



SERIE
PROGRAMA INCENTIVA

Nichos Pedagógicos

Una alternativa hacia la conformación
de comunidades de saber y práctica



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

**Convenio de Ciencia y Tecnología n.º 65 de 2023 suscrito entre
el IDEP y la Fundación Universitaria Cafam – Unicafam**

Nichos Pedagógicos:
una alternativa hacia la conformación
de comunidades de saber y práctica

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

EDUCACIÓN

Nichos Pedagógicos: una alternativa hacia la conformación de comunidades de saber y práctica

© Autoras y autores

Uriel Amaro Ríos; Dalila Esperanza Castillo Sánchez; Mauricio Riaño Alba; Diana Mercedes Angarita Roa; Miryam Bautista Gil; Martha Díaz Mora; Sandra Patricia Grijalva Ávila; Beatriz Hernández Sánchez; Héctor Medina Romero; Celia Torres García; Natividad Upia López; Ángela Beatriz Castaño Mejía; Martha Lucia Guzmán Rivas; Isabel Lorenzo Liranzo; Alda Mejía Cabrera, María Pimentel Sarmiento; Maribel Reyes González; Josefa Reyes Rodríguez; Hernando Rafael Arrieta Meza; Tehua Xóchitl Muñoz Carrillo; Alonso Prada Garzón; Farly Reyes Cogollo; Miladis Becerra Ortiz; Magda Pilar Castellanos Delgado; Gerónimo Guillen Cruz; Maribel Pepén Mejía; Micaela Santillán Gómez; Claudia Esperanza Carvajal Monroy; Ana María Botache Carvajal; Jonatan Eduardo Guerra García; Cristina Rodríguez Mota.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP

Director General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica Eliana María Figueroa Dorado
Asesores de Dirección Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Cabrera Paz
Inírida Morales Villegas
Profesional IDEP Oscar Julio Segura Martínez

© FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM, UNICAFAM

Rectora Diana Margarita Pérez Camacho
Vicerrectora Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Coordinación Editorial Juanna Alexandra Díaz Cuadros

ISBN (digital) 978-628-7535-84-8

Edición y corrección de estilo Federico Román López Trujillo
Diseño y diagramación Datanalab S.A.S.
Primera edición Febrero de 2024

Publicación resultado de la Convocatoria de Estímulos para Redes y Colectivos de Maestras y Maestros RCM 2023; y desarrollada en el marco del Convenio de Ciencia y Tecnología n.º 65 de 2023 suscrito entre el IDEP y la Fundación Universitaria Cafam – Unicafam.

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los textos publicados, así como el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por las y los autores.
Las opiniones son su responsabilidad.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004
Teléfono (57) 314 4889973
www.idep.edu.co
Correo radicación: idep@idep.edu.co
Bogotá, D. C. - Colombia

Autoras y autores

Uriel Amaro Ríos - Mexicano
Dalila Esperanza Castillo Sánchez - Colombiana
Mauricio Riaño Alba - Colombiano
Diana Mercedes Angarita Roa - Colombiana
Miryam Bautista Gil - Colombiana
Martha Díaz Mora - Colombiana
Sandra Patricia Grijalva Ávila - Colombiana
Beatriz Hernández Sánchez - Mexicana
Héctor Medina Romero - Mexicano
Celia Torres García - Colombiana
Natividad Upia López - Dominicana
Ángela Beatriz Castaño Mejía - Colombiana
Martha Lucia Guzmán Rivas - Colombiana
Isabel Lorenzo Liranzo - Dominicana
Alda Mejía Cabrera - Dominicana
María Pimentel Sarmiento - Dominicana
Maribel Reyes González - Colombiana
Josefa Reyes Rodríguez - Dominicana
Hernando Rafael Arrieta Meza - Colombiano
Tehua Xóchitl Muñoz Carrillo - Mexicana
Alonso Prada Garzón - Colombiano
Farly Reyes Cogollo - Colombiana
Miladis Becerra Ortiz - Colombiana
Magda Pilar Castellanos Delgado - Colombiana
Gerónimo Guillen Cruz - Dominicano
Maribel Pepén Mejía - Dominicana
Micaela Santillán Gómez - Mexicana
Claudia Esperanza Carvajal Monroy - Colombiana
Ana María Botache Carvajal - Colombiana
Jonatan Eduardo Guerra García - Colombiano
Cristina Rodríguez Mota - Dominicana

Contenido

Presentación

OSCAR JULIO SEGURA MARTÍNEZ **8**

Prólogo

RAÚL MARTÍNEZ BAÑUELOS **10**

1. RIIEP-Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas

URIEL AMARO RÍOS, DALILA ESPERANZA CASTILLO SÁNCHEZ,
MAURICIO RIAÑO ALBA **15**

2. Bien – Estar – Bien, mi motor para poder aprender

DIANA MERCEDES ANGARITA ROA, MIRYAM BAUTISTA GIL,
MARTHA DÍAZ MORA, SANDRA PATRICIA GRIJALVA ÁVILA **23**

3. Búsqueda del sentido del rol docente novel que configure una práctica innovadora

BEATRIZ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, HÉCTOR MEDINA,
CELIA TORRES GARCÍA, NATIVIDAD UPIA LÓPEZ **29**

4. La discapacidad intelectual y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

ÁNGELA BEATRIZ CASTAÑO MEJÍA, MARTHA LUCIA GUZMÁN RIVAS,
ISABEL LORENZO LIRANZO, ALDA MEJÍA CABRERA, MARÍA PIMENTEL SARMIENTO,
MARIBEL REYES GONZÁLEZ, JOSEFA REYES RODRÍGUEZ **39**

5. Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas

HERNANDO RAFAEL ARRIETA MEZA, TEHUA XÓCHITL MUÑOZ CARRILLO

ALONSO PRADA GARZÓN, FARLY REYES COGOLLO

47

6. Ambientes empáticos emergentes que evidencian aprendizajes en la educación matemática desde una perspectiva sociocrítica

MILADIS BECERRA ORTIZ, MAGDA PILAR CASTELLANOS DELGADO,

GERÓNIMO GUILLEN CRUZ, MARIBEL PEPÉN MEJÍA,

MICAELA SANTILLÁN GÓMEZ

58

7. “Con- vive y se Feliz”. Educación para la convivencia y prevención del conflicto en el contexto escolar

CLAUDIA ESPERANZA CARVAJAL MONROY, ANA MARÍA CARVAJAL,

JONATAN EDUARDO GUERRA GARCÍA, CRISTINA RODRÍGUEZ MOTA

68

Presentación

La educación en Bogotá es un terreno fértil para procesos de investigación, innovación y escritura liderados por maestras y maestros de la ciudad. Sus aportes a la construcción de saberes transforman realidades, lo cual no sería posible sin la colaboración y el esfuerzo conjunto de personas e instituciones.

Es así como la estrategia de “Promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores” del IDEP ha sido testigo del firme compromiso de docentes y directivos docentes por garantizar que la educación pública en Bogotá esté respaldada por el trabajo colectivo. A este compromiso se suma el acompañamiento realizado para fortalecer y consolidar las actividades propias de Redes y Colectivos, entre ellas, la más importante del año 2023: la convocatoria de estímulos, que incluyó diversas modalidades como el apoyo a la producción editorial.

Hoy, nos complace presentar los libros que han surgido en este proceso de convocatoria, en el que la colaboración entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Fundación Universitaria Cafam – UNICAFAM, ha permitido entregar más de 278 incentivos desde el año 2020, con el fin de reconocer y respaldar la labor investigativa e innovadora del magisterio de nuestra ciudad.

Bogotá tiene una fuerza educativa extraordinaria, representada por más de 69 redes y colectivos de docentes que trabajan diariamente en todos los campos del conocimiento, desde los contextos escolares que habitan. De allí que los estímulos entregados con esta convocatoria, de la cual nacen estas publicaciones, contribuirán significativamente al cierre de brechas y a la transformación continua de la educación en nuestra ciudad. Además, permitirán seguir conociendo el legado, las contribuciones, reflexiones y,

por qué no, las continuidades, rupturas y discusiones originadas en las aulas, gracias al liderazgo de maestras y maestros productores de saberes.

En esta versión 2023 de la convocatoria, el IDEP abrió tres categorías para las redes y colectivos: eventos académicos, adecuación de herramientas didácticas mediadas por la tecnología y apoyo a la producción editorial; esta última, reflejada en esta colección de textos. Cabe señalar que estas producciones académicas e inéditas, formarán parte del Centro de Recursos para la Investigación e Innovación Educativa (CRIIE) del IDEP, consolidando el conocimiento generado por las redes y colectivos en un valioso recurso para toda la comunidad educativa, y sumándose al vasto legado de maestras y maestros como intelectuales de la educación.

Oscar Julio Segura Martínez

Profesional dinamizador Redes y Colectivos de Maestras y Maestros
IDEP

Prólogo

Raúl Martínez Bañuelos¹

La transformación educativa demanda conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan para influir en la realidad. Retomando a Rafael Porlán (1991) en su texto *El diario del profesor*, los procesos de innovación exigen a la vez querer, saber y poder. En especial, es necesario querer el cambio, así como mostrar un compromiso profesional que vaya más allá de las obligaciones establecidas en la relación contractual. En este sentido, los planteamientos de Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* (1970) resaltan la acción comprometida con los procesos de transformación que reflejan un compromiso ético con quienes menos tienen.

Los textos que conforman este libro provienen de un grupo de docentes que evidencian actitudes proclives a innovar desde el intercambio, la colaboración y la sistematización de sus propias prácticas y de sus pares. Es excepcional el esfuerzo que surge de un voluntariado pedagógico que va más allá de las iniciativas individuales, el cual se sustenta en la cooperación que surge de problemáticas compartidas y en la gestión de los tiempos; todo, en un marco de riqueza intercultural manifiesta.

Igualmente, esta publicación da cuenta de los avances en la construcción y desarrollo de proyectos que trascienden las fronteras en el ámbito latinoamericano. Los temas se enfocan en cuestiones prioritarias cuya atención es relevante para quienes impulsan un verdadero cambio desde las aulas y las escuelas: el neuroaprendizaje, el pensamiento matemático, la inclusión, entre otras.

1 Supervisor de educación primaria en el estado de Zacatecas, México. Fundador de la Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas.

Reviste un interés especial la noción organizativa por nichos; originalidad que emerge como realidad y utopía a la vez, pues concreta la búsqueda de la excelencia educativa ligada al disfrute de la docencia como ejercicio dialógico. Al mismo tiempo, evidencia formas de pensar y actuar congruentes con las epistemologías del sur, cuya lógica rompe con el eurocentrismo, al reivindicar lo latinoamericano como una identidad local; idea compartida por los autores de este libro.

En cuanto a las conclusiones obtenidas por los equipos que componen cada nicho, estas constituyen aprendizajes y saberes que son dignos de ser compartidos en otros contextos, en tanto las distancias geográficas se diluyen ante la cercanía conceptual e ideológica de los autores de cada artículo.

Les invito a revisar los escritos, desde luego, pero más allá de ello, la provocación es a leer más allá de los textos y acercarnos a una lectura de la realidad como explicaba Paulo Freire. Se gesta una oportunidad para que, mediante el trabajo en redes de docentes, se concrete y consolide un movimiento por la transformación desde las prácticas educativas que redunden en sociedades más justas. Como dice un slogan del movimiento ambientalista mundial: “hay que actuar localmente pensando globalmente”. Para ello, las redes y los nichos son como el vuelo de los gansos: en el camino colectivo hacia la meta, unos van relevando a quienes muestran agotamiento; así, se renuevan las fuerzas en busca de los sueños de justicia y equidad en América Latina.

Referencias

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Porlán, R. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora.

Introducción

Este libro reúne la riqueza de diversas experiencias pedagógicas en contextos latinoamericanos, las cuales se dieron en el marco de la propuesta metodológica de *Nichos Pedagógicos* dentro de la Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas en Latinoamérica y el Caribe (RIIEP). De esta manera, se exploran algunas reflexiones que surgieron entre los maestros de la red y quienes se aventuraron a proyectar propuestas alrededor de temáticas interesantes en la escuela actual.

En primer lugar, tenemos el texto que introduce a los lectores respecto a la metodología de *Nichos Pedagógicos*, una de las apuestas de la RIIEP, la cual posibilita un trabajo colectivo, flexible e innovador, al intervenir y resolver problemáticas de los contextos sociales y educativos de las comunidades.

En el segundo escrito, el fortalecimiento de la inteligencia emocional es el tema principal, el cual forma parte del desarrollo humano al favorecer la integración de aprendizajes más significativos y la construcción de bases en la primera infancia. Las docentes como generadoras de espacios propicios para el aprendizaje y búsqueda de transformaciones en las prácticas pedagógicas inician un recorrido por la investigación de tipo cualitativo, enmarcada en la investigación-acción, abordando el neuroaprendizaje como un eje central del trabajo realizado.

El tercer documento, un ejercicio investigativo de tipo cualitativo en ciernes, por un lado, permite a los docentes noveles participantes construir categorías metafóricas sobre la manera cómo perciben su labor; por otro lado, da la posibilidad de hacer un ejercicio reflexivo a los maestros investigadores partiendo de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson 1980) en contraste con la teoría fundamentada en el marco

de la investigación educativa, como recurso que estructura el sistema conceptual humano llevándolo a la organización del conocimiento. El alcance de esta radica en la formación que se puede dar a docentes que apenas comienzan a ejercer su profesión, de manera que estos consoliden un ejercicio reflexivo desde el inicio de su labor docente para que redunde en una práctica innovadora en contexto.

Seguido, se presenta una propuesta de innovación - investigación educativa en construcción que promueve la educación inclusiva al respetar la diversidad y brindar oportunidades de aprendizaje a estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia y República Dominicana. Actualmente, se implementa en seis instituciones educativas y su objetivo es utilizar mediaciones educativas y didácticas adaptadas al entorno desde el diseño de dispositivos de aprendizaje para Integrar las TIC en los procesos formativos con un enfoque de atención diferencial para incrementar el rendimiento académico y minimizar la deserción escolar. Los dispositivos son las guías que aportan al docente la oportunidad de trabajar cualquier tema, reforzado con las TIC y el arte, para cerrar con una evaluación cualitativa observada en los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual.

De otro lado, este compendio de ejercicios investigativos se centra en las propuestas al interior del nicho de matemáticas de la RIIEP, el cual está integrado por docentes de México, República Dominicana y Colombia, distribuidos en “chiva matemática 1” y “chiva matemática 2”. El nicho en su conjunto se enfoca en el mejoramiento del proceso de enseñanza de las matemáticas, cuyo fin primordial es dar respuesta a problemas y necesidades concretas de la vida cotidiana, tarea fundamental de la educación. Para lograr tales propósitos, en la chiva 1 se articulan la comprensión lectora del lenguaje matemático como una transposición didáctica de la matemática; el fortalecimiento de la teoría de Pólya referente a la resolución de problemas y la lúdica como herramienta estratégica para que el aprendizaje se de en un ambiente agradable, atractivo y natural.

En cuanto a la chiva 2, esta desarrolla una apuesta denominada *ambientes empáticos emergentes*, que evidencian aprendizajes en la educación matemática desde una perspectiva socio-crítica, la cual pretende

describir y proyectar algunas reflexiones en torno al rezago existente por el evento post pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Finalmente, en este recorrido por algunas reflexiones derivadas de estos ejercicios en investigación e innovación, se aborda el crucial terreno de la convivencia escolar. Los estudios sobre convivencia escolar son un tema trascendental para las instituciones educativas de América Latina debido a los múltiples casos de violencia en las escuelas. Es así como se presentan algunos avances de este trabajo realizado al interior de la Red, cuyo propósito principal está encaminado a desarrollar acciones que permitan vivenciar una sana convivencia, a partir de experiencias de promoción, prevención y seguimiento ante las situaciones presentadas en la cotidianidad escolar; estas acciones se enmarcan en el respeto, el compromiso y participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa.

En este estudio, se involucra a niños, niñas y jóvenes cuya edad oscila entre los 4 y 17 años, de contextos rurales, urbanos y semiurbanos, donde prevalece un ambiente social de violencia estructural debido al arribo de grupos armados, pandillerismo juvenil, violencia intrafamiliar y el desplazamiento territorial forzado de los estudiantes y sus familias.

Estas páginas, ricas en reflexiones y hallazgos, nos invitan a repensar varios aspectos de la pedagogía. Como ejercicios en construcción de investigación e innovación, pueden brindar ciertos elementos para que educadores y académicos establezcan reflexiones sobre temas como la inclusión y la convivencia, cimientos de una educación transformadora. Acompáñenos en este viaje por la innovación pedagógica, un viaje que depara múltiples transformaciones, que se entrelaza con otras experiencias para tejer el tapiz de un futuro educativo vibrante y en constante evolución.

1. RIIEP-Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas

Nichos Pedagógicos: una estrategia para trabajar en red

Uriel Amaro Ríos¹

Dalila Esperanza Castillo Sánchez²

Mauricio Riaño Alba³

La Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas Latinoamérica (RIIEP LA) es una red con vocación internacional, abierta a compartir y dialogar entre maestros de diversos países, que se desempeñan en distintas áreas del conocimiento, con roles en el ámbito educativo y con visiones progresistas del mundo; un rasgo que nos permite complementarnos y crecer continuamente. De esta manera, la oportunidad de crecer en nuevos territorios nos emociona y presenta un reto para el equipo. Como lo afirma Martínez (2006):

-
- 1 Supervisor de educación primaria en el estado de Durango, México. Licenciado en Educación Primaria y Maestro en Educación Campo Intervención Didáctica. Correo electrónico: uriel.amaro.rios@gmail.com
 - 2 Docente de Lengua Castellana en la sección primaria del Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá, Colombia. Licenciada en Humanidades y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Cofundadora Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas (RIIEP). Correo electrónico: decastillos@pedagogica.edu.co
 - 3 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, Bogotá, Colombia. Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: marianoa@unal.edu.co

Considero que las redes pedagógicas pueden verse como unidades de significación que se convierten en territorio y campo de constitución de sujetos y saberes desde tres ámbitos que actúan como planos de fuerza que pueden leerse fragmentariamente o como planos complementarios. Estos son: como cualificación del profesorado, como campo de potenciación del maestro como sujeto político y como agenciantes de movimiento social y cultural. (p. 247)

Dentro de los objetivos de la Red se encuentra el de realizar encuentros presenciales y virtuales que fomenten el diálogo de saberes entre colegas de diferentes países con intereses educativos comunes. Así, se incentiva el encuentro entre maestros para crear propuestas innovadoras que conduzcan al fortalecimiento de la investigación e innovación educativa mediante la construcción colectiva. Por ende, la realización de una convención interna era el espacio apropiado para generar un ambiente de reflexión entre los maestros activos de la RIIEP LA; un espacio para promover el encuentro como individuos y como maestros desde el diálogo, la resiliencia, la creatividad y la producción académica de los docentes que integran la Red.

La convención interna, *Reencuentro con el ser y el hacer del maestro RIIEP: Fortaleciendo la resiliencia en el contexto post pandemia*, fue un evento que permitió reencontrarnos de manera presencial, celebrar la vida y la salud de cada uno de los miembros de RIIEP LA. Compartir un tinto colombiano y un jugo de frutas tropicales; reflexionar sobre los retos y logros alcanzados durante la pandemia del COVID-19; iniciar diálogos entre colegas de diferentes latitudes; diferentes acciones que nos permitieron proyectar la participación de la Red en un evento internacional.

La iniciativa de realizar una convención interna surgió por la necesidad de tener un espacio de encuentro entre los miembros activos de la red, en el que, gracias al diálogo entre colegas y amigos de diversas latitudes, pudiéramos compartir el sentir general luego de la pandemia del COVID-19, por la que muchos de nosotros, perdimos familia, amigos e incluso colegas y estudiantes. De esta manera, el grupo de fundadores hizo una lectura de la necesidad colectiva de escucharnos y de expresar

los desafíos que la pandemia nos imponía, así como de los retos que la postpandemia aguardaba.

Esta iniciativa coincide con lo que menciona Unda y Martínez (2001), “sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor social que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social” (p.3). En definitiva, aprovechar la oportunidad que nos dejó la pandemia para generar nuevas prácticas educativas que transformen la escuela.

Además, estaba la necesidad de realizar una apuesta colectiva que permitiera construir en Red el desarrollo de proyectos, para lo cual, el trabajo de los maestros activos, desde diferentes puntos geográficos, era fundamental. Por esta razón, el equipo directivo construyó una propuesta para promover ese espacio de diálogo y de construcción académica colectiva mediante la metodología de *Nichos Pedagógicos*.

Este cálido evento se realizó en la ciudad de Santa Marta, Colombia, los días 18, 19 y 20 de marzo de 2022, el cual estuvo abierto para los miembros activos de cada uno de los nodos⁴ de los países donde hay miembros activos de la RIIEP: Colombia, Cuba, México, Perú y República Dominicana. La propuesta se desarrolló por medio de una agenda que contribuyera a avanzar en los objetivos de la RIIEP, además de poder disfrutar entre amigos y familiares de lugares culturales y turísticos de esta bella ciudad.

Camino a la convención

Las actividades previas que se llevaron a cabo para el desarrollo de la Convención Interna estuvieron orientadas a motivar a los miembros activos de la Red acerca de la importancia de que este espacio de reencuentro, diálogo y trabajo colectivo, permitiera avanzar de manera

4 Los nodos son formas de organización adoptadas por la RIIEP para generar los grupos de trabajo dentro de cada país, según el criterio de la ubicación geográfica.

conjunta en lo relacionado a la investigación e innovación educativa, ejes centrales de la RIIEP.

Para cumplir este propósito, se hizo la propuesta a los líderes de nodos en cada país y, a su vez, ellos con los miembros activos; de esta manera, se creaba el interés entre los miembros activos a participar con entusiasmo. Así mismo, se elaboró un formulario en Google Forms para recuperar los distintos tópicos de interés en relación con proyectos de innovación e investigación, en los que los docentes inciden; o bien, en los que pretenden abordar en el marco de la puesta en práctica de proyectos educativos que fortalezcan su quehacer pedagógico.

Una vez hecho esto, se realizó un análisis de los datos recolectados para definir los tópicos más sobresalientes y organizarlos en *Nichos Pedagógicos*; entre ellos: socioemocionalidad, ciencia y tecnología, neuroaprendizaje, lectura y escritura, matemáticas, inclusión, convivencia y formación docente.

Concepción de *Nicho Pedagógico*

En el marco de la convención interna, surgió el concepto de *Nichos Pedagógicos*⁵, abordado como un espacio donde convergen maestras y maestros de diversas áreas del conocimiento, pertenecientes a los países donde hace presencia la RIIEP y quienes tienen como finalidad la construcción colectiva de un proyecto educativo que impacte a su comunidad.

Según Giroux (1997), quien aborda la concepción de intelectual transformativo para referirse al deber ser de la labor docente, los *nichos pedagógicos* basan su quehacer en el trabajo colectivo y colaborativo, donde cada participante aporta desde su experticia y se complementa con el saber de su par. Además, los docentes participantes, provenientes de diversos países, hacen que el *Nicho Pedagógico* no se enfoque en

5 El concepto de nicho que toma la RIIEP se relaciona con el propuesto por Charles Elton (1927) sobre *nicho ecológico*, en el que centra su atención en lo que hace un animal en su comunidad.

un espacio determinado, en tanto constituye una metodología flexible gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que establecen espacios virtuales de encuentro y diálogo colectivo.

Lo que la convención nos dejó

La convención interna significó un punto de reflexión para continuar orientando el quehacer de la RIIEP desde el aporte individual como desde la construcción colectiva. De tal forma, el reto era romper fronteras e iniciar proyectos entre pares con el objetivo de beneficiar a las comunidades educativas y fortalecer el saber docente desde la práctica pedagógica. En la convención participaron un total de 64 docentes; 36 en modalidad virtual y 28 en presencial, provenientes de Colombia, Cuba, Estados Unidos, Honduras, México, Perú y República Dominicana. Se conformaron ocho Nichos Pedagógicos, que, al momento de la redacción de este documento, aún continuaban su labor.

Por medio de actividades de construcción en colectivo, cada nicho inició su proceso de reconocimiento de sus participantes a partir del diálogo y de la búsqueda de puntos de encuentro que acercan las distancias de las latitudes. Un primer producto en colectivo fue una muestra creativa para presentar los avances de este primer acercamiento; se crearon poemas, canciones, dramatizaciones y retos matemáticos que mostraron el potencial creativo y creador de las maestras y los maestros RIIEP.

En la convención, se conformó un nicho pedagógico de sistematización cuyo objetivo era orientar esta estrategia colectiva. En este, participaron los coordinadores de cada país, quienes iniciaron su labor de acompañamiento a los otros nichos a partir de un plan de trabajo que se describe en la siguiente sección.

Acompañamiento a Nichos Pedagógicos

La necesidad de conectar a las maestras y los maestros de los diferentes países llevó a la utilización de una herramienta como *Classroom*; esta permite compartir un espacio en línea en el que se pueden intercambiar contenidos y estar en contacto. El nicho de sistematización elaboró un

plan general de trabajo basado en el uso de la plataforma. Este plan consistió en el desarrollo de tres fases; exploración, profundización y consolidación. Se buscó que cada Nicho recorriera este camino para el desarrollo de su proyecto de innovación o investigación educativa.

En la fase de exploración, se inició un debate para definir las características de la innovación y de la investigación; esto con el fin de definir en cuál de las dos se podrían enmarcar las apuestas pedagógicas. Para nutrir esta tarea, fue necesario acudir a diversas fuentes de información que se revisaron al interior de cada Nicho, adoptando un enfoque según sus necesidades.

A continuación, en la fase de profundización, surgió la necesidad de apoyar el trabajo de los docentes por medio de algunos espacios de aprendizaje que les permitieran tener ciertas herramientas para la construcción de sus proyectos de innovación e investigación. Entre los contenidos temáticos que se desarrollaron en dichos espacios están la escritura académica, la actualización de las Normas APA, la investigación educativa, innovación educativa, Atlas TI e investigación cualitativa.

La organización de estos espacios permitió aprovechar el potencial de la formación académica y la experticia de maestros al interior de la red en relación a las temáticas requeridas; tarea que se facilitó debido a que, en diversas actividades, dentro de la comunidad de aprendizaje, se había logrado evidenciar las fortalezas de sus integrantes y el aporte que podían hacer a la formación de sus pares. De esta manera, la mayoría de los espacios de aprendizaje fueron dirigidos por miembros activos de la RIIEP.

No obstante, estos espacios de aprendizaje también se convirtieron en la oportunidad para abrir las puertas de la comunidad e invitar a maestros expertos en las herramientas requeridas para el fortalecimiento del trabajo de construcción de los proyectos en el marco de los Nichos Pedagógicos. En este punto, es preciso resaltar la disposición de los maestros invitados, que pertenecen o no a la RIIEP, en llevar a cabo estas capacitaciones sin ningún fin lucrativo más que el de democratizar el conocimiento. Estas sesiones fueron grabadas y compartidas no solo

con los Nichos, sino con la comunidad educativa a través de las redes sociales de la red.

Semana tras semana, los Nichos fueron consolidando sus proyectos, al punto de que el acompañamiento realizado por el nicho de sistematización determinó la importancia de compartir los avances de las producciones colectivas con los demás grupos de trabajo. Para ello, se elaboraron infografías que permitieran dar a conocer los elementos centrales de cada proyecto, tales como la pregunta problema o situación que lo orienta, así como los objetivos y generalidades de la población participante. Para la sistematización de los proyectos, se construyó una propuesta de plantilla que permitiera estructurar la producción académica de los nichos, la cual fue discutida y adaptada al interior de cada grupo desde sus necesidades particulares.

Finalmente, en la fase de consolidación, se materializaron por escrito y en práctica cada uno de los proyectos propuestos por los nichos; esto, en el marco de preparación para el VIII Encuentro Internacional de Docentes RIIEP 2022 que se llevó a cabo en México en los estados de Durango y Zacatecas.

VIII Encuentro Internacional de Docentes RIIEP

Los eventos académicos presenciales que se han organizado en la RIIEP se han distinguido por desarrollarse alrededor de actividades académicas que convocan a maestros en formación, en ejercicio y directivos docentes, y en ocasiones, estudiantes de escuela, de tal manera que logren impactar a la mayor cantidad de actores del sector educativo. En el VIII Encuentro se llevaron a cabo ponencias, talleres y visitas a escuelas como parte de la agenda académica cuyo propósito era entablar un diálogo de saberes e intercambio de experiencias entre los participantes del evento.

Adicionalmente, los componentes cultural y humano suelen ser aspectos esenciales que complementan los eventos académicos de la RIIEP, y este evento no fue la excepción; por consiguiente, se generaron espacios de intercambio mediante los cuales se logró apreciar la diversidad y la riqueza pedagógica, gastronómica, artística y, en general, cultural de

los países que convergieron en este evento. En suma, una experiencia inolvidable para maestros viajeros, visitantes y locales.

La RIIEP en acción, en movimiento, en clave de aprender y desaprender a partir de la experiencia pedagógica vivida en estos intercambios, conlleva a la producción de los saberes que circulan en la escuela; así lo afirman Unda y Martínez (2001) sobre la etapa que surge después de estos viajes: “consiste en una re-lectura de los registros realizados a lo largo de las rutas expedicionarias, en un intento por convertir la experiencia de los viajes y toda la riqueza, pluralidad y multiplicidad de las experiencias, en saber pedagógico”(p.2). Este ejercicio de escritura responde al trabajo en colectivo que la RIIEP se ha propuesto construir, no solo para sistematizar las experiencias, las reflexiones y las investigaciones que se han desarrollado al interior de los nichos, sino para motivar a otros en la construcción de comunidad.

Referencias

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Editores.
- Martínez, M. C. (2006). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. Educere.
- Martínez, A., Medina, M y Unda, M.P. (2001). *La expedición pedagógica nacional y las redes de maestros: otros modos de formación*. 46a Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf>.

2. Bien – Estar – Bien, mi motor para poder aprender

Diana Mercedes Angarita Roa¹

Miryam Bautista Gil²

Martha Díaz Mora³

Sandra Patricia Grijalva Ávila⁴

Introducción

Por medio del trabajo por nichos pedagógicos, apuesta central de la RIEP, surge la inquietud de cuatro maestras por crear e implementar estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento y manejo de las emociones para potenciar los procesos de aprendizaje en estudiantes de prejardín y jardín de 3 instituciones educativas de Bogotá: el Instituto Pedagógico

-
- 1 Maestra del Instituto Pedagógico Nacional. Licenciada en Educación Física y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación e Intervención para la Primera Infancia de la Universidad Juan De Castellanos. Correo electrónico: dmangaritar@pedagogica.edu.co
 - 2 Maestra de la IED Julio Garavito Armero. Licenciada en Educación Preescolar. Correo electrónico: miryambautista76@gmail.com
 - 3 Maestra del colegio Compartir Suba IED. Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Procesos Lecto-escriturales de la Fundación Universitaria Uniminuto. Correo electrónico: marthadiazmora@gmail.com
 - 4 Maestra del Instituto Pedagógico Nacional. Licenciada en Lenguas Modernas y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Educación e Intervención para la Primera Infancia de la Universidad Juan De Castellanos. Correo electrónico: spgrijalvaa@pedagogica.edu.co

Nacional, el Colegio Compartir Suba y la institución educativa Julio Garavito Armero.

Al regresar a las aulas luego del encierro de más de un año, con nueva realidad postcovid-19, los estados emocionales de los estudiantes se vieron afectados por el aumento de riñas, llanto, lesiones, gritos y dificultades académicas, lo que generó una fuerte preocupación por los sentimientos y emociones de los niños, la forma en que los experimentaban y la repercusión de estos en sus niveles de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los aportes del neuroaprendizaje “como una disciplina que utiliza la psicología, la pedagogía y la neurociencia para analizar y explicar cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje” (Pherez, *et al.*, 2018, p. 4) permitieron que las maestras tuvieran una nueva percepción sobre los procesos de la enseñanza para transformar su práctica pedagógica con los niños en el aula.

Punto de partida

El camino de construcción de este proyecto inició con el análisis de la realidad emocional de los estudiantes por medio de una encuesta a las familias y un anecdótico que permitieron evidenciar cómo las emociones afectaban los procesos de aprendizaje. Se procedió con la indagación de antecedentes empíricos y teóricos, abordando conceptos claves para el ejercicio pedagógico enmarcado desde la investigación.

El primero fue la neuroeducación, un campo en el que se integran la educación y la neurociencia, y que según Mora (2014), permite potenciar y mejorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes a partir del conocimiento y funcionamiento del cerebro; el segundo, la educación emocional que, según Bisquerra (2000), se enfoca especialmente en potenciar el desarrollo emocional, eje articulador del ser humano y su relación con el entorno; de esta manera, la define como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo

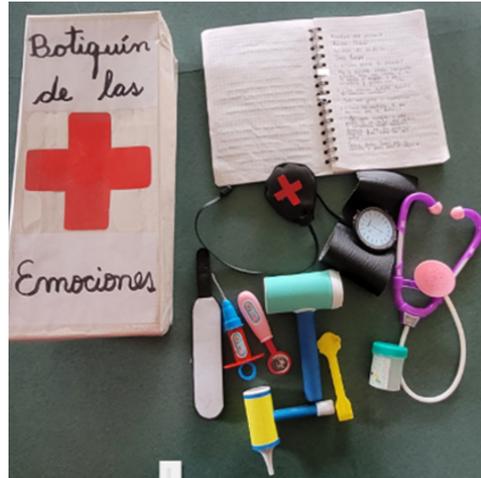
cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra 2000, citado en Guajardo, 2017, p.29)

Asimismo, se consultaron otros autores como Goleman (1995) con su teoría de la inteligencia emocional; Rotger (2017) y Ortiz (2015) sobre el funcionamiento del cerebro. Al mismo tiempo, se realizaron capacitaciones a las docentes del grupo de investigación impartidas por parte de la docente de Honduras, Iveth Ninoska Colindres, abordando los proyectos LEA (Logrando Educadores Admirables), LED (plan continuo de Light, Emotions, Dreams) y temáticas sobre dolor social, estrés, eustrés⁵ e inteligencia emocional.

Para continuar el camino, se diseñó un primer espacio experiencial para los estudiantes, mediante la aplicación de un taller que les permitió identificar y manifestar las diversas emociones que vivían en su día a día. Esta experiencia fue el primer paso para visibilizar las dificultades emocionales de los niños e implementar el *Botiquín de las Emociones* (Figura 1). Una estrategia pedagógica que vinculó a las familias; en ella, se trabajaron y fortalecieron las emociones por medio de las habilidades comunicativas y expresivas de los niños, siendo los protagonistas de las diferentes soluciones o herramientas que podían utilizar para resolver y manejar las diversas situaciones; además, permitió a los padres y los niños gestionar y dialogar sobre sus sentimientos en casa.

5 El eustrés, se refiere al buen estrés, es decir, todo aquello que causa placer, todo lo que la persona quiere o acepta hacer en armonía consigo misma, con su medio y con su propia capacidad de adaptación. Es el estrés de la realización agradable. Ejemplos de buen estrés son la alegría, el éxito, el afecto, el trabajo creador, un rato de tranquilidad, compartir con otras personas, o sea, todos los aspectos que resultan estimulantes, alentadores, fuentes de bienestar, de felicidad o de equilibrio (Naranjo, 2009, p. 174).

Figura 1. Botiquín de las emociones



Fuente: elaboración propia (2023).

Puntos de llegada

Al llegar al final de este camino pedagógico, fue posible determinar que este ejercicio investigativo no solo se enfocó en la comprensión de las emociones en la primera infancia, sino que fue más allá, pues produjo conocimientos y aprendizajes significativos para los niños, al favorecer el abordaje de temáticas propias que afectaban el entorno escolar y la creación de estrategias pedagógicas que aportan a la enseñanza y el aprendizaje.

Se resalta que la propuesta investigativa fue una oportunidad para que las maestras reflexionaran sobre su quehacer pedagógico y los saberes que han construido a lo largo de su experiencia en torno a las emociones y su importancia en los procesos de aprendizaje; de esta manera, se identificaron los siguientes hallazgos:

- Es necesario el acompañamiento efectivo por parte de los padres con los niños para ayudarlos a regular y manejar sus emociones.

- Se requiere del acompañamiento a las familias para orientarlos frente al manejo de las emociones de sus hijos.
- La estrategia del taller favoreció que por medio de la música los estudiantes pudieran expresar corporalmente sus emociones e identificar otras formas de regular sus reacciones en diversas situaciones.
- El *botiquín de las emociones* fue una estrategia pedagógica importante dentro del proceso de identificación y regulación de las emociones, dado que los niños pudieron utilizar la creatividad para apropiarse de su personaje como doctores de las emociones y atender a sus familiares.

Lo anterior, permitió reflexionar en el aula con los niños las experiencias vividas en casa con sus padres; así, desarrollaron habilidades para asumirse como mediadores de sus pares en el aula cuando se presentaban situaciones convivenciales que afectaban a sus compañeros, al buscar soluciones mediante el uso del botiquín.

Como ejercicio investigativo, fue de gran valor reflexivo y académico reconocer la importancia de la neuroeducación como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia y como potenciador de aprendizajes significativos a futuro para los estudiantes; tanto así, que identificar las emociones como elemento principal en la adquisición de conocimiento abre caminos para repensar la escuela y el currículo.

En este sentido, la neuroeducación como práctica pedagógica se convierte en una herramienta educativa favorable para facilitar la adquisición de habilidades socioemocionales en los niños de la primera infancia desde el juego, la creación artística y la expresión corporal. De esta manera, se tejen nuevas posibilidades de identificar las emociones para expresarlas verbal y corporalmente, lo cual permite desarrollar la inteligencia emocional.

Sin embargo, es importante aclarar que se requiere de mayor trabajo y persistencia para que los procesos sean continuos y tengan mayor favorabilidad en el manejo y regulación de las emociones en los niños

a futuro. Para tal fin, se requiere involucrar a los padres de familia en el proceso; de esta manera, se espera contribuir en el desarrollo constante de las habilidades socioemocionales necesarias para la formación integral de niños y niñas.

Referencias

Jerez, J., Perez, G. y Vargas, S. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Revista Civilizar*, 18(34), 149-166. <https://bit.ly/3SYXbPq>

Guajardo, C. (2017). *Neurociencia y Educación Emocional como base del proceso de enseñanza -aprendizaje en Educación Infantil*. Universidad de Zaragoza.

Mora, F. (2014). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial S.A.

Naranjo M. (2009). *Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo*, revista educación volumen 33, Universidad de Costa Rica.

Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación, ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?*. Ediciones de la U.

Piñero, B. (2019). *Educación de las emociones en la primera infancia*. Editorial Magisterio.

Rotger, M. (2017). *Neurociencia Neuroaprendizaje, Las emociones y el aprendizaje: nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Editorial Brujas.

3. Búsqueda del sentido del rol docente novel que configure una práctica innovadora

Beatriz Hernández Sánchez¹

Héctor Medina Romero²

Celia Torres García³

Natividad Upia López⁴

Introducción

Esta propuesta de investigación pretende generar una descripción y posterior análisis de la construcción de categorías metafóricas por parte de docentes noveles en distintos contextos de Colombia, México y República Dominicana. Esta indagación sigue los elementos que constituyen las metáforas que se alcanzan a dilucidar en torno a la concepción del trabajo docente en los primeros años de trabajo profesional. Dentro de un enfoque cualitativo y con una metodología híbrida que conjuga elementos etnometodológicos, se busca retomar distintos contextos mediante los actores participantes. A su vez, este ejercicio investigativo

-
- 1 Docente Normalista en modalidad virtual del Instituto Universitario del Centro de México Sede Zacatecas, México. Doctora en Educación en la Universidad Autónoma de Durango, Correo electrónico: betty.liceo@gmail.com
 - 2 Asesor técnico pedagógico, Durango, México. Maestría en Educación. Correo electrónico: hermero64@hotmail.com
 - 3 Docente Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, Bogotá, Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Colombia. Especialista en Pedagogía Ambiental de la Universidad Los Libertadores. Correo electrónico: ceto-ga@gmail.com
 - 4 Docente de la Escuela Primaria Danilo Ginebra, República Dominicana. Licenciada en Educación inicial. Especialidad Mención en Lengua Española. Correo electrónico: natividadlopez2912@gmail.com

presenta elementos fenomenológicos, al acudir a percepciones subjetivas de los docentes noveles participantes en relación al trabajo de enseñar.

Mirando el recorrido

El interés está en analizar las categorías metafóricas en el rol del docente novel y cómo estas construyen la identidad profesional en algunos contextos de colegios, escuelas o institutos de Colombia, México y República Dominicana. Por medio de la pregunta *¿Cómo se manifiestan en el docente novel, los efectos de las creencias y representaciones sociales que dan sentido a la profesión de enseñar al construir una metáfora al respecto?* Interrogante que nos lleva a analizar las categorías metafóricas que expresan la labor docente, las representaciones sociales y los rasgos que componen la construcción de la identidad profesional en los primeros años del trabajo docente, en algunos contextos de Colombia, República Dominicana y México.

Se ha comprobado que las problemáticas de los profesores noveles no son iguales a las de aquellos profesores con algunos años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente. Para un profesor que se incorpora al sistema educativo, se inicia un periodo profesional de acomodación a su nueva labor que, según diversas circunstancias, puede durar algunos años, dependiendo de su formación inicial, capacidad de reflexión y comprensión de la realidad.

Por lo anterior, es importante analizar y reflexionar sobre las maneras de visualizar la profesión docente en los primeros cinco años de experiencia, cuando apenas se está configurando una mirada social, ética y personal en diferentes contextos. Para tal fin, la construcción de categorías metafóricas, basada en los planteamientos de Lakoff y Johnson (1980), padres de la Teoría de la *metáfora conceptual*, es un recurso fundamental de nuestra propuesta, ya que estructura el sistema conceptual humano, que por naturaleza es abstracto, en términos concretos.

En cuanto a la metodología de la investigación, esta busca ser de carácter cualitativo pues recurre a experiencias personales de los docentes noveles

participantes; a su vez, en el análisis de la información recogida, la lingüística y la fenomenología (Rapley, 2014) son disciplinas que permitirán reconfigurar los resultados obtenidos.

Respecto al uso de las técnicas de investigación, la encuesta focal y las entrevistas de muestreo intencional nos han permitido conseguir datos cualitativos que aún están en etapa de análisis. ¿Por qué estas técnicas? Porque se puede captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando explicaciones de sus propias acciones y pensamientos.

Para Martínez (2007) el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (s/d). De esta forma, los resultados hasta ahora obtenidos, han sido muy significativos, pues ha permitido un ejercicio de análisis y reflexión de los instrumentos aplicados a los docentes, quienes de manera voluntaria accedieron a responder en los diferentes contextos de los países participantes: Colombia, México y República Dominicana.

Los avances de esta investigación se presentaron al 13er Congreso Internacional IDEICE 2022, desarrollado en República Dominicana, modalidad virtual con muy buena aceptación. De igual manera, se presentó a la convocatoria del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa que se desarrolló en Villahermosa, Tabasco, México entre el 4 y el 8 de diciembre de 2023. Tener la mirada externa y la percepción investigativa de actores diferentes, dando aceptación a este proyecto es gratificante.

Lo anterior, se evidencia en los siguientes diagramas por país participante; en estos, los elementos centrales son: el dominio fuente, es decir, la metáfora tal como fue construida por los participantes); el término descriptor que como investigadores estamos construyendo; y los argumentos de los que nos valemos para respaldar los términos descriptivos.

Figura 1. Diagrama de resultados hasta julio 2023, Colombia



Fuente: elaboración propia.

α -El docente, el estudiante y la percepción social.

β -El alumno toma inspiración de la acción docente.

γ -Evade exigencias.

δ-El docente novel ubica más al alumno desde lo teórico, aún no es conocido de manera concreta, hay más teorización de por medio.

ε-También el alumno adopta al docente como una pauta de vida, posible pauta de vida.

ζ-El alumno probablemente retome la fortaleza que inspira el docente por su actuar en el aula.

η-Confianza plena en que el docente hará en la escuela lo que no se hace en familia.

θ-Hay manifestaciones de interés porque los docentes estén formados cada vez mejor.

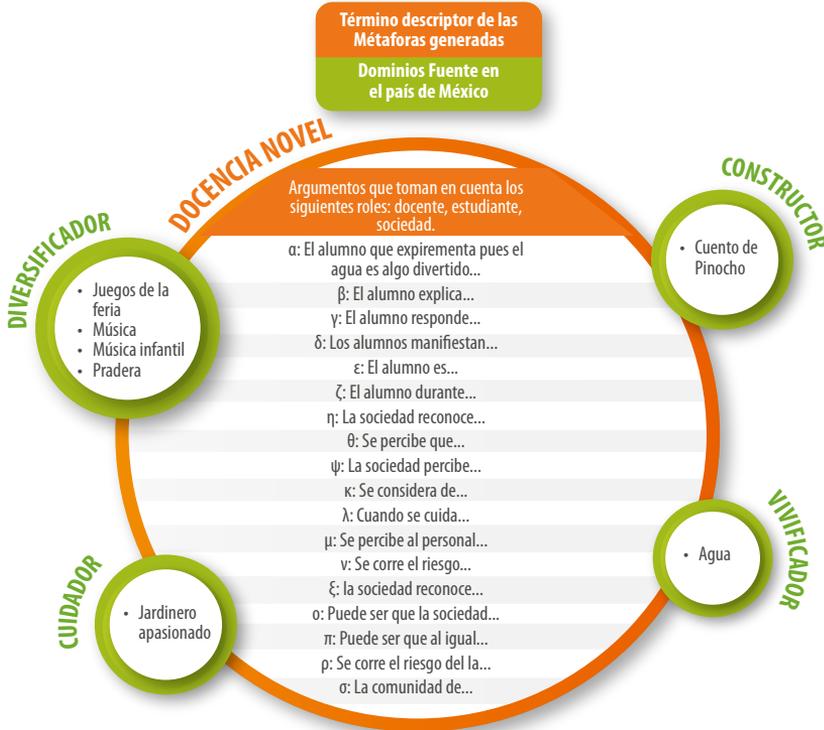
ι -Al docente se le percibe como una autoridad, que refleja fortaleza, seguridad, esta metáfora equipara la etapa novel como un proceso de sentar sólidos cimientos.

κ-Acción docente como transformadora de la sociedad que no es percibida con claridad por la comunidad.

λ-Se está perdiendo el respeto cada vez más hacia el rol docente.

μ-Con el paso del tiempo, al docente se le percibe paulatinamente menos creativo y con un desempeño más mecánico.

Figura 2. Diagrama de resultados hasta julio 2023, México



Fuente: elaboración propia.

α -El alumno que experimenta pues el agua es algo divertido.

β-El alumno aplica sinceridad al momento de aprender, manifiesta gusto o disgusto.

γ-El alumno responde de manera diversa en los procesos de comprensión presentes en todas las aulas.

δ-Los alumnos manifiestan inocencia, curiosidad, asombro, como Pinocho cuando cobra vida.

ε-El alumno es un receptor de los cuidados del docente.

ζ-El alumno durante el proceso de aprender distingue lo que es propicio para aprender y elige las mejores formas para ello ante las iniciativas del docente, está de por medio la diversificación de la enseñanza que realiza el o la docente.

η-La sociedad reconoce y responde satisfactoriamente ante lo nuevo que presenta la melodía docente.

θ-Se percibe que la práctica de los docentes fluye y puede ser dinámica con cada generación que atienden.

ι-La sociedad percibe el trabajo docente como algo lúdico que permite aprendizaje atractivo para el niño.

κ-Se considera de parte de la sociedad que la o el docente deben mantener una actitud paciente y amorosa como la de Gepeto.

λ-Cuando se cuida bien el trabajo de aula, es como un jardinero que causa admiración en quienes lo rodean.

μ-Se percibe al personal docente de preescolar como alguien de una permanente actitud alegre, brillante, que da color al ambiente escolar.

ν-Se corre el riesgo que, como el agua estancada, también el trabajo docente lo sea.

ξ-La sociedad reconoce cuando la melodía (o estilo de trabajo docente) es monótono o reiterativo.

ο-Puede ser que la sociedad perciba el trabajo docente como una pieza musical fea cuando considera que en el plantel no se hace nada y no se aprende.

π-Puede ser que al igual que los muñecos, o marionetas, que son fabricadas en un taller como el de Gepeto, la labor docente puede

aparecer como sencilla, de juego y sin valorarse todo lo que hay detrás de ella.

ρ -Se corre el riesgo de la devaluación del trabajo del docente tanto de parte de los padres de familia, como por parte de la parte directiva, de parte de la sociedad, a veces se considera que el plantel es una guardería.

σ -La comunidad de padres de familia piensa que solo si los alumnos de preescolar aprenden a leer y escribir, es que son buenas las docentes, de lo contrario, no, también piensan que como en la feria de los juegos mecánicos, ellos pueden elegir al o la docente que habrá de atender a sus hijos.

Figura 3. **Diagrama de resultados hasta julio 2023, República Dominicana**



Fuente: elaboración propia.

α -Al docente se le percibe a través de la metáfora como un actor que prevé una ruta de retos y procesos de mejora continua, de aprendizaje permanente en medio de la enseñanza.

β-El estudiante o alumno que se atiende en la etapa primera de la docencia puede llegar a ver al maestro como un referente de lucha continua por llegar a metas a veces fáciles de conseguir, a veces con más dificultad.

γ-La sociedad sí tiene mucha esperanza en que los docentes lleven a sus alumnos por un sendero de una vida mejor.

δ-Muchas veces la sociedad solo ve lo inmediato de su ambiente o contexto, y, probablemente, a veces el docente no logra introyectar en los alumnos aspiraciones de mejora en su vida escolar y social, y, consciente o inconscientemente, el docente de recién ingreso a la enseñanza repite patrones de trabajo que no llevan a trascender escolar y socialmente a los alumnos.

De esta manera, el análisis y reflexión constante que hace el docente de su labor, permite cualificar una práctica pedagógica con sentido, a la vez que innovar y vincularse a comunidades de aprendizaje, que le permiten visibilizar su acción en diferentes redes y colectivos de maestros. Así, mediante la comprensión de los diferentes contextos donde ejerce su rol, el docente contribuye al cambio social y aporta a la calidad de la educación. Por último, esta propuesta se inclina más por un ejercicio desde el pensamiento contemplativo, que por uno desde el pensamiento calculador, en tanto se hace urgente retomar y fortalecer el rol del docente como un pensador constante de la propia práctica, como un diseñador de su hacer, que como un mero operador de los planes y programas de estudio que se ponen en sus manos.

Referencias

Cárcamo Morales, B. (2018). *Teoría de la metáfora conceptual y teoría de la metáfora deliberada: propuestas complementarias*. Editorial Teseo. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/719/960>

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2014). *Lingüística cognitiva*. Anthropos Editorial. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152426015.pdf>

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-complutense-de-madrid/antropologia-politica/lakoff-g-y-johnson-m-1986-metáforas-de-la-vida-cotidiana/5026329>

Martínez Miguelez. M. (2007). *Educación. Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas.

Van Manen, M.(1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry Toronto* 6 (3), 205-228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1977.11075533?journalCode=rcui20>.

Wan Wan. y Low, G. (2015). *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=jPEZC-gAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=low+GRAHAM+A+PRACTICAL+-VALIDATION&ots=.](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=jPEZC-gAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=low+GRAHAM+A+PRACTICAL+-VALIDATION&ots=)

4. La discapacidad intelectual y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

Angela Beatriz Castaño Mejía¹

Martha Lucia Guzmán Rivas²

Isabel Lorenzo Liranzo³

Alda Mejía Cabrera⁴

María Pimentel Sarmiento⁵

Maribel Reyes González⁶

Josefa Reyes Rodríguez⁷

Introducción

Esta propuesta promueve la educación inclusiva desde el respeto a la diversidad y el brindar oportunidades de aprendizaje a estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia y República Dominicana. Se implementa en seis instituciones educativas y tiene como objetivo utilizar mediaciones educativas y didácticas, adaptadas al entorno, desde

1 Docente de la IED Ciudad de Villavicencio, Bogotá, Colombia. Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Maestra en Artes Plásticas de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: arteciudadm5@gmail.com

2 Docente de la IED Entre Nubes Sur Oriental, Bogotá, Colombia. Magíster en educación, Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Correo electrónico: marthaguzri@gmail.com

3 Técnico docente regional, Ministerio de Educación de Republica Dominicana (MI-NERD) dependencia: Regional de educación 02 San Juan Elías Piña. Magíster en Patología del Lenguaje y del Habla. Correo electrónico: josefareyesrodriguez@gmail.com

el diseño de dispositivos de aprendizaje para integrar las TIC en los procesos formativos con un enfoque de atención diferencial que busca incrementar el rendimiento académico y minimizar la deserción escolar. Los dispositivos son guías que aportan al docente la oportunidad de trabajar cualquier tema, reforzado con las TIC y el arte, para concluir con una evaluación cualitativa observada en los procesos evidentes en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual.

Punto de partida

Nuestro problema de abordaje nació de la inquietud de un grupo de docentes sobre los procesos formativos de estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de un diagnóstico pedagógico en diferentes instituciones educativas de primaria en Colombia (Col) y República Dominicana (RD). Este diagnóstico fue realizado por profesionales que trabajan en diferentes modalidades; inclusión (aulas regulares con presencia de estudiantes con discapacidad); educación especial (aulas exclusivas para estudiantes con discapacidad); y aulas específicas (aulas de apoyo escolar a estudiantes con discapacidad). Se observa que los ritmos de aprendizaje y desarrollo cognitivo de la población abordada requieren de apoyos y ajustes razonables. Tal situación, nos convocó a desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje desde las áreas de la comunicación, el arte y el uso de tecnologías, que facilitaran la adquisición del conocimiento y la práctica docente. De esta forma, nos centramos en la siguiente pregunta orientadora: *¿Cuáles estrategias*

-
- 4 Técnico docente distrital. Ministerio de Educación de Republica Dominicana (MINERD) dependencia: Distrito educativo 04-05. Magister en Gestión de Centros Educativos (colaboradora inicial). Correo electrónico: aldanc04@gmail.com
 - 5 Técnico docente regional. Ministerio de Educación de Republica Dominicana (MINERD) Dependencia: institución regional de educación 05. Magister en Educación de la Universidad APEC. Correo electrónico: mariaaltosabram@gmail.com
 - 6 Docente del Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá, Colombia. Magister en educación de la Universidad cooperativa de Colombia. Correo electrónico: marirgonzalez@gmail.com
 - 7 Técnico docente distrital. Ministerio de Educación de Republica Dominicana (MINERD) dependencia: Regional de educación 04 San Cristóbal. Magister en Patología del Lenguaje y del Habla de la Universidad Central de Catalunya. Correo electrónico: josefareyesrodriguez@gmail.com

pedagógicas pueden trabajarse en el aula para evidenciar y fortalecer la integración de las TIC en los procesos de enseñanza - aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual?

De esta forma, la presente propuesta surge a partir del diagnóstico, diseño, aplicación de dispositivos y observación cualitativa de procesos de aprendizaje, con el propósito de integrar las mediaciones educativas y las tecnologías en el currículo, facilitando el desarrollo de competencias comunicativas en las aulas de educación especial, específicas y de inclusión. El diseño de los dispositivos de aprendizaje, basados en arte y TIC, vienen siendo aplicados desde Colombia en la Institución Educativa Distrital (IED) Entre Nubes Sur Oriental, la IED Ciudad de Villavicencio, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y tres aulas específicas para la inclusión educativa (AEIE) en República Dominicana.

Figura 1. Leyendo desde mis saberes



Fuente: registro fotográfico IED Entre Nubes Sur Oriental.

Puntos esenciales

Respecto al método, el enfoque transformador cualitativo, apoyado en la creación y aplicación de dispositivos de aprendizaje basados en el arte, la comunicación y el uso de las TIC es el que nos ha permitido abordar el problema enunciado.

En síntesis, la metodología aborda los siguientes aspectos:

1. Documental: consulta de fuentes bibliográficas y sustento al tema.
2. Diagnóstico pedagógico: en dónde cada docente realiza una observación que es documentada, identificando los diversos estilos de aprendizaje de cada estudiante.
3. Diseño y aplicación de dispositivos de aprendizaje: involucra y refuerza el aprendizaje de maneras diversas, apropiando así las necesidades del aula. (Ver anexo 1)⁸
4. Observación directa y cualitativa: a los estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de enseñanza - aprendizaje. Aplicación y ejecución de una matriz de análisis cualitativo de los procesos en aula según las herramientas utilizadas. (Ver anexo 2)⁹
5. Análisis cualitativo de los resultados: en proceso de determinación y análisis investigativo.

En cuanto a categorías claves, la discapacidad intelectual, según la Organización Mundial de la Salud “es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación” (2016). Otra definición sobre *discapacidad intelectual* del año 2002 es:

8 Anexo 1 https://drive.google.com/drive/folders/1v8NZnsAoxhbTpvQ1pGCrfl6ri-vQ_21I

9 Anexo 2 https://drive.google.com/drive/folders/1v8NZnsAoxhbTpvQ1pGCrfl6ri-vQ_21I

“Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”. (2017)

Ahora bien, en el abordaje del proyecto, nos hemos concentrado en dos subtipos de discapacidad intelectual: discapacidad leve y discapacidad moderada; esto obedece al nivel de alfabetización que pueden alcanzar según su coeficiente intelectual (CI). Por ejemplo, la discapacidad leve es catalogada por Ke, y Liu con un “CI entre 50 y 69, (...) capaces de comunicarse y aprender habilidades básicas. (...) que pueden llegar a leer y calcular entre niveles de tercero a sexto grado” (2017, p.6). Desde nuestro trabajo de educadores podemos buscar la manera de desarrollar dichas habilidades y encontrar estrategias para generar aprendizajes que se acerquen a los Derechos Básicos de Aprendizaje (Colombia Aprende 2015) para cada contexto educativo, teniendo en cuenta los proyectos de Desarrollo Universal para el Aprendizaje (DUA), entre otras adaptaciones.

Para el caso de la discapacidad moderada, encontramos que el “CI entre 35 y 49, representando aproximadamente el 12% de todos los casos. Son lentos en alcanzar los hitos del desarrollo intelectual; su capacidad para aprender y pensar lógicamente está disminuida, pero son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún apoyo. Con supervisión, pueden realizar trabajos no calificados o semi-especializados” (Ke y Liu, 2017, p. 6). En la parte educativa, con unas adaptaciones y apoyos adecuados se pueden desarrollar aprendizajes, habilidades escolares y sociales que les ayuden en su proceso de formación escolar e integral.

Todo esto, deja ver la gran visión de incorporar las TIC en cualquier sistema educativo, lo cual incide en la mejora de la calidad educativa, algo anhelado por los países en vía de desarrollo en Latinoamérica u otras partes del mundo. Además, les permite a los sujetos desarrollar aquellas habilidades y competencias para converger de manera óptima en la sociedad actual. Las TIC son un gran aporte alternativo de conocimiento en el desarrollo del lenguaje con el uso de programas, software, herramientas para el aprendizaje y plataformas educativas diversas.

Punto de llegada

Figura 2. Leo y refuerzo la comprensión



Fuente: registro fotográfico IED Ciudad de Villavicencio.

Lo conseguido hasta el momento puede presentarse así:

- **Herramientas pedagógicas y didácticas:** dispositivos de aprendizaje, así como apoyo tecnológico y didáctico. A la vez, se ha fortalecido la planeación y el diseño didáctico.
- **Comunicativos:** se han mejorado las habilidades lingüísticas, expresivas y cognitivas.
- **Integrales:** se ha evidenciado un progreso en habilidades sociales, emocional que posibilitan el éxito escolar.

La observación docente arroja las siguientes consideraciones:

1. El diseño de estos dispositivos favorecen los procesos de enseñanza en los docentes, elevan el nivel de motivación propiciando competencias lingüísticas y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes.
2. Se ha generado en los estudiantes con discapacidad intelectual competencias funcionales para la vida.
3. Trabajo colaborativo entre pares, utilizado de manera exitosa en procesos de inclusión en aulas regulares.
4. Se logró proporcionar nuevas herramientas que favorecieron la enseñanza y el aprendizaje.
5. A medida que los estudiantes se apropian de estas estrategias van desarrollando destrezas tecnológicas y competencias lingüísticas que aportan a un aprendizaje integral evidente.
6. El rendimiento académico exitoso garantiza menor deserción escolar.
7. El desarrollo de actividades desde los dispositivos de aprendizaje benefician a estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje (TEA) y otras discapacidades, así como todos los estudiantes inmersos en los procesos académicos.

Referencias

Ainscow M., Beresford J., Harris A., Hopkins D. y Wests, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Ediciones Narcea.

Centro San Rafael de la Fundación San Francisco de Borja. *Discapacidad intelectual y tecnología*, (5 de Mayo 2022) <https://www.neuronup.com/estimulacion-y-rehabilitacion-cognitiva/discapacidad-intelectual/nuevas-tecnologias-para-personas-con-discapacidad-intelectual>

Collete, F., Hogge, M., Salmón, E. y Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, (139), 209-221. file:///C:/Users/anyie/Downloads/Collette_Neuroscience_2006_postprint.pdf

Constitución Política de Colombia de 1991. (2015). Art. 67. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Follete, F., Hogge, E., Salmón, M. y Van der Linden. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, (139), 209-221.

Máster Universitario en atención integral a personas con discapacidad intelectual.(diciembre 15 de 2017). AAIDD (2011). Discapacidad intelectual.Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social.*Blog UCV Postgrados en psicología*. <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definición-clasificación-y-sistemas-de-apoyo-social/>

Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectología. Obras Escogidas*. (Tomo 5). VISOR.

5. Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza- aprendizaje de las matemáticas

Hernando Arrieta Meza¹
Tehua Xòchitl Muñoz Carrillo²
Alonso Prada Garzón³
Farly Reyes Cogollo⁴

Introducción

Los estudios investigativos de los últimos veinte años de la brecha educacional entre estudiantes latinoamericanos, asiáticos y europeos siguen vigentes. Los resultados de las pruebas PISA (por sus siglas en inglés), incluidas las del 2022, muestran que los países de América Latina y el Caribe evaluados, siguen obteniendo una clasificación inferior a la del promedio de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Actualmente, los métodos para la enseñanza de las matemáticas son obsoletos y no existen reformas estructurales en el currículo. Por tanto,

-
- 1 Docente pensionado de la IED Liceo Celedón, Santa Marta, Colombia. Magíster en Ciencias de la Educación. Doctor en Educación. Correo electrónico: arrietameza331@gmail.com
 - 2 Docente de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila, Zacatecas, México. Doctora en Educación. Correo electrónico: tehuita@gmail.com
 - 3 Docente de la IED Agropecuario municipal de Arauca, Arauca, Colombia. Especialista en Administración de Institución Educativa. Correo electrónico: alpragar@gmail.com
 - 4 Docente de la IED El Dorado, Montería, Colombia. Doctorante en Educación. Correo electrónico: farlyso1981@gmail.com

se hace necesario implementar en el aula un proceso metodológico para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas acorde con las exigencias de la sociedad del siglo XXI. Para tal fin, se plantea la comprensión lectora del lenguaje matemático soportado en la transposición didáctica de la misma, la resolución de problemas y la lúdica.

Hacia una investigación

El enfoque de la investigación es el interpretativo, a nivel exploratorio-descriptivo con diseño no experimental. En cuanto a la población de la investigación es la Básica Secundaria y la Media y el instrumento para la recolección de la información es la Bitácora. Los resultados del estudio investigativo, en proceso, demuestran que los contenidos abstractos de las matemáticas son comprendidos más fácilmente por los estudiantes cuando se desmitifica su enseñanza, se implementa la comprensión lectora del lenguaje matemático, se usa la lúdica y se articulan los procesos a situaciones de la vida cotidiana.

Chiva⁵ matemática 1 y Chiva matemática 2 corresponden a nombres de subdivisiones del nicho de matemáticas. La chiva 1 se enfoca en el mejoramiento del proceso de enseñanza de las matemáticas, cuyo fin primordial es dar respuesta a problemas y necesidades concretas de la vida cotidiana, tarea fundamental de la educación. Para lograr tales propósitos, se articulan la comprensión lectora del lenguaje matemático como una transposición didáctica de la matemática; el fortalecimiento de la teoría de Pólya referente a la resolución de problemas; y la lúdica como herramienta estratégica para que el aprendizaje se de en un ambiente agradable, atractivo y natural, desarrollando habilidades.

A modo de contexto, en las últimas dos décadas los estudiantes latinoamericanos han venido presentando deficientes resultados en las pruebas nacionales e internacionales, tanto en Matemáticas como en Lenguaje. Un alto porcentaje de los estudiantes de primaria y básica

5 Nombre surgido en encuentro de docentes vinculados del nicho de matemáticas, como parte de la dinámica del viaje hacia la innovación en la enseñanza aprendizaje de las matemáticas

secundaria no alcanza el nivel mínimo de competencias en Lectura y Matemática, motivo de preocupación de las entidades educativas. Muchos autores como Cajiao, Gutiérrez, de Zubiría, entre otros, coinciden en que la actividad académica en Latinoamérica y el Caribe adolece de graves problemas relacionados con mala calidad educativa, planes y programas obsoletos, baja cobertura, deficiencia en infraestructura, entre otros.

En este punto y dada la importancia de la situación, se trabaja en la búsqueda de la solución del problema. Se plantea, entonces, la necesidad de implementar en el aula, un conjunto de acciones pedagógicas, didácticas, innovadoras y recreativas que permitan apoyar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Conceptos importantes

En relación con los elementos teóricos, se consideran los aportes de Chomsky, quien afirma que “el lenguaje tiene una función creadora que se relaciona con el entendimiento de la matemática” (citado en Filio, 2005, p.82) Este teórico, basándose en las estructuras “superficial” y “profunda”, relacionadas con las propiedades matemáticas de la sintaxis de las lenguas naturales, demuestra que el ser humano posee estructuras matemáticas profundas. De allí que considere al lenguaje un instrumento esencial en la formación de conceptos y procedimientos matemáticos.

Quesada (1991) expresa que “los números, las figuras geométricas, las áreas, entre otras, son proposiciones matemáticas que tratan de signos; por tanto, son por su naturaleza son elementos de la lingüística” (p.31). Este también afirma que “el lenguaje de las teorías matemáticas tiene un componente especializado que establece una liga sintáctica y semántica con las lenguas naturales” (p.43), haciendo del lenguaje matemático un instrumento para adentrarse en esta área de forma natural.

Por su parte, Pareja (2015) expresa que el lenguaje numérico empieza a desarrollarse desde la educación inicial y de manera paralela al lenguaje materno. Sin embargo, “la enseñanza matemática tradicional no hace énfasis en la sintaxis y semántica de este particular lenguaje numérico” (p.1). Sumado a esto, contempla que los números naturales son el

alfabeto de este lenguaje, siendo lógico pensar que, a partir del lenguaje numérico se aprende matemática desde la infancia. Incluso expone que, así como el niño aprende las letras del lenguaje, sus combinaciones y significados, así mismo y de manera paralela, deben aprenderse los números naturales.

Verret (1975), por su parte, define a la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben; de aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (p.139), lo cual conduce a que el saber transmitido debe ser objeto de transformación. Mientras tanto, Chevallard (1985) basado en Verret (1975), afirma que la *transposición didáctica* es el camino del saber científico al saber enseñado; es decir, es un proceso que lleva el saber supremo al aula, para que el aprendizaje del estudiante se vuelva significativo.

Transformar el objeto de conocimiento científico en objetos de conocimiento escolar, se convierte en un reto para el docente, en la medida en que éste, descontextualiza un saber erudito para la comunicación, transformación, relación, adecuación a las posibilidades del estudiante y condiciones del contexto escolar, entre otros; en suma, en un contenido a enseñar, lo que también supone contextualizar un saber enseñar para instituirse en un saber enseñado. Todo lo anterior, debe garantizar la comprensión del conocimiento científico y las implicaciones para los estudiantes en el día a día.

Pólya (1945) en *El método de los cuatro pasos*, sistematiza las dimensiones lógicas a tener en cuenta para la resolución de problemas matemáticos. En la siguiente tabla se sintetiza el aporte de este gran matemático:

Tabla 1. Dimensiones en la Resolución de Problemas desde el Método de Pólya

Estrategia	Dimensiones	Indicadores
Resolución de problemas desde el modelo de George Pólya	Entender el problema	Interpreta el enunciado del problema. Verifica si las condiciones dadas son suficientes para solucionar el problema. Plantea el problema con sus propias palabras.
	Configurar un plan	Identifica conceptos útiles para solucionar el problema. Relaciona la situación presentada con otras similares.
	Ejecutar un plan	Encuentra estrategias de solución a la situación planteada. Replantea nuevas soluciones ante dificultades encontradas con el método utilizado. Justifica cada paso que le lleven a la solución del problema.
	Mirar hacia atrás	Verificar si los resultados están acorde a la situación planteada. Aplica los conceptos, procesos y estrategias utilizados a otras situaciones similares. Expresa adecuadamente los resultados obtenidos.

Fuente: la información de la tabla es tomada de los aportes de la tesis de Patiño y Sáenz (2017).

Chacón (2008), en tanto, enuncia que la diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Además, los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. Es pertinente mencionar que la experiencia del equipo Chiva matemática 1 le permite presentar unos aportes que coadyuvan a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De manera sucinta, se presenta *El Nuevo Plan de Clases*, un elemento innovador que contribuye a desarrollar las competencias en

los estudiantes de la básica primaria, secundaria y media, como también al mejoramiento de la calidad de la educación en general.

Figura 1. Nuevo plan de clase



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestran algunas actividades realizadas en el aula:

Actividad 1

Se realizará la transposición didáctica y la comprensión lectora de la expresión matemática $y = f(x)$ (sintaxis matemática propia), que corresponde al modelo universal de la función matemática. Se puede leer “ye es función de equis” o también “ye depende de equis” o “ye es igual a efe de equis” (comprensión lectora literal).

Se toma una actividad de la vida cotidiana presentada por un alumno:
En casa asamos arepas para el desayuno. Se determina:

- Función: **asar arepas** se representa por f (simbolización, sintaxis matemática)
- Variable dependiente: **arepa** se representa por y (producto obtenido) Se puede leer o interpretar “La obtención de arepas depende de la masa”

- Variable independiente: **masa** se simboliza por x (insumo)
- La expresión universal $y = f(x)$ se puede transformar ahora en: $a' = a(m)$ en la que:
- a' se le atribuye arepas (variable dependiente)
- a es la función (la función matemática o proceso)
- m corresponde a la **masa** (variable independiente).

Este es un ejemplo de la vida cotidiana que permite comprender una de las expresiones más abstractas de la matemática como es la función.

Actividad 2

Realizar la comprensión lectora de las siguientes expresiones matemáticas:

- $2x - 5$ → puede ser: El doble la edad de Juan hace cinco años
- $2(m - n)$ → Dos veces, la diferencia de dos números
- $x/3$ → La tercera parte de la estatura de María

Actividad 3

Dada una expresión en el lenguaje natural, transformarla al lenguaje matemático:

- La mitad de la estatura de Pedro → $x/2$
- La edad de Juana dentro de 6 años → $x + 6$
- La suma de dos números enteros consecutivos → $n + (n + 1)$
- El exceso de un número sobre 3 → $x - 3$

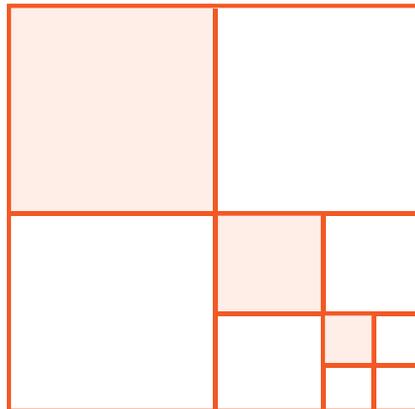
Actividad 4. Lúdica matemática

Construir los números dígitos usando siempre cuatro 4s, las operaciones que desee y el orden de las operaciones establecidas.

Ejemplo: $4 + 4/4 - 4 = 4 + 1 - 4 = 5 - 4 = 1$. Se acaba de construir el número 1.

Actividad 5. Lectura de áreas sombreadas desde la transposición didáctica

Figura 2. Representación gráfica de fracciones



Respecto a toda la figura

- ¿A qué fracción corresponde el cuadrado mayor sombreado?
- ¿A qué fracción corresponde el cuadrado mediano sombreado?
- ¿A qué fracción corresponde el cuadrado menor sombreado?
- Expresa mediante sumas las tres fracciones matemáticas obtenidas. ¿Cuál es el resultado?

Actividad 6

Resolver el siguiente problema: Se desea construir un salón rectangular de 98 m² de área de tal manera que el largo sea el doble del ancho. ¿Cuáles deben ser sus dimensiones?

Solución: Implementando el aporte innovador del nicho de matemática y con base en Pólya se tiene:

Tabla 2. **Rejilla de información diligenciada para calcular dimensiones de un salón rectangular**

Idea central	Comprensión lectora del texto en su lenguaje natural	Representación gráfica de la situación de acuerdo con el texto	Relación entre variables fórmulas y/o estrategias matemáticas adecuadas	Operacionalización de los datos del problema	Verificación del resultado obtenido
<p>Área de un rectángulo</p> <p>Multiplicación</p> <p>Ecuación simple</p>	<p>La situación involucra una figura geométrica que representa una piscina.</p> <p>Se supone que el ancho es x, entonces lógicamente el largo será $2x$ (ya que es el doble, según las condiciones del problema).</p>	<p>$a = x$</p>  <p>$l = 2x$</p>	<p>Ahora si se multiplica largo por ancho resulta el área del rectángulo (por definición del área de dicha figura).</p> <p>Matemáticamente lo anterior se expresa así: Área = largo x ancho $2x \cdot x = 98$ (comprensión lectora del lenguaje matemático)</p>	<p>$2x \cdot x = 98$ $2x^2 = 98$ $x^2 = 98/2$ $x^2 = 49$ $x = \sqrt{49}$ $x = 7$</p> <p>Lo cual significa que para la piscina solicitada el Ancho es de 7m, por tanto Largo = $2 \cdot 7 = 14m$</p>	<p>$A = 7 \cdot 14$ $A = 98$</p>

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

- Se ratifica que trabajar estrategias didácticas-lúdicas-innovadoras, predispone favorablemente la actitud de los estudiantes, facilita el proceso de aprendizaje y propicia goce y gratificación.
- Gran parte de las metodologías usadas en la enseñanza de la lengua y las matemáticas no enfatizan en los niveles superiores de pensamiento como: la observación, comparación, análisis, síntesis, profundización y abstracción necesarias en los procesos comprensivos. Esta carencia explica los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales.
- Es pertinente señalar que existe abundante teoría en lo que concierne a la comprensión lectora, pero son pocos los estudios científicos que se han llevado a cabo específicamente sobre la comprensión lectora del lenguaje matemático. Problemática que nos instó a profundizar en el tema para encontrar nuevas reafirmaciones en el campo teórico.
- A juicios de los investigadores, se plantea la *lecto-matemática* como el instrumento que permite la comprensión lectora de los objetos matemáticos.

Referencias

- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Filio, E. (2005). *El lenguaje y el aprendizaje de las matemáticas. Estudio desde la teoría de Chomsky* [Tesis doctoral]. Instituto Politécnico nacional, Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada.

- Pareja, H. (2015). *Sintaxis y semántica del lenguaje numérico desde la escuela elemental*. Universidad del Quindío. http://www.matematicasyfilosofiaenelaula.info/articulos/Sintaxis_Semantica_del_Lenguaje_Numerico_en_la_Escuela_Elemental.pdf
- Patiño, M. y Sáenz, E. (2017). *La resolución de problemas desde el modelo de George Pólya, como estrategia para desarrollar el pensamiento geométrico en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Villa Cielo de Montería* [Tesis de maestría]. Universidad de Córdoba.
- OECD (2018). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. Colombia - Country Note - PISA 2018 Results. OECD 2019 Volumes I-III*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Pólya, G. (1945). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas. <http://www.epet3.edu.ar/pampint/file/Tpampin1097.pdf>
- Quesada, D. (1991). ¿Es la matemática un lenguaje? *Revista de Filosofía*, IV, (5), 31-43. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Verret, M. (1975). *Tiempo para estudiar*. Campeona de la Librairie Honoré.

6. Ambientes empáticos emergentes que evidencian aprendizajes en la educación matemática desde una perspectiva sociocrítica

Miladis Becerra Ortiz¹

Magda Pilar Castellanos Delgado²

Gerónimo Guillen Cruz³

Maribel Pepén Mejía⁴

Micaela Santillán Gómez⁵

Introducción

Las diferentes reflexiones realizadas sobre la práctica pedagógica al interior de la RIIEP, han permitido indagar mediante la metodología de nichos-en particular en el de matemáticas en la *chiva 2*- acerca de los ambientes empáticos emergentes en educación matemática para estudiantes de grado primero durante la pandemia de covid-19. A continuación, se describe en la primera parte, algunas conjeturas

-
- 1 Magíster en Enseñanza de las Matemáticas de la Universidad de Antioquia. Docente de Educación Media de la IED Madre Laura, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: miladisbecerramem@gmail.com
 - 2 Magíster en Educación de la U. Externado de Colombia. Docente de Primera Infancia del Colegio OEA, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: magdaangel2@gmail.com
 - 3 Magíster en Matemática Educativa de la UDIMA. Docente de Educación Secundaria en el Politécnico Francisco José Peynado, San Cristóbal, República -Dominicana. Correo electrónico: geron03mat@gmail.com

que develan la problemática en educación matemática durante la postpandemia y algunos planteamientos teóricos que sustentan la apuesta por transformar los ambientes en educación matemática. Posteriormente, se presenta el diseño y la aplicación de una entrevista semiestructurada para identificar las características del conocimiento especializado de un grupo de profesores que enseñan matemáticas en grado primero y su práctica pedagógica en contextos educativos de México, Colombia y República Dominicana. A su vez, se exponen elementos de sus prácticas pedagógicas durante la pandemia.

Finalmente, se enuncian algunas reflexiones en torno al análisis de las respuestas de los profesores de grado primero, que enfocan el ejercicio pedagógico hacia la proyección de apuestas en ambientes emergentes empáticos en educación matemática desde una perspectiva sociocrítica.

Incertidumbre en torno a la instrucción en la enseñanza de las matemáticas

Durante la pandemia, el hacinamiento impidió contar con espacios adecuados para estudiar y descansar, lo que repercutió en el desarrollo cognitivo de la infancia, así como en las trayectorias laborales y de bienestar de la adultez, a la vez que favorecen una mayor propensión a situaciones de abuso (CEPAL/UNICEF, 2020). En este sentido, los profesores luego de reactivar su quehacer presencial en las comunidades educativas observan predisposición de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, especialmente, en las actividades propuestas en las clases de matemáticas.

Tal realidad, insta al profesorado a identificar la existencia de un rezago por la pandemia respecto a la consolidación de procesos matemáticos en las operaciones básicas, así como la demanda de que la clase de matemáticas incentive la empatía⁶ por parte de los estudiantes frente a esta disciplina.

4 Magister en Gestión de Centros Educativos de la UASD. Coordinadora de primaria de la Escuela Prof. María Isolina Pérez, República Dominicana. Correo electrónico: maribelpepen1@gmail.com

5 Docente en la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, Zacatecas, México. Correo electrónico: mikaelasantillan0@gmail.com

Antes de la pandemia, se evidenciaban en las instituciones prácticas positivistas donde los estudiantes aprenden de forma tradicional las matemáticas, recurriendo más a procesos memorísticos que a procesos de modelación y de resolución de problemas. De este modo, el nicho de matemáticas pretende elaborar un ejercicio pedagógico que permita analizar ambientes emergentes en educación matemática en grado primero desde el enfoque sociocrítico.

Este enfoque concibe la Educación Matemática Crítica como una disciplina que en términos de Sánchez y Torres (2009) “visualiza la práctica pedagógica con matices distintos, (...) desde una perspectiva sociopolítica (...) y centra su atención en la visión de todos los seres humanos como sujetos políticos, [donde] particularmente, los estudiantes pueden adquirir poder desde la clase de matemáticas” (p.1).

Lo anterior, no se corresponde con los procesos desarrollados durante la pandemia, puesto que las prácticas pedagógicas en matemáticas evidencian rezagos en los procesos y habilidades de los estudiantes en diversos contextos, además de la apatía frente a las experiencias matemáticas.

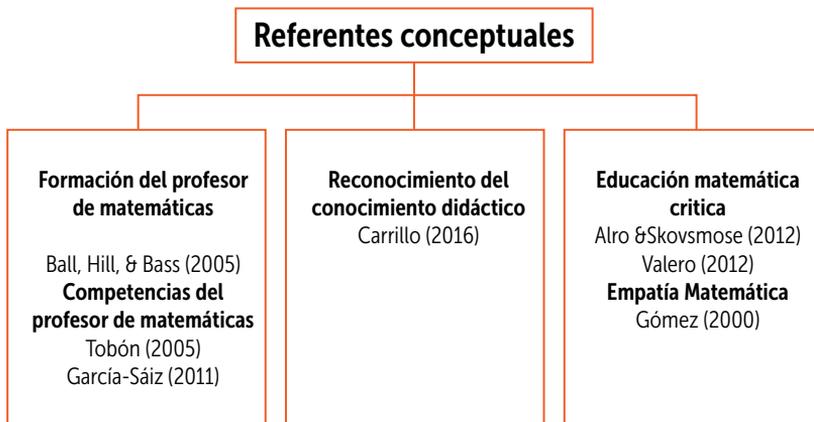
De otro lado, las prácticas de enseñanza en matemáticas se instauran desde el afán de atender a los planes de estudio en un activismo rutinario y carente de sentido para los estudiantes, descuidando las bondades pedagógicas de diversos materiales dispuestos para la enseñanza de las matemáticas y las herramientas tecnológicas (aplicaciones) que se han heredado durante la pandemia.

Así pues, el nicho de matemáticas en el marco del trabajo en red, busca desde el ejercicio pedagógico indagar en dicho desde la siguiente pregunta: *¿Cómo desarrollar un ambiente empático emergente que evidencie procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación matemática*

6 Entendida la empatía desde la dimensión afectiva dentro de las matemáticas. Según McLeod como “un extenso rango de sentimientos y humores [...] que son considerados como algo diferente de la pura cognición” (citado por Gómez, 2000, p.22), pero que influyen en la construcción de aprendizajes matemáticos. Esto, con el fin de que ya no sea el coco de la escuela y evitar deserción o pérdida en diversos grados de escolaridad.

desde una perspectiva socio crítica en un grupo de profesores de grado primero? Para tal fin, esta experiencia pedagógica pretende indagar algunas conceptualizaciones epistemológicas y metodológicas desde un paradigma crítico. En este sentido, la propuesta se nutre desde los planteamientos teóricos que se referencian en la figura 1.

Figura 1. Referentes conceptuales de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Por un lado, entonces, se da relevancia a las competencias del profesor; de acuerdo con Tobón (2005) “las competencias están pensadas como una propuesta, parten del aprendizaje significativo y se orientan a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico y, en ese proceso, la teoría se integra con la práctica en las diversas actividades” (p. 12). En correspondencia, García-Sáiz (2011) considera que la mayoría de las acepciones relacionadas con las competencias, se refieren, en términos generales, a un “hacer” final, a una acción observable y evaluable como mejor o peor ejecutada.

De otro lado, la propuesta reconoce el conocimiento matemático desde el campo del pensamiento numérico; según Carrillo (2016), los conocimientos manifestados por el docente en su práctica, se dan especialmente en tres subdominios: el conocimiento de los temas

matemáticos, las características del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Finalmente, se sustenta el ejercicio pedagógico desde los aportes de la matemática crítica, que, según Valero (2012), representan formas democráticas de interacción que se consolidan en actos dialógicos denominados por Alro y Skovsmose (2012) como el *modelo de cooperación indagativa* (CI). En este, se representan elementos de la comunicación en la educación matemática crítica como: entrar en contacto, localizar, identificar, defender, pensar en voz alta, reformular, controvertir y evaluar.

El modelo CI busca promover unas actitudes, emociones y creencias que se dinamizan en la interacción de pares al resolver experiencias matemáticas, que según Gómez (2010), pueden

ayudar al profesorado a trabajar y desarrollar esa “conexión” para proporcionar la experiencia que les permita cambiar aquellas creencias limitativas que bloquean en la resolución de las actividades matemáticas, puesto que las creencias son un factor esencial en la construcción del significado matemático. (p. 245)

La ruta metodológica para indagar los rezagos

El trabajo en red bajo la metodología de nichos pedagógicos permite enmarcar las apuestas pedagógicas dentro de experiencias de innovación o investigación; en este sentido, el nicho de matemáticas desde los hallazgos epistemológicos y en aras de sistematizar las reflexiones, encamina el ejercicio pedagógico dentro de una propuesta de investigación.

Figura 2. Diseño metodológico del ejercicio de investigación



Fuente: elaboración propia.

Para tal fin, la ubican bajo la metodología de la investigación-acción, más concretamente desde el paradigma sociocrítico a partir de un estudio cualitativo. En la figura 2 se describen los elementos que caracterizan el ejercicio de investigación.

El estudio se realizó en instituciones educativas de los países de México, Colombia y República Dominicana. La investigación abarca el 100% de los maestros de grado primero de primaria de las escuelas participantes, en este caso, dos de República Dominicana, dos de Colombia y dos de México. La propuesta de investigación se desarrolló en un primer momento de indagación, cuyo propósito fue identificar el rezago existente luego de la pandemia respecto a los conocimientos didáctico-matemáticos de referencia sobre un objeto matemático, en cuanto a las prácticas de enseñanza de los profesores de primer grado.

Para desarrollar la etapa de indagación, se atendió a tres etapas; una, de *creación de instrumentos*, donde el nicho diseñó una entrevista semiestructurada (Ver anexo 1)⁷; otra etapa de *aplicación del instrumento*,

donde se realizó la entrevista a seis profesores de grado primero en los diferentes contextos internacionales; y una etapa final de *análisis* de resultados, que permitió identificar *resultados* obtenidos en la entrevista y hacer reflexiones sobre ellos.

Hacia un horizonte de investigación

A continuación, se describen algunos resultados obtenidos en la entrevista, teniendo en cuenta que se encuentra estructurada en tres apartados; uno, en relación al reconocimiento de la historia profesional; otro, en relación al conocimiento didáctico matemático; y otro, en relación al reconocimiento de la matemática crítica.

- Frente al *reconocimiento de la historia profesional*, se muestra que todos los profesores no desarrollan un proceso instruccional al interior del área de matemáticas especializado en grado primero. Esto se evidencia en discursos de cómo el profesor usa o no sustentos teóricos en la enseñanza de las matemáticas; en el cómo se siente al enseñar; en la emoción o no de sus estudiantes; en las creencias acerca de la disciplina y su influencia en las prácticas durante la pandemia.

Estas premisas en correspondencia con lo que enuncia Thomson (citado por Carrillo *et al.*, 2016), demuestran que los profesores en el proceso de intervención con sus estudiantes, toman decisiones mediadas por la predisposición de sus concepciones y creencias, las cuales no pueden ser observadas o medidas sino solamente inferidas.

- En cuanto al *reconocimiento del conocimiento didáctico matemático*, la descripción que hacen la mayoría de profesores acerca de su práctica, la elección y la organización de las tareas propuestas a los estudiantes, exigen un ambiente idóneo de aprendizaje donde el conocimiento de los temas matemáticos, estructura y metodologías

7 Anexo 1 https://drive.google.com/drive/folders/1FMSNGoU_EQMG96XuQg2Tdl-qRrs6CyRkJ

era relevante, a pesar de argumentar que sus prácticas se orientaban desde el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo.

- Finalmente, las respuestas de los profesores referente al *reconocimiento de la matemática crítica* develan la necesidad de formarse para transformar sus propias prácticas de enseñanza de las matemáticas (en especial en la pandemia). También reconocen la tensión entre lo que deben lograr, según las exigencias del gobierno y las necesidades de la cultura (el poco acompañamiento familiar en pandemia a los estudiantes); asimismo, requieren aprender sobre metodologías pertinentes para hacer del estudiante un sujeto activo y participativo de su propio proceso.

En busca de nuevos retos para superar el rezago

De acuerdo a los hallazgos obtenidos, el nicho de matemáticas proyecta diseñar una secuencia didáctica que integre los elementos pertinentes donde el profesor de grado primero pueda desarrollar sus clases en un ambiente empático con la utilización de materiales didácticos que favorezcan un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Así, los elementos de la educación matemática crítica aportan a la transformación de las prácticas en contextos latinoamericanos, específicamente en primaria.

Por ello, para resarcir el rezago existente en la pandemia frente a los aprendizajes matemáticos de los estudiantes, es fundamental fomentar en los docentes la necesidad de crear ambientes empáticos en las clases de matemáticas donde los estudiantes sientan la importancia de las mismas desde la cotidianidad en el ámbito no solo escolar, sino también, familiar y comunitario.

Para crear dicho ambiente empático para la enseñanza de las matemáticas en grado primero, es necesario tener en cuenta las *actitudes, las creencias y las emociones* de los profesores y estudiantes frente a las experiencias con la disciplina. A su vez, es necesario que cuenten con elementos como: *entrar en contacto, localizar, identificar, defender, pensar en voz*

alta, reformular, controvertir y evaluar, según el CI que plantea Alro & Skovsmose (2012) desde los postulados de la matemática crítica.

Finalmente, el nicho de matemáticas desde el trabajo en red comprende que la pandemia se convirtió en el pretexto para que los profesores que asumen grado primero en diversos contextos de Latinoamérica, tengan inquietud de potenciar su saber en el uso de herramientas tecnológicas, a la vez que tener mayor flexibilidad frente a otras perspectivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde un enfoque crítico, que traslada el saber disciplinar al campo de la constitución de sujetos críticos a partir de la democratización de ideas matemáticas.

Referencias

Alro, H. y Skovsmose, O (2012). Aprendizaje Dialógico en la Investigación Colaborativa. En Valero, P. y Skovsmose, O. (Comps.), *Educación Matemática Crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (149-171). Universidad de los Andes-Centro de Investigación y Formación en Educación.

Cepal – Unesco (2020). *La educación en tiempos de pandemia COVID 19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>.

Escudero Avila, Dinazar Isabel y Flores-Medrano, Eric. (2016). *Didáctica de las matemáticas para maestros de educación Primaria*. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=291245156011>.

Flores-Medrano, E., Montes, M. A., Carrillo, J., Contreras, L. C., Muñoz-Catalán, M. C. y Liñán, M. M. (2016). El Papel del MTSK como Modelo de Conocimiento del Profesor en las Interrelaciones entre los Espacios de Trabajo Matemático. *Boletim de Educação Matemática*, 30(54), 204-221.

García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Revista Anales de Psicología*, 27(2), 473-497 <http://www.redalyc.org/pdf/167/16720051024.pdf>

Gómez, I. (2000). *Matemática Emocional, los afectos en el aprendizaje de las matemáticas*. Narcea.

Sánchez, B. y Torres, J. *Educación Matemática Crítica: Un abordaje desde la perspectiva sociopolítica a los Ambientes de Aprendizaje*. Conferencia presentada en 10º Encuentro Colombiano en Educación Matemática. (8 al 9 de octubre 2009).

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>

Valero, P. y Skivsmose, O. (2012). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). Universidad de Aalborg. Departamento de educación y filosofía.

7. “Con- vive y se Feliz”. Educación para la convivencia y prevención del conflicto en el contexto escolar

Claudia Esperanza Carvajal Monroy¹

Ana María Carvajal²

Jonatan Eduardo Guerra García³

Cristina Rodríguez Mota⁴

Introducción

Una de las miradas de la Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas (RIIEP) contribuye a reconocer la importancia de socializar las prácticas presentes en las aulas y contextos escolares a partir de las diferentes situaciones en su cotidianidad. Por ello, se establece la organización, reflexión y trabajo por nichos, en particular desde la convivencia presentada en estos contextos. Docentes de tres países

1 Docente de la IED Entre Nubes Sur Oriental. Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Comunicación y Educación. Correo electrónico: carvajalclaudia792@gmail.com

2 Docente de Artes Visuales. Artista circense y escénica de la Galería Santa Fe. Licenciada en Artes visuales. Correo electrónico: anacarvajal120@gmail.com

3 Magister en Educación. Doctorando en educación en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de la República de Panamá. Docente de la Institución Educativa La Victoria, Montería. Correo electrónico: jhony880724@hotmail.com

4 Licenciada en Pedagogía. Mención Ciencias Sociales de la Universidad Organización y Método O&M. Magister en Ciencias Sociales Orientada a La Investigación y Enseñanza del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. (ISFODOSU). Correo electrónico: cristinarodriguezmota01@gmail.com

se reúnen para establecer un diálogo frente a las diversas situaciones presentes en sus aulas e instituciones educativas, donde se establece como temática principal la convivencia en cada una de ellas y de cómo esta afecta la relación con los demás y el rendimiento académico de sus estudiantes.

Estas situaciones han permitido que se plantee la construcción de un proyecto denominado *Con- vive y se Feliz. Educación para la convivencia y prevención del conflicto en el contexto escolar en Instituciones Educativas de Colombia, México y República Dominicana*. Su propósito principal está encaminado a desarrollar acciones y estrategias que permitan vivenciar una sana convivencia a partir de experiencias de promoción, prevención, atención y seguimiento ante las situaciones presentadas en la cotidianidad escolar, enmarcadas en el respeto, el diálogo, el compromiso, la concertación y la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa.

En cuanto a lo metodológico, lo cualitativo, y más concretamente, el estudio de caso nos puede brindar varias respuestas frente a lo investigado. Entre los resultados parciales, se enmarca que la mayoría de los estudiantes han tenido problemas de convivencia en sus instituciones educativas, que la mayoría de las veces pasan desapercibidos por parte de los docentes y comunidad educativa, lo que termina por afectar el rendimiento académico y la convivencia.

A manera de proyección, se concluye que es necesario desarrollar acciones que permitan una sana convivencia en la escuela; para ello, es fundamental crear vínculos con toda la comunidad educativa que permita la coexistencia de vínculos y valores universales de interacción en armonía en el marco de la diversidad y la globalización; igualmente, se establece la necesidad de conocer las políticas públicas, documentos, decretos, manuales, pactos de convivencia y rutas de atención integral para la convivencia escolar.

Este proceso involucra a niños, niñas y jóvenes con edades entre los 4 y 17 años, de contextos rurales, urbanos y semiurbanos donde prevalece un ambiente social de violencia estructural, debido al arribo

de grupos armados, pandillerismo juvenil, violencia intrafamiliar y al desplazamiento territorial forzado de los estudiantes y sus familias.

Lo que estamos evidenciado en la escuela

Las situaciones de violencia (agresiones y maltrato físicas y psicológicas) presentes en los contextos escolares pone en alerta las dinámicas de convivencia que se establecen dentro y fuera de ellas, siendo esta una temática de investigación abordada por muchos docentes e investigadores que buscan dar respuesta a los posibles detonantes que fomentan este suceso y la creación de estrategias que permitan convertirlas en oportunidades de aprendizaje.

La preocupación surge debido al nivel de violencia y la frecuencia con la que suceden los hechos y de cómo estos afectan y alteran las relaciones de responsabilidad, empatía, solidaridad y respeto. Por lo tanto, es necesario implementar un proyecto educativo creado por docentes en la construcción de una mejor convivencia y la prevención del conflicto en el contexto escolar, mediante el diseño de acciones y estrategias de aula que fortalezcan los canales de comunicación, el diálogo y conciliación ante las situaciones que alteran la buena convivencia; además de realizar el seguimiento correspondiente.

Desde una mirada amplia

La temática de la convivencia escolar en América Latina juega un papel importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser de gran relevancia dentro de las políticas educativas de los gobiernos que buscan, desde las instituciones educativas, crear la cultura de paz y la sana convivencia ciudadana. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas, (2015) la convivencia en paz busca aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar, reconocer y respetar y a los demás, así como vivir de forma pacífica y tranquila. A su vez, es un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se trata de promover el diálogo y solucionar los conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación mutua.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) define la convivencia escolar como: “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica; además, es el conjunto de relaciones entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, enfocando objetivos educativos a un desarrollo integral”. Además, la Ley 115 de 1994 propone como fines el desarrollo de valores asociados con la justicia, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad. De tal modo, le otorga a la escuela el objetivo de formar la personalidad desde un sólido criterio ético, moral y de convivencia. En este sentido, es fundamental crear un ambiente de sana convivencia en la escuela que ayude a la formación integral de ciudadanos.

Por otro lado, en el 2020 la Real Academia de Lengua Española define la convivencia como “acción de convivir”; esto es, la fortaleza que presenta al ser humano para no estar solo y poder relacionarse con el otro, compartiendo diversos espacios, formas de ver y vivir la vida desde sus particularidades; un proceso que a través de los años se fortalece y permite crear vínculos de empatía, pertenencia e identidad. Para Ortega (1998), el centro educativo debe ser visto como una comunidad de convivencia, en la que se inscriben distintos microsistemas sociales, estudiantes, docentes, familia y comunidad social externa. Así, desde una mirada de comprensión, se comprende a la convivencia escolar como el conjunto de actores y factores que inciden en la coexistencia de un plantel educativo.

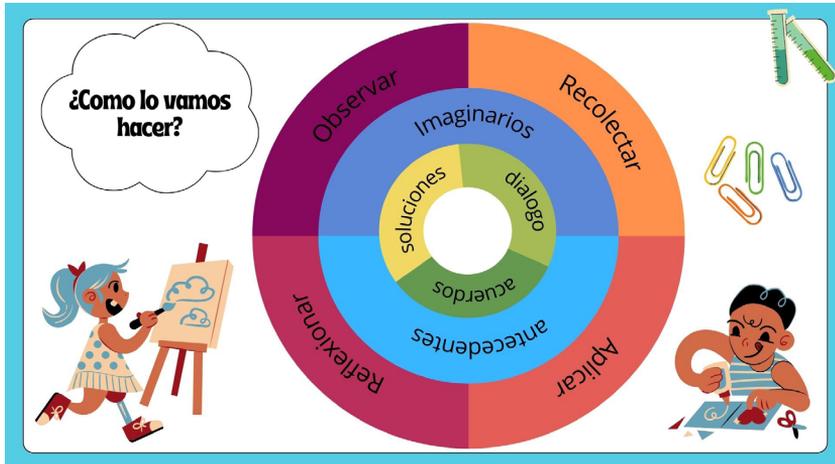
De acuerdo con López *et al.* (2013), las instituciones educativas presentan un gran número de problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, la cual es poco satisfactoria en las escuelas, ya que suelen darse conductas agresivas (verbales y físicas). Estos conflictos son abordados de manera insuficiente y limitada, más si tenemos en cuenta que el aula de clase es el lugar donde se producen con mayor frecuencia las agresiones y cuya solución requiere de los amigos y la familia. Para Ramírez (2016), es necesaria la participación de los estudiantes en el diseño e implementación de normas de manera reflexiva y consensuada; una estrategia que permitiría una mayor regulación en la convivencia a partir de la construcción colectiva.

Por consiguiente, es necesario analizar los procesos de convivencia en las escuelas latinoamericanas con el fin de aportar al fortalecimiento de la paz y la sana convivencia.

Así vamos, paso a paso

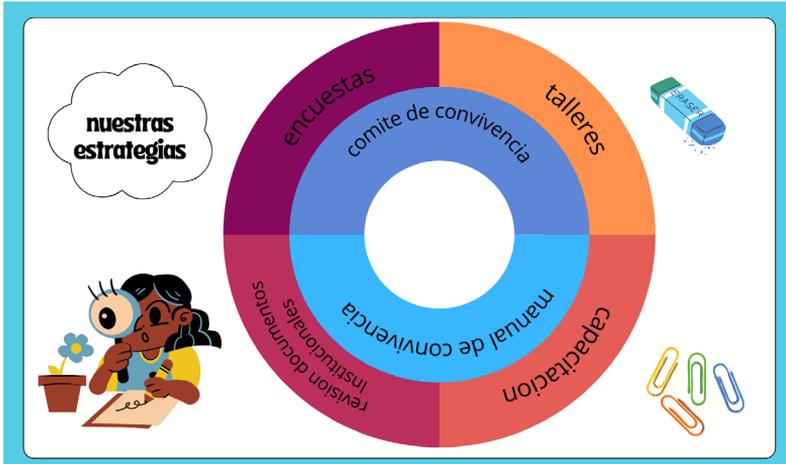
La experiencia refleja una metodología cualitativa, más concretamente, un estudio de caso que tiene como propósito diagnosticar, caracterizar y analizar algunas situaciones problemáticas que se han reflejado en las instituciones educativas en torno a las siguientes vertientes: la exclusión social, la diversidad, el ciberbullying, el acoso escolar, la falta de empatía y alteridad frente a la relación y reconocimiento del otro y del territorio, entre otras situaciones. (Figuras 1 y 2).

Figura 1. ¿Cómo lo vamos a hacer?



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Nuestras estrategias



Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, se diseña un proyecto de intervención que permita favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Líneas de acción

1. **Estudiantes, docentes, familia:** conocer sus experiencias previas, sus imaginarios y opiniones frente a las situaciones de convivencia y conflicto para establecer el desarrollo de actividades y estrategias que les brinde las herramientas necesarias de sensibilización, toma de decisiones y conciliación.
2. **Revisión documental,** políticas públicas, manual de convivencia, ruta de atención integral.

La presente metodología permite abordar la mirada sensible de todos los actores escolares, con los cuales se parte de la experiencia propia y se establecen estrategias de intervención y seguimiento.

Para pensarnos, reflexionar y actuar

- Entre los resultados parciales, se enmarca la creación de estrategias y actividades de acompañamiento desde los comités de convivencia de las instituciones educativas presentes en el proyecto, con el fin de conocer las situaciones presentes de convivencia – conflicto y el manejo que se brinda a estos.
- Mediante el trabajo colaborativo entre pares, se diseñaron herramientas (actividades, talleres, cualificaciones docentes, encuestas, entre otras), las cuales permitieron conocer la mirada y percepción de los estudiantes, docentes y comunidad educativa frente a las situaciones de convivencia y conflicto presentes en su contexto.
- Se inició la intervención (revisiones políticas públicas, manual de convivencia y ruta de atención integral para la convivencia escolar) con acciones que conllevaron a la solución y el debido manejo de los conflictos.
- La mayoría de los estudiantes han tenido problemas de convivencia que han pasado desapercibidos sin que se brinde un adecuado manejo por parte de los docentes y comunidad educativa, al no estar establecido institucionalmente un conducto que permita el manejo y conciliación de estos conflictos.
- La falta de compromiso e interés por parte de las familias o adultos responsables de los menores, en fortalecer y apoyar procesos de convivencia y resolución de conflictos desde su cotidianidad.
- Se reconoce como el manejo de las emociones influyen en las situaciones convivenciales; por lo tanto, la importancia de trabajar de la mano con el apoyo de orientación, psicosocial y demás personas capacitadas que puedan garantizar el buen manejo de las situaciones presentes.

- Se ha evidenciado que un clima convivencial armónico y respetuoso en el contexto escolar influye en el rendimiento académico de los estudiantes ya que les permite tener una mejor disposición frente a su desempeño en la escuela.
- Se hace necesario desarrollar acciones que permitan una sana convivencia en la escuela mediante la creación de vínculos con toda la comunidad educativa, permitiendo la coexistencia y valores universales de interacción en armonía en el marco de la diversidad y la globalización.
- Por último, dentro de la formación integral de los estudiantes, se debe fortalecer sus capacidades, competencias ciudadanas y socioemocionales que les permitan convivir en sociedad y ser parte de ella.

Referencias

Constitución Política de Colombia de 1991. (2015). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

Decreto 1965 de septiembre 11 del 2013 por el cual se reglamenta la ley 1620 del 2013 que crea el sistema nacional de convivencia y formación, para el ejercicio de los derechos humanos. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/336730:Decreto-No-1965-de-septiembre-11-de-2013>

Ley General de Educación 115.(febrero 8 de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

López, C. Soto, G; Carvajal, M. y Urrea, N. (2013). *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*. Universidad de Cundinamarca.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar, Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Cultura de Paz*. <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>.

Ramírez, J. (2016). *Convivencia escolar en las instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

