escenario social de lucha por el acceso a las formas específicas de poder. Finalmente, la posición y el capital que logren obtener los académicos son los elementos básicos que determinan su forma de participación en el espacio universitario.



Figura 31. Docentes con distinción por productividad académica



Fuente: elaboración propia.

Entre los docentes del programa, se encontró que más de la mitad (52,8 %) había recibido alguna distinción por su productividad durante su vida académica, mientras que el 41,7 % nunca había obtenido ninguna. Entre estas distinciones se destacan menciones institucionales otorgadas por la propia universidad (mejor docente, desempeño sobresaliente) y distinciones otorgadas a los trabajos de investigación realizados (tesis laureada, reconocimiento por publicación de artículos de investigación), tanto por la UNAD como por otras universidades.

Todos estos reconocimientos también se constituyen en elementos clave de la identidad académica, dado que el académico comienza a ser reconocido y valorado por sus producciones; en otras palabras, la distinción crea en el académico una conexión de prestigio y afectividad con la institución y con sus colegas porque estos le reconocen sus logros.

Figura 32. Profesores con publicaciones



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se destaca un porcentaje importante de docentes con publicaciones (66,7 %), el cual incluso supera al número de profesores que ha recibido distinciones por su productividad académica. Esto indica que no todos son exitosos en sus escritos;

entre ellos hay algunas obras grandes, pero sobre todo se trata de pequeños libros con sistematización de experiencias o guías metodológicas para la enseñanza. No hay mucha producción de artículos o textos de teoría, y muy pocos en revistas indexadas.

Tabla 4. Proyección profesional de los profesores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Académico	10	27,8	27,8
No sabe/No responde	8	22,2	50,0
Investigador	5	13,9	63,9
Mejorar calificación	5	13,9	77,8
Con mucho futuro	1	2,8	80,6
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Docente-investigador	1	2,8	83,3
Con amplios conocimientos	1	2,8	86,1
Haciendo ponencias	1	2,8	88,9
Haciendo trabajo comunitario	1	2,8	91,7
Persona constructora de saberes	1	2,8	94,4
Escribiendo y publicando	1	2,8	97,2
Dictando conferencias	1	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo presentado, los académicos del programa de la UNAD se caracterizan por ser principalmente docentes. Ninguno está exento de esa función, ni siquiera aquellos con dedicación exclusiva. Una buena parte combina la docencia con la investigación, y un pequeño número desempeña esa labor no solo en la UNAD, sino en otras universidades de modo paralelo. Se trata de académicos que publican y además tienen reconocimiento y poseen una amplia trayectoria en la educación superior.

Teniendo esto más o menos claro, la pregunta que surge en este punto es ¿cómo se ven o se proyectan los profesores como académicos o profesionales en el futuro? Este cuestionamiento es importante en la medida en que uno de los propósitos fundamentales del académico es construir una trayectoria profesional que le sirva de referente para su vida y a la vez para el diseño de una estrategia para alcanzar sus metas.

Igualmente, al consultar a los profesores se encontró que estos tienen aspiraciones diversas. El mayor porcentaje (27,8 %) respondió de modo general que se veía como académico, lo que puede interpretarse como un docente que hace investigación, está vinculado a redes o grupos de trabajo y realiza publicaciones periódicamente.

A pesar de la claridad expresada por el anterior grupo de docentes, el porcentaje siguiente (22,2 %) sorprendió por su respuesta, ya que indicó no tener claro lo que quería ser o hacer en el futuro. Se trata de un grupo de docentes que probablemente están pasando temporalmente por la academia, no poseen identificación con esta ni con la disciplina a la que pertenecen y tienen en mente una ocupación fuera del ambiente universitario.

El resto de los profesores mencionó de forma clara otras ocupaciones dentro del campo académico. Entre ellas se destacan con los mayores porcentajes la investigación y el mejoramiento de la calificación. La aspiración a mejorar la titulación se comprende fácilmente al observar el nivel escolarización de los profesores, pues, aunque un buen número tiene estudios de posgrado (83,4 % en total, de los cuales 52,8 % tiene maestría), solo el 16,6 % posee estudios doctorales y posdoctorales, lo cual es la aspiración de todo académico, sobre todo si es docente y tiene como proyección afianzar su carrera en el espacio universitario.

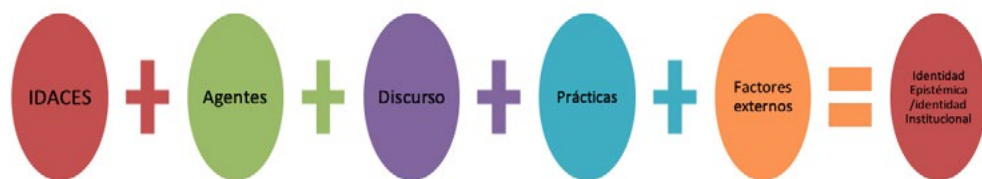
Fuera de las aspiraciones mencionadas, los profesores indicaron otras aún más específicas como ser docente-investigador, ampliar el conocimiento, realizar ponencias, dictar conferencias, escribir, hacer trabajo comunitario, entre otras. Aunque el conjunto de elementos presentados pertenece al discurso de los docentes, se incluyó en esta parte porque se trata del correlato creado alrededor de la práctica, es decir, de lo que esperan hacer más adelante en su vida profesional.

Finalmente, se identifica que los docentes del programa tienen claridad en que su proyección es permanecer como académicos. Esta situación crea un espacio interesante para desarrollar un diplomado de formación de la identidad académica en la educación superior (IDACES) que logre fortalecer la identidad académica e institucional con el fin de hacer más comprometida la práctica pedagógica del docente universitario con las finalidades de la Universidad, con la autoformación y con la formación de sus estudiantes.

La identidad académica no es solo del docente, sino que traspasa otras esferas como las de los directores académicos, quienes deben abogar por que cada docente visibilice su identidad y promueva espacios para potenciarla colectivamente, ya que así se lograrán avances significativos en la calidad del servicio educativo que ofrece la UNAD.

La identidad académica es algo en continua evolución y perfeccionamiento; no tiene final, dado que la docencia prevalece y debe asumirse según el contexto sociocultural, político y económico en el que se enmarca.

Figura 33. Modelo de identidad académica en la educación superior para los docentes



Fuente: elaboración propia.

El modelo que se reconstruye en esta investigación es producto de la revisión bibliográfica de trabajos anteriores, los cuales aportan claridad acerca de la concepción de los factores que intervienen en el estudio de identidad académica.

Los elementos que constituyen el modelo de análisis de la identidad académica son tres: agentes, discursos y prácticas. Los agentes se pueden definir como los individuos que tienen el dominio de una profesión, lo cual determina su perspectiva y su criterio profesional. Son actores que desempeñan distintos papeles —algunas veces protagónicos, otras veces secundarios—, pero en este desempeño asumen las más diversas posiciones en las que se manifiestan múltiples disposiciones que generan oposiciones entre sí.

Los discursos se refieren a los diferentes campos de conocimiento o disciplinas científicas que dan origen a la división social del trabajo y están relacionados con un saber específico. Por medio de ellos se expresa una ideología, puesto que en los discursos de cada una de las disciplinas subyace una orientación ideológica, ya sea positivista o hermenéutica. Por medio de estos se determinan posiciones, disposiciones y oposiciones.

Las prácticas están relacionadas con los hábitos peculiares de cada agente académico en cada una de las disciplinas. Estas determinan sus orientaciones hacia el trabajo profesional. La experiencia se demuestra mediante la pericia, y la práctica profesional hace alusión al conjunto de destrezas que a su vez son indicadores del nivel de calidad del agente. Estos marcadores de calidad califican la competencia de los individuos.



Lo más importante del modelo es la dinámica que se establece entre sus elementos constitutivos, ya que esta genera una serie de relaciones con características propias del entorno académico.

Es necesario comprender que los agentes poseen valores intrínsecos, es decir, propios de su formación disciplinaria, los cuales manifiesta en su interacción como sujeto epistémico. Junto a estos están los valores extrínsecos o socioculturales propios del ambiente cultural en el que se desenvuelven los agentes.

Se puede plantear que la identidad es igual a la suma de valores intrínsecos y extrínsecos. La identidad estará determinada, entonces, por los valores que representen mayor peso específico. Esto quiere decir que si un agente se orienta más por sus valores intrínsecos, el resultado será una identidad epistémica, mientras que si, por el contrario, pesan más los valores socioculturales, su identidad tenderá hacia lo cultural.

En síntesis, se puede afirmar que la identidad académica es una función de los valores que se expresan por medio de ella. De igual manera podemos plantear la identidad como una función de sus elementos constitutivos, es decir, identidad es igual a agentes más discursos más prácticas más factores externos.

El resultado de esta suma será de acuerdo con la variable de mayor peso específico. De esta manera podemos hablar de la estructura de la identidad.

Conclusiones

El hallazgo básico de la investigación es que el grueso de los docentes del programa de la Maestría en Educación se concibe como académicos, es decir, como sujetos activos que participan en la configuración del campo —en sus luchas y disputas y en su transformación— y se ven proyectados en él a largo plazo. Entre sus múltiples identificaciones sociales y referentes identitarios, la academia juega un papel central, es decir, la identidad académica es una de sus principales identidades sociales.

Esto obedece a que se trata de un conjunto de docentes que han estado vinculados durante buena parte de su vida profesional a la universidad, principalmente en actividades de docencia. En este sentido, la transmisión del conocimiento, así como el proceso de adquisición de él, se ha convertido en uno de sus rasgos centrales y uno de los ejes de la constitución de su proyecto personal y profesional.

Además, los profesores se encuentran satisfechos con lo que hacen. Según ellos, la actividad que realizan satisface sus competencias y expectativas profesionales y les permite desarrollarse profesional y personalmente.

Por otro lado, los profesores también se identifican como productores de conocimiento. Muchos de ellos tienen una intensa actividad académica que involucra la investigación, las publicaciones, la participación en grupos y asociaciones profesionales, entre otras. Del mismo modo, la mayor parte de ellos se proyecta en el futuro en varias acciones que involucran esta actividad, tales como ejercer la docencia-investigación, adelantar procesos de ampliación del conocimiento, realizar ponencias, dictar conferencias y escribir, entre otras.

No obstante, al contrastar esto con lo enunciado, se identifica cierta contradicción: por un lado, los docentes están satisfechos en su función de transmisores de saber e indican que ella les permite realizarse como académicos, pero, por otro lado, manifiestan cierto anhelo por adelantar otras actividades relacionadas con la producción de conocimiento.

Esto sugiere que entre los docentes se ha creado cierto espíritu de conformismo, fomentado por las condiciones de una universidad en modalidad virtual, que hace que en ocasiones los no sean protagonistas de productos de investigación, ya que estos agentes académicos, en su mayoría, se dedican a la mera transmisión de conocimiento.

Lo que sí es claro es que los docentes se proyectan en la academia en el largo plazo, tanto en la docencia como en la posición de estudiantes. La larga permanencia de los docentes en la educación universitaria ha logrado que estos desarrollen un sentido de pertenencia hacia a la institución.

Esta conexión se ha convertido en otro de los elementos básicos de su identidad, lo que confirma que el espacio universitario es tan importante como la disciplina para construir identidad académica. De igual forma, los profesores se sienten identificados con los valores institucionales y con la orientación general del programa, lo que sugiere que la conexión con este también es alta. Entre los factores que han contribuido a esa situación estarían los procesos y programas de integración docente adelantados por la Universidad para lograr la acreditación de alta calidad.

En el campo de los discursos, los docentes se ven como representantes de una disciplina o saber, y a la vez como poseedores de un conocimiento especializado dentro de ella. Aunque el alto nivel de especialización se puede convertir en una dificultad para la interpretación de los fenómenos, también es cierto que aparece como una fuente clave de diferenciación y de poder en la medida en que cada docente se posiciona como una figura emblemática dentro del subcampo que representa.

El programa de Maestría en Educación estaría ayudando en parte en este proceso al no contribuir a la construcción de un conocimiento interdisciplinar, según indican los propios docentes. Pese a que se observa una intensa división del trabajo académico, las relaciones entre los profesores no parecen tender al conflicto. Uno de los factores que ha incidido para que la relación entre los docentes no sea conflictiva es el de sus relaciones interpersonales, sumado al buen ambiente académico que fomenta tanto la UNAD en general como el programa en específico.

Recomendaciones

Se recomienda que desde el SIGI se diseñe un plan de trabajo a nivel institucional, liderado por los semilleros de investigación, que de modo transversal cubra todos los programas de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) y —por qué no— otros programas de otras escuelas. También se recomienda que en este plan se planteen

investigaciones multidisciplinares, inicialmente desde la investigación formativa y luego en la aplicada, en contextos vulnerables de las comunas 1 y 2 y en las zonas rurales. Esto con el propósito de facilitar en los contextos educativos proyectos de investigación que generen transformaciones de fondo y aportes significativos de cambios a estos contextos.

Para los docentes, la Universidad no tiene una dinámica propicia ni ofrece las garantías laborales necesarias para poder desarrollar procesos continuos y duraderos de producción de saber. En muchos casos, la labor académica de los docentes no es suficiente para la realización de todas las funciones asignadas ni para la obtención de productos de calidad. Las formas de contratación y las remuneraciones establecidas no contribuyen a la estabilidad docente ni a la construcción de una trayectoria académica en la educación superior.

Los docentes deben trabajar en varias partes y realizar múltiples funciones, algunas sin relación con el mundo universitario, para tener una vida con bienestar. En este sentido, se hace necesario e imprescindible diseñar un modelo administrativo y financiero que permita contar con una planta profesoral con mayores garantías laborales, con el objetivo de ofrecer una educación de alta calidad, formar grupos de investigación certificados y acreditados nacional e internacionalmente y diseñar estrategias claras de transformación social.

También es necesario fortalecer las estrategias orientadas a la integración de los docentes y la promoción del trabajo colectivo con el objetivo de romper con el individualismo que se desarrolla en el mundo universitario. Esto, a su vez, debe permitir suavizar las formas de dominación y control simbólico que tienden a emerger de las estructuras jerárquicas del modelo de administración burocrático.

Se recomienda, además, promover el trabajo interdisciplinario dentro de las escuelas y entre ellas, con el fin de crear redes académicas integrales y construir conocimientos diversos que involucren diferentes miradas y dimensiones de los fenómenos estudiados.

Por otro lado, se debe trabajar para desarrollar sentimientos de pertenencia de los docentes hacia la institución, aprovechando el grado de satisfacción que ellos manifiestan tener con las actividades que realizan. La base de un proceso de este tipo debe estar en la estimulación del desarrollo personal y profesional de los docentes. Lograr la adscripción de los académicos al espacio universitario es un elemento clave para fortalecer la organización.

De modo general, esta investigación propone que la UNAD repiense sus políticas académicas con el objetivo de posicionar al sujeto académico como columna vertebral del proceso académico-curricular, pues es este sujeto quien permite la transformación de los estudiantes y posibilita el reconocimiento o prestigio de la institución por medio del pensamiento, las investigaciones y el trabajo social.

Por ello, la ECEDU puede promover un diplomado orientado a la consolidación de un modelo de universidad constructora de formas de conocimiento y modos de comprensión de la realidad social y al fortalecimiento de la identidad académica en educación superior (IDACES). En este diplomado se deben involucrar estrategias que permitan lograr un equilibrio entre las funciones principales de los profesores —docencia, investigación y extensión—, dado que en la actualidad existe un sobredimensionamiento de la transmisión de conocimientos, mientras que la producción de estos aparece rezagada.

REFERENCIAS

- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n46/0121-3814-ted-46-189.pdf>
- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: El poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 223-239. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868016/html/>
- Balietti, S., Mäs, M., y Helbing, D. (2015). On disciplinary fragmentation and scientific progress. *PLoS ONE*, 10(3), e0118747. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118747>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N., y Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331-346. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v26n2/0123-3432-ikala-26-02-331.pdf>
- Casales García, R. (2023). Identity and performance: A critical revision of Butler's theory of gender through Leibniz. *Tópicos: Revista de Filosofía*, 66, 97-118. <https://doi.org/10.21555/top.v660.2159>
- Clark, B. R. (1991) El sistema de educación superior. *Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colque Mamani, S., Zenteno Huarachi, J. E., y Mamani Miranda, R. de J. (2024). La identidad profesional: Una percepción del docente en educación superior. *Estudios y Perspectivas, Revista Científica y Académica*, 4(3), 412-438. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.409>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Guerrero Arias, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala.
- Hamui Sutton, M. (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: Factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos* [Tesis de doctorado, Colegio de México]. Repositorio COLMEX. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/dr26x626?locale=es>

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Humpiri Nuñez, J., Humpiri Nuñez, F. de M., y Mamani Condori, E. E. (2021). Teorías científicas. Las propuestas de Popper y Kuhn sobre investigaciones científicas. *Horizontes*, 5(17), 277-296. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.171>
- López de Parra, L., Hernández-Durán, X., y Quintero-Romero, L. F. (2018). Enseñanza de la investigación en educación superior. Estado del arte (2010–2015). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 124-149. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.8>
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Menguiano Rodríguez, C. (2021). *Los modelos de renovación pedagógica en la escuela republicana: Aproximación desde los discursos del magisterio* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Biblioteca Digital de la Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/55690>
- Monereo Pérez, J. L. (2022). Inclusión social, división del trabajo y sistema democrático: Una reflexión sobre la teoría social de Durkheim. *Revista de Estudios Jurídico Laborales y de Seguridad Social (REJLSS)*, 4, 20-73. <https://doi.org/10.24310/rejls.vi4.14214>
- Núñez Lagos, P. (2020). La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59546>
- Nuño Viejo, J. L. (2023, 13 de julio). *Unas pocas palabras verdaderas. Hacia una "identidad situada" en las sociedades del capitalismo avanzado*. XLVII Congreso de Filosofía Joven: Filosofía y Crisis a Comienzos del S. XXI <http://hdl.handle.net/10201/94783>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000517519>
- Pérez-Rivera, J., Tarango, J., y González-Quiñones, F. (2020). Caracterización de la identidad universitaria y su importancia en el desarrollo institucional. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 329-341. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.956>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rico Molano, A. D. (Ed.). (2020). *Epistemologías de la didáctica: Sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza*. Ediciones USTA.

- Rodríguez-Ponce, E. R., Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., y Muñoz-Fritis, C. P. (2022). Relaciones entre las fases del proceso de gestión del conocimiento en unidades académicas. *Información Tecnológica*, 33(1), 49-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000100049>
- Sánchez, L. S. (2021). Proceso de resocialización en la figura del delincuente. *Sendas Sociales*, (3), 103-121.
- Sheen Moreno, M. J. y Arbaiza, F. (2020). El uso de la identidad cultural en los anuncios publicitarios para afianzar la relación consumidor-marca. Campaña “Tenemos Barrio, Tenemos Mundial” de cerveza Cristal. *Revista de Comunicación*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.26441/RC19.2-2020-A16>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011, 4 de agosto). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario, Versión 3.0*. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2016). *Acuerdo no. 005 del 19 de abril de 2016. Por la cual se reglamenta el Artículo 24, Líneas de Investigación, del Estatuto de Investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)*. https://investigacion.unad.edu.co/images/investigacion/ACUERDO_005_2016_04_19_LINEAS_DE_INVESTIGACION_1.pdf
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba, R. (2018). La identidad profesional del profesor de ciencias: Una construcción individual y social. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED* (número extraordinario), 1-8. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/8843/6627>
- Villalobos-López, J. A. (2024). Recorrido histórico por los posgrados en México y doctorados en línea 2022. *Revista RedCA*, 6(18), 208-236. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748780466011/html/>





Visiones sobre la enseñanza de ciencias y la identidad docente en futuros educadores durante su formación inicial (Chile)



Mag. Claudia Rodríguez Navarrete

Educadora de párvulos

PhD. Zenahir Siso Pavón

Profesora en la especialidad de Química

Grupo de Investigación Didáctica para la educación
inclusiva e identidad docente del profesorado

Universidad Católica de la Santísima Concepción
(UCSC)

claudiarodriguez@ucsc.cl

zsiso@ucsc.cl



Resumen

En esta investigación cualitativa y descriptiva se exploran las concepciones de futuros profesores de Educación Inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En el estudio participaron 41 estudiantes de la carrera de Educación de Párvulos de una universidad chilena. La información se recolectó mediante encuestas, dispositivos narrativos y representaciones gráficas. El análisis temático y la triangulación revelaron que, para estos futuros educadores, el aprendizaje científico se basa en la experimentación, la exploración, la recepción de información, la resolución de problemas, el juego y la diversión. Además, la enseñanza de las ciencias contribuye a una formación integral, promueve habilidades y transmite conocimientos. Las concepciones se presentan como híbridas y discrepantes, oscilando entre una postura transmisiva-receptora en la enseñanza de las ciencias y enfoques más constructivistas y participativos en el aprendizaje de ciencias para párvulos.

Palabras clave: aprendizaje de las ciencias, identidad docente, educación inicial, el juego en la formación integral, constructivismo.

Abstract

This qualitative and descriptive research explores the conceptions of future Early Childhood Education teachers regarding the teaching and learning of science. The study involved 41 students from a Chilean university's Early Childhood Education program. Data were collected through surveys, narrative devices, and graphic representations. The thematic analysis and triangulation revealed that for these future educators, scientific learning is based on experimentation, exploration, information reception, problem-solving, and play. Additionally, teaching science contributes to comprehensive education, promotes skills, and imparts knowledge. The conceptions are found to be hybrid and discrepant, ranging from a transmissive-receptive stance in science teaching and more constructivist and participatory approaches in science learning for young children.

Keywords: science learning, teacher identity, early childhood education, play, comprehensive training, constructivism.

Introducción

Varios estudios que han abordado las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza de las ciencias naturales han revelado que estas concepciones suelen ser inadecuadas, ingenuas y tradicionales. Este fenómeno no solo afecta la calidad de la enseñanza, sino que también se traduce en la forma en que los estudiantes comprenden y perciben la ciencia. Para superar estas limitaciones, es fundamental

implementar una formación docente que esté epistemológicamente fundamentada, lo que permite que las concepciones de los educadores se alineen con las demandas actuales de la educación científica.

Las creencias y concepciones que los docentes tienen sobre la ciencia influyen de manera significativa en sus prácticas educativas. Un estudio reciente pone énfasis en que estas concepciones no solo afectan la metodología de enseñanza, sino que también moldean la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, quienes a menudo internalizan estas creencias en su propia comprensión de la ciencia (Serrallé-Marzoa et al., 2021). La formación continua y el desarrollo profesional serán esenciales para transformar estas concepciones en la medida en que promuevan un enfoque constructivista que fomente la curiosidad y el pensamiento crítico entre los estudiantes.

Los educadores de párvulos desempeñan un papel crucial en la enseñanza de las ciencias desde las primeras etapas de la educación. Tienen la responsabilidad de cultivar habilidades, actitudes y conocimientos en los niños y niñas que les permitan comprender y cuidar su entorno natural. Fomentar la curiosidad y la capacidad de asombro en los niños es esencial para su desarrollo cognitivo y emocional (Cabezas Castillo e Infante Silva, 2020). Para lograrlo, es fundamental que las concepciones de estos educadores sobre la enseñanza de las ciencias se alineen con enfoques constructivistas y procesos de alfabetización científica.

A pesar de la predisposición de los educadores de párvulos hacia las áreas de matemáticas y ciencias, muchos de ellos presentan actitudes negativas hacia el estudio de estas disciplinas antes de iniciar su formación específica. Estas actitudes pueden estar influenciadas por experiencias previas con métodos de enseñanza tradicionales y poco significativos (Yesil-Dagli et al., 2010). Además, los docentes de educación inicial enfrentan obstáculos al implementar los contenidos científicos establecidos en los documentos oficiales debido a la complejidad de estos contenidos y a su propia formación científica limitada (Ravanal Moreno et al., 2012).

La implementación de la enseñanza de las ciencias en el aula está condicionada por las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza, las cuales actúan como un marco organizador de su profesionalidad. Estas concepciones pertenecen a un sistema de referencia en el que coexisten posturas contrapuestas, lo que resalta la necesidad de fomentar la reflexión y la metacognición como fundamentos para la formación docente (Siso-Pavón et al., en prensa). La formación científica en las primeras edades es una demanda creciente, y su éxito depende de que las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias se configuren como marcos organizadores adecuados a las finalidades educativas actuales.

La relevancia de investigar las concepciones de los futuros educadores de educación en relación con la enseñanza de las ciencias radica en la identificación de áreas que necesitan fortalecerse en su formación inicial. Comprender cómo estas concepciones impactan en la práctica docente es esencial para mejorar la calidad de la educación científica y formar ciudadanos críticos que puedan interactuar de manera efectiva con su entorno. La formación de educadores que reflexionen sobre sus propias creencias y

prácticas es un paso fundamental hacia una enseñanza de las ciencias que responda a las necesidades y desafíos del siglo XXI.

Como se puede apreciar, la transformación de las concepciones de los docentes sobre la ciencia y su enseñanza es un proceso complejo que requiere un enfoque integral en la formación inicial y continua, así como un compromiso con la reflexión crítica y la mejora de las prácticas educativas.

Por lo anterior, este informe de investigación presentará los siguientes temas: visiones sobre la enseñanza de las ciencias; identidad docente en la formación inicial, y relación entre las visiones sobre la enseñanza de las ciencias e identidad docente, los cuales quedan consolidados de manera general en la sección del marco teórico.

Planteamiento del problema

La formación inicial del profesorado representa un espacio fundamental para el desarrollo de competencias profesionales, la adquisición de conocimientos pedagógicos y la conformación de la identidad docente. En particular, la enseñanza de las ciencias cobra una importancia significativa debido a su contribución en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y con capacidad para comprender e intervenir en los fenómenos naturales y sociales. No obstante, diversas investigaciones señalan que los estudiantes que ingresan a los programas de formación docente poseen concepciones previas sobre la enseñanza de las ciencias, generalmente basadas en enfoques tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos y la memorización, las cuales pueden entrar en conflicto con las propuestas pedagógicas impulsadas desde el ámbito universitario.

Las concepciones que los futuros docentes elaboran acerca de la enseñanza de las ciencias influyen de manera directa en sus decisiones didácticas, en la elección de estrategias metodológicas y en su comprensión del aprendizaje científico. Dichas concepciones no solo orientan la práctica pedagógica, sino que también inciden en la construcción de la identidad docente, entendida como un proceso en constante transformación que articula creencias, valores, conocimientos y experiencias formativas. A lo largo de la formación inicial, los futuros profesores comienzan a reconocerse como docentes de ciencias, estableciendo un diálogo entre sus experiencias previas, los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas vividas en escenarios reales de enseñanza.

Sin embargo, en numerosos programas de formación docente se identifica una limitada problematización de la relación entre las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias y la identidad profesional en proceso de construcción. En muchos casos, los procesos formativos priorizan el dominio de contenidos disciplinares y metodológicos, dejando en segundo plano espacios sistemáticos de reflexión crítica que permitan a los futuros docentes analizar la influencia de sus concepciones pedagógicas en la configuración de su identidad profesional. Esta situación puede

derivar en contradicciones entre el discurso pedagógico y la práctica educativa, así como en dificultades para asumir un rol docente acorde con las demandas actuales de la educación científica.

Asimismo, durante las prácticas pedagógicas, los futuros docentes se enfrentan a contextos educativos que no siempre favorecen la aplicación de enfoques innovadores en la enseñanza de las ciencias, lo cual puede generar tensiones en la construcción de su identidad, desmotivación o la reproducción de modelos tradicionales. Estas vivencias influyen en la manera en que los futuros educadores resignifican su papel docente y proyectan su ejercicio profesional, fortaleciendo o debilitando su sentido de pertenencia a la profesión.

En este marco, se hace necesario indagar cómo se configuran las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias en los futuros docentes durante su formación inicial y de qué forma estas se vinculan con la construcción de su identidad profesional. Comprender esta relación resulta clave para fortalecer los procesos de formación docente, promover prácticas pedagógicas reflexivas y contribuir a la formación de profesores de ciencias capaces de integrar conocimientos, valores y compromisos éticos en una identidad profesional sólida y coherente. Desde esta perspectiva, la presente investigación pretende aportar fundamentos teóricos y evidencias empíricas que permitan comprender las dinámicas formativas que inciden en la construcción de concepciones pedagógicas e identidades docentes en el ámbito de la enseñanza de las ciencias.

Justificación

La presente investigación se fundamenta en los ámbitos educativo, pedagógico y social, al abordar una problemática significativa vinculada con la formación inicial de docentes de ciencias. Analizar la relación entre las visiones sobre la enseñanza de las ciencias y la construcción de la identidad docente en futuros educadores resulta clave para el fortalecimiento de los procesos formativos y para dar respuesta a las exigencias actuales de la educación científica, las cuales demandan el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización científica y el compromiso social.

Desde una perspectiva teórica, el estudio aporta a la profundización del conocimiento sobre la construcción de la identidad docente en el contexto específico de la enseñanza de las ciencias, integrando el análisis de concepciones pedagógicas, creencias y experiencias formativas. Asimismo, contribuye al debate académico en torno a la formación inicial docente, al poner de manifiesto la influencia que ejercen las visiones sobre la enseñanza en la configuración de la identidad profesional.

En el ámbito práctico, los hallazgos de esta investigación pueden ofrecer insumos relevantes para el diseño, la revisión y el fortalecimiento de los programas de formación inicial de docentes de ciencias, favoreciendo la creación de espacios de reflexión crítica que articulen la teoría con la práctica. De esta manera, se impulsa la formación

de docentes con identidades profesionales consolidadas, coherentes y comprometidas con el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas.

Por último, desde una mirada social, la investigación adquiere pertinencia al contribuir a la formación de docentes de ciencias capaces de desempeñar un rol activo en los procesos de transformación educativa, en consonancia con los retos científicos, tecnológicos y ambientales de la sociedad actual. Fortalecer la identidad docente desde la formación inicial supone, en última instancia, generar un impacto positivo en la calidad de la enseñanza de las ciencias y en la formación integral de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre las visiones sobre la enseñanza de las Ciencias y la construcción de la identidad docente en futuros educadores durante su formación inicial.

Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen los futuros educadores sobre la enseñanza de las ciencias en el contexto de su formación inicial.
- Describir los elementos que caracterizan la identidad docente de los futuros educadores en formación.
- Analizar la influencia de las experiencias formativas y las prácticas pedagógicas en la configuración de las visiones sobre la enseñanza de las ciencias.

Marco teórico

El marco teórico desarrollado a continuación sirvió para respaldar, fundamentar y situar la investigación, además de aportar los referentes conceptuales y las teorías existentes necesarias para el análisis del problema planteado. Del mismo modo, orientó la estructuración del diseño metodológico, la delimitación de las variables y la interpretación de los resultados, y contribuyó a mantener el enfoque en el eje central del estudio.

En este contexto, se presentan seguidamente las principales teorías que constituyen el marco teórico de la investigación.

Visiones sobre la enseñanza de las ciencias

La enseñanza de las Ciencias es un campo educativo que articula conocimientos, habilidades, actitudes y valores con el fin de desarrollar pensamiento científico en los estudiantes. Las visiones que los futuros docentes construyen sobre la enseñanza de las ciencias están profundamente influenciadas por sus experiencias previas, su formación académica y las prácticas pedagógicas que experimentan durante su formación inicial (Lederman, 1992; Osborne et al., 2003).

Por ello, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las ciencias determinan cómo interpretan el aprendizaje científico y las estrategias que emplean en el aula. Según Lederman (1992), las concepciones pueden variar desde modelos de transmisión del conocimiento hasta el enfoque constructivista que valora el aprendizaje activo. Estas concepciones influyen en la práctica docente y se transforman gradualmente con la formación profesional.

Entonces, la finalidad de la enseñanza de las ciencias trasciende la transmisión de contenidos y apunta, más bien, al desarrollo del pensamiento crítico entendido como la capacidad de interpretar fenómenos naturales y sociales mediante herramientas científicas (Bybee, 1997; De Boever et al., 2018). Así pues, para los futuros docentes, comprender esta finalidad permite orientar sus prácticas hacia un aprendizaje significativo.

La visión contemporánea del rol del docente pone el énfasis en la función de este como mediador del aprendizaje científico. Los docentes no solo transmiten información, sino que facilitan procesos de indagación y reflexión, promoviendo la construcción activa de conocimientos (Shulman, 1987; Windschitl, 2004). Este cambio de rol favorece prácticas más centradas en el estudiante.

Entonces, no se puede olvidar los enfoques modernos que consideran al estudiante un agente activo en su aprendizaje. Las teorías constructivistas sostienen que los estudiantes construyen conocimiento a partir de experiencias y reflexiones sobre fenómenos científicos (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978). Para los futuros educadores, reconocer esta dinámica es esencial para diseñar ambientes de aprendizaje significativos.

Además, las estrategias didácticas en ciencias incluyen prácticas basadas en la indagación, los proyectos y la resolución de problemas que promueven el desarrollo de habilidades científicas. Estas estrategias permiten a los futuros docentes explorar metodologías que integran conocimientos y prácticas científicas auténticas.

Así pues, la evaluación formativa se consolida como una herramienta pedagógica para monitorear procesos de aprendizaje más allá de la medición de contenidos. destacan que una evaluación formativa eficaz promueve retroalimentación y ajustes pedagógicos que fortalecen el aprendizaje.

Igualmente, el uso de recursos didácticos innovadores y tecnologías digitales como simulaciones y laboratorios virtuales facilita la exploración de fenómenos científicos y amplía las posibilidades didácticas. La formación inicial docente incluye experiencias con estas herramientas para ampliar las competencias pedagógicas tecnológicas.

La identidad docente en la formación inicial

La identidad docente es un proceso dinámico de construcción personal y profesional que integra creencias, valores, saberes y experiencias en contextos formativos. Esta identidad se consolida en la medida en que los futuros docentes reflexionan sobre su rol, las prácticas educativas y los significados asociados a la profesión.

La autopercepción profesional se configura como una dimensión esencial de la identidad docente. Los futuros docentes construyen una imagen de sí mismos que articula sus capacidades disciplinarias y pedagógicas. Esta autopercepción influye en sus decisiones didácticas y en la forma como enfrentan los desafíos en el aula.

La vocación docente se relaciona con la motivación intrínseca y el compromiso con la profesión. Algunos estudios muestran que una fuerte vocación se asocia con mayores niveles de satisfacción profesional y persistencia en la carrera docente.

Los valores éticos constituyen un componente central de la identidad docente, ya que orientan la relación con los estudiantes y las decisiones pedagógicas. La formación inicial ofrece espacios para reflexionar sobre estos valores y su aplicación en la enseñanza.

Las creencias sobre la enseñanza y el rol del docente forman parte de la identidad profesional y se moldean en función de experiencias formativas y contextuales. Estas creencias pueden fortalecerse o transformarse por medio de la reflexión crítica y la práctica pedagógica (Pajares, 1992).

Las prácticas pedagógicas contribuyen significativamente a la construcción de la identidad docente al permitir confrontar la teoría con la realidad educativa. La reflexión sobre estas experiencias favorece la consolidación de una identidad docente reflexiva y crítica (Loughran, 2006).

Las expectativas profesionales orientan la proyección del futuro docente en contextos educativos reales. Estas expectativas se configuran a partir de la formación académica y las experiencias en prácticas, lo cual influye en la motivación y el compromiso hacia la profesión.

El sentido de pertenencia implica reconocerse como miembro de una comunidad profesional y valorar la propia contribución a la educación. Este sentido de pertenencia

cia se fortalece mediante prácticas colaborativas y espacios de reflexión durante la formación inicial.

La relación entre las visiones sobre la enseñanza de las ciencias y la identidad docente

La investigación educativa contemporánea ha mostrado un creciente interés por comprender cómo las visiones que los futuros docentes sostienen sobre la enseñanza de las ciencias se entrelazan con su identidad profesional durante la formación inicial. Esta relación no es un proceso lineal ni estático, sino más bien una interacción compleja de concepciones, experiencias formativas, creencias y contextos socioculturales que influyen en la configuración y transformación de las identidades docentes (Flores Arriola, 2024).

En los futuros docentes, la identidad se construye a partir de las interacciones entre sus conocimientos previos, las experiencias que viven en las prácticas pedagógicas y las concepciones que tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza científica. Por tanto, la manera en que conceptualizan la enseñanza de las ciencias no solo afecta sus decisiones didácticas, sino también la manera en que se perciben a sí mismos como educadores en formación.

La identidad docente puede definirse como un conjunto de procesos individuales y sociales mediante los cuales los futuros educadores construyen una narrativa de quiénes son y quiénes aspiran a ser en su rol profesional (Flores Arriola, 2024). En investigaciones recientes, se ha hecho hincapié en que esta identidad no es un atributo fijo, sino una construcción dinámica que se articula con la introspección, los aprendizajes significativos y las experiencias formativas vividas en la formación inicial.

De este modo, la identidad docente actúa como marco interpretativo interno desde el cual los futuros profesores perciben, valoran y responden a los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje. Este marco no solo integra componentes cognitivos relacionados con el conocimiento pedagógico y disciplinar, sino también factores afectivos y sociales que influyen en las decisiones pedagógicas (Flores Arriola, 2024).

Por consiguiente, la identidad docente y las emociones (tanto positivas como negativas) que se experimentan en los contextos de formación son elementos constitutivos de la identidad docente. El reconocimiento de estas experiencias emocionales, especialmente cuando los futuros educadores enfrentan situaciones de aula real o simulada, influye en cómo estos perciben su eficacia profesional y su sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Upegui Córdoba y Páez Giraldo, 2023).

Este enfoque coloca a la identidad docente como un proceso en constante negociación entre emociones, experiencias, creencias y aprendizajes, en el que cada uno de estos componentes contribuye a construir la forma en la que los futuros profesores se ven y se diseñan como profesionales.

Las visiones sobre la enseñanza de las ciencias son sistemas de creencias y valores que los futuros docentes utilizan para interpretar lo que significa enseñar y aprender ciencia. Estas visiones se construyen desde experiencias previas, conocimientos disciplinarios, interacciones con formadores docentes y prácticas en contextos reales de aula.

Históricamente, muchas visiones docentes sobre la enseñanza de las ciencias han estado influenciadas por modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y en la memorización de hechos científicos. Sin embargo, investigaciones recientes muestran una inclinación hacia enfoques más integradores y críticos que involucran la resolución de problemas auténticos, la indagación científica y la consideración de temas sociocientíficos.

Este cambio de paradigma filosófico y didáctico tiene implicaciones directas en la identidad docente: aquellos futuros educadores que asumen una visión de ciencia contextualizada, basada en problemas reales y en pensamiento crítico, tienden a configurarse como mediadores del aprendizaje y no solo como transmisores de contenidos.

Asimismo, esta transición de visiones impacta la manera en que los docentes emergentes se visualizan profesionalmente, ya que, al reenfocar la enseñanza de las ciencias como un proceso activo de construcción de conocimiento, reestructuran sus metas profesionales, sus expectativas y su sentido de misión educativa.

La relación entre las visiones sobre la enseñanza de las ciencias y la identidad docente ha sido objeto de estudios recientes en diversos contextos educativos. La literatura sugiere que esta relación es bidireccional y recíproca: las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias influyen en la identidad docente porque condicionan el modo en que los futuros educadores interpretan su rol, sus habilidades y sus responsabilidades pedagógicas (Flores Arriola, 2024).



La identidad docente también influye en las visiones de enseñanza, porque las creencias y valores personales del futuro docente moldean las estrategias didácticas que este adopta y la manera en que prioriza ciertos contenidos o metodologías sobre otros.

Por esto, una identidad docente sólida está vinculada a una coherencia interna entre las visiones que los docentes tienen sobre la enseñanza y las prácticas concretas que implementan. Por ejemplo, cuando los futuros docentes aseguran que su visión es constructivista y está orientada a procesos de indagación científica, la identidad que emerge se caracteriza por un mayor sentido de agencia profesional y de compromiso con la transformación educativa.

Esta coherencia fortalece tanto la práctica educativa como la motivación intrínseca para enseñar, y se constituye en un factor protector frente a la desmotivación o el agotamiento profesional que muchos docentes experimentan durante los primeros años de ejercicio.

No obstante, la relación entre visiones e identidad también puede generar tensiones, especialmente cuando los futuros docentes se enfrentan a contextos institucionales rígidos, currículos tradicionalistas o recursos limitados. Estas tensiones pueden desafiar su identidad profesional, obligándolos a negociar entre lo ideal y lo real y a reconstruir continuamente sus significados y prácticas docentes.

Dado el impacto de las visiones sobre la enseñanza de las ciencias en la identidad docente, la formación inicial adquiere una importancia estratégica. Es esencial que los programas formativos:

- Promuevan reflexiones críticas sobre las concepciones de la enseñanza de las ciencias y el modo en que estas influyen en la identidad docente emergente.
- Incorporen experiencias de práctica reflexiva en contextos reales en los que los futuros docentes puedan confrontar y reconfigurar sus visiones pedagógicas.
- Fortalezcan espacios de diálogo colaborativo en los que se compartan experiencias, se discutan dilemas éticos y se negocien significados pedagógicos dentro de comunidades profesionales de aprendizaje.

Estas prácticas formativas ayudan no solo a consolidar conocimientos pedagógicos, sino también a enriquecer la construcción identitaria de los futuros docentes, ya que los hacen más competentes, reflexivos y resilientes frente a los desafíos presentes en la educación científica contemporánea.

En resumen, la relación entre las visiones sobre la enseñanza de las ciencias y la identidad docente es compleja, dinámica y profundamente significativa para la formación inicial. Las concepciones que los futuros educadores sostienen sobre cómo enseñar ciencias están directamente relacionadas con la forma en que construyen su identidad profesional. Esta relación no define solo sus elecciones pedagógicas, sino también sus valores, expectativas y sentido de propósito en el ejercicio docente.

Comprender esta relación permite mejorar los programas de formación inicial, orientándolos hacia el desarrollo de docentes más reflexivos, autónomos y comprometidos con prácticas que integran la enseñanza de las ciencias con identidades docentes firmes y coherentes.

Marco metodológico

La investigación que se describe se centra en las concepciones epistemológicas de futuros profesores de educación inicial respecto a la enseñanza de contenidos científicos. Este estudio se basa en un enfoque cualitativo y descriptivo y utiliza una muestra por conveniencia de 41 participantes que se encuentran en el antepenúltimo semestre de su formación en la Facultad de Educación de una universidad chilena.

La investigación cualitativa en el ámbito educativo permite una exploración profunda de las concepciones y representaciones que los futuros docentes tienen sobre la ciencia y su enseñanza. Este enfoque es fundamental para comprender cómo las creencias y experiencias de los educadores influyen en sus prácticas pedagógicas, especialmente en la enseñanza de las ciencias.

De acuerdo con lo anterior, la tabla 5 explica la población objetivo y la muestra utilizada.

Tabla 5. Población objeto de investigación

Población objeto de investigación y contexto	Muestra utilizada para la investigación
La población objeto de la investigación fue un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación de Párvulos en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en Chile.	La muestra utilizada en la investigación estuvo compuesta por 41 estudiantes de Licenciatura en Educación de Párvulos, quienes cubren el 100 % de la muestra utilizada para el proceso de investigación y quienes terminaron satisfactoriamente el proceso de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

Igualmente, se resalta el diseño cualitativo que se caracteriza por su capacidad para capturar la complejidad de las experiencias humanas y las percepciones subjetivas. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa busca entender el significado que los individuos otorgan a sus experiencias, lo que resulta crucial en el contexto educativo, en el que las concepciones de los docentes pueden variar ampliamente. Este enfoque permite a los investigadores explorar no solo lo que los docentes piensan, sino también cómo estas creencias se manifiestan en su práctica diaria.

Para la recolección de datos se utilizaron encuestas con preguntas abiertas y semiestructuradas, así como la elaboración de narrativas. Estas técnicas son efectivas para obtener información rica y detallada sobre las percepciones de los participantes. Según Creswell y Poth (2018), las preguntas abiertas permiten a los encuestados expresar sus pensamientos de manera más libre y completa, lo que puede revelar aspectos que las preguntas cerradas no capturan. La elaboración de narrativas, por otro lado, ofrece un medio para que los participantes compartan sus historias y experiencias, lo cual agrega contexto y profundidad a sus respuestas.

El enfoque cualitativo no solo se centra en la recolección de datos, sino también en el análisis e interpretación de las experiencias y creencias subyacentes que influyen en la práctica docente. Según Borko (2004), las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la ciencia son fundamentales para entender cómo se desarrollan sus prácticas en el aula. Estas creencias pueden estar influenciadas por su formación previa, sus experiencias personales y el contexto educativo en el que trabajan, lo que hace esencial un análisis profundo de sus concepciones.

La investigación cualitativa en la educación no solo contribuye a la comprensión de las concepciones docentes, sino que también tiene implicaciones prácticas para la formación docente. Como señalan Gutiérrez y Pacheco (2021), entender las creencias de los futuros educadores sobre la ciencia puede informar el diseño de programas de formación que aborden estas concepciones y promuevan un enfoque más constructivista en la enseñanza. Esto es especialmente relevante en la educación inicial, en la cual se establecen las bases para el aprendizaje futuro.

La investigación cualitativa también facilita la reflexión crítica entre los docentes. Según Villegas-Reimers (2003), la reflexión sobre las propias prácticas y creencias es un componente clave para el desarrollo profesional de los educadores. Al permitir que los futuros docentes exploren y cuestionen sus concepciones sobre la ciencia, se fomenta un cambio en su práctica que puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis temático es un método ampliamente utilizado en la investigación cualitativa para identificar, analizar e informar sobre patrones o temas dentro de los datos. Este enfoque permite a los investigadores ir más allá de una mera descripción de los datos para ofrecer una interpretación rica y detallada de los fenómenos estudiados (Braun y Clarke, 2006). En el caso de esta investigación en particular, el análisis temático descriptivo, interpretativo e inferencial siguió las pautas establecidas por Maguire y Delahunt (2017).

El análisis temático descriptivo implica identificar y describir los temas o patrones presentes en los datos de manera objetiva y detallada. Por otro lado, el análisis interpretativo va un paso más allá al buscar el significado subyacente en los datos, interpretando los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Finalmente, el análisis inferencial permite extraer conclusiones y hacer generalizaciones a partir de los datos analizados.

La combinación de estos enfoques es fundamental para identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los participantes. Igualmente, para Terry et al. (2017), los temas capturan algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación y representan un nivel de respuesta o significado pautado dentro del conjunto de datos. La identificación de estos temas permite una comprensión más rica y profunda de las concepciones epistemológicas de los participantes.

El análisis temático ofrece un enfoque flexible y accesible para analizar datos cualitativos. Según Nowell et al. (2017), este método es especialmente útil para resumir las características clave de un gran volumen de datos y para resaltar similitudes y diferencias en el conjunto de datos. Además, el análisis temático puede generar ideas inesperadas y ofrecer una descripción densa de los datos.

La reflexividad es un elemento clave en el análisis temático, ya que implica que el investigador se posicione como un agente activo en el proceso de investigación. Según Berger (2015), la reflexividad permite a los investigadores reconocer cómo sus propias experiencias y preconcepciones pueden influir en la interpretación de los datos. En el contexto de esta investigación, la reflexividad fue fundamental para garantizar que el análisis temático se llevara a cabo de manera rigurosa y transparente.

Resultados y discusión

El estudio sobre las concepciones de la enseñanza de contenidos científicos que manifiestan los futuros profesores de educación inicial de una universidad chilena revela aspectos significativos sobre cómo estos educadores perciben su rol en la enseñanza de las ciencias. A continuación, se desarrollan de manera reflexiva las ideas presentadas en el párrafo original, citando autores recientes que aportan a la discusión.

Las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias en la educación inicial son fundamentales para entender cómo los futuros docentes se preparan para abordar esta área del conocimiento. Según Ruiz (2020), el significado de enseñar ciencias no se limita a la mera transmisión de información, sino que implica un enfoque integral que promueve un cambio en el pensamiento de los estudiantes. Este cambio se manifiesta en tres dimensiones clave: la formación integral, el fomento de habilidades científicas y la transmisión de conocimientos.

La formación integral que se menciona en el estudio se refiere a la necesidad de equipar a los futuros docentes con herramientas que les permitan promover un cambio en el pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes. En este sentido, González et al. (2019) argumentan que una educación científica efectiva debe ir más allá de la simple memorización de hechos y conceptos, y debe enfocarse en desarrollar habilidades de indagación y pensamiento crítico. Esto es crucial para que los estudiantes puedan enfrentar y resolver problemas en su entorno.

El segundo aspecto mencionado, “hacer ciencia”, se relaciona con la importancia de crear espacios en el aula en los que los niños puedan descubrir y desarrollar ciencia por medio de la exploración y la experimentación. Según Lázaro et al. (2021), promover habilidades científicas desde la educación inicial es esencial para cultivar un interés duradero en la ciencia. Los educadores deben facilitar experiencias prácticas que permitan a los niños y niñas interactuar con su entorno y formular preguntas, lo que fomenta un aprendizaje activo y significativo.

La transmisión de conocimientos, aunque considerada en el estudio, debe ser vista como un complemento a las otras dimensiones. Como señalan Fernández et al. (2020), la enseñanza de las ciencias debe incluir la explicación del funcionamiento del mundo y la respuesta a las preguntas de los niños. Sin embargo, es fundamental que esta transmisión se realice de tal manera que incentive la curiosidad y el cuestionamiento, en lugar de limitarse a la entrega de información.

El estudio también identifica que las metodologías de enseñanza deben orientarse a la búsqueda e indagación, lo que implica el uso de técnicas tales como las demostraciones, la observación del entorno y la experimentación. Como afirman Álvarez et al. (2022), estas metodologías son coherentes con un enfoque constructivista que considera al estudiante el centro del proceso de aprendizaje. Esto contrasta con enfoques más tradicionales que priorizan la transmisión de conocimientos de forma teórica.

La priorización del estudiante en el proceso de enseñanza es un aspecto crucial que emerge del estudio. La enseñanza debe ser amigable y contextualizada, partiendo de lo cotidiano y de los intereses de los niños. Según Cifuentes y Rivas (2021), este enfoque no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sienten valorados y motivados para participar activamente. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias identificadas en el estudio abarcan desde la capacidad de actuar en el mundo hasta la comprensión del entorno y el desarrollo de habilidades manipulativas y de pensamiento crítico. Este enfoque integral está respaldado por la literatura, la cual pone énfasis en la importancia de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. Para Pringle (2019), la educación científica debe fomentar la capacidad de cuestionar y desafiar estereotipos, lo que contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

El estudio también sugiere que existe una coherencia entre la metodología de enseñanza, las finalidades de la enseñanza de las ciencias y la forma en que se concibe el

aprendizaje en los niños. Esto es consistente con la idea de que el aprendizaje de la ciencia debe ser un proceso activo en el que la experimentación y la exploración son fundamentales (Gallegos et al., 2008). La preocupación de los futuros docentes por “aterrizar” los contenidos al nivel de los niños refleja un compromiso con la enseñanza significativa, la cual es esencial para el desarrollo de un aprendizaje profundo y duradero.

El estudio revela que aunque los futuros profesores de educación inicial manifiestan una concepción de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, también reconocen la importancia de metodologías que promuevan la indagación y el aprendizaje activo. Esta discrepancia entre sus concepciones y prácticas sugiere que existe una necesidad de una formación docente que integre enfoques constructivistas y fomente la reflexión crítica sobre la enseñanza de las ciencias. Al hacer esto, se puede contribuir a la formación de educadores que no solo transmitan conocimientos, sino que también inspiren a sus estudiantes a convertirse en pensadores críticos y curiosos.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación resaltan la importancia de comprender las concepciones epistemológicas de los futuros profesores de educación inicial sobre la enseñanza de las ciencias. Estas creencias juegan un papel fundamental en la forma en que los educadores conciben y llevan a cabo sus prácticas pedagógicas, lo que a su vez impacta directamente el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio revela que en los futuros docentes se presenta una coexistencia de concepciones, ya que estos se inclinan hacia un enfoque transmisivo y reproductivo del conocimiento en cuanto a lo que significa enseñar, mientras que consideran que la enseñanza de las ciencias debe promover principalmente el desarrollo de habilidades en los niños y niñas. Esta discrepancia sugiere que, en esta etapa de su formación, las concepciones de los docentes están influenciadas por sus modelos didácticos personales, los cuales estarán sujetos a diversas influencias externas una vez se enfrenten a contextos reales de enseñanza.

Ante este panorama, es evidente la necesidad de fortalecer la formación didáctica específica de las ciencias naturales en los programas de educación inicial. Es crucial que los futuros educadores tengan la oportunidad de reflexionar críticamente sobre la enseñanza de estos contenidos, considerando los diferentes enfoques teóricos y su relación con diversas concepciones de la ciencia. Solo con este cuestionamiento y reflexión teórica y metateórica será posible superar las concepciones contradictorias y superpuestas que presentan actualmente.

Al promover una mayor consistencia entre las concepciones de los futuros docentes y los modelos didácticos personales que guiarán su actuación en el aula, se sienta una base sólida para una enseñanza de las ciencias más efectiva y significativa. Esto no solo beneficiará el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuirá a fomentar el interés y la curiosidad por la ciencia desde las primeras etapas de la educación.

Los hallazgos de este estudio abren nuevas líneas de investigación en el campo de la formación docente en ciencias. Futuras investigaciones podrían explorar cómo evolucionan las concepciones epistemológicas de los educadores a lo largo de su trayectoria profesional y qué factores contextuales influyen en este proceso. Además, sería valioso investigar el impacto en la formación docente de intervenciones específicas diseñadas para promover una reflexión profunda sobre las concepciones epistemológicas y su relación con las prácticas pedagógicas.

A nivel aplicado, los resultados de este estudio pueden informar el diseño de programas de formación docente que integren de manera efectiva la reflexión sobre las concepciones epistemológicas y su relación con la enseñanza de las ciencias. Esto podría incluir el desarrollo de módulos específicos, talleres y espacios de discusión que permitan a los futuros educadores cuestionar sus creencias, confrontarlas con teorías educativas y diseñar propuestas pedagógicas coherentes con enfoques constructivistas y de alfabetización científica.

En conclusión, este estudio resalta la relevancia de las concepciones epistemológicas en la enseñanza de las ciencias en la educación inicial y su impacto en la formación docente. Al promover una reflexión profunda sobre estas creencias y su relación con las prácticas pedagógicas, se sienta un precedente para mejorar la calidad de la educación científica desde las primeras etapas de escolaridad, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.



REFERENCIAS

- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1548040>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Cabezas Castillo, N. E., e Infante Silva, S. A. (2020). *Concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de las ciencias que poseen los profesores mentores que trabajan con estudiantes en práctica profesional de la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. Repositorio Universidad de Concepción. <https://repositorio.udec.cl/handle/11594/396>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Gallegos, J., Rojas, M., y Torres, L. (2008). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación inicial: Estrategias y metodologías. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 299-314. <https://doi.org/10.6018/rie.26.2.252611>
- González, A., Rodríguez, M., y Salas, T. (2019). Formación integral en la enseñanza de las ciencias: Herramientas para el cambio. *Revista de Educación*, 389, 25-45. <https://doi.org/10.7203/re.389.15189>
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290404>

- Maguire, M., y Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3). <https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ravanal Moreno, E., Quintanilla Gatica, M., y Labarrere Surday, A. (2012). Concepciones epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la enseñanza de la biología. *Ciência & Educação*, 18(4), 875-895.
- Serrallé-Marzoa, J. F., Pérez Rodríguez, U., Lorenzo Rial, M. A., y Álvarez Lires, M. M. (2021). Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia en el profesorado en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 39(3), 113-133. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3063>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., y Braun, V. (2017). Thematic analysis. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-37). SAGE Publications.
- Upegui Córdoba, M. A., Páez Giraldo, D. I. (2023). Elementos constituyentes de la identidad académica en los agentes educativos (docentes) de la ECEDU de la UNAD. *Documentos de Trabajo ECEDU*, 1(1), 88.97.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.

Capítulo

20



EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

La plataforma Quizizz en el proceso de aprendizaje de temas matemáticos (Colombia)

Breicen Andrea Acevedo Vargas

Wilder Stiven Hortua Morales

Estudiantes de la Maestría en Educación

Dra. María Adelaida Upegui Córdoba

Docente de la Maestría en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

breicen@hotmail.com



Resumen

Las metodologías educativas contemporáneas se dividen entre creativas y didácticas. Las primeras integran la interacción, la gamificación y la tecnología, mientras que las segundas se centran en las acciones específicas para la transmisión de conocimientos. En este contexto surge la necesidad de desarrollar capacidades para la gestión del conocimiento mediante organizaciones inteligentes. La plataforma Quizizz se destaca en este ámbito por su flexibilidad y capacidad para optimizar la experiencia educativa, la cual permite mejorar el desempeño individual e institucional mediante una enseñanza interactiva. La presente propuesta para la enseñanza de las matemáticas se estructura en cuatro etapas: interacción inicial, percepción, significación y aplicación-evaluación. Los resultados diagnósticos iniciales mostraron un promedio de exactitud del 34 %, lo cual indica áreas críticas de intervención pedagógica.

Palabras clave: matemáticas, Quizizz, flexibilidad, aprendizaje interactivo, gamificación, tecnología educativa.

Abstract

Educational methodologies are categorized into creative and didactic approaches. Creative methodologies include interaction, gamification, and technology, while didactic ones focus on specific actions for knowledge transmission. Furthermore, methodologies aimed at developing capabilities for knowledge creation, such as intelligent organization, are discussed. The use of the Quizizz platform stands out due to its flexibility and capacity to enhance the educational experience. This platform improves individual and institutional performance, making teaching more effective through interactive learning. The proposal for teaching mathematics using Quizizz is structured into four stages: initial interaction; knowledge perception; meaning and information processing; and application/evaluation. Diagnostic test results showed an average accuracy of 34 %, indicating specific areas for improvement.

Keywords: math, Quizizz, flexibility, interactive learning, gamification, educational technology.

Introducción

El fenómeno de la educación ha impactado profundamente a las instituciones y, por consiguiente, a los modelos de enseñanza. En la actualidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje demandan una conciencia clara sobre la responsabilidad de fortalecer el saber y fomentar un pensamiento crítico en el estudiantado.

Bajo esta premisa, la Escuela ha diseñado estrategias que permiten un aprendizaje interdisciplinar, lo que requiere la implementación de escenarios basados en la

investigación, la cooperación y la utilización de herramientas tecnológicas. Esta simbiosis permite incrementar la cobertura educativa y derivar mejores oportunidades de desarrollo en los niveles global, nacional e institucional. Es necesario que las instituciones asuman la tecnología como un elemento de creciente importancia con el fin de brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una autonomía cognitiva y, simultáneamente, la capacidad de interactuar en entornos diversos para mejorar sus competencias profesionales.

Planteamiento del problema

A pesar de la evolución de las metodologías educativas, los procesos de enseñanza de las matemáticas enfrentan retos significativos en la transmisión eficaz de conocimientos. En la institución educativa Colegio Manuel Aya, los resultados de las pruebas Evaluar para Avanzar y una prueba diagnóstica inicial revelaron un bajo desempeño en temas críticos como las ecuaciones lineales. Los datos muestran un promedio de exactitud de apenas el 34 % (6,8 de 20 preguntas correctas), lo que demuestra una brecha de conocimiento y la falta de estrategias pedagógicas dinámicas que fomenten la autonomía cognitiva y el interés del estudiante.

Justificación

La educación contemporánea exige una transición de modelos tradicionales a metodologías que integren la tecnología y la gamificación. Según Unesco (2024), las herramientas digitales son una necesidad social para garantizar el derecho a la educación. La implementación de Quizizz se justifica por su capacidad de:

- Optimizar la experiencia educativa mediante la interactividad.
- Permitir al docente evaluar logros en tiempo real y tomar decisiones informadas.
- Fomentar un aprendizaje interdisciplinar y autónomo que prepare al estudiante para entornos globales diversos.

Por consiguiente, el aprendizaje de las matemáticas constituye uno de los mayores desafíos dentro del sistema educativo, debido a que un número significativo de estudiantes presenta dificultades en la comprensión de conceptos abstractos, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Esta situación suele generar desmotivación, bajo rendimiento académico y actitudes negativas hacia la asignatura. En este contexto surge la necesidad de implementar estrategias innovadoras que promuevan un aprendizaje más dinámico, participativo y significativo (Otero-Potosí et al., 2023).

La incorporación de herramientas digitales en el aula responde a las demandas de la educación contemporánea, caracterizada por el uso constante de tecnologías de la información y comunicación. Entre estas herramientas, la plataforma Quizizz se presenta como una alternativa pedagógica basada en la gamificación, que permite diseñar actividades interactivas con retroalimentación inmediata, elementos lúdicos y seguimiento del progreso del estudiante.

La relevancia de este estudio radica en que la gamificación ha demostrado favorecer la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. En el área de matemáticas, en la que frecuentemente predominan metodologías tradicionales centradas en la memorización y repetición de ejercicios, la implementación de plataformas digitales como Quizizz podría contribuir a transformar la experiencia de aprendizaje al facilitar la comprensión de contenidos y fortalecer las competencias matemáticas (Yupanguí Caisa et al., 2025).

Desde el punto de vista pedagógico, esta investigación permitirá analizar el impacto de la plataforma en variables como el rendimiento académico, la motivación y la participación estudiantil. Asimismo, aportará evidencia empírica sobre la efectividad de estrategias didácticas apoyadas en tecnologías digitales dentro del contexto educativo específico en el que se desarrolle el estudio.

En el ámbito social y educativo, el proyecto se justifica porque promueve el uso responsable y pedagógico de la tecnología, en línea con las formas actuales de innovación educativa y transformación digital. Además, los resultados podrían servir como referente para docentes e instituciones que buscan mejorar sus prácticas metodológicas en la enseñanza de las matemáticas.

Finalmente, esta investigación es viable debido a que la plataforma Quizizz es de fácil acceso y uso intuitivo y es adaptable a diferentes niveles educativos, lo que facilita su implementación sin requerir infraestructura tecnológica compleja. Por tanto, estudiar su influencia en el proceso de aprendizaje de temas matemáticos permitirá generar conocimientos relevantes que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa. Así pues, este proyecto aplicado responde a la necesidad de integrar herramientas tecnológicas en el discurso pedagógico actual, porque reside en evaluar cómo la gamificación y las plataformas interactivas transforman la relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento matemático, lo cual permite una mediación pedagógica más dinámica y adaptable a las demandas de la educación contemporánea.

Objetivos

Objetivo general

Implementar una estrategia pedagógica basada en la gamificación por medio de la plataforma Quizizz para fortalecer el aprendizaje y el desempeño académico en el área de las matemáticas (específicamente, ecuaciones lineales) en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Colegio Manuel Aya.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes sobre sistemas de ecuaciones mediante herramientas digitales interactivas.
- Diseñar una propuesta pedagógica estructurada en fases (interacción, percepción, significación y aplicación) que utilice Quizizz como eje central.
- Evaluar el impacto de la metodología interactiva en el rendimiento académico y la motivación del estudiante frente a los contenidos matemáticos.

Marco teórico

La exploración del marco teórico nos permitió derivar las principales categorías, perspectivas y variables que componen el tema de interés de este estudio, las cuales se presentan a continuación.

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en contextos educativos actuales

La didáctica de la matemática ha evolucionado, ya que ha pasado de unos procesos tradicionales a unos modelos que integran herramientas tecnológicas digitales para atender las complejidades del aprendizaje de esta disciplina. La educación matemática no solo requiere la transmisión de contenidos, sino estrategias que favorezcan la comprensión, la motivación y el desarrollo de competencias cognitivas en los estudiantes.

Además, la enseñanza activa que brindan estas herramientas a los estudiantes los motiva para emprender un aprendizaje que podrán recordar y aplicar durante todas sus vidas. En este sentido, la incorporación de herramientas tecnológicas interactivas permite replantear los métodos docentes y atender las necesidades de estudiantes con dificultades en el aprendizaje de conceptos matemáticos, lo cual favorece la creación de ambientes más dinámicos y participativos.

Gamificación y tecnologías educativas

La gamificación educativa se define como la utilización de elementos y mecanismos propios del juego en procesos formales de aprendizaje con el fin de mejorar la motivación, la participación activa y el rendimiento académico de los estudiantes. En el área de las matemáticas, esta estrategia ha sido descrita como una alternativa eficaz para combatir la percepción de dificultad y monotonía tradicionalmente asociada con la materia.

Los estudios recientes muestran que la gamificación aplicada en la enseñanza de contenidos matemáticos se relaciona positivamente con la motivación, la participación activa y la resolución de problemas, aspectos clave para lograr aprendizajes significativos en esta área.

La plataforma Quizizz como recurso educativo

Quizizz es una plataforma digital diseñada para crear actividades de evaluación y aprendizaje mediante cuestionarios interactivos que funcionan con elementos lúdicos tales como puntajes, retroalimentación inmediata y competencias entre estudiantes. Así pues, la inclusión de actividades de gamificación con Quizizz en clases de matemáticas mejoró los resultados de aprendizaje, lo que sugiere un impacto positivo en la comprensión de conceptos matemáticos al comparar el rendimiento antes y después de la intervención.

Diversas investigaciones han explorado la utilidad de esta herramienta como estrategia didáctica en contextos educativos reales. Los resultados sustentan la afirmación de que el uso de Quizizz promueve un ambiente de aprendizaje más activo y motivador, lo cual facilita la participación del alumnado.

El impacto de Quizizz en el aprendizaje de las matemáticas

Estudios empíricos recientes han encontrado que la implementación de la plataforma Quizizz contribuye significativamente al proceso de aprendizaje de contenidos matemáticos, ya que no solo mejora la comprensión, sino también otras habilidades cognitivas, incluyendo:

- La mejora en la comprensión y habilidades matemáticas: la investigación de Escalante García et al. (2025) concluye que el uso de Quizizz favorece la comprensión de contenidos matemáticos, la participación activa y la motivación de los estudiantes al integrar actividades de gamificación alineadas con el currículo escolar.
- El fortalecimiento de competencias y rendimiento académico: en revisiones teóricas se observa que la estrategia Quizizz permite desarrollar competencias matemáticas de manera lúdica y dinámica, promoviendo aprendizajes más eficaces en secundaria.
- Un incremento en la motivación y el rendimiento estudiantil: otros estudios señalan que la metodología interactiva de Quizizz se asocia con un incremento en la motivación y el rendimiento académico en tareas matemáticas, así como una mayor participación en actividades evaluativas.

Estos hallazgos coinciden en que la integración de plataformas digitales como Quizizz fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, toda vez que esté acompañado por una planificación pedagógica y un acompañamiento docente adecuados.

El rol del docente y algunas consideraciones pedagógicas

La introducción de herramientas tecnológicas en el aula por sí sola no garantiza mejores resultados, ya que estos dependen en gran medida de cómo el docente integra estas herramientas a su práctica pedagógica y de la formación que reciba para utilizarlas eficazmente. Según investigaciones recientes, es crucial que los docentes utilicen Quizizz no solo como sustituto de las evaluaciones tradicionales, sino como parte de estrategias que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas en matemáticas.

Por todo lo anterior, la plataforma Quizizz representa una herramienta educativa con gran potencial para enriquecer el proceso de aprendizaje de temas matemáticos. La evidencia académica reciente sostiene que su uso incrementa la motivación, la participación y la comprensión de contenidos, las cuales son fundamentales para el desarrollo de competencias matemáticas. Sin embargo, su impacto positivo está mediado por una adecuada integración pedagógica por parte del docente y por estrategias didácticas bien estructuradas. Además, la investigación de Khoiruddin y Rahmawati (2025) concluyó que Quizizz fortalece la competencia cognitiva en matemáticas al involucrar a los estudiantes en actividades interactivas que promueven el pensamiento analítico y la aplicación de conocimientos.

El sustento teórico de esta propuesta se divide en los siguientes tres ejes fundamentales.

Metodologías de aprendizaje

Se distinguen tres enfoques complementarios:

- Metodología creativa. Enfocada en la interacción, el neuroaprendizaje y el uso de entornos virtuales.
- Metodología didáctica. Centrada en la secuencia de acciones para la transmisión efectiva del saber.
- Organización inteligente. Basada en Passaillaigue Baquerizo y Estrada Senti (2016), propone la gestión del conocimiento mediante el aprendizaje en equipo y la discusión de puntos de vista.

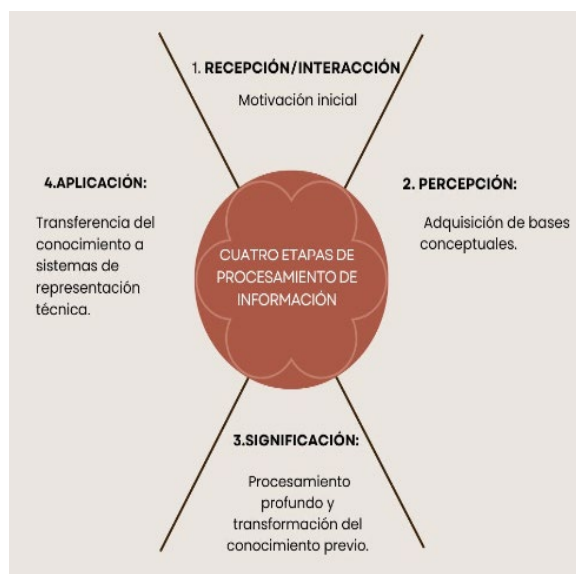
Gamificación y tecnología educativa

Se fundamenta en la teoría del aprendizaje activo. La gamificación (Abanto Amau, 2023) utiliza mecánicas de juego en contextos educativos para mejorar la retención de información y la participación. Quizizz actúa como una plataforma de administración de contenidos que facilita la retroalimentación inmediata.

La estructura de puesta (proceso cognitivo)

El marco operativo se basa en cuatro etapas de procesamiento de información, resumidas en la figura 34.

Figura 34. Cuatro etapas de procesamiento



Fuente: elaboración propia.

Marco metodológico

La docencia ha experimentado un giro total; los procesos académicos innovan al ritmo de los avances tecnológicos. Por tanto, los modelos educativos actuales apuntan al desarrollo de nuevos conocimientos basados en las habilidades del estudiante y la capacitación permanente del docente.

Las estrategias diversificadas han ganado terreno por la flexibilidad que ofrecen, aunque plantean el reto de hallar las metodologías pertinentes para que cada docente logre transmitir eficazmente los temas de su área de competencia.

Clasificación de las metodologías

En el presente estudio, definimos metodología como el “cómo enseñar y cómo aprender” para generar conocimiento. Estos aspectos se vinculan de forma creativa y didáctica:

- Metodología creativa. Vincula al profesor y al estudiante mediante la interacción, la gamificación y la tecnología. Está conectada con el neuroaprendizaje y se apoya en herramientas como videoconferencias, chats y grupos virtuales en entornos de conocimiento.
- Metodología didáctica. Se centra en las acciones secuenciales realizadas para conseguir la transmisión de un conocimiento determinado.

De acuerdo con Passaillaigue Baquerizo y Estrada Sentí (2016), la metodología debe “desarrollar capacidades para la obtención de información, procesamiento y creación de conocimiento” que permitan al sujeto “adaptarse y prever cambios en sus procesos” (p. 37). En este sentido, la “organización inteligente” surge como una metodología para la gestión del conocimiento, en la que el aprendizaje en equipo permite potenciar los saberes tácitos y explícitos mediante la discusión de diferentes puntos de vista.

Implementación de Quizizz como herramienta pedagógica

La selección de la plataforma Quizizz está determinada por factores como los objetivos de los cursos, los costos, el perfil de los estudiantes y el nivel de interactividad requerido. La Unesco (2024) destaca que las tecnologías digitales se han convertido en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho humano básico. Para lograr esto, las TIC no deben usarse solo como herramientas aisladas, sino que se deben integrar realmente al currículo.

Quizizz es una plataforma computacional flexible y sencilla que utiliza internet para la administración de contenidos. Sus beneficios principales incluyen:

- Una mejora del desempeño individual e institucional.
- La optimización de la eficacia en el aula y fuera de ella.
- La toma de decisiones informadas basadas en resultados inmediatos.
- La estimulación del aprendizaje mediante una interfaz interactiva y atractiva.

Estructura de la propuesta pedagógica

La propuesta se fundamenta en la teoría del aprendizaje activo y la gamificación. Según Abanto Amau (2023), esta herramienta impacta positivamente al permitir a los docentes evaluar logros en tiempo real y adaptar las actividades para alcanzar los objetivos educativos.

La intervención se estructura en cuatro etapas integradas en un proceso de aprendizaje de cinco fases:

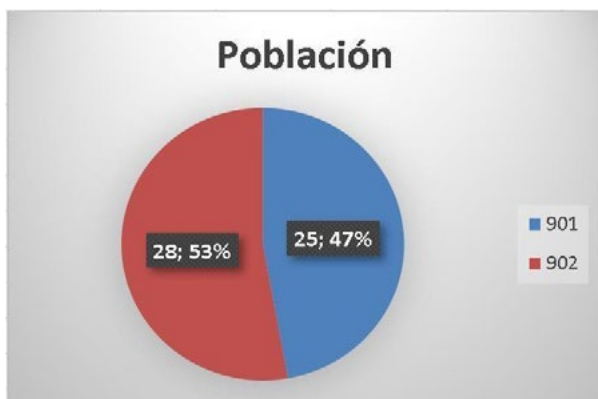
- Interacción inicial (recepción). Se centra en el contacto entre el estudiante y la herramienta, en el cual se busca fomentar la motivación y la familiarización con el entorno virtual.
- Percepción del conocimiento. En esta etapa, el estudiante aborda los conceptos de ecuaciones lineales (correspondientes al nivel noveno), adquiriendo las bases para la resolución de problemas.
- Significación y procesos de información. En esta etapa, el estudiante transforma el conocimiento previo, desarrollando una comprensión más profunda y un concepto más amplio de las aplicaciones matemáticas.
- Aplicación y evaluación (sistemas de representación). Esta etapa está orientada a la transferencia del conocimiento. Se utilizan los mecanismos de puntuación de Quizizz para evaluar el desempeño y verificar la comprensión técnica de los sistemas de representación.

Resultados y discusión

Se aplicó una prueba diagnóstica por medio de Quizizz, diseñada para evaluar el conocimiento en ecuaciones básicas. El estudio tomó como referencia la población estudiantil y dio como resultado el análisis estadístico y la discusión presentados a continuación.



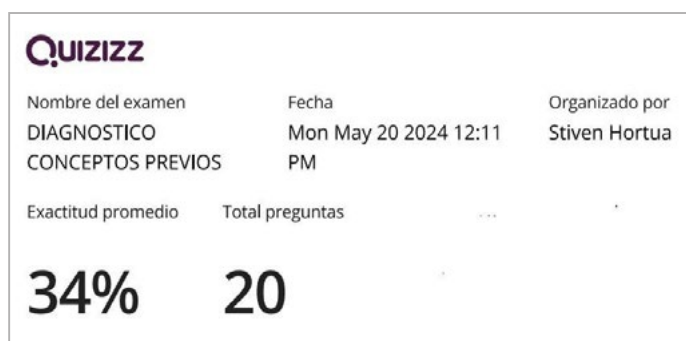
Figura 35. Análisis estadístico de la necesidad de implementar estrategias de refuerzo mediante la gamificación



Fuente: elaboración propia.

La prueba constó de 20 preguntas que evaluaron la exactitud de las respuestas. Los resultados arrojaron un promedio de exactitud del 34 %, lo que indica que, en promedio, los estudiantes respondieron correctamente 6,8 de las 20 preguntas planteadas. Estos datos subrayan la necesidad de implementar estrategias de refuerzo mediante la gamificación para cerrar las brechas de conocimiento detectadas.

Figura 36. Diagnóstico de conceptos previos



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de exactitud promedio (34 %) indica que, en general, los estudiantes respondieron correctamente aproximadamente 7 de 20 preguntas. Este resultado refleja un nivel bajo de dominio de los conocimientos previos necesarios para abordar nuevos contenidos matemáticos.

Al tratarse de una prueba diagnóstica, el resultado sugiere que existen vacíos conceptuales importantes que podrían afectar el aprendizaje de temas posteriores si no se refuerzan oportunamente.

Conclusión

La implementación de actividades en Quizizz para estudiantes de noveno grado en la institución educativa Colegio Manuel Aya se sustentó en un análisis de los resultados de las pruebas Evaluar para Avanzar, el cual detectó áreas de rendimiento crítico.

La creación y aplicación de pruebas sobre sistemas de ecuaciones lineales 2×2 mediante esta plataforma han demostrado ser una estrategia eficaz para enriquecer los procesos de aprendizaje. La metodología interactiva de Quizizz ha tenido una excelente recepción, lo que sugiere que la integración de herramientas digitales no solo complementa la enseñanza tradicional, sino que fomenta un entorno dinámico y participativo indispensable en la educación contemporánea.

REFERENCIAS

- Abanto Amau, A. A. (2023). *Programa “Quizizz” en el desarrollo de la competencia resuelve problemas de cantidad en estudiantes de primaria, Comas, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/122125>
- Escalante García, M. A, Delgado Betancourt, L. W., Carlín Chávez, E. L., y Rumbaut Rangel, D. (2025). Quizizz: Estrategia digital para el mejoramiento del aprendizaje de matemáticas en los estudiantes de básica elemental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(4), 160-171. <https://doi.org/10.31876/rie.v10i1.339>
- Khoiruddin. M, A., y Rahmawati, E. (2025). Effectiveness of Quizizz in enhancing cognitive competence in mathematics at Islamic elementary schools. *Noumerico: Journal of Technology in Mathematics Education*, 3(2), 73-82. <https://doi.org/10.33367/jtme.v3i2.7454>
- Otero-Potosí, S. A., Nuñez-Silva, G. B., Suárez Valencia, C. E., y Pozo Castillo, D. F. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 13-24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>
- Passaillaigue Baquerizo, R., y Estrada Sentí, V. (2016). La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 4(2), 35-43.
- Yanuarto, W. N., y Hastinasyah, P. D. (2026). Gamification: Quizizz in mathematical game learning for secondary students. *Indonesian Journal of Mathematics Education*, 5(2). <http://doi.org/10.31002/ijome.v5i2.6588>
- Yupangui Caisa, F. E., Correa Chica, V. A., Litardo Rocho, C. L., Romero Lamar, E. R., y Saquinga Molina, N. M. (2025). Estrategias digitales para el aprendizaje: Impacto de Quizizz en la comprensión lectora en estudiantes de básica media. *UTIC*, 12(3), 2864-2884. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1518>





Capítulo

3



PROYECTOS DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN QUE CUMPLEN CON LA FUNCIÓN SUSTANTIVA DEL MAESTRO EN LA FORMACIÓN

Prácticas pedagógicas en la construcción de la identidad del docente en formación inicial (México)



Dr. Sergio Hugo Hernández Belmonte

Doctor en Educación

Antonio de Jesús Oliver Torres

Licenciado en Educación Primaria

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México

sergio.hernandezb@aeefcm.gob.mx



Resumen

La presente investigación de corte cualitativo y enfoque fenomenológico explora la compleja construcción de la identidad profesional en docentes en formación inicial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), específicamente de la generación 2019–2023. Esta cohorte posee una particularidad histórica: su trayecto formativo fue fracturado por la emergencia sanitaria del COVID-19, lo cual la obligó a transitar de una presencialidad incipiente a una virtualidad prolongada, para finalmente culminar en una práctica profesional intensiva en la modalidad presencial.

El objetivo central de la investigación es comprender el modo en que las Prácticas Pedagógicas (PP) actúan como el crisol en el que se funden las expectativas personales, los referentes biográficos y las demandas de la realidad escolar pospandémica. Metodológicamente, se optó por la entrevista semiestructurada aplicada a cinco estudiantes de séptimo y octavo semestre, cuyas narrativas fueron analizadas mediante un proceso de categorización inductiva (sensibilizadora, sintetizadora y analítica).

Los hallazgos se estructuran en dos grandes ejes: primero, la valoración de la docencia, en la que se observa que el contacto físico con el aula resignifica el valor del espacio escolar y las emociones del practicante, y segundo, las experiencias de acompañamiento, en las que la figura del docente titular emerge como un espejo de alteridad esencial para la transición de “alumno” a “maestro”. Se concluye que la identidad docente es un proceso dinámico de selección subjetiva y reconocimiento social. A pesar de los “vacíos formativos” de la virtualidad, los docentes en formación logran integrar sus vivencias híbridas para construir un estilo docente resiliente, marcado por la gestión emocional y la adaptación constante a la realidad social.

Palabras clave: identidad docente, prácticas pedagógicas, formación inicial, pandemia (COVID-19), fenomenología, alteridad, educación primaria, BENM.

Abstract

This qualitative study uses a phenomenological interpretation framework to find out how pedagogical practices contribute to the construction of teacher identity during initial training. Through a semi-structured interview, we spoke with five normal students from the seventh and eighth semesters of the 'bachelor's degree in Primary Education at the Benemérita National School of Teachers. During a process of sensitization, synthesis, and analytical categorization, two categories were defined as elements of significance: First, the assessment of teaching, because despite participants' preconceived ideas of what it means to be a teacher, these ideas are transformed along with reality. Secondly, accompaniment experiences: the role of the tenured teacher here manifests as the teacher's identity goes through a process of alterity to recognize his or herself as a subject. The study concludes that the process of identity construction is framed by personal elements that are present even before entering the teaching

profession, as well as social elements through which the teacher in training is tracing a trajectory that will lead him or her to find his or her own teaching style.

Keywords: teacher identity, pedagogical practices, initial teacher training, pandemic, phenomenology, alterity, primary education, normal school.

Introducción

La construcción del ser docente se realiza desde antes de ingresar a la escuela normal, porque la historia de vida, la biografía escolar, las vivencias y la reflexión llevan a que el maestro en formación configure su identidad, la cual lo diferenciará del resto de los docentes. La identidad, en su acepción más general, tiene que ver con la asunción de roles en la sociedad y con la posición que adopta el sujeto en un tiempo y en un espacio. Desde la postura interaccionista, la identidad se conforma a partir de la relación entre los sujetos.

De esta forma, la identidad, según Giménez (2002), puede entenderse como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados, a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio histórico específico y socialmente estructurado” (p. 38).

Esa demarcación o individuación no aleja al individuo de la sociedad que lo crea, sino que le permite reconocerse y entenderse como parte y elemento constitutivo de ella. Tal como indican Berger y Luckmann (1995), “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad... la identidad permanece ininteligible a menos que se le ubique en un mundo” (p. 215).

La identidad es una construcción social que da pauta a las representaciones y acciones del individuo. La interacción con los demás, que posibilita la identificación de los sujetos (Giménez, 2002), hace parte de la dualidad presentada por Berger y Luckmann (1995) acerca de la objetividad y la subjetividad y se encuentra entre estos dos niveles: el individuo participa de la cultura objetiva, pero a partir de ella desarrolla una selección de manera subjetiva para distinguirse de los demás.

En el caso del docente, este se encuentra en ese proceso de selección subjetiva para tener un reencuentro consigo mismo y entenderse con respecto a los cambios. En cuanto al docente en formación, este tiene la necesidad de identificarse como sujeto; está en búsqueda de identidad en una fase de negociación entre el auto- y el heteroconocimiento. Se trata de una búsqueda de autorreconocimiento, pero al mismo tiempo de reconocimiento por parte de otro o de la sociedad.

Es en las Prácticas Pedagógicas (PP) que el sujeto-maestro adquiere elementos para la construcción de su identidad. Durante la interacción que tiene con otros actores educativos, va conformando una forma de ser profesor que lo conducen a dar solución a las problemáticas que se viven en el espacio escolar y a hacer suyos los rituales de

la vida en la escuela que configuran su estilo de docencia. Las PP son un espacio de encuentro con sus iguales que también están en una etapa de elaboración identitaria, es decir que, a pesar de atravesar los mismos espacios, atender a los mismos dispositivos o transitar por situaciones similares, el proceso de identidad es subjetivo, es decir, le pertenece al sujeto.

De esta manera, es en las PP que los docentes en formación muestran quiénes son como personas: sus sueños, miedos, motivaciones, creencias, representaciones e imaginarios. Como parte de la formación inicial de docentes, en el currículo del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, las PP en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) se desarrollan desde el primer semestre (Secretaría de Educación Pública, 2012). Es en este primer semestre cuando los estudiantes tienen sus primeros acercamientos con las instituciones escolares por medio de la realización de actividades de observación y ayudantía, además del diseño y la aplicación de entrevistas a diversos actores con el fin de comprender cómo se desarrolla la gramática escolar.

En los semestres posteriores, del tercero al octavo, los estudiantes diseñan planeaciones didácticas para estar ante grupos, atendiendo distintos campos formativos del currículo vigente. En este sentido adquieren nuevas responsabilidades en su quehacer, tales como tareas de gestión pedagógica, de evaluación formativa y de atención a la diversidad. Estos encuentros con la vida escolar son paulatinos y se presentan de forma progresiva, lo que convierte a las PP una preparación para lo que el futuro maestro enfrentará en el aula.

Las PP son un espacio idóneo para la construcción de la identidad del docente en formación. Si bien cada docente tiene creencias acerca de lo que implica ser maestro, derivadas de su biografía escolar (Alliaud y Antelo, 2011), estas llegan a contrastar con lo que aprenden en la escuela normal, lo cual hace que comprendan que la tarea docente es compleja y está en construcción continua. El maestro se forma para la atención a las demandas de la sociedad, por ello se dice que va persiguiendo la realidad: tiene que estar a la par para poder dar respuesta a los cambios que se presentan en el día a día.

No obstante, la forma en que se desarrollaron las PP con los alumnos de la cohorte 2019–2023 de la BENM se vio enmarcada en una situación en particular: la presencia del COVID-19. En marzo del 2020, la indicación del Gobierno federal era cumplir dos semanas de confinamiento en el hogar (del 16 al 27 de marzo), sumado a las dos semanas de vacaciones. Según esto, los alumnos normalistas regresarían a clases en el mes de abril. Sin embargo, esas semanas se transformaron en meses, y el semestre que había comenzado de manera presencial tuvo que transitar a la modalidad virtual, una situación que, a pesar de no ser nueva en el sistema educativo nacional, trajo consigo una manera distinta de hacer escuela.

Cuando el confinamiento se prolongó, se pensó en la forma en que se tomarían las clases. En la BENM se llegó al acuerdo de adecuar el trabajo presencial a un trabajo

virtual. Hubo diversos problemas causados por varios factores (falta de conectividad, alumnos que no contaban con recursos para poder conectarse de manera sincrónica, entre otros). Por lo tanto, a la asignatura que acerca a las PP no se le dio la rigurosidad que requería, y no se pudo recuperar mucha información. El trabajo consistió en leer textos y realizar resúmenes: precisamente lo que meses antes, en las aulas de la escuela normal, se había comentado que no se decía hacer con los niños.

En cuanto a las PP, se tenía planeado que los estudiantes normalistas asistieran a la escuela primaria con el propósito de conocer las cosas importantes que sucedían en ella, además de trabajar con herramientas de investigación que permitieran conocer de manera más detallada el contexto dentro y fuera de la escuela. Sus tareas incluían observación, entrevistas, el diario del maestro, listas de cotejo, rúbricas e informes de lo observado. Recién se había empezado el diseño de planeaciones e intervenciones en las aulas, pero todo esto se vio frenado por el cierre generalizado en aquel momento.

El trabajo en los siguientes semestres se situó en primero en la virtualidad, luego en el trabajo híbrido y, por último, al ingresar al séptimo semestre, en la presencialidad. Las PP son esenciales en la formación del docente normalista, ya que constituyen un aspecto que distingue a las escuelas normales de cualquier otra institución que se dedique a la formación docente. Los docentes en formación no tuvieron contacto directo con las escuelas de práctica, por lo que no participaron de los rituales que se viven en las escuelas primarias ni la interacciones entre los actores educativos. Aun así, el cuarto grado de licenciatura se realizaría en las condiciones cercanas al trabajo real del docente en servicio, aun cuando los docentes en formación no contaban con las herramientas necesarias para ello.

La presente investigación se propone conocer cómo las PP contribuyeron a la construcción de la identidad del docente en formación inicial de la generación 2019–2023 durante el séptimo y octavo semestre de la licenciatura. Se pretende indagar cómo vivieron el proceso de formación docente después de haber transitado por un trabajo virtual-híbrido y presencial durante sus PP en épocas pandémicas. Además, se busca conocer cuáles fueron sus limitantes frente a las PP. Los tiempos pandémicos presentan una particularidad en esta generación: los estudiantes normalistas cuentan con la dualidad de ser alumnos y maestros frente a grupo y, a la vez, generan una forma de ser maestro, distinta a la de las demás generaciones. Esta es una cuestión que se requiere conocer.

La investigación parte del supuesto hipotético de que los docentes iniciales se enfrentaron a desafíos durante su formación en sus PP, ya que su formación tuvo lugar prácticamente en la virtualidad. A la hora de enfrentarse a las clases presenciales, pudo haberse generado un choque de ideas en la forma en que estaban acostumbrados a recibir y dar clases. Por tanto, la conformación identitaria de estos docentes sigue en construcción, en una especie de amalgama tejida entre los dos modelos formativos en los que se situaron durante la carrera docente.

Planteamiento del problema

La formación de un maestro no comienza en el aula universitaria, sino en la biografía escolar previa; sin embargo, es en las PP que esa identidad se profesionaliza. Para la generación 2019–2023 de la BENM, este proceso se enfrentó a una ruptura sin precedentes. Tradicionalmente, las instituciones normalistas basan su fuerza en la inmersión gradual y presencial en la “gramática escolar” (rituales, gestión de grupo, interacciones cara a cara). El confinamiento por COVID-19 sustituyó esta inmersión por un simulacro virtual.

El problema radica en la disonancia cognitiva y operativa que experimentaron los estudiantes al regresar a las escuelas primarias en su último año de carrera. Tras dos años de leer textos y realizar planeaciones para una pantalla, los practicantes se enfrentaron a una demandante aula física, con niños que también presentaban rezagos emocionales y académicos. Esta situación generó una crisis de identidad: ¿Soy capaz de ser el maestro que la realidad exige, habiéndome formado en la virtualidad?

Existe una brecha entre el “deber ser” del Currículo 2012 y la experiencia vivida. Los dispositivos de observación y ayudantía se perdieron o se desvirtuaron en tareas administrativas digitales, lo que dio como resultado una falta de herramientas para la gestión de conflictos y la atención a la diversidad en vivo. Por tanto, la investigación se pregunta: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas en contextos de transición (virtual-híbrido-presencial) han reconfigurado la autopercepción y el ejercicio profesional de los futuros docentes de la BENM? Se hace necesario indagar si estos “vacíos” se tradujeron en inseguridades o si, por el contrario, desarrollaron nuevas competencias digitales y de resiliencia que las generaciones anteriores no poseen.

Justificación

La relevancia de esta investigación se sustenta en tres dimensiones fundamentales: la académica, la social y la personal-profesional.

Desde la dimensión académica, este estudio llena un vacío en la literatura pedagógica sobre la formación docente en contextos de emergencia. Si bien existen estudios sobre la educación virtual, son pocos los que analizan el “retorno” y cómo este afecta la psique y la identidad de quien está a punto de egresar. También aporta datos valiosos para que las escuelas normales evalúen la flexibilidad de sus planes de estudio ante futuras contingencias.

En la dimensión social, el docente es un agente de cambio. Comprender cómo se están sintiendo y formando los nuevos maestros de educación primaria permite prever la calidad educativa que recibirán las infancias. Si un docente no logra consolidar una identidad segura y empática debido a los traumas del confinamiento, su desempeño frente al grupo se verá mermado. Esta investigación visibiliza la necesidad de un acompañamiento emocional no solo para los niños, sino para los practicantes.

Finalmente, en la dimensión personal-profesional el estudio ofrece a los participantes un espacio de catarsis y reflexión (praxis). Al recuperar sus voces por medio de la fenomenología, se les permite reconocerse como sujetos activos de su propia formación. Justificar este estudio es apostar por una docencia humanizada que reconoce que el maestro “se hace” en la interacción con el otro y que la identidad no es un título que se recibe, sino una amalgama de experiencias, miedos y éxitos que deben ser sistematizados para fortalecer el magisterio nacional.

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo las PP contribuyen a la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación inicial de la generación 2019–2023 de la BENM, tras haber transitado por modalidades virtuales, híbridas y presenciales.

Objetivos específicos

- Indagar sobre las vivencias y percepciones de los estudiantes normalistas en cuanto a su proceso de formación docente en épocas de pandemia.
- Identificar los límites y desafíos que enfrentaron los practicantes al regresar a la presencialidad en el séptimo y octavo semestre.
- Describir el papel del docente titular y la alteridad en el proceso de reconocimiento del estudiante normalista como sujeto-maestro.

Marco teórico

El sustento de la identidad profesional se construye sobre un trípode conceptual compuesto por el interaccionismo simbólico, la fenomenología del ser y la teoría de la formación docente.

El interaccionismo simbólico y la construcción social

La identidad no es una esencia inmutable, sino un “repertorio cultural interiorizado” (Giménez, 2002). En el contexto normalista, esto significa que el estudiante no solo aprende contenidos, sino que internaliza símbolos: el uso del pizarrón, la voz de mando, la empatía en el recreo. Según Berger y Luckmann (1995), la identidad se ubica

en la dialéctica entre la socialización primaria (biografía escolar como alumno) y la socialización secundaria (la formación profesional). El practicante de la BENM vive una tensión entre lo que “creía” que era ser maestro y lo que la “realidad objetiva” de la escuela primaria le impone.

La alteridad y el “otro” en la docencia

La identidad docente requiere de la alteridad, es decir, el reconocimiento de uno mismo por intermedio del otro. Esto sugiere que las personas actuamos según los roles que la sociedad nos asigna. Para el docente en formación, este “otro” está representado por el docente titular y los alumnos. Si el titular le otorga autoridad, el practicante se asume como maestro; si el titular lo relega a tareas administrativas, su identidad se fractura. La identidad es, por tanto, una negociación constante entre el “yo” (lo que siente la persona) y el “mí” (lo que los demás esperan de ella).

La práctica pedagógica como dispositivo de formación

La práctica no consiste solo en aplicar la teoría; es un espacio de producción de saber. Alliaud y Antelo (2011) sostienen que el oficio de enseñar se aprende “viendo a otros” y “haciendo con otros”. La pandemia interrumpió este aprendizaje vicario, dejando a la generación 2019–2023 con una identidad “híbrida” que debe conciliar la frialdad de la tecnología con la calidez y el caos de la interacción humana.

Marco metodológico

La presente investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico. Este enfoque es el más adecuado porque no busca medir cuántos estudiantes se sienten maestros, sino cómo viven y qué significado le dan a esa vivencia.

La población objetivo consistió en cinco docentes en formación de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la BENM. Igualmente, para esta investigación se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual incluyó un diálogo abierto que permitió profundidad en la entrevista.

El análisis para esta investigación se llevó a cabo por medio de un procedimiento de lectura reflexiva que permitió categorizar los temas del proyecto de investigación. A continuación, se presentan los tipos de categorías para este estudio.

- Categorización sensibilizadora: identificación de conceptos clave (miedo, éxito, vacío).
- Categorización sintetizadora: agrupación de temas comunes.

- Categorización analítica: creación de las dimensiones finales (valoración y acompañamiento).

Tabla 6. Orden de la metodología

Aspecto	Descripción
Exploración de temas complejos	Permite descubrir nuevos aspectos de un fenómeno y aclarar conceptos confusos, lo que facilita el abordaje de realidades difíciles de explicar con métodos rígidos.
Perspectiva holística	Ofrece una comprensión integral del contexto en que ocurre el fenómeno y cómo se relaciona con otros factores en la vida de los participantes.
Fomento de la empatía	Ayuda a comprender las vivencias de los participantes sin prejuicios ni estereotipos, promoviendo una mirada más humana y comprensiva del fenómeno estudiado.
Flexibilidad del enfoque	Permite ajustar la metodología según emergen nuevos datos o elementos relevantes, adaptándose a la realidad dinámica del fenómeno.
Generación de datos ricos	Produce información profunda y detallada, útil para futuras investigaciones y para el desarrollo de teorías significativas.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de una investigación de tipo cualitativo en torno a las experiencias de los docentes permite reconocer a los estudiantes normalistas como sujetos en busca de identidad y como seres que se construyen de distintas formas que los posicionan como entidades únicas en el mundo. Los docentes en formación avanzan por una misma trayectoria en la que se delinean actividades curriculares y extracurriculares que deben compartir y desarrollar de forma conjunta; no obstante, la asimilación que los sujetos hacen de los dispositivos de formación se realiza con base en las particularidades de cada uno y sus referentes en la conformación del ser docente.

El marco interpretativo que se utiliza en el presente estudio es la fenomenología, porque promueve que los investigadores identifiquen patrones y temas comunes entre las experiencias de los participantes, al comprender mejor las experiencias subjetivas de los participantes. La fenomenología forma parte de la metodología cualitativa, cuyas características, según Hernández Sampieri et al. (2018), son las siguientes:

- Busca asimilar como las personas viven su realidad.

- Es utilizada para comprender fenómenos educativos.
- Su objeto de estudio son los sujetos de la experiencia.
- Emplea la entrevista y la observación como dispositivo de investigación.
- Establece categorías de análisis para interpretar los datos.
- Describe el fenómeno y la experiencia que los sujetos narran (p.8).

Para la fenomenología, según Vargas Beal (2007):

La realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el marco observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginarios, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica. Es el método por excelencia para investigaciones clínicas, psiquiátricas, psicológicas, educativas, etc. (pp. 33-34)

La fenomenología, a diferencia de otros marcos interpretativos de la investigación cualitativa como la teoría fundamentada, la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo y demás, centra el interés en las tramas que el sujeto genera a partir de su contacto directo con el objeto de estudio, sea cual sea este. Es el acercamiento con el objeto lo que lo lleva a generar vivencias que le pertenecen pero que, mediante el estudio fenomenológico y al ser compartidas con los demás, se vuelven experiencias.

En esta investigación se utilizó como dispositivo para recabar información la entrevista semiestructurada, ya que es un medio de investigación que se utiliza para recopilar datos cualitativos por medio de una forma de entrevista en la que el investigador cubre un listado de temas, pero no sigue un guion rígido y puede hacer preguntas adicionales según sea necesario (van Manen, 2003).

La entrevista es un medio para conversar con el sujeto y conocer sus significaciones en torno a un tema. Por medio de la entrevista es posible reconocer el discurso de las personas, pero, además, en el encuentro cara a cara que se mantiene durante su implementación, se reconocen los gestos, los movimientos y las ocasiones en las que las personas guardan silencio o se muestran pensativas. Estas reacciones, si son consideradas por el investigador, pueden comunicar ideas que se pueden tomar en cuenta a la hora de la discusión de los resultados, porque los silencios y los gestos también comunican significados.

El investigador acude al entrevistado porque este último es el poseedor de la realidad que interesa investigar, es quien cuenta con la información de lo que se desea saber. En este sentido, dice Bell (2002), “al entrevistado se le otorga libertad dentro de ese esquema, porque en cada tema se realizan determinadas preguntas, pero el

entrevistado tiene la libertad de hablar del tema y de dar su opinión en el momento que desee hacerlo” (pp.154-155).

La entrevista retoma las narraciones de los docentes en formación acerca de su PP, porque, tal como indica Bruner (2013), son un dispositivo que recupera el “modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 132). La entrevista es un medio para dar voz al docente, en este caso el que se encuentra en formación, ya que de lo contrario se corre el riesgo de no conocer las construcciones identitarias que este realiza.

Los sujetos participantes de la investigación fueron cinco docentes en formación de la generación 2019–2023, que cursan el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM. La participación fue por invitación, y los estudiantes normalistas accedieron de forma inmediata. Es preciso decir que ellos también desarrollan sus propias investigaciones, ya que este es un requisito de cierre formativo de la Licenciatura en Educación Primaria. Los docentes realizaron sus prácticas profesionales en tres escuelas primarias distintas.

La aplicación y grabación de las entrevistas fue de manera presencial, cuidando las recomendaciones que realizan Taylor y Bogdan (1987), en la entrada al campo. En este sentido, se preparó la aplicación de las entrevistas, ya que es importante considerar, de acuerdo con Folguera (1994), “la forma en la que el investigador se acerca a los informantes, la manera de establecer la relación entre ambos y de obtener su confianza, las diferencias de edad, sexo, raza, nivel sociocultural o ideología, el lugar y hora” (p. 38).

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos, se realizaron en un espacio libre de distractores para evitar perder la atención de los participantes. Por razones de ética de la investigación, se solicitó la grabación de audio de la conversación, a la cual todos los participantes accedieron; se les indicó que el trato que se haría de la información sería en términos de investigación y que para resguardar su integridad se aseguraría el anonimato, y se les prometió la entrega de los primeros resultados de la investigación para que consideraran si la interpretación correspondía a lo que deseaban comunicar.

Resultados y discusión

Después de llevar a cabo las entrevistas, se procedió a su transcripción. A partir de ese momento se inició el proceso de categorización, pues se hizo un reconocimiento de la información vertida por los estudiantes normalistas. Desde el momento en que se textualizaron las entrevistas, aparecieron fragmentos que tenían sentido para el objeto de estudio, ya que mostraban cómo la identidad de los maestros en formación se va permeando de experiencias positivas y negativas en su paso de la virtualidad a la presencialidad.

En primer lugar, se elaboraron categorías sensibilizadoras que, como su nombre lo indica, ayudan a obtener una primera aproximación o sensibilización. De esta manera, se marcaron frases o palabras relevantes, algunas de ellas relacionadas con el objeto de estudio—la identidad docente—, y otras que cobraban relevancia, aunque no estuvieran relacionadas con este. Se marcaron, además, algunos fragmentos coincidentes con el discurso de otros maestros y otros que mostraban contradicciones.

En segundo lugar, se abordaron las categorías sintetizadoras. Esto quiere decir que en este punto no se trabajó con la totalidad de los datos, pues, como ya se indicó, las entrevistas tenían un promedio de 45 minutos de duración. Por tanto, se hizo una síntesis de la información analizando solo los fragmentos recuperados en las categorías iniciales. La información es más manipulable y se encontraron puntos esenciales en la conformación de la identidad de los futuros maestros.

Por último, en tercer lugar, por medio de la revisión de los datos, se recuperaron fragmentos de sentido en torno al objeto de estudio y se buscaron semejanzas y diferencias en los discursos. Con este proceso de lectura y relectura de los datos se llegó al establecimiento de dos categorías analíticas o de sentido: (1) valoración de la docencia, y (2) experiencias de acompañamiento: el papel del docente titular.

Valoración de la docencia

Frente al trabajo que se realizó en la virtualidad y en la presencialidad, los docentes en formación se dieron cuenta de las diferencias que se presentaron en ambos contextos, ya que vivieron momentos que los marcaron durante esta experiencia. La observación y la reflexión a partir del acercamiento presencial hizo que los docentes en formación tuvieran distintas emociones:

- “Empecé a reflexionar acerca del valor que tiene la escuela y el patio” (M1).
- “Creo que [valoró] el simple hecho de que los niños [me] digan ‘gracias por enseñarme esto’” (M5).

La valoración de la tarea docente que descubrieron los estudiantes normalistas era distinta a lo que habían experimentado: esas pequeñas acciones que se realizaban día a día, desde saludar a los alumnos por las mañanas hasta entrar a su salón de clase y ver la institución. Son pocos los lugares que pueden generar un ambiente de seguridad para los niños y los docentes. La pandemia provocó que la labor de hacer escuela se trasladara a los hogares; no obstante, como afirma Castillero (2021), “la casa no es la escuela; tampoco las habitaciones son las aulas, de ahí que los docentes deben tener presente que ese entorno tiene pocas posibilidades de ofrecer las mejores condiciones a los estudiantes en su proceso de aprendizaje” (p.195).

Reconocerse como docentes en formación fue esencial para su desarrollo y éxito como educadores frente a un grupo. Este reconocimiento puede variar de acuerdo a la situación que se esté enfrentando. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional

permite a los sujetos tomar conciencia de las emociones que viven ellos mismos y quienes los rodean, así como ser tolerantes ante situaciones irritantes, generando así empatía y la habilidad de trabajar en equipo. Por ejemplo, a la hora de transitar a otro semestre nacen miedos en cuanto a si se tienen las habilidades que supuestamente se deberían tener.

- “Sinceramente, no me sentía segura cuando pasamos a octavo semestre... No me sentía preparada para estar frente a grupo en las prácticas” (M4).
- “Cuando estás frente a grupo no es lo mismo que antes; ahora es en serio. Ya eres responsable de un grupo y de que los niños aprendan, ya no es como antes que solo ibas a observar o ayudar” (M5).

La autopercepción de los docentes en formación genera distintas emociones en ellos, las cuales pueden influir en el desempeño de sus PP. La manera como un sujeto se ve a sí mismo genera una imagen de su persona.

- “Ahora trabajo de forma diferente, estoy intentando... No, no intentando, ¡lo estoy haciendo!” (M1).
- “Una situación que me pone contenta es que estoy haciendo un buen trabajo. Me falta todavía mejorar varias cosas, pero todo mi esfuerzo y trabajo siento que ha rendido frutos” (M4).

Las distintas maneras en las que un docente llega a aventurarse a diseñar sus clases se relacionan con la manera en que percibe su propio trabajo: él o ella se siente con capacidad de realizarlo, aun si el trabajo puede o no salir como lo planea. Martínez-Otero (2003) menciona que el término *autopercepción* tiende a construirse con otros significados como *autoestima*, *autoconocimiento*, *autoeficacia*, *autoimagen* y *autoobservación*.

Los comentarios que pueden llegar al aula respecto al trabajo con los alumnos brindan al docente en formación una expectativa de lo que está haciendo en el aula. Por ejemplo, la interacción con los padres de familia es parte del trabajo como docente.

- “Fue muy impactante cuando unos de los padres de familia llegaron y empezaron a decir que les había agradado, que todo estuvo bien, que a los niños les gustó este tema... nunca se me pasó por la cabeza que podría recibir esta clase de reconocimiento” (M1).
- “Un día los padres de familia, uno que otro papá se acercó y dijo ‘me dio mucho gusto conocerla. Me da mucho gusto que los niños estén contentos con usted. Es que a mi niña le gusta trabajar con usted porque dice que le entiende’ (M4).

Estos comentarios generan emociones a los docentes, y con ello el maestro llega a sentirse reconocido por parte de la comunidad educativa. Fraser (2020) menciona que el reconocimiento por parte de los demás es necesario para darle un sentido a lo que una persona hace, además de generar un aspecto positivo para ella; del mismo modo, la falta de este reconocimiento puede generar un daño a su propia identidad. La vida de un docente se encuentra afuera y dentro de la institución; dejar de lado lo que siente día a día en su vida es algo complejo de gestionar.

- “Como todos, cometo errores, entonces puede que afecten un poco en mi ‘vida laboral’” (M1).
- “Me percaté de que me falta mucho por aprender y que lo que se ve en la [escuela] normal solo es una parte de todo lo que debe hacer un maestro” (M3).

La vida por fuera de las escuelas primarias no es un aspecto que se pueda aislar; por ende, un docente en formación deberá enfrentarla, lidiar con ella y resolverla. Todo lo que sucede afuera impacta en el trabajo de los maestros. La salud mental es importante. El Acuerdo 649 (Secretaría de Educación Pública, 2012) menciona que “las Escuelas Normales deben ser orientadoras y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje” (p.24).

Las PP de los docentes en formación llegan a ser tan importantes en su vida que estos no quieren que se acaben, bien sea porque les gustó su grupo o se sienten parte de la comunidad educativa, entre otras razones. Esto también genera un aspecto emocional para los docentes en formación.

- “Inicias con miedo, pero cuando ya estás en el trabajo se te olvida un poco. Cuando te das cuenta [de] que avanzas poco a poco, quisieras que esto no termine, porque después vendrá otra etapa donde ya no serás alumno y la responsabilidad recaerá en ti” (M1).
- “Me siento muy contenta y, la verdad, me gustaría que no terminara esta etapa porque es muy bonito: le estoy agarrando cariño a este a esta escuela, a los compañeros, a los niños” (M4).

Las PP son el eje en la educación de los docentes en formación: lo que vivieron en las aulas ha contribuido a construir su identidad como futuro docente. El cierre de este ciclo deja a cada maestro con distintas maneras de percibir la educación y, después de haber sentido tantas emociones, cada uno podrá reconstruir el concepto de *ser docente*. Según Palmer, citado en Day (2006): “Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos... Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal” (p.49).

Experiencias de acompañamiento: el papel del docente titular

A lo largo de sus PP, los docentes en formación tuvieron que demostrar la capacidad de resolver distintas circunstancias en el salón de clase, tales como adaptar las actividades que no salieron como se había planeado, mediar conflictos entre alumnos, dar los contenidos de manera precisa y cumplir el objetivo para la clase, entre otras. El trabajo virtual y posteriormente en la presencialidad llevó a los docentes en formación a la busca la forma de adaptarse a una realidad a la que no estaban acostumbrados debido a que la forma de dar clases era distinta.

El cambio de la virtualidad a la presencialidad podría no haber sido complejo para los docentes en formación si no fuera por el hecho de que percibieron distintos vacíos formativos. En cuanto se pararon frente a un grupo, se percataron de que no podían resolver del todo las situaciones ya mencionadas: no sabían con certeza si lo que se estaban haciendo era o no correcto respecto a sus clases.

Sin embargo, el acompañamiento recibido por los docentes titulares se tornó relevante en tanto sirvió como apoyo en la formación de los docentes noveles y en su desenvolvimiento dentro de las PP para acercarse más a lo que implica el ejercicio de la docencia y la construcción de su identidad. La relación que se establece con el docente titular tiene un impacto positivo en el desarrollo de las PP:

- “A pesar de que no está todos los días ahí, mi titular es muy accesible” (M1).
- “Siento que soy *cool* y me hago notar porque... mis otros compañeros no gozan de esa como relación ¿titular-practicante? Además, mi titular es muy accesible y me da todo el día para practicar todos los días” (M1).
- “Trabajo en el aula es por mi docente titular, porque ella es la que me ayuda o me da estrategias” (M2).
- “Mi maestra titular ha tratado como de protegerme para que yo tenga una buena práctica, pero a la vez no excluirme de esos problemas, sino platicarme, a lo mejor me pregunta qué pasó, como ella lo solucionó y cómo lo podría solucionar” (M4).
- “Mi titular me ha apoyado bastante” (M4).

Construir un vínculo con el titular genera un punto de apoyo que puede ayudar en las PP. Los docentes en formación no están solos en el salón; están siendo guiados. El ser humano es un ser social, por lo que necesita a otros para construirse. López (2016) comenta que trabajar en conjunto es indispensable en la formación docente: El titular no solo es ese agente escolar que dará un seguimiento al docente en formación; él o ella también observa cuáles son puntos de mejora en el practicante. El titular apoya de manera significativa con sus recomendaciones, sin esperar que se

adopten de manera inmediata o que se cumplan a la perfección, para que el docente en formación pueda trabajar poco a poco e ir interiorizando su propio estilo de docencia y generando una reflexión a partir de su trabajo en el aula.

El aprendizaje entre docente titular y docente en formación no es unidireccional, sino que en el proceso del acompañamiento el propio profesor titular también va generando nuevas habilidades y nuevos aprendizajes acerca de cómo ser docente. El contacto con estudiantes normalistas los invita a innovar y reflexionar su práctica. De este modo, se aprende de forma recíproca.

Vezub y Alliaud (2012) manifiestan que los docentes titulares pueden mejorar y enriquecer su práctica por medio del seguimiento a los futuros docentes; no se puede enseñar lo que no se sabe. Además, el titular, al trabajar en equipo con el docente a su cargo, puede aportar nuevas habilidades e incluso modificar la visión de cómo se enseña en la escuela.

El docente en formación, al ser un sujeto en constante construcción, necesita interactuar con los distintos actores que se encuentran en la institución; no obstante, su principal guía será el docente titular, aquella figura con la que trabajará durante un ciclo escolar y de quien probablemente tomará ciertas características que le agradan o le funcionan para poder incluirlas en su trabajo como docente.

- “[La docente titular] me dice qué cosas debo mejorar” (M1).
- “Se realizan actividades también cuando se genera un conflicto; se trata de hablar con los alumnos. En este caso, el docente titular y yo como practicante fungimos nada más como mediadores” (M2).
- “También él está constantemente retroalimentando mis participaciones, pues siempre trata de hacerme algún comentario... la mayoría son comentarios positivos, pero también hace alguna recomendación” (M3).
- “Mi titular me ha apoyado bastante, me guía: ‘Puedes hacer esto con los niños’, y así” (M4).

Según Vezub y Alliaud (2012):

El acompañamiento pedagógico constituye una oportunidad para promover e instalar al interior de las escuelas y de los institutos de formación espacios de aprendizaje colectivos y de revisión de sus prácticas. Para quienes acompañan, la ocasión de participar en procesos reflexivos sobre la enseñanza implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis. (p. 29)

No obstante, el acompañamiento encierra en sí una situación que no puede identificarse a simple vista. Si bien corresponde a una tendencia internacional en la

formación de maestros, pone en duda la posibilidad el trabajo autodidacta de los futuros maestros al grado de generar una dependencia. El acercamiento al trabajo con el docente titular promueve un aprendizaje comunitario, es decir, en el que hay un trabajo en equipo y se aprende del otro; no obstante, en qué medida provoca que sea el docente en formación el que intente avanzar por sus propios medios como se hace en algunas carreras universitarias.

Conclusiones

La identidad del docente es una construcción individual y social (Dubar, 1991). Es el sujeto como docente quien indica el reconocimiento que hace de su función como maestro, sus responsabilidades, roles asignados, tareas y compromisos y, al mismo tiempo, retoma las creencias y expectativas de la sociedad en términos de alteridad. En las PP, el alumno normalista empieza un proceso de identificación de su ser docente en el que reconoce miedos, áreas de oportunidad, pendientes formativos, conocimientos consolidados y limitaciones en su trabajo, pero también intersticios en los que la oportunidad de actuar se hace presente.

Como es posible observar, los docentes en formación comienzan a reflexionar acerca de lo que implica la profesión docente; por medio de las PP, se hacen conscientes de que la tarea de ser maestro va más allá del proceso de enseñanza. Desarrollan una valoración de la profesión docente, considerando que esta atiende a demandas establecidas en los imaginarios sociales, creados incluso antes de que ellos quisieran incorporarse al magisterio. En este sentido, puede inferirse que la identidad del docente constituye, según Gysling (1992), “el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (p.12).

Cuando los docentes en formación confrontan la presencialidad, también generan un cambio en su percepción de la educación. Una pantalla no podía generar sentimientos, y los docentes vivían con la incertidumbre al dar clases en línea. Esto se vio modificado por la experiencia física: durante las PP debieron trabajar en nuevos escenarios y situaciones que generaban momentos de duda, alegría o motivación. Ellos mismos pudieron reconocer la labor que se llevaba a cabo en una escuela, porque una vez que se presentaron frente a un grupo volvieron a construir el significado de ser un docente.

El reconocimiento de los docentes vuelve a tener un peso en la sociedad. Tuvo que haber momentos críticos para que se comenzara a vislumbrar lo que realmente es necesario para la sociedad actual y se tomara en cuenta lo que los maestros pueden sentir. Asimismo, el autorreconocimiento que los docentes hacen de su propio trabajo se vuelve importante para encontrar sentido en su labor, la cual, como indican, rebasa el espacio escolar.

Por otro lado, la construcción de identidad con carácter social se desarrolla al compartir con el otro. Tener el acompañamiento de un docente experimentado, proporciona al docente en formación conocimientos y saberes que muy difícilmente podría aprender en la escuela normal. Las interacciones y reflexiones que el docente en formación realiza junto con el titular constituyen un medio de formación.

Los docentes en formación, por medio del modelado, se percatan de los rituales que existen en la escuela primaria y el modo en que los docentes titulares o en servicio participan de ellos. Convivir con los maestros de las escuelas durante las PP les brinda la posibilidad de generar un sentido de pertenencia hacia ese lugar que conocen muy bien —la escuela—, pero que ahora reconocen como un lugar de trabajo, por lo menos por tres décadas.



Las PP son un dispositivo de formación docente que abona al proceso de construcción de la identidad de los futuros maestros. La conformación de su identidad como personas y profesionales seguirá un camino de construcción que tendrá que fortalecerse en el servicio docente. Ningún maestro crea su estilo de docencia de manera automática; se requiere tiempo. Hay maestros que encuentran su estilo de inmediato, pero también hay otros que se insertan en una búsqueda continua.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Gedisa.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillero, A. (2021). ¿Educación presencial o a distancia? Reflexiones acerca de su posibilidad y limitaciones. *Acción y Reflexión Educativa*, 48(46), 186-206.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Folguera, P. (1994). ¿Cómo se hace historia oral? Eudema.
- Fraser, N. (2020). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55-68.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chihu Amparán (Coord.), *Sociología de la identidad* (pp. 35-61). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. CIDE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Bautista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* (1.ª ed.). Idea Books.
- Vargas Beal, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Etxeta.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes novel*. Organización de Estados Iberoamericanos.





Experiencias, vivencias y abordajes desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Colombia)



Laura Lizeth Díaz Ochoa
Magister en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
lldiazo@unadvirtual.edu.co



Resumen

La educación en Colombia atraviesa un momento de transición crítica en el que la integración tecnológica y las reformas normativas no han logrado traducirse de manera automática en una mejora de la calidad educativa, como lo demuestran los resultados históricos en las pruebas PISA. Ante este escenario, la presente investigación se centra en analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

El estudio se fundamenta en los modelos de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la adaptación de Honey y Mumford (1986). Siguiendo una metodología de enfoque mixto, se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), de 80 ítems, para obtener datos cuantitativos sobre los perfiles dominantes (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y se realizaron entrevistas semiestructuradas para capturar las dimensiones cualitativas de las experiencias vividas por los alumnos.

Los resultados demuestran una clara predominancia del estilo reflexivo (47 %), caracterizado por la observación y el análisis antes de la acción. Sin embargo, el cruce de datos con el rendimiento académico revela una realidad preocupante: la mayoría de los estudiantes se encuentran en niveles de desempeño básico y bajo, lo que sugiere una desconexión entre la forma en que los alumnos procesan la información y las metodologías de enseñanza predominantes. Se concluye que el estilo de aprendizaje no es una variable aislada, sino que debe ser integrado en un diseño pedagógico diversificado que incluya lineamientos claros para los docentes con el fin de fomentar la inclusión y la participación activa para superar el estancamiento académico tradicional.

Palabras clave: experiencias de enseñanza, situaciones vividas, desarrollo del aprendizaje, formas de aprender, ejercicio docente.

Abstract

Education in Colombia faces profound challenges related to technology, innovative pedagogical methods, and the changes inherent in the 21st century. The education system has implemented strategies aimed at promoting research, entrepreneurship, and the incorporation of technological tools, seeking a comprehensive education that fosters students' academic and social development. However, it has not yet achieved a substantial change in national academic performance.

This research focuses on the learning styles of eighth-grade students at the Alfonso López Pumarejo Educational Institution. The research is based on the learning styles theories of Kolb (1984) and Honey and Mumford (1986). The methodology adopts a mixed approach, combining quantitative and qualitative methods to achieve a comprehensive understanding of the learning styles of eighth-grade students.

Keywords: teaching experiences, lived situations, learning development, ways of learning, teaching practice

Introducción

En el contexto actual, la educación se enfrenta a retos profundos vinculados con la tecnología, los métodos pedagógicos innovadores y los cambios propios del siglo XXI. En este panorama, Colombia ha implementado estrategias orientadas a promover la investigación, el emprendimiento y la incorporación de herramientas tecnológicas en búsqueda de una formación integral que favorezca el desarrollo académico y social del alumnado. Como parte de este proceso, también se han introducido reformas en la política educativa, como la estipulada en el decreto 1290 (2009) del Ministerio de Educación, que resalta la necesidad de “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante” para evaluar su progreso.

No obstante, a pesar del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo, aún no se ha logrado un cambio sustancial en el rendimiento académico nacional. Prueba de ello son los bajos resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas PISA del 2018, los cuales resaltan la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas hacia modelos centrados en el estudiante. Esta investigación se enfoca en los estilos de aprendizaje de estudiantes de octavo grado en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo (Díaz Ochoa, 2024). Se emplearon entrevistas semiestructuradas y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con el fin de determinar los estilos dominantes, su repercusión en el rendimiento académico y la relación de estos aspectos con las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a su educación.

Las preguntas centrales del estudio son: ¿De qué manera influyen los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico? ¿Qué estilos predominan? ¿Cómo impactan las características individuales y vivencias en el proceso educativo? Comprender los estilos de aprendizaje y las experiencias estudiantiles es clave para diseñar métodos de enseñanza eficaces que vayan más allá de la memorización y promuevan aprendizajes significativos y personalizados.

El trabajo se fundamenta en las teorías de estilos de aprendizaje de Kolb (1984), citado en Honey y Mumford (1986). Para el primer autor, las experiencias pedagógicas constituyen un proceso basado en la experiencia, mientras que los segundos las definen como estilos de aprendizaje particulares que cada persona tiende a preferir.

Este estudio es valioso tanto para docentes como estudiantes. Para los profesores, conocer los estilos de aprendizaje puede facilitar la creación de estrategias didácticas más adecuadas, mientras que, para los estudiantes, especialmente en la adolescencia, entender su estilo les permitirá asumir un rol más activo, cooperar y valorar la diversidad en el aula y fortalecer competencias esenciales para la calidad educativa y la participación social.

Planteamiento del problema

A nivel nacional, Colombia ha intentado modernizar su sistema educativo mediante el Decreto 1290 del 2009, el cual exige a las instituciones identificar los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Sin embargo, en la práctica cotidiana de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, se percibe que este mandato permanece como una intención teórica más que como una realidad metodológica. Los bajos resultados en competencias básicas reflejan que el sistema aún prioriza la memorización y la estandarización sobre la personalización del aprendizaje.

El problema central reside en la *invisibilidad de los perfiles cognitivos* de los estudiantes de octavo grado. Al no conocer formalmente si sus alumnos son mayoritariamente reflexivos, activos, teóricos o pragmáticos, los docentes diseñan sus clases bajo un modelo “unidireccional” que no resuena con la estructura mental del adolescente contemporáneo. Esta falta de alineación genera desmotivación, falta de interés en las asignaturas y, por ende, un rendimiento académico que difícilmente supera el nivel básico.

Además, el contexto de Cartago, Valle del Cauca, presenta particularidades socioeconómicas que, si bien, según el estudio, no determinan el estilo de aprendizaje, sí influyen en las “vivencias pedagógicas” que los estudiantes narran. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿Cómo puede la institución transformar sus prácticas de enseñanza si desconoce las herramientas internas con las que sus alumnos construyen el conocimiento? Existe una urgencia de transitar de una pedagogía de la transmisión a una *pedagogía de la experiencia* en la que el estilo de aprendizaje sea el eje del diseño curricular.

Justificación

Esta investigación se justifica por la necesidad imperativa de cerrar la brecha entre la normatividad educativa y la práctica de aula. No basta con evaluar el rendimiento mediante una nota numérica; es fundamental comprender *cómo* se llega a ese resultado.

Desde la perspectiva pedagógica, el estudio proporciona a los docentes de la institución una hoja de ruta clara. Al identificar que casi la mitad de su población es reflexiva, se justifica el cambio de clases magistrales rápidas por espacios de discusión profunda y análisis de casos. Socialmente, el proyecto contribuye a la equidad educativa, ya que reconocer que un estudiante “activo” no es un alumno indisciplinado, sino alguien que necesita la experimentación, cambia la dinámica de poder y convivencia en el salón de clases.

Asimismo, el uso de un enfoque mixto valida científicamente los hallazgos. Mientras que el CHAEA aporta la rigurosidad estadística, las entrevistas fenomenológicas devuelven la voz al estudiante y permiten que la “identidad académica” sea un proceso

compartido. Finalmente, este trabajo sirve como un modelo de innovación pedagógica local, ya que demuestra que, con herramientas accesibles y una reflexión situada, es posible proponer lineamientos que mejoren no solo las notas, sino el bienestar y la motivación intrínseca del alumnado en la educación pública colombiana.

Objetivos

Objetivo general

Determinar la influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo para proponer lineamientos pedagógicos personalizados y efectivos.

Objetivos específicos

- Identificar los estilos de aprendizaje predominantes (activo, reflexivo, teórico y pragmático) mediante la aplicación del CHAEA.
- Explorar las percepciones y experiencias pedagógicas de los estudiantes por medio de entrevistas semiestructuradas.
- Relacionar los estilos de aprendizaje identificados con el desempeño académico registrado en los informes escolares.
- Diseñar una propuesta de actividades y lineamientos metodológicos adaptados a cada estilo de aprendizaje.

Marco teórico

El estudio se ancla en la psicología cognitiva y el constructivismo experiencial.

El ciclo de aprendizaje de Kolb (1984)

David Kolb postula que el aprendizaje es un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta (sentir), observación reflexiva (observar), conceptualización abstracta (pensar) y experimentación activa (hacer). Para Kolb, el conocimiento es el resultado de la combinación de cómo el sujeto agarra la experiencia y la transforma. Un aprendizaje

completo requiere que el estudiante pase por todas las etapas, aunque cada individuo desarrolla una preferencia o “estilo” orientados hacia alguna de ellas.

Los estilos de Honey y Mumford (1986)

Honey y Mumford adaptaron el modelo de Kolb para el ámbito del aprendizaje organizacional y educativo, estableciendo los cuatro perfiles que utiliza este estudio:

- Activo: El entusiasta que aprende “haciendo”. Se aburre con la teoría larga y busca la novedad.
- Reflexivo: El observador. Necesita tiempo para asimilar la información antes de emitir un juicio.
- Teórico: El lógico. Busca integrar los hechos en teorías coherentes; valora el orden y el rigor.
- Pragmático: El ejecutor. Su interés principal es la utilidad práctica: “¿para qué me sirve esto?”.

La vivencia pedagógica

Complementariamente, se integra el concepto de *vivencia escolar*, entendida como la síntesis subjetiva de lo que ocurre en la escuela. La identidad del estudiante no solo se define por sus capacidades cognitivas, sino por la relación afectiva y el puente que el docente tiende entre el contenido y la realidad del alumno.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión completa de los estilos de aprendizaje en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, ubicada en Cartago, Valle del Cauca (Díaz Ochoa, 2024). Participaron 30 estudiantes (15 hombres y 15 mujeres), cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años.

El estudio sigue una tipología de integración simultánea o concurrente, la cual permite que ambos enfoques se apliquen de forma conjunta. Para la recopilación de datos cuantitativos se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHEA), conformado por 80 ítems distribuidos en 4 grupos que representan los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las respuestas se consignan con un signo positivo (+)

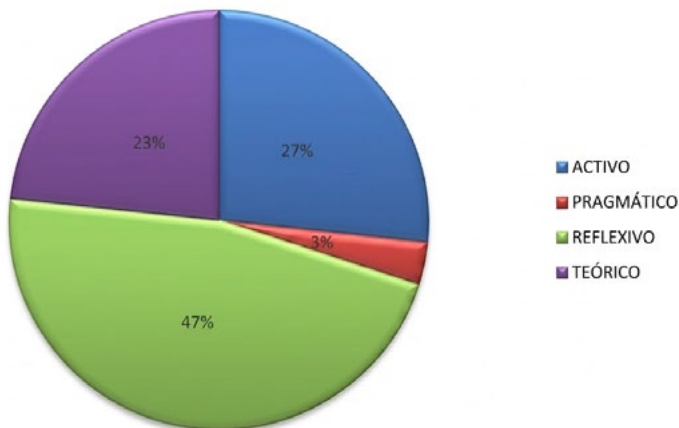
si reflejan afinidad, y negativo (-), si no. Este análisis cuantitativo también se cruzó con variables como tipo de familia, sexo, edad y nivel socioeconómico.

La metodología se enmarca en un diseño correlacional con matices descriptivos. Se pretendió identificar estilos de aprendizaje y examinar su relación con experiencias pedagógicas y logros académicos, empleando entrevistas semiestructuradas, observación de campo y revisión de informes académicos.

Los hallazgos permitirán construir recomendaciones para los docentes orientadas a fortalecer los estilos de aprendizaje detectados y mejorar el desempeño estudiantil.

Resultados y discusión

Figura 37. Categoría relacionada con el estilo de aprendizaje de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Según la adaptación de Kolb hecha por Honey y Mumford, existen cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Los datos recabados indican que el más común es el estilo reflexivo, que representa el 47 % de los estudiantes de octavo grado. Le siguen el estilo activo y el teórico, mientras que el pragmático es el menos frecuente.

Los estudiantes con tendencia reflexiva prefieren observar antes de actuar. Su enfoque consiste en analizar distintas perspectivas, escuchando atentamente y evaluando situaciones con profundidad antes de intervenir. Son conocidos por su paciencia y razonamiento analítico.

Aunque se examinaron variables como tipo de familia, nivel socioeconómico, sexo y edad, no se halló una influencia relevante de estos factores sobre los estilos de aprendizaje, lo que sugiere la existencia de otros elementos que podrían influir.

Figura 38. Entrevista de percepción de estilos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se enfocaron en conocer cómo los estudiantes perciben su proceso educativo, sus estilos de aprendizaje, sus preferencias y sus retos académicos. Las experiencias pedagógicas abarcan las vivencias que tienen lugar en el entorno escolar y que influyen directamente en el desarrollo académico. Guzmán y Saucedo (2015) las definen como puentes entre la realidad externa y la percepción interna del individuo.

Las respuestas de los estudiantes reflejan elementos del ambiente escolar que valoran, tales como los profesores, los compañeros o la disciplina. Estos factores inciden en su motivación hacia el aprendizaje.



La elección de asignaturas favoritas o menos agradables también ofrece pistas sobre las experiencias vividas. Las razones por las cuales los estudiantes no aprueban materias pueden estar vinculadas a dificultades en la comprensión, falta de interés o una conexión deficiente con el docente.

Los estilos observados se reflejan en las respuestas estudiantiles: los activos prefieren experiencias novedosas y dinámicas; los reflexivos optan por observar antes de actuar; los teóricos buscan orden, preguntas y lógica, y los pragmáticos destacan la aplicabilidad de los contenidos. Esto confirma la correspondencia entre estilo de aprendizaje y comportamientos educativos, lo que permite diseñar estrategias adaptadas a las necesidades de cada perfil.

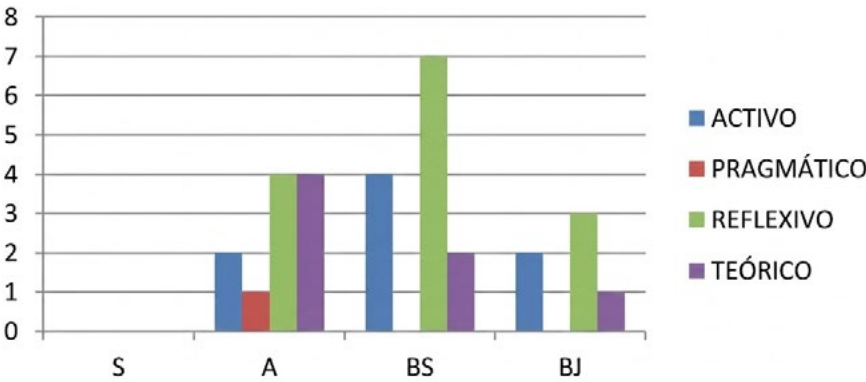
Tabla 7. Relación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico del grado octavo de la IE Alfonso López Pumarejo

Estilos de aprendizaje	Nota final promedio			
	S	A	BS	BJ
Activo	0	2	4	2
Pragmático	0	1	0	0
Reflexivo	0	4	7	3
Teórico	0	4	2	1

Fuente: elaboración propia.

Los datos revelan que ningún estudiante alcanzó un nivel superior de rendimiento académico. La mayoría se encuentra en niveles básicos o bajos. Asimismo, los estudiantes perciben una desconexión entre sus expectativas y la enseñanza recibida, y señalan la necesidad de metodologías más claras, interactivas y empáticas. Esto hace evidente la urgencia de mejorar las prácticas educativas.

Figura 39. Relación entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico



Fuente: elaboración propia.

Se observa que los estilos reflexivo y activo son los más comunes entre estudiantes con desempeño básico. Esto refuerza la idea de que el estilo de aprendizaje no determina por sí solo el rendimiento, lo que hace que sea crucial considerar factores como el contexto familiar, la motivación y el tipo de enseñanza.

Adicionalmente, los estilos de aprendizaje inciden en el rendimiento, pero no son la única variable determinante. En esta muestra no se identificó una relación directa entre estilo predominante y desempeño académico.

Tabla 8. Lineamientos orientados hacia los docentes

Estilo de aprendizaje	Características (con base en Kolb y Honey y Mumford)	Lineamientos
Activo	Aprende mediante la experiencia práctica y la experimentación; disfruta de desafíos.	• Fomentar trabajo en grupo y discusiones. • Diseñar proyectos de investigación prácticos. • Incorporar actividades prácticas y recursos tecnológicos interactivos. • Realizar experimentos y organizar debates. • Realizar excursiones y plantear problemas auténticos. • Realizar evaluaciones formativas y proyectos creativos.
Pragmático.	Prefiere la experimentación y la aplicación práctica, busca relevancia y utilidad.	• Proyectos de investigación práctica. • Uso de casos del mundo real y simulaciones. • Desafíos auténticos y actividades prácticas. • Visitas relacionadas con el currículo. • Orientación individualizada para proyectos personales.
Reflexivo	Aprende mediante la observación y la reflexión, prefiere analizar antes de actuar.	• Escritura de diarios y debates críticos. • Casos complejos para análisis profundo. • Promover la planificación y autorreflexión. Evaluaciones de análisis crítico. • Tiempo para investigaciones personales.
Teórico	Prefiere conceptos abstractos y teorías, analiza y comprende antes de aplicar.	• Clases para comprensión profunda y reflexión crítica. • Lectura de textos académicos y análisis de contenidos. • Problemas teóricos y desafíos conceptuales. • Organización lógica de conceptos. • Debates y seminarios académicos.

Fuente: elaboración propia.

Cada estilo (activo, pragmático, reflexivo y teórico) está acompañado por características clave y sugerencias metodológicas alineadas con los postulados de Kolb, Honey y Mumford. Estas incluyen el uso de actividades prácticas, reflexiones profundas, proyectos útiles y análisis conceptuales, adaptados a las preferencias de cada tipo de estudiante.

También incluyen propuestas específicas como debates, presentaciones, trabajo en grupo, esquemas, resúmenes, técnicas de estudio, uso de TIC, análisis de artículos y más. Estas actividades fueron tomadas de trabajos como el de Moya et al. (2009) y están diseñadas para integrarse en el plan docente de manera flexible.

Tabla 9. Las actividades diseñadas para cada estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Actividades
Activo	• Trabajo en grupos pequeños. • Resúmenes de artículos y conferencias. • Actividades prácticas en clase. • Uso de TIC (vídeo, audio, internet). • Mapas conceptuales con palabras clave. • Presentaciones en PowerPoint. • Clases dinámicas con interacción.
Reflexivo	• Clases magistrales con PowerPoint. • Resúmenes y esquemas de temas. • Reflexión crítica sobre ejemplos y artículos. • Búsqueda bibliográfica y en internet. • Trabajo individual y en grupo. • Técnicas nemotécnicas y resúmenes. • Reflexión sobre lo aprendido.
Teórico	• Clases con resolución de dudas. • Estudio individual y resolución de problemas. • Actividades participativas y búsqueda en internet. • Uso de plataformas educativas online. • Técnicas de estudio como subrayado y resúmenes. • Preguntas al profesor-tutor.

Estilo de aprendizaje	Actividades
Pragmático	• Cuadros esquemáticos y repeticiones. • Clases con planteamiento útil. • Exámenes parciales y estudio diario. • Actividades motivadoras y variadas. • Toma de apuntes y lectura voluntaria. • Actividades que relacionen teoría con práctica.

Fuente: Moya et al. (2009, p. 150).

Conclusiones

A partir de los resultados, se pueden establecer conclusiones en los siguientes cinco aspectos:

- Predominancia del estilo reflexivo: El 47 % de los estudiantes prefiere aprender mediante la observación y el análisis. Esto sugiere que las metodologías que exigen respuestas inmediatas o presión constante podrían estar perjudicando a casi la mitad del grupo.
- Crisis de rendimiento académico: Existe una ausencia total de estudiantes en nivel “superior”. La concentración en niveles “básico” y “bajo” hace evidente una falla estructural en el sistema de enseñanza que no logra potenciar las capacidades individuales.
- Independencia de factores demográficos: Los estilos de aprendizaje resultaron ser rasgos de personalidad independientes del sexo, edad o estrato socioeconómico, lo que refuerza que la pedagogía debe enfocarse en la *diversidad cognitiva* más que en estereotipos sociales.
- Necesidad de lineamientos docentes: Los estudiantes demandan clases más interactivas y empáticas. Se concluye que es necesario capacitar a los docentes en el uso de las tablas de actividades diseñadas en esta investigación (como debates para activos y mapas conceptuales para teóricos) para dinamizar el aula.
- Inclusión y diversidad: Se recomienda integrar estas estrategias con apoyos específicos para poblaciones diversas (como estudiantes sordos), con el fin de asegurar que el “estilo de aprendizaje” sea una herramienta para la equidad y no una nueva forma de etiquetar.

REFERENCIAS

- Díaz Ochoa, L. L. (2024). *Experiencias, vivencias y abordajes desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje de los estudiantes* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/60820/Lldiazo.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Honey, P., y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Peter Honey Associates.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Moya del Valle, M., Hernández Bravo, J. A., Hernández Bravo, J. R., y Cózar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(4). <http://doi.org/10.55777/rea.v2i4.895>



Sentido de pertenencia a la tierra: una apuesta educativa en la Institución Educativa Llanos de Cuivá (Colombia)



Julián Antonio Naranjo Arcila
Egresado de la Maestría en Educación
Dra. María Adelaida Upegui Córdoba
Docente de la Maestría en Educación
sherekan2500@hotmail.com



Resumen

Este texto explora la intrincada relación entre el sentido de pertenencia de los estudiantes a su tierra y su compromiso educativo. En él se establece la importancia geográfica y cultural de los Llanos de Cuivá, destacando cómo la identidad local influye en las prácticas educativas. Mediante una metodología cualitativa, se investiga cómo las conexiones emocionales y culturales con la tierra se manifiestan en la participación educativa y el rendimiento académico de los estudiantes. Los hallazgos revelan que las iniciativas educativas que integran el conocimiento local y promueven la conciencia ambiental mejoran significativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes. Se analizan las implicaciones de estos hallazgos para la educación rural y se proponen recomendaciones para incorporar el conocimiento local en los currículos, haciendo hincapié en su potencial para fomentar el desarrollo sostenible y la preservación cultural. En definitiva, este estudio subraya el papel crucial del sentido de pertenencia en la formación de la identidad y los resultados educativos de los estudiantes.

Palabras clave: sentido de pertenencia, compromiso educativo, conocimiento local, conciencia ambiental, educación rural.

Abstract

This text explores the intricate relationship between students' sense of belonging to their land and their educational engagement. It establishes the geographical and cultural significance of the Llanos de Cuivá, highlighting how local identity influences educational practices. Using a qualitative methodology, it investigates how emotional and cultural connections to the land manifest in students' educational participation and academic performance. The findings reveal that educational initiatives that integrate local knowledge and promote environmental awareness significantly improve students' motivation and engagement. The text analyzes the implications of these findings for rural education and proposes recommendations for incorporating local knowledge into curricula, emphasizing its potential to foster sustainable development and cultural preservation. Ultimately, this study underscores the crucial role of the sense of belonging in students' identity formation and educational outcomes.

Keywords: sense of belonging, educational commitment, local knowledge, environmental awareness, rural education.



Introducción

Llanos de Cuivá, corregimiento ubicado en el corazón de Colombia, es una región rica en diversidad geográfica y patrimonio cultural. Este corregimiento sirve como un referente de identidad para sus habitantes, quienes han forjado una conexión única con la tierra a lo largo de generaciones. Esta introducción busca desentrañar el profundo contexto geográfico y cultural de los Llanos de Cuivá, destacando su papel fundamental en la formación de la identidad local. Además, explorará el enfoque del compromiso educativo en la Institución Educativa Llanos de Cuivá, haciendo hincapié en su relación con el sentido de pertenencia a la tierra. La pregunta central de investigación es: ¿Cómo influye el sentido de pertenencia a la tierra en el compromiso educativo de los estudiantes? Finalmente, se establece la siguiente tesis: el sentido de pertenencia a la tierra en los Llanos de Cuivá fortalece el compromiso educativo mediante prácticas que integran el conocimiento local y la conciencia ambiental.

Los Llanos de Cuivá se encuentran enclavados en la región montañosa de Antioquia, Colombia, y se caracterizan por sus paisajes exuberantes, valles fértiles y ríos serpenteantes. Este entorno geográfico ofrece no solo un paisaje impresionante, sino también un recurso vital para la comunidad local. Como señala Naranjo Arcila (2022), la rica biodiversidad de la tierra y su importancia en las tradiciones locales y la vida cotidiana son fundamentales para la identidad de su gente. La relación entre los habitantes y su entorno es una de respeto mutuo y simbiosis en la que la tierra ofrece sustento y arraigo espiritual.

Culturalmente, los Llanos de Cuivá son un tapiz tejido con influencias históricas, tradiciones indígenas y prácticas contemporáneas. El patrimonio cultural de la comunidad está profundamente entrelazado con la tierra, como lo demuestran sus prácticas agrícolas, festivales y tradiciones orales. Fernández Monsalve et al. (2023) destacan la importancia de actividades culturales como la narración de cuentos y la música tradicional, que sirven como medios para expresar la identidad y la pertenencia. Estas prácticas no solo preservan la historia de la comunidad, sino que también inculcan un sentido de orgullo y continuidad entre sus miembros. La Institución Educativa Llanos de Cuivá se erige como un pilar del aprendizaje y la preservación cultural en la región. Su enfoque educativo está profundamente arraigado en los principios de conciencia ambiental e integración del conocimiento local. Como señala Paternina Farco (2019), la institución ha adoptado un currículo que hace hincapié en la interconexión de los estudiantes con su entorno natural. Este marco educativo anima a los estudiantes a explorar su entorno, comprender su importancia ecológica y desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su preservación.

El compromiso educativo en la Institución Educativa Llanos de Cuivá no se limita al rendimiento académico, sino que se extiende a fomentar una comprensión holística del lugar de los estudiantes en su comunidad y el medioambiente. Las iniciativas de la escuela incluyen excursiones, proyectos de servicio comunitario y experiencias de aprendizaje colaborativo que promueven la educación experiencial. Burgos (2018)

destaca el papel de estas prácticas en el desarrollo de un sentido de pertenencia entre los estudiantes a medida que interactúan con su entorno de manera significativa. La pregunta central de investigación que impulsa este estudio es: ¿cómo influye el sentido de pertenencia a la tierra en el compromiso educativo de los estudiantes? Esta indagación busca desentrañar la intrincada relación entre la conexión de los estudiantes con su entorno y su dedicación a la educación. Como explican Contreras Miranda et al. (2015), el sentido de pertenencia puede influir significativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes con las actividades de aprendizaje. Cuando los estudiantes perciben su educación como relevante para sus experiencias personales y culturales, son más propensos a invertir en sus esfuerzos académicos y extracurriculares.

La exploración de esta pregunta de investigación implica examinar los aspectos emocionales y cognitivos de la conexión de los estudiantes con la tierra. Morales Caballero (2016) subraya la importancia de comprender cómo este vínculo moldea las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y sus aspiraciones para el futuro. Al investigar las dimensiones de la pertenencia y el compromiso educativo, el estudio busca aportar información valiosa sobre el papel de los factores culturales y ambientales en la configuración de los resultados educativos. La tesis de este estudio es que el sentido de pertenencia a la tierra en Llanos de Cuivá fortalece el compromiso educativo mediante prácticas que integran el conocimiento local y la conciencia ambiental. Torres Restrepo (2024) afirma que las iniciativas educativas basadas en los contextos culturales y ambientales de los estudiantes pueden mejorar su participación y motivación. Al incorporar elementos de las tradiciones locales y la comprensión ecológica en el currículo, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje que resuene con las experiencias vividas de los estudiantes.

La integración del conocimiento local y la conciencia ambiental en las prácticas educativas sirve como catalizador para profundizar la conexión de los estudiantes con su tierra y comunidad. Torres (2015) destaca el potencial transformador de una educación que reconoce y celebra el patrimonio cultural de los estudiantes. Por medio de este enfoque, los estudiantes no solo adquieren habilidades académicas, sino que también desarrollan un profundo sentido de identidad y pertenencia, lo que a su vez fomenta el compromiso educativo.

En conclusión, la introducción sienta las bases para una exploración a fondo del sentido de pertenencia a la tierra y el impacto que este tiene en el compromiso educativo en la Institución Educativa Llanos de Cuivá. Al presentar el contexto geográfico y cultural, explicar el enfoque educativo de la institución, plantear la pregunta central de investigación y establecer la tesis, esta sección sienta las bases para comprender cómo la relación única entre los estudiantes y su entorno configura su trayectoria educativa. Como sugieren Álvarez Herrera y Ceballos Martínez (2022), la interrelación de elementos culturales, ambientales y educativos crea una narrativa convincente que subraya la importancia de la pertenencia en el fomento de la participación educativa. Con este estudio buscamos contribuir al discurso más amplio sobre el papel de la

tierra y la cultura en la configuración de los resultados educativos y la formación de la identidad.

La exploración de la conexión entre la pertenencia a la tierra y la educación en la Institución Educativa Llanos de Cuivá está profundamente arraigada en un rico abanico de discursos académicos. Esta revisión de la literatura busca profundizar en estudios previos que ilustran esta conexión, destacando los enfoques teóricos que han moldeado nuestra comprensión. Además, busca analizar la literatura sobre educación ambiental y su impacto en el fomento del sentido de pertenencia, identificando las lagunas en las investigaciones existentes, particularmente en el contexto colombiano.

El concepto de *pertenencia a la tierra* no es meramente un sentimiento emocional o cultural; está intrínsecamente vinculado a los procesos educativos, como lo demuestran diversos estudios. Pino-Vera et al. (2018) exploran el sentido de pertenencia en las instituciones educativas, subrayando que este sentido es fundamental para cultivar un sólido compromiso educativo en el alumnado. Su investigación destaca cómo la pertenencia a la tierra influye en la formación de la identidad y la motivación del alumnado, creando así un entorno educativo profundamente vinculado con la conciencia cultural y ambiental. Cadavid-Velásquez et al. (2022) refuerzan esta idea al investigar el papel de la educación ambiental en el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la tierra. Su estudio, realizado en la Universidad de Córdoba, demuestra que la integración de la educación ambiental en el currículo fomenta una conexión más profunda entre el alumnado y su entorno natural. Esta conexión, a su vez, potencia su compromiso educativo y promueve una mentalidad sostenible, crucial para abordar los desafíos ambientales.

En otro estudio significativo, Gallego Henao et al. (2023) examinan las percepciones y representaciones de los educadores sobre la migración y su impacto en la educación. Si bien la migración puede parecer tangencial a la pertenencia a la tierra, es esencial comprender cómo los educadores perciben estos fenómenos y la manera en que influyen en la identidad y las experiencias educativas del alumnado. Su investigación arroja luz sobre la compleja interacción entre la migración, la tierra y la educación, aportando valiosas perspectivas sobre cómo la pertenencia a la tierra puede ser un factor estabilizador en los entornos educativos. Rodríguez (2023) presenta una perspectiva fascinante al analizar el impacto colonial en la educación y el medioambiente. Su trabajo subraya la importancia de recuperar la sabiduría que imparte la tierra, abogando por un enfoque ecosófico de la educación. Esta perspectiva resalta la necesidad de reinterpretar nuestra relación con la tierra, considerándola una fuente de conocimiento e identidad que puede integrarse en las prácticas educativas.

Vallejo Mazo y Quiroz Londoño (2016) ofrecen una narrativa personal sobre la conexión con la tierra, poniendo énfasis en cómo las experiencias de la infancia moldean la percepción que uno tiene de ella como un componente vital de la vida. Sus reflexiones coinciden con la idea de que la tierra no es simplemente un espacio físico, sino una entidad viva que influye en las aspiraciones educativas y la formación de la identidad.

Albuquerque (2015) explora las dimensiones socioculturales más amplias de la propiedad de la tierra, la educación y la salud. Su estudio sugiere que el diálogo entre investigadores y comunidades es crucial para comprender cómo estos elementos interactúan e influyen en los resultados educativos. Este diálogo fomenta un sentido de pertenencia que trasciende las experiencias individuales y crea una identidad colectiva arraigada en la tierra.

Palladino (2020) examina la transmisión de la identidad nacional por medio de la educación, centrándose en el contexto histórico del despojo de tierras. Su investigación ilustra cómo las prácticas educativas pueden emplearse para preservar el patrimonio cultural y fortalecer la conexión de los estudiantes con su tierra, incluso en medio de los desafíos del desplazamiento y la erosión de la identidad.

La educación ambiental desempeña un papel fundamental en el fomento del sentido de pertenencia a la tierra, ya que anima a los estudiantes a interactuar con su entorno natural de maneras significativas. Romero Sánchez (2017) articula la integración de la educación ambiental y artística, destacando cómo estas disciplinas pueden combinarse para fomentar una comprensión holística de la tierra. Este enfoque no solo mejora la apreciación de los estudiantes por el medioambiente, sino que también los empodera para expresar su conexión con la tierra por medio de vías creativas.

Szulc (2015) ofrece una visión general completa de los métodos educativos que abarcan una comprensión más amplia de la educación. Su trabajo subraya la importancia de reconocer la diversidad de prácticas educativas, especialmente en entornos rurales en los que la tierra desempeña un papel fundamental en la configuración de las experiencias educativas. Al reconocer las necesidades educativas únicas de las comunidades rurales, los educadores pueden adaptar sus enfoques para cultivar un sentido de pertenencia que resuene con las experiencias vividas de los estudiantes.



Baronnet (2017) analiza la oposición comunitaria al despojo de tierras y la degradación ambiental, destacando el papel de la educación en la defensa de la vida y la promoción de prácticas sostenibles. Su investigación hace hincapié en el poder transformador de la educación al dotar a los estudiantes de los conocimientos y las habilidades necesarias para defender su tierra y su comunidad. Esta defensa fomenta un fuerte sentido de pertenencia, ya que los estudiantes se convierten en participantes activos en la configuración de sus entornos educativos y ambientales.

A pesar de la abundante investigación sobre la conexión entre la pertenencia a la tierra y la educación, persisten importantes lagunas, especialmente en el contexto colombiano. Si bien numerosos estudios han explorado los fundamentos teóricos de esta conexión, se necesita investigación empírica que examine cómo estas teorías se traducen en la práctica en la Institución Educativa Llanos de Cuivá. Una brecha crítica es la falta de datos sobre el impacto específico de la pertenencia a la tierra en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien estudios previos han destacado la importancia de esta conexión, existen pocos datos cuantitativos que midan su influencia en los resultados académicos. Abordar esta brecha requiere métodos integrales de recopilación de datos que capturen las experiencias y percepciones de los estudiantes para proporcionar una comprensión matizada de los modos en que la pertenencia a la tierra afecta su trayectoria educativa.

Además, es necesario explorar el papel de las familias y las comunidades en el fortalecimiento de la conexión de los estudiantes con la tierra. Aunque algunos estudios han abordado este aspecto, se necesita más investigación para comprender cómo las dinámicas familiares y comunitarias contribuyen al sentido de pertenencia de los estudiantes. Esta exploración puede proporcionar información valiosa para desarrollar prácticas educativas que aprovechen estas relaciones en aras de mejorar el compromiso educativo de los estudiantes.

Asimismo, la integración del conocimiento local y la conciencia ambiental en las prácticas educativas requiere mayor atención. Si bien los estudios existentes han destacado los beneficios de dicha integración, no se han explorado suficientemente los desafíos que enfrentan los educadores al implementar estas prácticas. Comprender estos desafíos es crucial para desarrollar estrategias que incorporen eficazmente el conocimiento local en el currículo y fomenten un sentido de pertenencia alineado con los contextos culturales y ambientales de los estudiantes. En conclusión, la revisión bibliográfica revela una relación compleja y multifacética entre la pertenencia a la tierra y la educación. Aunque algunos estudios previos han aportado perspectivas valiosas sobre esta conexión, aún existen importantes lagunas que deben abordarse, especialmente en el contexto colombiano. Al explorar estas lagunas y basarse en la investigación existente, el estudio busca contribuir a una comprensión más profunda del modo en que la pertenencia a la tierra influye en el compromiso educativo de los estudiantes de la Institución Educativa Llanos de Cuivá. Esta exploración no solo es vital para mejorar las prácticas educativas, sino también para fomentar un entorno educativo sostenible y culturalmente rico que refleje las identidades y aspiraciones de los estudiantes.

Planteamiento del problema

El sistema educativo en Colombia históricamente se ha enfrentado a una brecha profunda entre la ciudad y el campo. En el corregimiento de Llanos de Cuivá (Antioquia), esta brecha se manifiesta en una tensión invisible pero persistente: la desconexión

entre el currículo oficial y la vida cotidiana de los estudiantes. El problema central es el desarraigo educativo, un fenómeno en el que la escuela, al seguir modelos urbanos y globales, termina por desvalorizar el saber campesino y la relación ancestral con la tierra.

Esta situación genera una crisis de identidad en el estudiante rural. Al sentir que su entorno (los valles fértiles, los ríos y las faenas agrícolas) no tiene lugar en los libros de texto, el joven percibe su realidad como inferior o irrelevante. Esto se traduce en una falta de compromiso educativo, pues la educación deja de ser una herramienta de transformación local para convertirse en una vía de escape hacia la ciudad. El vacío que deja esta falta de pertenencia se llena con desmotivación, deserción y la erosión de la cultura local.

Por lo tanto, la investigación aborda la siguiente interrogante: ¿De qué manera la ausencia de un currículo que integre el conocimiento local afecta el vínculo emocional del estudiante con su formación? Sin una intervención que rescate la identidad territorial, los Llanos de Cuivá corren el riesgo de perder no solo a sus futuros profesionales, sino también el legado cultural que sostiene la soberanía y el equilibrio ecológico de la región.

Justificación

La justificación de este estudio se construye sobre la premisa de que *educar es arraigar*. En primer lugar, desde una perspectiva social, este trabajo es urgente para combatir la deserción escolar. Un estudiante que siente que la escuela lo entiende y lo valora es un estudiante que permanece en el sistema. El sentido de pertenencia funciona como un factor protector contra los riesgos sociales y la migración forzada hacia cinturones de miseria urbanos.

Desde la dimensión cultural, la investigación es vital para la salvaguarda del patrimonio inmaterial. Los Llanos de Cuivá son un “tapiz” de tradiciones que corren el riesgo de desaparecer si no se integran formalmente en la educación. Justificar la inclusión de la música tradicional, la narración de cuentos y la agricultura en el aula es, en última instancia, un acto de resistencia cultural y de justicia histórica para las comunidades rurales de Antioquia.

Finalmente, desde una óptica ambiental, este proyecto promueve la conciencia ecológica real. No se trata de una ecología abstracta, sino de una *ecosofía* aplicada al territorio. Al fomentar el amor por la tierra propia, se garantiza que las futuras generaciones sean las primeras guardianas de sus recursos hídricos y de su biodiversidad. Esta investigación no solo busca mejorar notas, sino formar ciudadanos rurales orgullosos, capaces de liderar un desarrollo que sea económicamente viable y ecológicamente ético.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la influencia del sentido de pertenencia a la tierra en el compromiso educativo de los estudiantes de la Institución Educativa Llanos de Cuivá, para fundamentar prácticas pedagógicas que integren el conocimiento local y la conciencia ambiental.

Objetivos específicos

- Identificar las dimensiones emocionales y culturales que conforman el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia el territorio de los Llanos de Cuivá.
- Explorar la relación entre las prácticas culturales locales (tradiciones orales, música, agricultura) y la motivación de los estudiantes frente a sus actividades escolares.
- Evaluar el impacto de las iniciativas institucionales de educación ambiental y experiencial en el nivel de compromiso y participación del alumnado.
- Proponer recomendaciones curriculares que permitan la integración efectiva de los saberes locales en el proceso de formación de la identidad y el rendimiento académico.

Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se articula bajo la tríada de territorio, identidad y pedagogía.

La pedagogía del lugar

Esta teoría sostiene que el aprendizaje debe ocurrir en el contexto local. El paisaje de los Llanos de Cuivá no es solo un escenario, es un texto pedagógico. Según Paternina Farco (2019), cuando el entorno se convierte en el centro del currículo, el aprendizaje se vuelve significativo. El estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un investigador de su propia realidad.

Sentido de pertenencia y compromiso

Siguiendo a Pino-Vera et al. (2018), la pertenencia es un proceso de subjetivación política.

Sentirse “parte de la tierra” otorga al estudiante una seguridad ontológica que se traduce en compromiso educativo. El compromiso no consiste solo en asistir a clase, sino en participar activamente, porque se reconoce que la educación tiene un propósito vital para la familia y la comunidad.

Ecosofía y conciencia ambiental

Rodríguez (2023) propone la *ecosofía* como una forma de sabiduría que integra la armonía entre el ser humano y el cosmos. En esta investigación el concepto se retoma para argumentar que el cuidado del medioambiente en los Llanos de Cuivá nace del arraigo emocional: no se cuida lo que no se ama, y no se ama lo que no se conoce como propio.

Marco metodológico

La investigación utilizó el marco metodológico para describir minuciosamente el procedimiento del proyecto y determinar el camino, las técnicas, las herramientas y los procesos requeridos para lograr los objetivos establecidos. Igualmente, el marco metodológico busca asegurar la validez, fiabilidad y coherencia interna del estudio por medio de la definición de la población, la muestra, el diseño y las tácticas de recopilación y estudio de los datos.

Para comprender la profunda conexión entre el sentido de pertenencia de los estudiantes con la tierra y su compromiso educativo, este estudio adopta una metodología de investigación cualitativa. La investigación cualitativa es particularmente útil para explorar fenómenos complejos en los que las experiencias y percepciones subjetivas de los individuos desempeñan un papel crucial. Al centrarnos en las experiencias vividas de los estudiantes de la Institución Educativa Llanos de Cuivá, buscamos comprender cómo sus vínculos emocionales y culturales con la tierra influyen en sus actitudes frente a la educación.

El diseño cualitativo permite una exploración profunda de las perspectivas de los estudiantes, proporcionando datos valiosos y detallados que los métodos cuantitativos podrían pasar por alto. Se emplearán métodos como entrevistas, grupos focales y observaciones participantes para recopilar datos. Estos métodos son ideales para captar los matices de los sentimientos de los estudiantes frente a su entorno y sus experiencias educativas, ya que permiten a los investigadores interactuar directamente con los participantes y facilitar un diálogo que revele perspectivas más profundas.

Las entrevistas serán semiestructuradas, lo que permitirá a los participantes expresar libremente sus ideas y, al mismo tiempo, los guiará por temas específicos relacionados con la pertenencia y la educación. Este enfoque garantiza que, si bien nos centramos en nuestras preguntas de investigación, nos mantenemos abiertos a hallazgos inesperados que puedan surgir de las narrativas de los participantes. Además, los grupos focales brindarán una plataforma para que los estudiantes compartan sus experiencias colectivamente, lo cual fomenta un entorno dinámico en el que se puedan intercambiar y profundizar ideas. Este discurso colectivo puede dar lugar al surgimiento de temas que podrían no surgir en entrevistas individuales.

La observación participante complementará estos métodos al permitir al investigador sumergirse en el contexto educativo de Llanos de Cuivá. Al observar a los estudiantes en su entorno natural, podemos comprender mejor sus interacciones y comportamientos, así como las prácticas culturales que configuran su sentido de pertenencia a la tierra. Este enfoque inmersivo también ayuda a establecer una conexión con los participantes, lo que puede mejorar la calidad de los datos recopilados, ya que los estudiantes pueden sentirse más cómodos compartiendo sus pensamientos y sentimientos.

La selección de los participantes es un aspecto crucial de este estudio. Nuestro objetivo es incluir un grupo diverso de estudiantes de varios grados dentro de la Institución Educativa Llanos de Cuivá con el fin de garantizar una amplia gama de perspectivas. La selección se realizará mediante una técnica de muestreo intencional, el cual es común en la investigación cualitativa. Este enfoque permite a los investigadores seleccionar a los individuos basándose en características específicas relevantes para el estudio, garantizando así que los participantes puedan aportar información valiosa.

La investigación se centra en estudiantes que hayan estado matriculados en la institución durante al menos dos años, ya que es probable que este tiempo les haya proporcionado suficiente exposición tanto a las prácticas educativas como al contexto cultural de los Llanos de Cuivá. Este criterio ayudará a garantizar que los participantes puedan reflexionar sobre sus experiencias de manera significativa y articular su sentido de pertenencia a la tierra en relación con su educación.

Además de seleccionar a los estudiantes según su antigüedad en la institución, también consideraremos factores como la edad, el género y el entorno socioeconómico para asegurar que la muestra refleje la diversidad del alumnado. Esta diversidad es esencial para comprender cómo diversos factores influyen en la conexión de los estudiantes con su tierra y su educación. Por ejemplo, podríamos encontrar que estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos tienen experiencias y percepciones de pertenencia distintas, lo que podría afectar su compromiso educativo.

Para reclutar participantes, se estableció una colaboración con la administración y el profesorado de la escuela, quienes pueden ayudar a identificar candidatos idóneos. También realizaremos sesiones informativas para explicar el propósito del estudio y animar a los estudiantes a participar. En estas sesiones haremos hincapié en el carácter voluntario de la participación y la importancia de sus voces para comprender la conexión entre el sentido de pertenencia y la educación.

El proceso de recopilación de datos constará de varias fases, lo que garantizará una comprensión integral de las experiencias de los estudiantes. La primera fase consiste en realizar entrevistas semiestructuradas con aproximadamente 20 estudiantes. Cada entrevista tendrá una duración de entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la profundidad de la conversación. Las entrevistas se grabarán en audio con el consentimiento de los participantes y posteriormente se transcribirán para su análisis. El formato semiestructurado permite flexibilidad en las preguntas, lo que posibilita que los participantes profundicen en temas de interés, a la vez que garantiza que cubramos temas esenciales relacionados con su sentido de pertenencia y sus experiencias educativas.

En la segunda fase, organizaremos grupos focales de entre 5 y 7 estudiantes cada uno. Estas discusiones grupales serán guiadas por un facilitador que animará a los participantes a compartir sus reflexiones y experiencias en un entorno grupal. Este método no solo genera datos valiosos, sino que también permite que los estudiantes interactúen entre sí, lo que podría generar perspectivas más profundas a medida que cada participante se nutre de las contribuciones de los demás. Los grupos focales se grabarán, y se anotarán los temas clave durante las discusiones.

La tercera fase de la recopilación de datos consistirá en observaciones participantes. El investigador pasará tiempo en el entorno escolar, observando a los estudiantes durante las clases, los descansos y las actividades extracurriculares. Estos datos observacionales contextualizarán las entrevistas y los grupos focales, lo cual ayudará a triangular los hallazgos. Por ejemplo, si los estudiantes hablan de sus vínculos con las tradiciones locales en las entrevistas, la observación de actividades relacionadas puede poner en evidencia el modo en que estas tradiciones se integran en su experiencia educativa.

Durante todo el período de observación se tomarán notas de campo, las cuales capturarán las reflexiones del investigador sobre las interacciones, los comportamientos y el ambiente general dentro de la escuela. Estas notas serán valiosas para identificar

temas que podrían no surgir únicamente de las entrevistas o los grupos focales, como las expresiones no verbales de pertenencia o compromiso.

El análisis de datos en la investigación cualitativa es un proceso iterativo y reflexivo. Para este estudio emplearemos el análisis temático, un método ampliamente utilizado para identificar, analizar e informar patrones (temas) en datos cualitativos. El análisis temático nos permite identificar temas significativos relacionados con el sentido de pertenencia y el compromiso educativo de los estudiantes, a la vez que proporciona un marco flexible que se adapta a los datos recopilados.

El análisis comenzará con la familiarización, en la que el investigador se sumergirá en los datos mediante varias lecturas de las transcripciones y notas de campo. Esta fase es crucial para desarrollar una comprensión inicial de los datos e identificar temas preliminares. A continuación, generaremos códigos iniciales, que implican la segmentación de los datos en unidades significativas relacionadas con nuestras preguntas de investigación. Este proceso de codificación se realizará sistemáticamente, garantizando así la captura de una amplia gama de respuestas y perspectivas.

Una vez desarrollados los códigos iniciales, buscaremos temas mediante la agrupación de códigos relacionados. Esta fase implica la búsqueda de patrones y conexiones dentro de los datos, lo que nos ayudará a construir temas más amplios que reflejen las experiencias de los estudiantes. Por ejemplo, podemos identificar temas relacionados con la identidad cultural, la participación comunitaria y la conciencia ambiental, todos los cuales contribuyen al sentido de pertenencia de los estudiantes con la tierra. Tras identificar los temas, los revisaremos para asegurarnos de que representen con precisión los datos. Este proceso puede implicar refinar, combinar o dividir los temas según sea necesario. A continuación, definiremos y nombraremos los temas, proporcionando una descripción clara de lo que abarca cada uno y cómo se relaciona con nuestras preguntas de investigación. Este paso es fundamental para garantizar que nuestro análisis sea coherente y significativo.

Finalmente, elaboraremos un informe que incluya una presentación detallada de los hallazgos, respaldada por citas directas de los participantes. Al utilizar las voces de los participantes, podemos ilustrar los temas y proporcionar una comprensión contextualizada y enriquecedora de sus experiencias. El informe también incluirá debates sobre cómo estos hallazgos se relacionan con la literatura existente y las implicaciones que estos tienen para las prácticas educativas en contextos rurales.

A lo largo del proceso de análisis de datos, mantendremos una postura reflexiva, reconociendo nuestros sesgos y preconcepciones. Al reflexionar sobre nuestra postura, podemos asegurar que nuestras interpretaciones se basen en las perspectivas de los participantes y no se vean influenciadas por nuestras suposiciones. En resumen, este estudio empleará una metodología cualitativa que pone énfasis en la importancia de las experiencias vividas por los estudiantes para comprender la conexión entre la pertenencia a la tierra y el compromiso educativo. Mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones participantes, buscamos recopilar datos ricos

y detallados que capturen la complejidad de las relaciones de los estudiantes con su entorno. La estrategia de muestreo intencional garantizará una representación diversa del alumnado, mientras que el análisis temático nos permitirá extraer conclusiones significativas de los datos recopilados.

Mediante este enfoque metodológico integral, esperamos aportar conocimiento valioso al campo de la educación en la Colombia rural, destacando el papel crucial que desempeña el sentido de pertenencia en la configuración de las experiencias y los compromisos educativos de los estudiantes. En definitiva, este estudio aspira a fundamentar prácticas y políticas educativas que reconozcan y celebren los contextos culturales y ambientales únicos del alumnado y a fomentar una conexión más profunda entre la educación y las identidades locales.

Resultados

Figura 40. Conexión con la tierra



Fuente: elaboración propia.

En los Llanos de Cuivá, el sentido de pertenencia a la tierra está profundamente entrelazado con las actividades culturales y las tradiciones locales en las que participan los estudiantes. Estas actividades sirven como un poderoso medio mediante el cual los estudiantes expresan su conexión con su patrimonio y comunidad, fomentando así un fuerte sentido de identidad y pertenencia. Según Naranjo Arcila (2022), la institución educativa desempeña un papel crucial en la formación de la identidad cultural de los estudiantes al fomentar la participación en diversos eventos culturales. Estos eventos no son solo celebraciones, sino que sirven como medio para transmitir valores, historias y tradiciones que forman parte integral de la identidad de la comunidad.

Por ejemplo, los estudiantes a menudo participan en espectáculos de danza tradicional, eventos musicales y artesanías que reflejan el rico patrimonio cultural de los Llanos de Cuivá. Estas actividades están profundamente arraigadas en la historia y las tradiciones de la región y brindan a los estudiantes una conexión tangible con

su pasado. Fernández Monsalve et al. (2023) destacan la importancia de estas prácticas culturales para fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado, resaltando que la participación en estas actividades permite a los estudiantes mantener una fuerte conexión con sus raíces, lo cual es un elemento esencial para la formación de su identidad.

Además, estas actividades culturales contribuyen a la cohesión social de la comunidad, ya que a menudo implican la participación colectiva de estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad. Esta participación colectiva fomenta un sentido de unidad e identidad compartida entre los participantes y refuerza su conexión con la tierra y su comunidad. Según Paternina Farco (2019), la participación del alumnado en las tradiciones locales no solo beneficia el desarrollo de la identidad individual, sino que también sirve como catalizador para la construcción de comunidad, ya que crea oportunidades para el diálogo intergeneracional y el intercambio de conocimientos y experiencias.

La importancia de las actividades culturales para fomentar el sentido de identidad y pertenencia es respaldada por Ávila Camargo (2024), quien señala que estas prácticas brindan al alumnado un sentido de orgullo por su patrimonio, lo que a su vez fortalece su conexión con la tierra. Al participar en estas actividades, los estudiantes desarrollan un profundo aprecio por su patrimonio cultural, lo cual es esencial para la preservación de las tradiciones locales y la promoción de la diversidad cultural.

En conclusión, las actividades culturales y las tradiciones locales desempeñan un papel fundamental en el fomento del sentido de pertenencia entre los estudiantes de los Llanos de Cuivá. Por medio de la participación en estas actividades, los estudiantes expresan su conexión con su patrimonio y comunidad, lo cual es crucial para la formación de su identidad y la cohesión social. La institución educativa, las familias y la comunidad son fundamentales en la promoción de estas actividades, ya que garantizan la preservación y el reconocimiento del rico patrimonio cultural de la región.

El entorno natural de los Llanos de Cuivá influye significativamente en la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. El paisaje, el clima y las características ecológicas circundantes desempeñan un papel crucial en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos y en su conexión con su tierra natal. Como señala Tabares Valencia (2019), las características geográficas únicas de los Llanos de Cuivá, incluyendo sus vastas llanuras y su rica biodiversidad, contribuyen al sentido de pertenencia y pertenencia de los estudiantes.

Los estudiantes a menudo desarrollan una profunda conexión con la tierra por medio de sus interacciones con el entorno natural. Esta conexión se fomenta mediante iniciativas educativas que animan a los estudiantes a explorar e interactuar con su entorno, como excursiones, paseos por la naturaleza y estudios ecológicos. Según Torres Restrepo (2024), estas actividades brindan a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre las características ecológicas de su región, lo cual promueve la conciencia ambiental y el cuidado del medioambiente. Al comprender el entorno natural, los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad hacia su preservación, lo cual es fundamental para su identidad y sentido de pertenencia.

La influencia del entorno natural en las prácticas culturales también es evidente, ya que muchas tradiciones y rituales locales se centran en la tierra y sus recursos. Mendoza García (2017) destaca que el entorno natural sirve como fuente de inspiración para actividades culturales como la artesanía y la música tradicionales, que a menudo reflejan la belleza y diversidad de la región. Estas prácticas no solo celebran el entorno natural, sino que también refuerzan la conexión de los estudiantes con su tierra natal al integrar elementos ambientales en sus expresiones culturales.

Además, el entorno natural tiene un profundo impacto en la identidad personal de los estudiantes, ya que moldea sus valores, sus creencias y su cosmovisión. Álvarez Herrera y Ceballos Martínez (2022) ponen énfasis en que el entorno natural proporciona a los estudiantes un sentido de continuidad y estabilidad esencial para la formación de su identidad. Al desarrollar una fuerte conexión con la tierra, los estudiantes pueden navegar las complejidades del desarrollo de la identidad, ya que encuentran consuelo y significado en su relación con el mundo natural.

En resumen, el entorno natural de los Llanos de Cuivá desempeña un papel crucial en la formación de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Por medio de las interacciones con el paisaje y las características ecológicas, los estudiantes desarrollan una profunda conexión con su tierra natal, la cual se refleja en sus prácticas culturales y su identidad personal. La institución educativa, las familias y la comunidad son fundamentales para promover estas interacciones, ya que aseguran que el entorno natural siga siendo parte integral de la formación de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Las familias y la comunidad también desempeñan un papel esencial para fortalecer la conexión de los estudiantes con la tierra. El apoyo y la participación de estas entidades son cruciales para reforzar el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes. Pérez Patiño (2022) subraya la importancia del apoyo familiar en la promoción de las tradiciones culturales y el cuidado del medioambiente entre los estudiantes. Las familias son la principal fuente de transmisión cultural, puesto que proporcionan a los estudiantes una comprensión profunda de su patrimonio y valores.

La participación de la comunidad es igualmente importante, ya que crea oportunidades para la participación colectiva y el desarrollo de una identidad compartida. La participación comunitaria en actividades culturales e iniciativas ambientales fomenta un sentido de unidad y pertenencia entre los estudiantes. Los eventos comunitarios

como festivales y talleres brindan a los estudiantes una plataforma para expresar su conexión con la tierra y su patrimonio, promoviendo así la cohesión social y la preservación cultural.

Las instituciones locales, incluida la institución educativa, desempeñan un papel fundamental para facilitar la colaboración entre las familias y la comunidad. Naranjo Arcila (2022) señala que estas instituciones sirven de puente entre los estudiantes y su comunidad al promover iniciativas que integran las tradiciones culturales y la conciencia ambiental en el currículo educativo. Al colaborar con las familias y la comunidad, las instituciones locales garantizan que los estudiantes desarrollen un fuerte sentido de pertenencia e identidad.

Adicionalmente, la colaboración entre las familias y la comunidad es esencial para promover el cuidado ambiental entre los estudiantes. Fernández Monsalve et al. (2023) destacan la importancia que tienen las iniciativas comunitarias como la plantación de árboles y los proyectos de conservación a la hora de inculcar un sentido de responsabilidad hacia la tierra. Estas iniciativas no solo promueven la conciencia ambiental, sino que también refuerzan la conexión de los estudiantes con su tierra natal, ya por medio de ellas participan activamente en su preservación.

En conclusión, las familias y la comunidad desempeñan un papel vital en el fortalecimiento de la conexión de los estudiantes con la tierra. Mediante esfuerzos colaborativos, estas entidades promueven las tradiciones culturales, la gestión ambiental y la cohesión social entre los estudiantes. La institución educativa actúa como facilitadora de esta colaboración, asegurando que los estudiantes desarrollen un fuerte sentido de pertenencia e identidad. Al fortalecer la conexión entre los estudiantes y su tierra natal, las familias y la comunidad contribuyen a la preservación del patrimonio cultural y a la promoción del desarrollo sostenible.

Las iniciativas educativas dirigidas a promover la conciencia ambiental se han vuelto cada vez más cruciales para formar en los estudiantes una mentalidad que les permita apreciar y preservar la naturaleza. Estas iniciativas están diseñadas para integrar la educación ambiental en el currículo y para incentivar a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda de los sistemas ecológicos que sustentan la vida. En Colombia, la Institución Educativa Llanos de Cuivá ha estado a la vanguardia de esta transformación educativa, implementando una serie de programas que hacen hincapié la importancia de la conciencia ambiental.

La integración de la educación ambiental en el currículo a menudo implica la adopción de metodologías de aprendizaje basadas en proyectos. El aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes participar en actividades prácticas que simulan desafíos ambientales del mundo real (Flórez-Yepes, 2015). Por ejemplo, se les puede asignar la tarea de desarrollar soluciones a problemas ambientales locales como la conservación del agua o la gestión de residuos. Estos proyectos no solo fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, sino que también inculcan un sentido de responsabilidad frente al medioambiente.

Las actividades al aire libre son otro componente vital de las iniciativas de educación ambiental. Al llevar el aprendizaje fuera del aula tradicional, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar directamente con la naturaleza. Esta interacción directa les permite observar los procesos ecológicos de primera mano, lo cual fomenta una mayor apreciación del mundo natural (Henao Hueso y Sánchez Arce, 2019). Actividades como caminatas por la naturaleza, excursiones a reservas naturales y estudios de biodiversidad ayudan a los estudiantes a comprender las complejidades de los ecosistemas y la importancia de las iniciativas de conservación.

Los proyectos comunitarios también desempeñan un papel crucial en la formación de la conciencia ambiental entre los estudiantes. Estos proyectos suelen implicar la colaboración con organizaciones ambientales locales y miembros de la comunidad, lo que permite a los estudiantes participar en iniciativas que tienen un impacto tangible en su entorno (Meza-Salcedo et al., 2023). Al interactuar con la comunidad, los estudiantes aprenden sobre los factores socioeconómicos que influyen en las políticas y prácticas ambientales, ampliando así su comprensión de la interconexión entre la sociedad y el medioambiente.

La implementación de estas iniciativas educativas requiere una planificación y una ejecución minuciosas. Los docentes tienen la tarea de diseñar currículos que integren a la perfección los temas ambientales con las asignaturas tradicionales, garantizando que los estudiantes reciban una educación integral. Además, los educadores deben utilizar diversos métodos de enseñanza, como debates interactivos, presentaciones multimedia y aprendizaje experiencial, para transmitir eficazmente los conceptos ambientales (Flórez-Yepes et al., 2018). Al emplear diversos enfoques pedagógicos, los educadores pueden atender diferentes estilos y preferencias de aprendizaje para maximizar la participación y la comprensión del alumnado.



En resumen, promover la conciencia ambiental por medio de iniciativas educativas implica un enfoque multifacético que integra el aprendizaje basado en proyectos, las actividades al aire libre y los proyectos comunitarios en el currículo. Estas iniciativas están diseñadas para inculcar un sentido de responsabilidad ambiental en el alumnado, animándolo a apreciar y proteger el mundo natural. La Institución Educativa Llanos de Cuivá sirve como un modelo de implementación exitosa que demuestra cómo se puede aprovechar la educación para fomentar una cultura de conciencia ambiental entre los jóvenes estudiantes.

Evaluar la participación del alumnado en la educación ambiental es crucial para comprender la eficacia de las prácticas educativas en el fomento de la conciencia ambiental. En los últimos años, los educadores han adoptado cada vez más experiencias de aprendizaje interactivas para impulsar la motivación y la participación del alumnado. Estas experiencias, que incluyen actividades prácticas y resolución de problemas del mundo real, han mostrado resultados prometedores en la mejora de la participación estudiantil.

Las actividades prácticas son particularmente eficaces para captar el interés y el entusiasmo de los estudiantes. Al participar activamente en experimentos, simulaciones y proyectos ambientales, los estudiantes pueden aplicar los conocimientos teóricos a situaciones prácticas (Solís-Espallargas y Barreto-Tovar, 2020). Esta participación activa no solo refuerza el aprendizaje, sino que también promueve una comprensión más profunda de los conceptos ambientales. Por ejemplo, los estudiantes pueden participar en análisis de la calidad del agua o evaluaciones de la biodiversidad que les proporcionan información valiosa sobre el entorno local.

Las actividades de resolución de problemas del mundo real mejoran aún más la participación estudiantil al fomentar el pensamiento crítico y la innovación. Al enfrentarse a desafíos ambientales, los estudiantes se motivan a idear soluciones creativas, lo que fomenta un sentido de logro y de responsabilidad sobre su aprendizaje (Padilla Murcia y Flores Hinojos, 2022). Dichas actividades pueden incluir el diseño de proyectos comunitarios sostenibles o el desarrollo de estrategias para reducir la contaminación. Al abordar problemas del mundo real, los estudiantes adquieren experiencia práctica y desarrollan un sentido de autonomía, lo que les permite contribuir a las iniciativas de conservación ambiental.

Los datos estadísticos y los estudios de caso subrayan los resultados positivos de estas prácticas educativas. Las investigaciones indican que los estudiantes que participan en experiencias de aprendizaje interactivo demuestran mayores niveles de compromiso y motivación en comparación con quienes reciben instrucción tradicional (Pita Morales, 2016). Además, estos estudiantes suelen mostrar un mejor rendimiento académico y una mayor conciencia ambiental, lo que destaca la eficacia de las actividades prácticas y de resolución de problemas para promover la participación estudiantil (Carrillo Roa y Cacua Peñaloza, 2019).

Varios factores contribuyen al éxito de la participación estudiantil en la educación ambiental. Un factor clave es la relevancia de las experiencias de aprendizaje para la vida y los intereses de los estudiantes. Cuando las actividades educativas se alinean con las experiencias y aspiraciones personales de los estudiantes, es más probable que estos interactúen con el material (Callejas-Restrepo et al., 2018). Asimismo, el papel de los educadores en la facilitación del aprendizaje interactivo es fundamental. Los docentes que crean entornos de aprendizaje que fomentan el aprendizaje pueden mejorar significativamente la motivación y la participación de los estudiantes. En conclusión, evaluar la participación estudiantil en la educación ambiental revela la eficacia de las actividades prácticas y la resolución de problemas reales para

impulsar la motivación y la participación. Estas experiencias de aprendizaje interactivas no solo mejoran la comprensión de los conceptos ambientales por parte de los estudiantes, sino que también los empoderan para convertirse en contribuyentes activos a la conservación del medioambiente. Mediante el análisis de estudios de caso y datos estadísticos, los educadores pueden identificar los factores clave que contribuyen al éxito de la participación estudiantil y perfeccionar continuamente sus prácticas docentes.

Implementar iniciativas de educación ambiental presenta tanto desafíos como oportunidades para los educadores. Si bien la integración de la conciencia ambiental en el currículo es esencial para fomentar una cultura de sostenibilidad, los educadores a menudo encuentran obstáculos que impiden una implementación efectiva. Sin embargo, estos desafíos pueden transformarse en oportunidades de crecimiento profesional y colaboración.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores es la disponibilidad limitada de recursos. La educación ambiental a menudo requiere materiales, equipos e instalaciones especializados que pueden no ser fácilmente accesibles en todos los entornos educativos (Flórez-Yepes, 2015). Esta limitación puede dificultar la ejecución de actividades prácticas y experiencias de aprendizaje al aire libre, lo que afecta la participación y la comprensión del alumnado. Para superar este desafío, los educadores pueden buscar alianzas con organizaciones ambientales locales y grupos comunitarios y aprovechar los recursos externos para mejorar sus prácticas docentes.

Las limitaciones curriculares también representan un desafío significativo para los educadores. Integrar temas ambientales en un currículo ya de por sí complejo requiere una planificación y coordinación cuidadosas (Heno Hueso y Sánchez Arce, 2019). Los educadores deben sortear estas limitaciones para garantizar que la educación ambiental no quede relegada a un segundo plano dentro del currículo. Un enfoque consiste en incorporar métodos de enseñanza interdisciplinarios que vinculen los conceptos ambientales con asignaturas tradicionales, como ciencias naturales, geografía y estudios sociales. Esta integración permite a los estudiantes explorar temas ambientales desde múltiples perspectivas que enriquecen su comprensión y apreciación del mundo natural.

Los diferentes niveles de interés de los estudiantes pueden complicar aún más la implementación de iniciativas de educación ambiental. Si bien algunos estudiantes pueden tener una inclinación natural hacia los temas ambientales, otros pueden requerir motivación y estímulo adicionales (Meza-Salcedo et al., 2023). Los educadores pueden abordar este desafío empleando diversos enfoques pedagógicos que se adapten a los diferentes estilos y preferencias de aprendizaje. Al ofrecer una gama de experiencias de aprendizaje interactivas y atractivas, los educadores pueden captar el interés de todo el alumnado, fomentando así un sentido de responsabilidad ambiental.

A pesar de estos desafíos, los educadores tienen numerosas oportunidades para mejorar sus prácticas docentes y promover la conciencia ambiental. Los programas

de desarrollo profesional proporcionan a los educadores los conocimientos y las habilidades necesarias para implementar eficazmente iniciativas de educación ambiental (Flórez-Yepes et al., 2018). Estos programas ofrecen perspectivas sobre estrategias docentes innovadoras, lo que permite a los educadores perfeccionar sus enfoques y mejorar la participación del alumnado.

La colaboración con organizaciones ambientales y grupos comunitarios también presenta importantes oportunidades para los educadores. Al asociarse con estas entidades, estos pueden acceder a recursos y experiencias valiosas que enriquecen sus prácticas docentes (Solís-Espallargas y Barreto-Tovar, 2020). Los proyectos colaborativos, como las campañas de limpieza comunitaria o las iniciativas de conservación, brindan a los estudiantes experiencias prácticas que mejoran su comprensión de los problemas ambientales.

En resumen, los educadores se enfrentan a diversos desafíos al implementar iniciativas de educación ambiental, como la limitación de recursos, las limitaciones curriculares y los diferentes niveles de interés del alumnado. Sin embargo, estos desafíos pueden transformarse en oportunidades de crecimiento profesional y colaboración. Al aprovechar las alianzas y participar en programas de desarrollo profesional, los educadores pueden implementar y mantener eficazmente la educación ambiental en las escuelas para así fomentar una cultura de sostenibilidad y conciencia ambiental en el alumnado.

Discusión

Implicaciones para la educación

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo social, ya que moldea la mentalidad y los valores de las generaciones futuras. En regiones como los Llanos de Cuivá, Colombia, la integración del conocimiento local y la conciencia ambiental en el currículo educativo no solo es beneficiosa, sino que es necesaria para fomentar un profundo sentido de pertenencia y compromiso entre los estudiantes. Este sentido de pertenencia, estrechamente vinculado a la tierra y sus tradiciones, nutre una identidad cultural vital tanto para el crecimiento personal como para la cohesión comunitaria. Mediante una serie de recomendaciones y adaptaciones educativas, podemos explorar las maneras en que estas prácticas impactan el desarrollo sostenible y la preservación cultural.

Una de las principales maneras de fortalecer el compromiso educativo es mediante la integración del conocimiento local en el currículo. Según Arias Navarro et al. (2024), la fusión de la educación ambiental con la pedagogía crítica pone énfasis en la importancia de integrar el conocimiento local para lograr resultados significativos en la conciencia ambiental y la sostenibilidad. Esta integración puede lograrse

incorporando historias, tradiciones y prácticas ecológicas locales en diversas asignaturas. Por ejemplo, las clases de ciencias pueden incluir estudios sobre la biodiversidad local, mientras que las clases de historia pueden centrarse en el patrimonio cultural de la región de los Llanos de Cuivá.

Además, desarrollar la conciencia ambiental requiere más que solo aprendizaje teórico; exige una participación activa con el medioambiente. Henao Hueso y Sánchez Arce (2019) destacan la necesidad de programas que faciliten la integración de la educación ambiental en entornos formales e informales, haciendo hincapié en la inteligencia emocional y la conciencia ambiental. Las escuelas pueden implementar un aprendizaje basado en proyectos que involucre a los estudiantes en esfuerzos locales de conservación o en la horticultura comunitaria, lo cual proporciona una experiencia práctica que fomente la gestión ambiental.

Las estrategias desarrolladas en los Llanos de Cuivá pueden adaptarse a otros contextos educativos con el fin de fortalecer la participación estudiantil en diversas regiones. Flórez-Yepes (2015) analiza la educación sostenible y la conciencia ambiental en Colombia, sugiriendo que la conciencia ambiental debe ser un proceso continuo que integre conocimiento y acción. Este enfoque puede adaptarse a diferentes entornos culturales y ecológicos, lo cual garantiza su pertinencia y eficacia.

Para adaptar estas prácticas, los educadores pueden comenzar por evaluar el entorno local e identificar elementos culturales únicos que puedan incorporarse al currículo. Por ejemplo, una región costera podría centrarse en la conservación marina, mientras que las zonas urbanas podrían poner énfasis en la tecnología verde. Villamil Velandia (2018) resalta la importancia de integrar a la comunidad educativa y a las familias, destacando la integración gradual de los niños en el entorno escolar. Las escuelas deben fomentar la colaboración con organizaciones locales y familias para crear un entorno de aprendizaje colaborativo que refleje los valores y las necesidades de la comunidad local.

La integración del conocimiento local y la conciencia ambiental en la educación tiene profundas implicaciones para el desarrollo sostenible y la preservación cultural. Núñez Tobar et al. (2023) proponen un currículo de educación ambiental centrado en la conciencia ambiental, utilizando un análisis documental cualitativo. Al fomentar una sólida conexión entre los estudiantes y su entorno, las prácticas educativas pueden fomentar hábitos de vida sostenibles que contribuyen al bienestar tanto de la comunidad como del medioambiente.

Además, estas prácticas apoyan la preservación cultural al integrar las tradiciones y los conocimientos locales en la experiencia educativa. Yupanqui-Guevara y Leyva-Aguilar (2024) destacan el papel de la educación ambiental en el fomento de la conciencia ambiental entre los estudiantes y los miembros de la comunidad mediante actividades basadas en proyectos e integración curricular. Así, la educación se convierte en un vehículo para la transmisión del patrimonio cultural y garantiza que los estudiantes no solo aprendan sobre su historia, sino que también participen activamente en su continuidad.

El desafío radica en equilibrar las demandas educativas modernas con la preservación de los conocimientos tradicionales. Figueroa Vargas y García García (2019) señalan la falta de racionalidad y conciencia ambiental en Boyacá, Colombia, y abogan por una integración social que fomente la conciencia ambiental. Los educadores deben abordar estos desafíos creando currículos que respeten las prácticas tradicionales e incorporen la educación ambiental contemporánea. En conclusión, las implicaciones de integrar el conocimiento local y la conciencia ambiental en el currículo educativo son enormes. Al adaptar estas prácticas a diversos contextos educativos, podemos mejorar la participación estudiantil, promover el desarrollo sostenible y preservar el patrimonio cultural. Como afirman González Barajas y D'silva Signe (2024), fomentar la conciencia ambiental en Colombia es una tarea que enfrenta desafíos, pero sigue siendo un aspecto obligatorio de la educación. Mediante una implementación reflexiva y la colaboración comunitaria, la educación puede convertirse en una herramienta poderosa para fomentar el sentido de pertenencia a la tierra y fortalecer tanto la identidad individual como los lazos comunitarios.

Impacto cultural más amplio

El sentido de pertenencia a la tierra está profundamente entrelazado con la identidad cultural y social de las personas, particularmente en zonas rurales como los Llanos de Cuivá. Esta conexión se remonta a los contextos históricos, geográficos y culturales que configuran la identidad de las personas que residen en estas regiones. Comprender cómo este sentido de pertenencia influye en la identidad cultural y social de los estudiantes requiere una exploración detallada de diversos elementos como las tradiciones locales, las prácticas educativas y las dinámicas comunitarias.

El sentido de pertenencia a la tierra no se limita al apego físico a un lugar geográfico; es una compleja interacción de emociones, tradiciones y recuerdos compartidos que contribuyen a la identidad cultural y social de las personas. Los estudiantes de los Llanos de Cuivá, al igual que los de otras zonas rurales, suelen expresar su identidad mediante actividades culturales y tradiciones locales (Rueda Medina y Rodríguez Ramírez, 2018). Estas actividades sirven como vehículo para la transmisión de valores, creencias y prácticas que se han transmitido de generación en generación. La identidad cultural se configura por medio de los paisajes que rodean a las personas. El entorno natural, con su flora y fauna únicas, patrones climáticos y orografía, influye en la percepción que las personas tienen de sí mismas y de su lugar en el mundo. En Llanos de Cuivá, los exuberantes paisajes y las fértiles tierras no son meros entes físicos, sino que están imbuidos de significados simbólicos y culturales; sirven de escenario para diversas expresiones culturales, desde música y danzas tradicionales hasta festivales y rituales locales que celebran la riqueza de la tierra y los ciclos de la naturaleza (Mosquera Mosquera, 2022).

La identidad social, por otro lado, se forma por medio de las interacciones dentro de la comunidad. El sentido de pertenencia a la tierra fomenta un espíritu comunitario que hace que las personas se perciban como parte de un colectivo mayor. Esta

mentalidad comunitaria se hace evidente en los esfuerzos conjuntos por mantener y preservar el medioambiente, así como en las prácticas culturales compartidas que refuerzan los lazos sociales (Vallejo Mazo y Quiroz Londoño, 2016). La tierra actúa como un factor unificador, uniendo a las personas en pos de objetivos comunes y fomentando un sentido de propósito compartido.

La educación desempeña un papel fundamental en la preservación y transmisión de las tradiciones locales, ya que garantiza que el patrimonio cultural de la comunidad no se pierda con el paso del tiempo ni la modernización. En el contexto de los Llanos de Cuivá, las instituciones educativas actúan como guardianas del conocimiento local, incorporándolo a sus currículos y prácticas pedagógicas (Cadavid-Velásquez et al., 2022). Este enfoque no solo fomenta el sentido de pertenencia, sino que también anima a los estudiantes a enorgullecerse de su patrimonio cultural.

La educación ambiental, como destaca Mesa-Manosalva (2022), es particularmente eficaz para reforzar la conexión entre los estudiantes y la tierra. Al integrar el conocimiento ecológico local en las prácticas docentes, los educadores pueden cultivar un sentido de responsabilidad y cuidado del medioambiente. Este modelo educativo no solo mejora la comprensión de los estudiantes sobre su entorno, sino que también inculca un sentido de orgullo e identidad vinculados a la tierra. Además, la educación sirve como plataforma para el diálogo y el intercambio de ideas culturales, al permitir que los estudiantes exploren y aprecien la diversidad de tradiciones de su comunidad (Zuluaga-Giraldo y Largo-Taborda, 2020). Por medio de programas educativos, los estudiantes pueden interactuar con ancianos y profesionales de la cultura y aprender sobre la importancia histórica y la relevancia contemporánea de diversas prácticas culturales. Esta interacción fomenta la apreciación de la diversidad cultural y promueve la cohesión social al cerrar brechas generacionales y al fomentar el respeto mutuo.



Los hallazgos de Llanos de Cuivá destacan el profundo impacto que el sentido de pertenencia a la tierra puede tener en el desarrollo comunitario y la cohesión social. Cuando las personas se sienten conectadas con su tierra y su patrimonio cultural, es más probable que participen activamente en iniciativas comunitarias y contribuyan al bienestar colectivo (Gallego Henao et al., 2023). Esta participación es crucial para las comunidades rurales, donde los recursos pueden ser limitados y la colaboración es esencial para el desarrollo sostenible.

El desarrollo comunitario se ve reforzado cuando la identidad cultural de las personas se alinea con los objetivos de la comunidad. Los valores y tradiciones compartidos derivados de la tierra sirven como base para la acción colectiva, permitiendo a las comunidades afrontar los desafíos y aprovechar las oportunidades. Esta alineación fomenta la resiliencia, ya que las personas se fortalecen con su patrimonio cultural y trabajan juntas para crear un futuro mejor para sí mismas y sus descendientes (Ávila, 2017).

La cohesión social, que es el pegamento que mantiene unidas a las comunidades, se fortalece gracias al sentido compartido de pertenencia a la tierra. Esta conexión fomenta la confianza, la cooperación y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, reduce la fragmentación social y fortalece la unidad (Vásquez Alape et al., 2020). En Llanos de Cuivá, la identidad compartida arraigada en la tierra anima a las personas a apoyarse mutuamente y crea una comunidad armoniosa en la que se celebran las diferencias en lugar de generar divisiones.

En conclusión, el sentido de pertenencia a la tierra es una fuerza poderosa que moldea la identidad cultural y social, influye en las prácticas educativas y contribuye al desarrollo comunitario y la cohesión social. Al comprender y fomentar esta conexión, las instituciones educativas y las comunidades pueden crear entornos que fomenten la identidad, el compromiso y la resiliencia. El caso de los Llanos de Cuivá sirve como ejemplo de cómo la tierra y la cultura se entrelazan, ofreciendo valiosas perspectivas para otras regiones que buscan fortalecer sus comunidades mediante la educación y la preservación cultural. A medida que continuamos explorando estas conexiones, es esencial reconocer el papel de la educación para conectar el pasado con el presente y garantizar que el patrimonio cultural de las comunidades se preserve para las generaciones futuras (Tobón Soto y Losada Vargas, 2024).

Conclusión

Los hallazgos de este estudio resaltan una profunda conexión entre el sentido de pertenencia a la tierra y el compromiso educativo de los estudiantes de la Institución Educativa Llanos de Cuivá en Colombia. A lo largo de la investigación se ha demostrado que los estudiantes que sienten un fuerte apego emocional y cultural a su entorno geográfico son más propensos a participar activamente en sus actividades educativas. Esta tesis se basa en la creencia de que cuando los estudiantes reconocen y aprecian su entorno local y su patrimonio cultural, desarrollan un sentido de identidad más profundo que fomenta el compromiso educativo.

La investigación reveló que los estudiantes expresan su sentido de pertenencia mediante diversas actividades culturales y tradiciones locales, las cuales desempeñan un papel importante en sus experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes participaron en festivales y rituales locales que celebran su patrimonio, lo que no solo aumenta su orgullo cultural, sino que también crea una experiencia educativa más

atractiva y significativa. Además, el entorno natural que rodea a Llanos de Cuivá no es solo un escenario para estas actividades; es parte integral de su identidad. Los estudiantes aprenden sobre su tierra, sus ecosistemas y sus recursos, lo que les inculca un sentido de responsabilidad y cuidado del medioambiente. Además, el estudio identificó que las prácticas educativas implementadas en la institución, como la integración del conocimiento local y la conciencia ambiental en el currículo, tienen un impacto positivo en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. Al conectar el aprendizaje en el aula con experiencias del mundo real, los estudiantes se involucran más en su educación. Esta conexión refuerza la tesis de que el sentido de pertenencia a la tierra es fundamental para fortalecer el compromiso educativo entre los estudiantes.

Integrar el sentido de pertenencia a la tierra en el marco educativo es crucial por varias razones. En primer lugar, promueve la identidad cultural y el orgullo entre los estudiantes. Cuando estos aprenden sobre su historia sus tradiciones y la importancia de su entorno, desarrollan un sentido más fuerte de quiénes son y de dónde provienen. Esta conexión con sus raíces no solo mejora su autoestima, sino que también fomenta un sentido de comunidad y pertenencia, esencial para su desarrollo integral.

Asimismo, incorporar el conocimiento local en el currículo empodera a los estudiantes para que reconozcan la relevancia de su educación. Al relacionar el contenido académico con su vida cotidiana y el contexto local, los estudiantes tienen mayor probabilidad de involucrarse con el material. Por ejemplo, las clases de biología pueden incluir excursiones a ecosistemas locales en las que los estudiantes pueden observar y analizar de primera mano la biodiversidad de su entorno. Este enfoque de aprendizaje experiencial no solo refuerza los conceptos teóricos, sino que también profundiza su aprecio por la tierra que habitan.

Adicionalmente, poner énfasis en la conciencia ambiental en la educación cultiva ciudadanos responsables comprometidos con la preservación de sus recursos naturales. A medida que los estudiantes aprenden sobre la sostenibilidad ecológica y el impacto de las actividades humanas en el medioambiente, se vuelven más conscientes de su papel en la protección de su tierra. Este sentido de responsabilidad puede traducirse en iniciativas comunitarias, como campañas de limpieza ambiental o proyectos de conservación, que fomentan un espíritu de cooperación y acción colectiva.

Por otro lado, integrar un sentido de pertenencia a la tierra en la educación puede conducir a mejores resultados académicos. Estudios han demostrado que los estudiantes que se sienten conectados con su entorno de aprendizaje tienden a tener un mejor rendimiento académico. La inversión emocional que surge de un fuerte sentido de pertenencia puede aumentar la motivación, reducir el ausentismo y mejorar el rendimiento escolar general. Por lo tanto, las instituciones educativas deben priorizar prácticas que promuevan este sentido de pertenencia como una forma de mejorar no solo el éxito individual de los estudiantes, sino también el logro colectivo de la escuela. Si bien este estudio ha aportado información valiosa sobre la relación

entre la pertenencia a la tierra y la participación educativa, existen varias áreas de investigación futura que podrían profundizar nuestra comprensión de esta dinámica. Un área potencial de exploración es el impacto de los diferentes contextos culturales en el sentido de pertenencia. Si bien este estudio se centró en los Llanos de Cuivá, sería beneficioso realizar investigaciones similares en otras regiones de Colombia y otros países para comprender cómo las diversas prácticas culturales y contextos ambientales influyen en la participación educativa.

Estudios futuros también podrían examinar los efectos a largo plazo de integrar el sentido de pertenencia a la tierra en la educación. Por ejemplo, sería valioso evaluar cómo les va a los estudiantes que experimentan esta integración en su vida académica y profesional en los años posteriores a su educación. Los estudios longitudinales podrían proporcionar información sobre si el sentido de pertenencia cultivado durante los años de formación se traduce en compromiso cívico, cuidado del medioambiente y participación comunitaria a lo largo de la vida.

Otra área de investigación podría ser la exploración de las perspectivas de educadores y padres de familia sobre la importancia de la pertenencia cultural en la educación. Comprender cómo los docentes perciben su rol en el fomento de la conexión de los estudiantes con su tierra y cultura puede ofrecer información valiosa sobre las prácticas más eficaces para promover este sentido de pertenencia. Además, la participación de los padres desempeña un papel fundamental en la educación de los estudiantes; por lo tanto, investigar cómo las familias perciben y contribuyen al sentido de pertenencia de sus hijos podría revelar estrategias importantes para mejorar los resultados educativos.

Asimismo, sería beneficioso estudiar el papel de la tecnología y los recursos digitales en el fomento del sentido de pertenencia a la tierra. En un mundo cada vez más globalizado, los estudiantes están expuestos a diversas influencias culturales, lo que puede diluir su conexión con las tradiciones y los entornos locales. Investigar cómo se pueden utilizar las plataformas digitales para reforzar el conocimiento local y la identidad cultural podría ofrecer enfoques innovadores para los educadores que buscan fortalecer los vínculos de los estudiantes con su tierra.

Finalmente, las investigaciones futuras también deberían considerar las implicaciones de las políticas educativas en la integración del conocimiento local y la pertenencia cultural en el currículo. Un análisis de cómo las regulaciones gubernamentales y los estándares educativos apoyan o dificultan la incorporación de la cultura y el entorno locales en la educación podría informar a los responsables políticos y a los educadores sobre cómo crear marcos educativos más inclusivos y culturalmente relevantes.

En conclusión, la relación entre la pertenencia a la tierra y el compromiso educativo es un tema complejo y multifacético que requiere una exploración continua. Al priorizar la integración del conocimiento local y la conciencia ambiental en la educación podemos fortalecer la identidad de los estudiantes y fomentar un sentido de pertenencia que enriquece sus experiencias educativas. Este estudio ha sentado las bases para comprender estas conexiones, pero es esencial seguir investigando para aprovechar al máximo el potencial de la educación como medio para promover la pertenencia cultural y la cohesión comunitaria. A medida que avanzamos, es crucial mantener viva la conversación y buscar formas innovadoras de integrar el rico patrimonio cultural y el entorno natural de las comunidades en las prácticas educativas. De esta manera, no solo empoderamos a nuestros estudiantes, sino que también contribuimos a la sostenibilidad y la vitalidad de las comunidades de las que forman parte.

REFERENCIAS

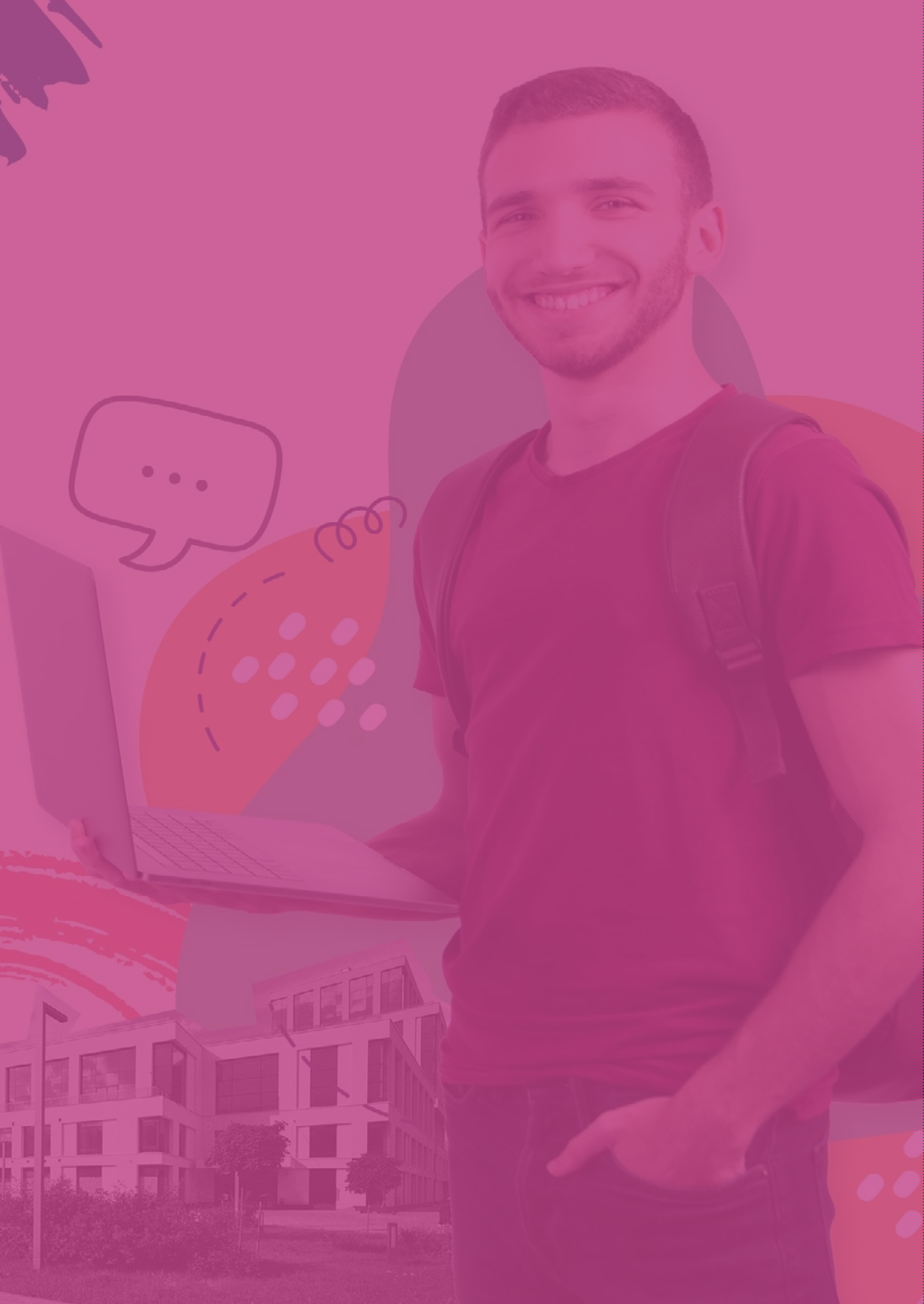
- Albuquerque, J. L. C. (2015). Procesos de fronterización y sentidos de pertenencia entre Brasil y Paraguay. En A. E. Campos-Delgado y A. Hernández Hernández (Coords.), *Líneas, límites y colindancias* (pp. 79-114). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Álvarez Herrera, S., y Ceballos Martínez, J. P. (2022). *Transitando los caminos sanvicentinos: Posibilidad de narrarse y narrarnos en la construcción de una identidad cultural* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/25826>
- Arias Navarro, Z. A., Arias Arias, S. J., y Bermudez Quintero, L. B. (2024). Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como estrategia pedagógica para fortalecer la educación ambiental en instituciones educativas de Colombia. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 11450-11464. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13310
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 12(48), 121-158. <https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>
- Ávila Camargo, D. Y. (2024). *Luchas de sentido en el piedemonte llanero colombiano. Subjetividades, territorialidades y "otredades", finales del siglo XIX y mediados del XX* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador]. Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina. <http://hdl.handle.net/10644/10181>
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704. <http://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181166>
- Burgos, E. (2018). *Hidroenergía, ecología política y relaciones humano naturaleza. Un análisis sobre los medios de vida y las transformaciones ambientales y territoriales en la vereda Orobajo en el contexto de la construcción de la Hidroeléctrica Ituango en Colombia* [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/14019>
- Cadavid-Velásquez, E. de J., Pérez-Vásquez, N. del S., y Flórez-Nisperuza, E. P. (2022). El valor del cuidado del ambiente potenciado desde el vínculo didáctico madre-Tierra en estudiantes de la educación media colombiana. *Entramado*, 17(2), 196-206. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6093>

- Callejas-Restrepo, M. M., Sáenz-Zapata, O., Plata-Rangel, Á. M., Holguín-Aguirre, M. T., y Mora-Penagos, W. M. (2018). El compromiso ambiental de instituciones de educación superior en Colombia. *Praxis & Saber*, 9(21), 197-220. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8928>
- Carrillo Roa, J. D., y Cacua Peñaloza, S. C. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 15(1). <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/2196>
- Contreras Miranda, W., Owen de Contreras, M. E., y Contreras Owen, A. A. (2015). *La vivienda rural venezolana en la dimensión de la sostenibilidad*. Universidad de los Andes [Venezuela].
- Fernández Monsalve, J., Gómez Ceballos, J., y Pino Godoy, C. A. (2023). *Del dicho al hecho hay mucho trecho: La utopía de las políticas públicas en el mundo rural* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/97343d68-4665-4f63-88e2-b3da76c6acea/content>
- Figueroa Vargas, D., y García García, L. E. (2019). Comprensión de las acciones comunitarias en educación ambiental en Chiquinquirá, Boyacá. *Praxis & Saber*, 10(23), 293-314. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9735>
- Flórez-Yepes, Y. G. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 432-443. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.5>
- Flórez-Yepes, G. Y., Rincón-Santamaría, A., Santiago-Cardona, P., y Gallego, F. A. (2018). Herramientas de aprendizaje para favorecer la educación ambiental. Caso de estudio Fundación Niños de Los Andes sede Manizales, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 67-87.
- Gallego Henao, A. M., Arroyave Taborda, L. M., Peláez Henao, O. A., y Correa Correa, D. A. (2023). Entre la tierra prometida y el desarraigo: Migración y educación en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 216-229. <http://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41249>
- González Barajas, L. J., y D'silva Signe, F. J. (2024). Educación ambiental en instituciones educativas rurales de San Andrés, Santander: Una perspectiva integral de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 10222-10248. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10334
- Henao Hueso, O., y Sánchez Arce, L. (2019). La educación ambiental en Colombia, utopía o realidad. *Revista Conrado*, 15(67), 213-219.
- Mendoza, García. J. (2017). *Informe final práctica profesional II Y III 2016-2* [Informe de práctica, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/17341>

- Mesa-Manosalva, E. G. (2022). Educación para la cultura de paz en el contexto de Los Pastos, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 35-55. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.3>
- Meza-Salcedo, G., Mesa, L. X., y Leal-Pérez, P. A. (2023). Educación ambiental y formación ciudadana en los proyectos ambientales escolares. Del discurso a la participación. *Educación y Humanismo*, 25(45). <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6297>
- Morales Caballero, J. A. (2016). *Análisis e Implicaciones de las nuevas actividades productivas sobre la cultura de la comunidad llanera del municipio de Mani, departamento de Casanare* [Tesis de maestría, Universidad de los Llanos]. Repositorio Digital Universidad de los Llanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/1216>
- Mosquera Mosquera, L. (2022). *Sentimiento de arraigo y pertenencia territorial tras el retorno al territorio después del desplazamiento forzado: La experiencia de personas retornadas a la zona de biodiversidad Madre Tierra en el departamento del Chocó* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/27353>
- Naranjo Arcila, J. A. (2022). *Diseño de un proyecto formativo de competencias ciudadanas que promueva a través de una huerta escolar la identidad territorial y el sentido de pertenencia para los estudiantes del grado 7-2 de la básica secundaria* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/57150>
- Núñez Tobar, J., Vargas Navarrete, N., Valdebenito Pérez, A., Lizama Orellana, A., y Oyarzún Morel, J. de D. (2023). Análisis de la integración de la conciencia ambiental en la educación ambiental del currículo chileno. *Pensamiento Educativo*, 60(2). <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.5>
- Padilla Murcia, E., y Flores Hinojos, I. A. (2022). Apropiación y empoderamiento en la educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación y Educadores*, 25(1), e2511. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.1>
- Palladino, L. (2020). Construyendo el pasado territorial indígena. Comunalización y sentidos de pertenencia comechingón del Pueblo de La Toma (Ciudad de Córdoba). *Revista de Geografía Norte Grande*, (75), 83-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022020000100083>
- Paternina Farco, E. de J. (2019). *Las artes plásticas como estrategia didáctica, artística y creativa dentro de la escuela para la expresión de la violencia en niños de 3° y 4° de primaria de la Institución Educativa Llanos de Cuivá* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/22501>

- Pérez Patiño, J. C. (2022). *La configuración de la subjetividad política de los estudiantes, a partir de una experiencia formativa orientada en la mirada fotográfica* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico Metropolitano]. Repositorio ITM. <https://hdl.handle.net/20.500.12622/5754>
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., y Muñoz-Reyes, J. A. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 24-41.
- Pita Morales, L, A. (2016). Línea de tiempo: Educación ambiental en Colombia. *Praxis*, 12(1), 118-125.
- Rodríguez, M. E. (2023). El cero (0) no tan neutro en la educación decolonial planetaria compleja. *Práxis Educativa*, 18, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21287.017>
- Romero Sánchez, L. T. (2017). *Arte de la Madre Tierra para articular la educación artística con la educación ambiental mediante procesos de siembra estética con los niños y las niñas de primero B del Colegio Palermo Sur JM* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/6345>
- Rueda Medina, M., y Rodríguez Ramírez, Y. (2018). *Implementación de la cátedra local doradense en los educandos de grado 7 y 11 de la Institución Educativa Dorada, para formar sentido de pertenencia e identidad histórica y cultural* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/9224>
- Solís-Espallargas, C., y Barreto-Tovar, C. H. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de Maestría en Pedagogía en el marco de la Cátedra de la Paz en Colombia. *Formación Universitaria*, 13(2), 153-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200153>
- Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche: Sentidos de pertenencia en tensión*. Editorial Biblos.
- Tabares Valencia, J. D. (2019). *¿Identidad amazónica o llanera?: apuestas productivas y desarrollo regional en Guaviare en el período 2005-2019* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://hdl.handle.net/1992/43733>
- Torres, C. D. (2015). *(Des) encuentros en lo público: gobernabilidad y conflictos interétnicos en Colombia* [Tesis doctoral, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3]. Thèses en Ligne. <https://theses.hal.science/tel-01485413v1>
- Torres Restrepo, M. (2024). *Representaciones sociales acerca de la psicología en habitantes de la vereda Santa Isabel y del corregimiento de Ocholí del municipio de Yarumal, Antioquia, Colombia* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/39471>

- Vallejo Mazo, D., y Quiroz Londoño, L. F. (2016). *Concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa de licenciatura en Pedagogía de la madre tierra y diálogo de saberes con la Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/23139>
- Vásquez Alape, L. E., Díaz Meza, C. J., Monroy González, M. E., Álvarez Ochoa, C. P., Salcedo Casallas, J. R., Pérez Pérez, T. H., Lozano Flórez, D., y Turriago Rojas, D. G. (2020). *La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia*. Universidad de la Salle. <https://doi.org/10.19052/978-958-5486-98-0>
- Villamil Velandia, L. M. (2018). *Propuesta didáctica de educación ambiental para desarrollo de la conciencia y el conocimiento ambiental* [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio UDCA. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/988>
- Yupanqui-Guevara, R. del P., y Leyva-Aguilar, N. A. (2024). Conciencia ambiental: Empoderando cambios mediante la alfabetización. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 108-128. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.108>
- Zuluaga-Giraldo, J. I., y Largo-Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3657>





Nuevas dinámicas contemporáneas y recientes en la educación superior latinoamericana: algunos aportes desde el espacio curricular de Historia (Argentina)



Pablo Rubén Tenaglia

Maestrando en Gestión y Asesoramiento de las
Organizaciones Educativas

Universidad Nacional de Córdoba

pablo.tenaglia@unc.edu.ar



Resumen

Este resumen ejecutivo sintetiza la reflexión sobre la transformación del sistema educativo latinoamericano a partir del hito disruptivo de la pandemia de COVID-19 y la subsiguiente emergencia de la inteligencia artificial. El texto aborda cómo la crisis sanitaria del 2020 actuó como un catalizador histórico que obligó a las instituciones, docentes y alumnos a integrarse abruptamente, rompiendo el contrato de presencialidad física que había regido la escuela moderna desde sus inicios.

La transición hacia la denominada “escuela remota de emergencia” se diferencia drásticamente de la educación a distancia planificada, pues surgió desde la improvisación y la urgencia de sostener el vínculo pedagógico en un contexto de incertidumbre total. Este proceso desnudó una brecha digital multidimensional en la región, la cual no solo abarca la falta de dispositivos físicos y conectividad en zonas periféricas, sino también una brecha de capacitación y de apropiación simbólica de las herramientas tecnológicas. En este escenario, el docente emergió como un agente de “autoalfabetización” forzada, asumiendo con recursos propios la responsabilidad de mediar el conocimiento en entornos virtuales desconocidos.

El análisis destaca la evolución hacia una “educación ubicua”, en la que las lógicas sincrónicas (videoconferencias en Zoom o Meet) y asincrónicas (uso pedagógico de TikTok, Instagram y memes) redefinieron el tiempo y el espacio escolar. Citando a Mariana Dallera, se legitima la videoconferencia como un recurso que permite “estar donde no se puede estar”, lo cual otorga un sentido pedagógico real a la interacción mediada por pantallas. Esta transformación no fue un paréntesis, sino un cambio de era que modificó permanentemente la praxis educativa con la integración de lenguajes multimedia y formatos digitales en la “nueva normalidad” presencial.

Finalmente, el documento proyecta el desafío hacia el 2023 con la irrupción de herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa como ChatGPT. Se plantea que la IA representa un segundo nivel de la revolución tecnológica, el cual debe ser abordado desde la originalidad y la ética humana. El objetivo central propuesto es la construcción de una memoria pedagógica crítica y el fortalecimiento de la soberanía tecnológica en Latinoamérica. Se concluye que la enseñanza de la historia debe adaptarse a las temporalidades aceleradas de la actualidad, utilizando la tecnología no como un reemplazo del pensamiento crítico, sino como una herramienta potenciadora que permita a los pueblos formarse con libertad y autonomía frente a los desafíos geopolíticos y algorítmicos del siglo XXI.

Palabras clave: historia, pandemia, contexto social contemporáneo, tecnologías de la información y comunicación, inteligencia artificial.

Abstract

This executive summary synthesizes a reflection on the transformation of the Latin American educational system following the disruptive milestone of the COVID-19 pandemic and the subsequent emergence of artificial intelligence. The text addresses how the 2020 health crisis acted as a historical catalyst that forced institutions, teachers, and students to abruptly integrate into McLuhan's "global village" and Castells's "network society," breaking the contract of physical presence that had governed the modern school since its inception.

The transition toward the so-called "emergency remote schooling" differs drastically from planned distance education, as it arose from improvisation and the urgency to sustain the pedagogical bond in a context of complete uncertainty. This process exposed a multidimensional digital divide in the region, which encompasses not only the lack of physical devices and connectivity in peripheral areas, but also gaps in training and in the symbolic appropriation of technological tools. In this scenario, teachers emerged as agents of forced "self-literacy," assuming—often with their own resources—the responsibility of mediating knowledge in unfamiliar virtual environments.

The analysis highlights the evolution toward "ubiquitous education," where synchronous dynamics (videoconferences via Zoom or Meet) and asynchronous practices (the pedagogical use of TikTok, Instagram, and memes) redefined school time and space. Citing Mariana Dallera, videoconferencing is legitimized as a resource that makes it possible to "be where one cannot be," granting real pedagogical meaning to screen-mediated interaction. This transformation was not a temporary pause, but a shift of era that permanently reshaped educational praxis, integrating multimedia languages and digital formats into the new face-to-face "normality."

Finally, the document projects the challenge into 2023 with the emergence of generative artificial intelligence (AI) tools such as ChatGPT. It argues that AI represents a second level of the technological revolution, which must be addressed through human originality and ethics. The central objective proposed is the construction of a critical pedagogical memory and the strengthening of technological sovereignty in Latin America. The conclusion emphasizes that the teaching of history must adapt to today's accelerated temporalities, using technology not as a replacement for critical thinking, but as an empowering tool that enables societies to educate themselves with freedom and autonomy in the face of the geopolitical and algorithmic challenges of the 21st century.

Keywords: history, pandemic, contemporary social context, information and communication technologies, artificial intelligence.

Introducción

La pandemia del COVID-19 fue quizás el evento de la historia reciente que mayor sensación generó a nivel mundial en toda la ciudadanía contemporánea de este planeta. Desde las clases más beneficiadas hasta los habitantes más desprotegidos económicamente, desde los estados más ricos hasta la totalidad de las naciones consideradas en vía de desarrollo y del tercer mundo, personas de todas las creencias, razas y sesgos ideológicos tuvieron que replantear sus actividades y afrontar un aislamiento y posterior distanciamiento que, con algunas particularidades o diferencias según el país, en su principio, en marzo del 2020, fue mayoritariamente similar en todo el planeta. Ahora bien, desde la irrupción mundial de la gripe española en 1918 no había registro de un virus que hubiera generado tantas disrupciones en diferentes ámbitos: tantas muertes en un tiempo tan breve (sin tratarse de una guerra), con una propagación tan rápida que obligó a todos los sectores de las sociedades a desarrollar políticas estatales en medio de la imprevisión y sin ninguna planificación previa.

La pandemia se caracterizó, además, por la trascendencia política, económica y social a escala global que tomó. Este aspecto indudablemente está ligado a la gran interconexión entre regiones y ciudades mundiales que existe en la actualidad y que se define ya desde hace muchos años como “globalización”. Este proceso globalizador, que se hizo realidad y se generalizó con interconexiones en todos los ámbitos y sectores sociales en todas las regiones del mundo a finales del siglo XX, ya desde mediados de esa centuria fue avizorado por algunos teóricos de diferentes áreas del conocimiento como Marshall McLuhan, quien en la década de los sesenta planteó y caracterizó el concepto de la “aldea global”.

Este fenómeno se materializó desde lo comercial y lo geopolítico con las bases planificadas de la Unión Europea, la cual surge como región supranacional en la incipiente segunda posguerra mundial. En esta dinámica, todo lo que pasa y está pasando en algún lugar del mundo tiene consecuencias seguras en cualquier otro lugar o ámbito con el que se tenga contacto, por más lejano que sea. Con las políticas de organismos multilaterales tanto de crédito (FMI, BM, BID, entre otros) como para el resguardo del orden mundial (ONU, OEA, entre otros), este proceso hace que las naciones tengan que adaptar sus decisiones a otros intereses, dejando de lado cuotas de soberanía y teniendo que adecuar ciertas prácticas a modelos sistematizados o estandarizados mundiales que quizás nada tienen que ver con las culturas específicas, el clima y las formas sociales particulares del lugar donde se vive. Esto, a su vez, repercute en los diferentes sistemas educativos nacionales, en las escuelas y también, por ende, en la misma práctica que se lleva a cabo en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) quizás fue el vector e impulsor más importante para que este proceso pudiera hacerse realidad. La interconexión llevada a cabo de manera popular por la Word Wide Web a partir de la década de los noventa fue el verdadero impulsor de esta revolución de las comunicaciones. Hasta entonces, la comunicación era facilitada principalmente

por el transporte aéreo, que ya se había desarrollado en gran medida en los setenta, dejando de lado el *boom* naval de comienzos del siglo XX y el automovilístico de los cincuenta. Sin embargo, el impacto de estas nuevas tecnologías aún no se podía palpar claramente en otros ámbitos como la salud y especialidades, infraestructura civil, cultura y educación, entre otros.

Planteamiento del problema

La irrupción del COVID-19 en el 2020 no debe ser analizada simplemente como una crisis sanitaria de escala global, sino como el evento disruptivo más profundo que ha enfrentado el sistema educativo moderno desde su configuración institucional. El problema central que aborda este fenómeno radica en la fractura absoluta del modelo de presencialidad física, un paradigma que no había sido cuestionado con tal severidad desde la gripe española de 1918. El sistema escolar latinoamericano, caracterizado por una estructura rígida de tiempos y espacios, colapsó ante la imposibilidad del encuentro en el aula, lo cual reveló una carencia sistémica en cuanto a la planificación para la virtualidad.

Este escenario de crisis desnudó de manera dramática lo que denominamos la “brecha digital multidimensional”. El problema no se limitó a la falta de equipamiento técnico (computadoras o *tablets*), sino que se extendió a una dimensión simbólica y cognitiva. Identificamos cuatro niveles de brecha que paralizaron la respuesta educativa: primero, la brecha de dispositivos, en la que familias enteras debían compartir un único teléfono móvil para el trabajo y el estudio; segundo, la brecha de conectividad, que aisló a los sectores rurales y periféricos sin acceso a redes de banda ancha; tercero, la brecha de capacitación, que enfrentó a una generación de docentes inmigrantes digitales a una alfabetización forzada sin acompañamiento institucional, y cuarto, la brecha de apropiación, en la que la tecnología se usó inicialmente para replicar la clase magistral de forma estéril en lugar de generar nuevas lógicas de conocimiento.

A esto se suma la tensión entre los “nativos digitales” (estudiantes) y los “inmigrantes digitales” (educadores), la cual generó un desajuste en el ritmo de adaptación. La escuela pasó de ser un edificio físico a ser una “escuela remota de emergencia”, un estado de excepcionalidad que no contaba con marcos regulatorios, didácticos ni emocionales previos. El problema, por tanto, fue la imprevisión institucional ante la aceleración de la historia. El docente de Historia, específicamente, se encontró ante la paradoja de tener que enseñar una disciplina de tiempos largos mientras el presente se aceleraba a un ritmo vertiginoso y desconocido.

Finalmente, el problema se extiende hacia la “nueva normalidad” y la aparición de la IA en el 2023. El sistema educativo aún no terminaba de asimilar las cicatrices de la virtualización forzada cuando debió enfrentarse a la disrupción algorítmica de aplicaciones como ChatGPT. El conflicto actual es la posibilidad de una nueva exclusión: que Latinoamérica quede relegada a ser un consumidor pasivo de algoritmos foráneos,

perdiendo así su autonomía pedagógica y su capacidad de pensamiento crítico ante un sistema que privilegia la automatización sobre la reflexión histórica y social.

Justificación

La relevancia de esta investigación se sustenta en la necesidad imperativa de construir una memoria pedagógica crítica de la educación latinoamericana contemporánea. Justificar este estudio implica reconocer que la pandemia no fue un evento transitorio, sino un cambio de era que redefinió la relación entre el sujeto, el conocimiento y la tecnología. En primer lugar, desde una dimensión histórica, este trabajo es fundamental porque documenta el esfuerzo de la docencia argentina y regional por sostener el vínculo pedagógico cuando todas las estructuras institucionales habían caído. La escritura de estos “relatos pedagógicos” permite que la experiencia no se pierda en la anécdota, sino que se transforme en saber académico.

Desde el punto de vista político y social, la investigación se justifica como una denuncia de las desigualdades estructurales. Al analizar las brechas digitales, esta investigación pone de manifiesto que el acceso a la tecnología es hoy un derecho humano fundamental vinculado al derecho a la educación. Sin una reflexión profunda sobre quién tiene acceso y quién no, la “nueva normalidad” corre el riesgo de institucionalizar una educación de dos niveles: uno enriquecido por la tecnología para los sectores privilegiados, y otro en el que la educación se ve empobrecida y desvinculada en los sectores populares. Por tanto, este estudio aboga por una soberanía tecnológica que permita a los pueblos latinoamericanos decidir cómo y para qué utilizar las herramientas digitales.



En el ámbito de la praxis docente, este estudio es vital porque legitima nuevas formas de enseñanza que antes eran marginales. El uso de TikTok, Instagram, memes y cápsulas de video no son simples distracciones; son nuevos lenguajes que permiten a la disciplina histórica dialogar con la cultura de la convergencia. Justificar la “educación ubicua” permite a los maestros entender que su labor no termina con el timbre de la escuela, sino que se expande por la red, lo cual exige una nueva ética y estética de la enseñanza.

Finalmente, la inclusión de la IA como objeto de estudio se justifica por su carácter disruptivo ineludible. No podemos ignorar que la IA está redefiniendo qué significa escribir, investigar y aprender historia. Esta investigación propone que la IA debe ser abordada desde la originalidad humana. Justificamos su estudio no para reemplazar al docente, sino para potenciarlo, permitiéndole delegar tareas administrativas y enfocarse en lo que la máquina no puede replicar: la empatía, el juicio crítico y la interpretación situada de la realidad social. En última instancia, este capítulo se justifica como un escudo contra el determinismo tecnológico, devolviendo al docente y al estudiante el protagonismo del acto educativo.

Objetivos

Objetivo general

Analizar y documentar las experiencias de enseñanza de la historia en contextos de virtualidad súbita y postpandemia para fortalecer la escritura pedagógica y la reflexión crítica sobre el uso de TIC y IA en el sistema educativo latinoamericano.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias y recursos (sincrónicos y asincrónicos) utilizados por los docentes para mantener el vínculo pedagógico durante el confinamiento.
- Problematicar el impacto de las brechas digitales en el acceso a la educación y en el desempeño docente y estudiantil.
- Fomentar espacios de producción de “relatos pedagógicos” que permitan a los docentes sistematizar sus propias prácticas más allá del rigor académico tradicional.
- Explorar el desafío disruptivo que representa la inteligencia artificial (como, por ejemplo, ChatGPT) en la nueva normalidad educativa a partir del 2023.

Marco teórico

El sustento conceptual de este capítulo se organiza en una red interdisciplinaria que integra la comunicación, la sociología y la pedagogía de la imagen. El primer eje se basa en la teoría de la aldea global de Marshall McLuhan, quien vaticinó una interconexión mundial absoluta en la que “el 'tiempo' ha cesado, el 'tiempo' se ha desvanecido. Ahora vivimos en una aldea global... un suceder simultáneo” (McLuhan y Fiore, 1969, p. 63). En esta investigación, la aldea global se materializa no solo por

medio del virus, sino mediante la infraestructura digital que permitió la continuidad educativa. Este enfoque se complementa con la “sociedad red” de Manuel Castells, quien define el internet como el aglutinador de las experiencias humanas, sosteniendo que la red es la unidad, no el individuo, la familia, el Estado Castells, 2009. Bajo esta lógica, el aula deja de ser un espacio físico para convertirse en un nodo dentro de un flujo constante de información.

Un segundo pilar fundamental es la distinción de Marc Prensky entre *nativos* e *inmigrantes digitales*. Estas categorías permiten explicar el conflicto generacional en la virtualización súbita: según Prensky (2001), los estudiantes de hoy “están acostumbrados a recibir información realmente rápido” y “prefieren el procesamiento en paralelo y la multitarea” (p. 2), mientras que el sistema escolar opera bajo una lógica analógica. El marco teórico asume que la pandemia forzó una hibridación en la que el docente debió realizar un proceso de “autoalfabetización” para cruzar la frontera hacia el territorio digital de sus alumnos, transitando el camino del inmigrante que debe aprender una nueva lengua técnica.

En tercer lugar, el capítulo incorpora la teoría de la ubicuidad y la videoconferencia como recurso didáctico, apoyada en las investigaciones de Mariana Dallera. En este contexto, se teoriza que la tecnología permite un desdoblamiento del tiempo y el espacio; la videoconferencia se analiza como una “forma posible de estar donde no se puede estar” Dallera y Tenaglia, 2014, legitimando la presencia simbólica con la misma entidad que la presencialidad física. Esto se une al concepto de *alfabetización digital forzada*, el cual describe el salto cualitativo impuesto por el aislamiento en el que el uso de las TIC dejó de ser opcional para convertirse en la única vía de sostenimiento del vínculo pedagógico.

Desde la especificidad de la disciplina, se recurre a la teoría de las temporalidades de Fernand Braudel (Gamboa Ojeda, 1997), quien propone que la historia se divide en tiempos cortos (acontecimientos), medios (coyunturas) y largos (estructuras). Este capítulo posiciona la pandemia como un acontecimiento de tiempo corto que ha alterado la estructura de larga duración de la escuela moderna. La enseñanza de la historia, por tanto, debe adaptarse a una percepción del tiempo social acelerado por los algoritmos, rompiendo la linealidad tradicional del relato escolar.

Finalmente, el marco teórico se cierra con la emergencia de la inteligencia artificial (IA) y la ética algorítmica. Se analiza la IA desde una perspectiva humanista, entendiendo que, si bien el algoritmo actúa como un vector de *marketing* y direccionamiento de conductas, también representa una oportunidad para potenciar la creatividad humana. Se sostiene que la IA no posee la capacidad de “sentido” histórico que reside en el sujeto humano; por ello, la pedagogía debe enfocarse en la curaduría de contenidos, un concepto que define al docente no como un transmisor de datos, sino como un filtro crítico y ético en un mar de información infinita.

Metodología

Ese motor y dinamizador temporal, cultural y social llamado internet, que a comienzos del siglo XXI planteó tantos cambios —muchos más de los que Manuel Castells (2002) nos presentaba en “La dimensión cultural de internet”—, llegaría a ser el aglutinador de experiencias en todos los ámbitos, llegando a lugares remotos en los que, mediante los desarrollos de compañías como contemporánea Starlink, podemos estar conectados 24/7 desde cualquier coordenada de este planeta. En este escenario, en el 2020 llegó la pandemia, la cual dejó cosas tanto malas como buenas. Se tuvieron que generar de manera súbita procesos de alfabetización digital forzada que hubieran durado años y quizás décadas por los naturales cambios sociales y las pautas de adaptación. La pandemia nos mostró, en primera instancia, que nada de lo que se venía haciendo con respecto al uso de las TIC en las aulas estaba necesariamente atado a las necesidades y particularidades de las instituciones, los currículos, los grupos de estudiantes y los propios perfiles docentes.

Súbitamente hubo que iniciar un proceso de “autoalfabetización” digital que, sin lugar a duda y saltando las brechas digitales, fue mucho más traumático para los docentes y directivos que para los estudiantes. Estos últimos, considerados por algunos (Prensky, 2011) como nativos digitales, naturalmente tuvieron una adaptación mucho más rápida y adecuada a las circunstancias que los propios educadores (quienes en la mayoría de los casos se podrían considerar inmigrantes digitales debido a las características generacionales que los aúnan). En consecuencia, se pusieron en tela de juicio los formatos pedagógicos tradicionales y la clase magistral.

Las brechas digitales, relacionadas con los dispositivos, la conectividad, la capacitación y la apropiación, debieron ser tenidas en cuenta por docentes, directivos y supervisores para entender las limitaciones que tenían los estudiantes, pero que también padecían los propios trabajadores de la educación.

La lógica de lo sincrónico y lo asincrónico también tuvo que ser objeto de problematización y reflexión de manera súbita, lo que nos hizo entender que esta virtualización extraordinaria que llevábamos a cabo no era igual a lo que conocíamos hasta la fecha como “educación a distancia”, ya que sus lógicas de producción, aplicación, desarrollo y consumo eran totalmente diferentes: aquí estábamos agrietados por la imprevisión y por la incertidumbre. Las plataformas de *streaming* y videoconferencia cobraron importancia debido a su funcionalidad. Aquí focalizamos en la principal característica que representó esta época: el trabajo súbito y forzado con las TIC en todos los ámbitos con el fin de mantener una mínima continuidad laboral. En lo educativo, la prioridad fue establecer el vínculo pedagógico. Se generaron mediaciones en espacios ubicuos en los que —en muchos casos, aunque no en la gran mayoría— sí pudo darse una interacción real y no solo simbólica. Esto permitió que la interacción fuera más que una conexión básica, gracias a la apropiación que, en una segunda instancia, trascendió el simple uso de un dispositivo, una tecnología o una aplicación.

También fue necesario tener presentes las diferentes brechas digitales ya nombradas, que con el paso de los días debieron modificarse para poder hacer realidad la vinculación y el proceso —más real que simbólico— de asistencia a esta escuela remota con un verdadero y significativo aprendizaje.

Dentro del proceso de trabajo y la dinámica de lo asincrónico y lo sincrónico se marcó un hito importante en la elección de formas de enseñanza adecuadas, ya que se debió tener en cuenta que no solo eran pertinentes los encuentros sincrónicos en algunos casos, sino que las pautas del trabajo asincrónicas, con sus recursos y ventajas específicas, también eran determinantes según ciertas circunstancias o características que propiciaran esa modalidad (falta de recursos, dispositivos inadecuados, poca conectividad, falta de tiempo, entre otras). Se trabajó desde espacios sincrónicos con aplicaciones de videoconferencias como Zoom, Teams, Jitsi Meet, Google Meet, WhatsApp, así como con otras que posibilitaban el *streaming* desde redes sociales como Facebook Live, Big Blue Bottom o YouTube, las cuales posibilitaban el registro de la grabación en la red para que el usuario la repitiera las veces que considerara necesarias y en el momento que quisiera.

También, teniendo en cuenta las estrategias para mantener el vínculo de manera asincrónica, se trabajó con capsulas elaboradas en TikTok y *reels* en Instagram, así como con series de memes publicadas en grupos cerrados de WhatsApp o Telegram, páginas, blogs o aulas virtuales Moodle, Educativa, entre otras. Las plataformas de videollamadas son procesos ubicuos de gran utilidad para la interacción en el siglo XXI. Esta interacción, que tantas limitaciones tiene y que condiciona a la civilización humana en su percepción de cambio del tiempo y del espacio (tiempos acelerados y distancias acortadas), obliga a problematizar y poner en discusión las ventajas y desventajas del uso y la apropiación de la tecnología. Este hecho, sumado a la pandemia y la virtualización súbita, se trasformó en una realidad de meses y años que terminó por legitimar estas y por conferirles la misma importancia, entidad y significado que una reunión, una clase o un encuentro presencial.

Después de ese gran *boom* de trabajos, conexiones, sesiones e interacciones sincrónicas que fue potenciado principalmente en la etapa de cuarentenas cerradas (y que se presentan con algunos ejemplos en las diferentes narrativas de este libro), una nueva dinámica a partir de las progresivas aperturas y el regreso a las aulas de manera presencial propició una nueva normalidad. Esta etapa de “volver a empezar”, “vuelta a la normalidad” o “nueva normalidad”, como fue tratada en algunas comunicaciones oficiales y periodísticas, hizo que comenzara a aparecer una nueva dinámica áulica presencial, la cual hasta la fecha ha generado cambios que dejaron lógicas, acciones y procesos totalmente diferentes a los anteriores.

El 2023 marcó el comienzo discursivo y mediático —más que real y palpable en multiprogramas reales— de un concepto que se venía previendo, teorizando y reflexionando, pero que, con la materialización de la aplicación disruptiva Chat GPT, nos llevó a entrar en una auténtica segunda etapa del uso de la IA. Esta etapa incluía el uso de la IA para muchas actividades como el desarrollo de la segmentación y el

trabajo del *marketing* por medio de búsquedas direccionadas por algoritmos, aspecto que se potenció y estableció más desde las redes sociales con la pandemia, a pesar de que ya se venía utilizando.

Este proceso de aplicación de la IA a diferentes esferas, campos, alcances y procesos dentro del sistema educativo será uno de los grandes desafíos de los próximos años. En medio de este reto, la función del ser humano será fundamental para orientar esos procesos que sin lugar a duda nunca llegarán a ser como los que nacen de la originalidad y creatividad humana —como es el caso de la actividad docente—, pero que a partir de procesos de programación avanzada pueden llegar a reemplazar tareas colaterales y periféricas para que el propio trabajador pueda focalizar y potenciar su práctica. Latinoamérica, región que nos hermana y contiene como pueblos empapados de una misma realidad y de las mismas problemáticas, se enfrentará a un verdadero desafío al intentar estar a la altura de estados o potencias mundiales que destinan un gran financiamiento para la educación.

Solo los pueblos formados críticamente, educados y preparados podrán ser libres, detentar su propia soberanía y sobrevivir en un contexto geopolítico sumamente competitivo y con una problemática ambiental muy grave. La libertad también estará determinada por la IA y los diferentes procesos digitales que harán que toda actividad gire en torno a ellos y no pueda prescindir de estas tecnologías. La apuesta de generar espacios de lectura, escritura y reflexión crítica para socializar experiencias en el uso de las TIC, como propone este proyecto, es algo fundamental que se espera que se potencie y multiplique en diferentes ámbitos. Al tratarse de un espacio crucial para nuestras prácticas y actos de gestión, problematizar y reflexionar sobre estas temáticas con relación a todo el plafón académico, escolar y educativo de la región latinoamericana poniendo a su disposición los procesos futuros de IA.

La dinámica de cambio en el espacio curricular Historia permite entender por qué el título de una de las obras en las que basa este artículo de problematización se pensó en función del proceso de cambio que se generó con el acontecimiento de la pandemia. Este evento hizo que el mundo girara por momentos mucho más despacio que de costumbre, o que al menos nuestra percepción fuera mutando en función de lo que estaba sucediendo. A su vez, el estudio y la enseñanza de la historia en un contexto determinado, como el que se plantea en esta producción colectiva que expone tantas experiencias situadas, hacen que se transite ese proceso aun inconcluso con muchos interrogantes, tanto para los educandos como para los educadores.

Quedan claras solo algunas realidades ciertas: hay que adaptarse a los cambios, estar actualizado en función de las demandas del contexto y saber posicionarse en ese tejido social para poder indagar en este campo tan diverso y significativo, bien sea desde lo didáctico, lo pedagógico, lo epistemológico, lo empírico o desde la propia praxis metodológica. El trabajo de extensión realizado ha tenido como propósito justamente hacer hincapié en esta premisa en el contexto de una incertidumbre mucho mayor que a la que nos enfrentamos cada vez que comienza un nuevo periodo escolar y académico. La investigación trata, además, de acercar y poner en diálogo

varios niveles y modalidades educativas que por momentos parecen muy distintas y distanciadas entre sí, pero que, por medio de esta experiencia, demuestran tener muchos más puntos en común y coincidencias que diferencias. Todo ello gira en torno a la resolución de ciertas problemáticas que se repiten en los sistemas educativos de Latinoamérica y que atraviesan transversalmente nuestras escuelas.

Tal como plantea Gamboa Ojeda (1997), fue Fernand Braudel quien puso de relieve y sistematizó la diversidad del tiempo social, elaborando una teoría de la larga duración histórica y de las temporalidades diferenciales de la historia. Estos aspectos cobraron importancia en el proceso que investigamos a partir de los relatos pedagógicos —enmarcados en un contexto de cambio, incertidumbre y virtualización súbita—, ya que sirven para entender la conformación histórica a partir de las diferentes capas que confluyen entre sí. Esto demuestra que un suceso es más que ese solo suceso aislado en el tiempo y espacio: dos décadas después de la producción que reseña el libro del historiador francés, ocurrió un diálogo entre lo dicho por él y la realidad del momento que, a veces, parecía más irreal que real.

Los docentes que tuvieron que adaptar sus clases por la virtualización súbita se enfrentaron a tópicos narrativos y descriptivos de la historia: ¿Cuánto durará esto? ¿Cómo llegamos al estudiante? ¿Cómo adaptamos nuestras clases? Quizás estas tres preguntas son un resumen general de todas las dudas que surgieron en marzo del 2020, cuando la incertidumbre —eso que quizás siempre aparece a comienzo de año en nuestra labor— fue el factor distintivo que unió transversalmente a todos los docentes en todas las disciplinas, modalidades, niveles y contextos educativos. Fue en este contexto en que, a modo de —quizás, por qué no— paradigma universal, se planteó que todas las aulas dejaran de ser presenciales para ser virtuales, debido a la necesidad de enseñar en este contexto extraordinario de manera súbita, sin planificación, producción reflexiva ni menos aún crítica previa. Esto demostró que los docentes estuvieron a la altura de lo que se necesitaba, ya fuera gracias a su adaptación al cambio o a la creatividad e innovación constante que caracteriza esta labor y trabajo en el ámbito social.

Esa situación de incertidumbre se vio plasmada en diferentes etapas, con dinámicas y estrategias que, según el desarrollo de los acontecimientos, debían ser adaptadas. La primera etapa se dio el contexto de la cuarentena, con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), seguida por un distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) que fue surcando los procesos con estrategias sanitarias para poder evitar el contagio. Así, aparecieron las burbujas, las segmentaciones, los diferimientos y los distintos agrupamientos estudiantiles para asegurar la presencialidad en un contexto de “nueva normalidad” que aún no era normal. En esta nueva normalidad, para poder hacer significativas sus prácticas, los maestros debían enfrentarse a las brechas digitales, que en su gran mayoría atentaban (como ya es generalidad en este mundo de desigualdades) contra los que menos tienen, potenciando a partir de una real y cierta experiencia determinada postulados impulsados por este sistema económico reinante según los cuales las necesidades siempre son ilimitadas, y los recursos, limitados.

Por ello, era necesario transitar procesos, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje, que permitieran, en una primera instancia, contar con dispositivos adecuados para la interconexión que estaba comenzado y que duraría durante todo ese ciclo lectivo (2020). En otros países, esta situación también marcaría el comienzo al nuevo ciclo (2020/2021) con la misma modalidad de escuela remota; no obstante, esto no era posible en la mayoría de los casos, ya que algunas familias solo disponían de un dispositivo para todos sus integrantes. A esto se sumó, además, a otra problemática común: la posibilidad de almacenamiento de los teléfonos, la cual hizo que muchos docentes tuvieran que pensar en el trabajo desde casa y proponer actividades asincrónicas en formatos digitales que pudieran almacenarse sin ocupar mucho lugar en la memoria de sus dispositivos.

Una segunda brecha es la de la conectividad, la cual depende no solo de la posibilidad de cada persona de estar conectada, sino de otros factores logísticos y sociales relacionados con la cobertura y el acceso a internet. Esta brecha exigía a la docencia pensar estrategias que hicieran que sus propuestas de trabajo fueran principalmente asincrónicas y que demandaran una mínima transferencia de datos.

Finalmente, la tercera brecha, asociada con la capacitación, hizo que los docentes debieran aprender y entender nuevas lógicas de enseñanza y aprendizaje que debían darse a toda costa. Esto lo hicieron, además, sin la mínima admiración y respeto social que sí recibieron otras profesiones que también desempeñaron un papel importante en esa etapa de la historia reciente, caracterizada por el caos y la imprevisión.

Todo lo enumerado logró que en todos los contextos hubiera un vínculo pedagógico cierto, aunque mínimo fuera, y que la escuela remota pudiera llevarse a cabo. Esto se logró casi en su totalidad debido a la predisposición y la apropiación de esas tecnologías por parte de los docentes (cuarta brecha simbólica) que ansiaban llegar a cumplir con sus núcleos prioritarios y hacer que sus estudiantes siguieran vinculados —en la mayoría de los casos, poniendo sus propios recursos personales, como computadoras, portátiles y celulares, así como los aspectos relacionados con la conectividad, como los planes de banda ancha y paquetes de datos—.

En relación con las dinámicas, teniendo en cuenta las brechas expuestas, hubo que plantear nuevas y creativas formas colaborativas de trabajo en las que la guía institucional y el liderazgo pedagógico de los directivos, en primera instancia, y de supervisores, en segunda, hicieron que se fueran consensuando acuerdos institucionales para llevar adelante esas nuevas estructuras virtuales, formatos de trabajo interdisciplinario y prácticas ubicuas.

Se trabajó con la integración de saberes y contenidos para que no se les hicieran multipropuestas a los estudiantes, por lo que los diferentes departamentos y áreas tuvieron que realizar muchas reuniones de manera paralela al gran trabajo de vinculación con el alumno que se venía haciendo. Esto se suma también al tiempo que les tomó a estos docentes el aprendizaje y la capacitación en herramientas y aplicaciones relacionadas con las TIC, el cual fue en su mayoría autónomo o acompañado por familiares o amigos (sin propuestas planificadas e intensivas por parte del Estado dirigidas a propiciar dispositivos de capacitación breves, rápidos y estratégicos para la etapa extraordinaria que se vivía).

De acuerdo con lo anterior, es aquí donde más se pudo apreciar la diversidad de situaciones en las que hubo que enfrentar y tomar con diferentes estrategias profesionales y de la propia praxis, en pos de poder hacer significativo el proceso. El trabajo sincrónico fue valioso, pero lo asincrónico también tuvo gran relevancia y fue, por demás, significativo en algunos ámbitos específicos marcados por las brechas antes descriptas.

Lógicas, dinámicas y formas, que solo, si uno entiende las realidades y particularidades de contexto situado, como de las culturas institucionales que se vivían en el momento; solo así, puede adaptarse según el caso. La readaptación de dinámicas y formas “casi híbridas” en el 2021 también se desarrolló en función de las nuevas posibilidades tanto personales como institucionales y de prescripción en la etapa siguiente al aislamiento. En esta etapa se trabajó con una presencialidad reducida y acotada, a diferencia de lo que se conocía como *escuela* hasta el inicio de la pandemia en los primeros meses del 2020.

En lo que respecta a la especificidad del espacio curricular Historia, esta gran y amplia disciplina abarca una variedad de especialidades en los diferentes niveles educativos, así como temporalidades, modalidades y orientaciones del nivel secundario. Asimismo, incluye el estudio de la historia aplicado a diferentes ámbitos y profesiones, especialmente desde el nivel superior o universitario, así como las prescripciones basadas en procesos metodológicos y didácticos propios de esta disciplina en la formación docente. Todos estos componentes hicieron que las propuestas también fueran totalmente diferentes; no obstante, en la mayoría de los casos, las propuestas daban singular importancia tanto a la especificidad como a los alcances en el marco de otras disciplinas a las que se orienta el proceso histórico determinado que se buscaba enseñar.

Los contenidos y/o aprendizajes tuvieron ser priorizados teniendo en cuenta los cruces, las intersecciones y las especificidades de las disciplinas humanas y sociales. Esto implicó pensar que el contenido debía ser planificado y trabajado desde otros espacios, por lo que esa priorización también se apoyó en acuerdos entre áreas sociales y/o humanas, así como institucionales. Asimismo, se diseñaron estrategias para la presentación del currículo también pensadas en muchos casos a partir de acuerdos con otros docentes de distintos espacios y/o áreas (por ejemplo, ciudadanía, economía, geografía, sociología, entre otros).

Al mismo tiempo, la dinámica de presentación adoptó diversas alternativas, ahora en relación con los recursos materiales y virtuales a disposición tanto de docentes como de estudiantes.

En relación con los recursos y materiales, las herramientas web y las aplicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la historia son incontables; durante este periodo se crearon y planificaron muchas que aún permanecen tras haberse consolidado en el trabajo de cada docente con su grupo de estudiantes. No obstante, también hay que destacar que la creatividad docente y las nuevas formas de curaduría de contenidos, como la predisposición de la gran mayoría a innovar, lograron no solo trabajar en la disciplina de historia con aplicaciones específicas y orientadas a este campo, sino también hacer uso de otras que no estaban centradas en la historia, pero sí posibilitaban marcos de trabajo adecuados para el área.

En lo que respecta a la evaluación y a sus criterios, este fue otro aspecto presente en las preocupaciones diarias de los docentes, ya que fue objeto tanto de problematización como de reflexión. En muchos casos, en niveles superiores o universitarios, se siguieron lógicas propias de la educación a distancia, con dispositivos estandarizados o con una sistematización determinada según ciertos criterios. En otros casos, como los de los niveles primarios y secundarios, se privilegió el proceso, la continuidad de la vinculación y el cumplimiento de algunos aspectos más ligados al fortalecimiento de capacidades fundamentales, por encima del reconocimiento de aprendizajes o contenidos específicos.

En la mayoría de los casos, la evaluación también tuvo que ser consensuada bajo criterios compartidos por docentes de diferentes áreas que trabajaban en procesos de integración de saberes. Adicionalmente, contó con un fuerte apoyo y acompañamiento de directivos y supervisores que entablaban redes de cooperación en función de las experiencias que iban surgiendo en las diferentes regiones, zonas o regionales de inspección. Así trascurrió esta etapa extraordinaria de nuestra historia, en la que se enseñó historia en medio de la misma historia: una época de pandemia y postpandemia que cambió al mundo, pero que, sobre todo, hizo que la experiencia particular que se vivió dejara aprendizajes, interrogantes a responder y desafíos por afrontar.

Dado el claro desafío de tender puentes entre la universidad y la escuela, en el 2014 se propuso generar espacios de escritura pedagógica y no académica para docentes de diferentes niveles y modalidades relacionadas con el campo de las ciencias sociales y humanas, así como algunas áreas específicas como la historia. Dejar de lado un poco el trabajo científico y de citación que compone la labor diaria de los investigadores, para contar un poco más sobre lo que se hace en las aulas de historia desde el punto de vista de quienes la enseñan, es también un ejercicio interesante y necesario. La relevancia del registro y documentación de experiencias, en tanto trama de fortalecimiento, actualización, sistematización y recuperación de las propias acciones y prácticas docentes en las instituciones educativas, radica en el enorme potencial que contienen los relatos pedagógicos para enseñar a interpretar el mundo

escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, ya sean estudiantes o docentes, especialmente en relación con un campo disciplinar como el de la historia.

El propósito de esta propuesta era estimular y garantizar procesos de lectura y escritura a partir de la problematización y reflexión pedagógica de las propias experiencias escolares de los diferentes actores del sistema educativo, especialmente del área de historia. Asimismo, se buscaba hacer posibles experiencias de formación horizontal que representaran el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza y/o aprendizaje de la historia en la universidad y en las escuelas. Esta intensión derivó en el dictado de un curso que se fue reeditando con frecuencia bianual, cuya característica extensionista ha permitido a docentes de diferentes niveles y modalidades educativas no solo compartir sus propias prácticas, sino sistematizar y documentar sus experiencias desde la enseñanza de la historia, así como desde su aprendizaje, en el caso de algunos estudiantes.

Para ello, al cursado y a la propuesta en sí también se le dio aprobación institucional, ya que, a partir del 2020, se presentó una iniciativa intercátedra e intercarreras de comunicación de la Comisión Federal de Comunicaciones (CFC), con lo cual pasó a estar enmarcado en un proyecto de extensión desde las cátedras según la Resolución Decanal 128/2020.

Conclusión

La conclusión fundamental de esta investigación es que la pandemia de COVID-19 marcó el fin de la era de la “escuela de la certeza” y dio inicio a la era de la “pedagogía de la incertidumbre”. La virtualización súbita demostró que el edificio escolar es solo uno de los múltiples escenarios donde puede ocurrir el aprendizaje, lo cual convierte a la educación ubicua en una realidad irreversible. Se concluye que el vínculo pedagógico —la relación humana entre docente y estudiante— es el único elemento que no pudo ser reemplazado por la tecnología y que, de hecho, fue el compromiso personal del docente lo que sostuvo al sistema cuando las plataformas fallaban.

En cuanto a las brechas digitales, la conclusión es tajante: la desigualdad en el acceso a la tecnología es la nueva forma de exclusión social. No basta con entregar dispositivos; se requiere un proceso de apropiación simbólica. La investigación permite afirmar que la innovación educativa no reside en la complejidad de la aplicación utilizada (sea TikTok o Moodle), sino en la intencionalidad pedagógica con la que se media el contenido. Los docentes han demostrado una capacidad de resiliencia y creatividad excepcional, transformando herramientas de ocio en potentes dispositivos de enseñanza de la historia.

Sobre la enseñanza de la historia, se concluye que la disciplina ha ganado una nueva relevancia. En un mundo de *fake news* y saturación informativa, el historiador-educador tiene la misión de enseñar a discernir la verdad y a analizar los

procesos de cambio. La pandemia permitió que los estudiantes vivieran “la historia en la historia”, comprendiendo que los procesos sociales son dinámicos y que ellos son sujetos históricos activos. El éxito de los relatos pedagógicos escritos por los docentes de la Universidad Nacional de Córdoba confirma que la sistematización de la experiencia es el mejor camino para la formación continua.

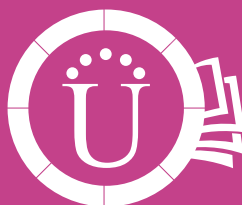
Respecto a la inteligencia artificial, concluimos que estamos ante una disrupción de segundo nivel que requiere una vigilancia ética constante. La IA no debe ser prohibida en las aulas, sino integrada como una herramienta sociocognitiva. La educación del futuro en Latinoamérica debe enfocarse en potenciar aquellas habilidades que la IA no puede replicar, a saber, el pensamiento crítico, la sensibilidad social y la conciencia histórica situada. La soberanía de nuestros pueblos dependerá de nuestra capacidad para educar ciudadanos que no sean esclavos de los algoritmos, sino sus amos.

Finalmente, este capítulo cierra afirmando que la “nueva normalidad” existe no como un retorno al pasado, sino como una síntesis híbrida. La escuela ha cambiado para siempre: ahora es un espacio poroso, interconectado y tecnológico, pero que sigue teniendo en su centro la irremplazable necesidad humana de aprender de los demás. La apuesta por la lectura, la escritura y la reflexión crítica sobre el uso de las TIC y la IA es la única garantía para una educación libre, soberana y profundamente humana en el siglo XXI.



REFERENCIAS

- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Cultura XXI. Universitat Oberta de Catalunya. https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Dallera, M., y Tenaglia, P. R. (2014). *La Videoconferencia como recurso didáctico TIC. Problematicación y debate desde las ciencias sociales*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Artículo 530, 1-18.
- Duschatzky, S., Farrán, G., y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena: Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Gamboa Ojeda, L. (1997). Fernand Braudel y los tiempos de la historia. *Sotavento: Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, 14(2), 33-45.
- McLuhan, M., y Fiore, Q. (1969). *El medio es el mensaje*. Paidós.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.



Sello Editorial

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co