

# **Eje 9**

Procesos didácticos  
y de aprendizaje en las  
ciencias sociales



# Técnicas para generar aprendizajes significativos en Ciencias Sociales desde la enseñanza virtual: estudio de caso en Secundaria

Techniques to Generate Meaningful Learning in Social Sciences through Virtual Teaching: A Case Study in Secondary Education

Anel Agramonte-Pineda<sup>1</sup>

Santiago Gallur-Santorun<sup>2</sup>

Isenia Alcántara-Sosa<sup>3</sup>

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo identificar cuáles son las acciones pedagógicas que favorecen la concreción de saberes significativos en la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando se imparte docencia desde la virtualidad en el Nivel Secundario, para luego diseñar un plan de acción que permita intervenir en el aula y mejorar la calidad de construcción de los aprendizajes significativos. Se utilizó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) que consistió en la aplicación de encuestas *online* a 52 alumnos, seleccionados por medio del muestreo simple aleatorio. Posteriormente se realizó un grupo focal y una entrevista a un docente. Todo ello permitió determinar que la selección de los recursos y el manejo

## Abstract

The objective of this article is to identify the pedagogical actions that promote the realization of meaningful knowledge in the teaching of Social Sciences when instruction is delivered virtually at the secondary level, and then to design an action plan to intervene in the classroom and improve the quality of meaningful learning. A mixed methodology (quantitative and qualitative) was used, consisting of online surveys administered to 52 students selected through simple random sampling. Subsequently, a focus group and an interview with a teacher were conducted. This approach allowed us to determine that the selection of resources and the didactic management of content have a significant influence on the realization of

<sup>1</sup> Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana, 1084489@est.intec.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5955-0248>

<sup>2</sup> Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana, Santiago.gallur@intec.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6287-7340>

<sup>3</sup> Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana, 1089739@est.intec.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9014-5822>

didáctico de los contenidos tienen una amplia influencia en la concreción de aprendizajes significativos. Asimismo, se diseñó un plan de intervención de cinco semanas y se impartieron talleres con actividades pensadas para concretar aprendizajes significativos desde la virtualidad. Al concluir, se determinó que para construir este tipo de aprendizaje en la virtualidad se necesita socialización activa del contenido. De igual forma, se identificó que el mapa conceptual y la estrategia de aula invertida son actividades pedagógicas ideales para trabajar la significatividad.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, enseñanza virtual, educación secundaria y ciencias sociales.

meaningful learning. Furthermore, a five-week intervention plan was designed, and workshops were conducted with activities aimed at achieving meaningful learning in a virtual environment. In conclusion, it was determined that building this type of learning in a virtual setting requires active socialization of the content. It was also identified that concept mapping and the flipped classroom strategy are ideal pedagogical activities for working on meaningfulness.

**Keywords:** meaningful learning, virtual education, secondary education and social sciences.

## 1. Introducción

El presente estudio se enmarca en la investigación-acción y se realizó en estudiantes de segundo grado de secundaria en el área de ciencias sociales de un colegio privado del Distrito Nacional, República Dominicana, durante la pandemia de COVID-19. El objetivo es dar a conocer las formas en las que se generan aprendizajes significativos en la asignatura de Ciencias Sociales durante la modalidad virtual y proponer un plan de acción que contribuya a mejorar estos aprendizajes en las aulas.

En lo referente a las características del centro educativo, la institución cuenta con acceso a internet permanente para estudiantes y maestros; sin embargo, aun cuando se trabaja con plataformas digitales básicas (Moodle, Teams, etc.), algunos docentes carecen de habilidades para su manejo.

Para indagar en la construcción de aprendizajes significativos se empleó, en primer lugar, un *pre-test* donde se buscaba reconocer el sentido o la importancia que atribuyen los alumnos a lo que aprenden en la asignatura de Ciencias Sociales. Se evidenció que muchos de los escolares no reconocen la importancia y el sentido práctico de estas ciencias en la vida cotidiana o en los contextos sociales. Con base en el diagnóstico se preparó una estrategia de intervención basada en cinco talleres *online* en los que se emplearon mapas conceptuales y la técnica de aula invertida.

Las ideas acerca del aprendizaje significativo no son de interés solo para el presente siglo, sino que desde la centuria pasada se han mencionado en teorías de psicólogos cognitivistas y han servido para explicar diversas formas de concretizar saberes. Una de las que ha tenido mayor auge es la propuesta por Jean Piaget, según Babakr et al. (2019) sobre el cognoscitivismo, la cual en un inicio se refiere al desarrollo humano y a las etapas mentales que experimenta un individuo.

No obstante, Piaget, según López y López (2018), sostiene que el ser humano crece mentalmente, basándose en lo que él nombra estructura cognitiva, la cual consiste en redes de conocimiento en las que el individuo jerarquiza y le da sentido a la información que percibe del exterior. Mientras que, bajo el entendimiento de la teoría sociohistórica elaborada por Vygotsky, dice Erbil (2020), se entiende que la experiencia está en la interacción y es el elemento que nos permite construir un sentido de la información que nos rodea. Asimismo, Bravo-Cedeño et al. (2017) sustentan que la experiencia que tomamos del medio es necesario que sea procesada e incluida en nuestra estructura cognitiva para ser considerada aprendizaje, bajo el ideal de Vygotsky.

En ese mismo orden, hay que puntualizar dos factores fundamentales de las referencias teóricas ya mencionadas. En primer lugar, el individuo aprende creando conexiones, estableciendo similitudes particulares entre una idea y otra; en segundo lugar, las personas necesitan de la interacción social para generar experiencias que puedan anclar a su esquema cognitivo.

La idea central de la teoría de Ausubel, según Agra et al. (2019), es que el elemento esencial para aprender es a través de la experiencia que el alumno ya posee. Aprender de forma significativa se traduce en construir nuevos saberes a través de lo que ya el estudiante ha aprendido con relevancia y sentido y no de forma mecánica o memorística.

El aprendizaje significativo constituye el conjunto de conceptos a través de los que se representan nuevos saberes que se integran o asocian con ideas previas; así se produce la conexión de saberes, de forma que el nuevo conocimiento se incorpore en la mentalidad del individuo para que pueda entenderlo y usarlo en contextos diversos.

El siglo XXI ha supuesto múltiples cambios y retos en muchos aspectos de la vida, y la educación no queda exenta a la transformación, en especial cuando se trata de virtualidad. En ese sentido, Oliveira et al. (2020) consideran indiscutibles el crecimiento y desarrollo de la educación virtual como proyecto pedagógico innovador y motivador.

Por otra parte, los investigadores Crisol et al. (2020) consideran la modalidad de educación virtual como una evolución de la educación a distancia y semipresencial, lo que permite el uso de recursos tecnológicos para la enseñanza y la vida. El aprendizaje virtual se ha convertido en una tendencia y ha conllevado a un análisis de las herramientas implementadas en estos modos de educar, así como su pertinencia para el logro de aprendizajes significativos.

Pese a su importancia en un mundo cada vez más globalizado, es evidente que en algunos contextos escolares, en especial los pertenecientes a sectores vulnerables, la educación virtual y la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no es una tendencia. Esta limitante, frente al escenario que planteó la pandemia por COVID-19, aceleró bruscamente la implementación de la educación virtual en muchas zonas, lo que provocó cambios repentinos. Como sugieren Quevedo et al. (2020), al no contarse con la experiencia con las TIC se genera, tanto en docentes como estudiantes, el problema de actuar sobre la marcha y adecuarse o adaptarse a los recursos digitales.

Tal panorama ha llevado a que sea pertinente preguntarse: ¿Hasta qué punto se están generando aprendizajes significativos en la educación virtual? Y ¿de qué manera beneficia o no la educación virtual a la construcción de aprendizajes significativos?

El aprendizaje significativo se relaciona con autonomía y motivación, elementos que deben fomentarse en los estudiantes para el logro efectivo de esos aprendizajes. Según Lee (2018), la tecnología traducida en el acceso a equipos electrónicos y la conexión permanente a internet en las escuelas mejora la experiencia de adaptación de los alumnos a la virtualidad, lo cual optimiza su gestión del aprendizaje en la educación virtual.

A esto se puede añadir la importancia de la contextualización en la educación virtual, como forma de incrementar aprendizajes con significado. En ese orden, un estudio realizado en Filipinas en 2020, titulado *Recurso de Aprendizaje Electrónico Contextualizado: Una Herramienta para Plataforma Académica Sólida* y aplicado a 180 estudiantes, donde se utilizó muestreo por conglomerados y recursos de aprendizaje suplementarios —en este caso digitales—, demostró que el grupo experimental al cual se le aplicaron herramientas tecnológicas contextualizadas obtuvo mejor rendimiento en matemáticas respecto al grupo de control. Se concluyó que estas herramientas electrónicas ayudan a dominar las competencias menos aprendidas en clases y tienen, además, un efecto positivo en el rendimiento académico de los alumnos (Jiménez, 2020).

La educación virtual o el *E-learning*, concepto planteado por algunos autores, representa en la actualidad una forma innovadora de impartir docencia y va de la mano con las teorías

del cognitivismo, en especial del constructivismo y el aprendizaje significativo, ya que se trata de una instrucción equitativa, centrada en la persona, y que provee herramientas digitales que el alumno puede manejar por sí mismo; otro de sus beneficios es la autonomía a la hora de aprender (Blancafort et al., 2019).

Tomando en cuenta estas consideraciones, el presente estudio utiliza herramientas favorecedoras de aprendizajes significativos como los mapas conceptuales, que son organizadores y sistematizadores de ideas, y las aulas invertidas como espacios que brindan autonomía y mayor protagonismo a los alumnos en escenarios virtuales.

Los mapas conceptuales y las aulas invertidas colocan al alumno como centro del acto didáctico y al docente exclusivamente como un guía del proceso de aprendizaje. Esto permite que el estudiante lleve a cabo la autogestión de los recursos que necesita para aprender; con ello se garantiza un acercamiento más fluido y efectivo al conocimiento.

Las técnicas para generar aprendizajes significativos pueden ser varias; no existe un método único para su generación. Según Cañas (2017), los mapas conceptuales son diagramas que indican relaciones entre conceptos, así como relaciones jerárquicas y significativas.

En ese sentido, un estudio realizado por la Universidad Pablo de Olavide, titulado *Los mapas conceptuales en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo*, y aplicado a estudiantes de la asignatura Tecnologías de la Comunicación e Información, concluye que las actividades multimedia que utilizan mapas conceptuales, líneas de tiempo u otros organizadores gráficos representan herramientas que facilitan la comprensión y asimilación del contenido, así como la creación de significados por parte del alumnado (Fernández et al., 2016).

De igual modo, un estudio titulado *Itinerarios de Aprendizajes Flexibles Basados en Mapas Conceptuales* concluyó que estos itinerarios en espacios virtuales representan una herramienta digital, no lineal, que genera autonomía en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y se convierten en un método flexible y autoorganizado de aprendizaje (Agudelo & Salinas, 2015).

El aula invertida es una técnica pedagógica y su importancia radica en ser una herramienta a través de la cual el alumno puede empoderarse de su propio aprendizaje; deja de ser una figura solo receptiva de saberes para ocupar un rol de autonomía. En ese sentido, Berenguer-Albaladejo (2016) las describe como «una técnica donde el estudiante asume un rol mucho más activo respecto a su posición tradicional; en este caso el alumno estudia los conceptos teóricos por sí mismo mediante la guía y las pautas que el profesor le brinda» (p. 1466).

Por brindar un rol activo al estudiante esta técnica pedagógica se afianza con uno de los principios del aprendizaje significativo, en especial cuando se establece que este tipo de formación no se da de manera arbitraria, sino sustantivamente, mediante la interacción del sujeto que aprende con su entorno (Sailin & Mahmor, 2018).

Una investigación realizada en la Universidad de Granada, España, titulada *Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática*, recopila estudios científicos que evalúan la efectividad de las aulas invertidas y concluyó que las aulas invertidas, entre otros beneficios, aumentan la motivación, la autorregulación, el trabajo en equipo y el rendimiento académico (Hinojo et al., 2019).

## 2. Metodología

La metodología de este estudio es de carácter mixto (cuantitativo-cualitativo), lo que facilita el manejo de diversas técnicas que permiten una mayor eficiencia a la hora de recolectar los datos.

Se utiliza la investigación-acción, que se percibe como un proceso de aprendizaje, reflexión y cambio dentro de contextos determinados como las aulas, en las cuales el profesorado posee la capacidad de diagnosticar una problemática y tomar acción. Esta metodología activa de mucha riqueza abre paso a la expansión de conocimientos y da respuestas concretas a problemas que se plantean los investigadores (Guevara et al., 2020). Se trata de un proceso teórico-práctico, en el que el docente juega un rol de investigador y es una figura transformadora del contexto que le rodea. La investigación educativa no debe estar aislada de los sujetos que protagonizan el acto didáctico (profesores-alumnos), ni debe estar limitada a métodos científicos alejados de la realidad que se enfrenta. Clark et al. (2020) señalan que la investigación-acción es un proceso reflexivo que sirve como método para identificar o formular estrategias pedagógicas efectivas en el contexto al que se circunscribe el educador. Este método investigativo se apoya en la acción, la evaluación y la reflexión como principios de probidad científica.

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 52 estudiantes de 2.º de Secundaria, de una población total del grado (2.º) de 104 estudiantes, y con una matrícula general que ronda los 600 alumnos. Las edades de los alumnos estaban comprendidas entre los 13 y 14 años; la selección se realizó mediante el muestreo aleatorio simple. El 45,5 % de los alumnos son del sexo femenino y el 54,5 % del masculino. Todos los estudiantes del centro educativo privado de la zona metropolitana de República Dominicana, según las métricas de la institución, pertenecen a un extracto social económico favorablemente estable. El centro cuenta con alrededor de 65 maestros que se desempeñan en diversas áreas del saber.

Se utilizaron varias técnicas de recolección de datos: encuestas, entrevistas y un grupo focal (utilizado para explorar la opinión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales).

- Las encuestas en línea (se distribuyeron vía Microsoft Teams y se elaboraron en Google Forms) fueron elaboradas apoyadas en cuestionarios de 10-15 preguntas en formato cerrado y abierto. Esta técnica fue utilizada exclusivamente en los estudiantes y fue orientada para determinar su percepción sobre la clase y los elementos que hacen de esta, un espacio fructífero de aprendizaje.
- La entrevista *online* (Zoom) se realizó al docente de grado. Se utilizó un cuestionario semiestructurado, que buscó indagar sobre aprendizajes significativos y cómo lograrlos en el aula. La entrevista se grabó para registro de evidencias investigativas.
- El grupo focal consistió en un espacio de expresión donde voluntariamente se opinó sobre: evaluación, recursos, estrategias e interacción que tuvieron los alumnos durante el desarrollo de su curso de Ciencias Sociales. Participaron 10 alumnos (entre los 13

y 14 años de edad) con experiencia en clases virtuales de Ciencias Sociales durante 7 meses. Los participantes se seleccionaron con la técnica del muestreo simple aleatorio. Como guía, se utilizó un cuestionario de preguntas y la plataforma de Microsoft Teams para el trabajo grupal (*online*). Se grabaron los audios digitales para mantener evidencia de lo allí expuesto.

Según Kerimbayev et. al (2020), la comunicación por medio de la virtualidad genera interacción por medio de un espacio bastante dinámico donde las ideas fluyen con sencillez. La interacción a distancia y sincrónica permite en momentos de pandemia comunicarse de forma más acertada y con mayor apreciación de detalles.

A su vez, Ramadani y Xhaferi (2020) recomiendan la herramienta Zoom para interactuar en encuentros educativos, dada la valoración positiva de la plataforma en el ámbito de la educación.

Con base en los resultados de la encuesta, la entrevista y los grupos focales se propuso un plan de acción o intervención, tendente a la mejora de las problemáticas observadas tras el levantamiento del diagnóstico. La intervención se realizó en el contexto de la pandemia por COVID-19, por lo que para su ejecución se utilizaron herramientas virtuales. Participaron 52 estudiantes, seleccionados de forma aleatoria simple, durante cuatro talleres formativos (uno por semana), en los que se utilizaron herramientas pedagógicas del tipo mapas conceptuales y aulas invertidas, como favorecedores de aprendizajes significativos. Para culminar la intervención, en la semana cinco se sostuvo un conversatorio con el docente de grado para socializar los resultados y las experiencias obtenidas al término de los talleres con los alumnos. La Tabla 1 describe esas herramientas virtuales y su participación en cada taller o actividad, así como a sus actores.

**Tabla 1**  
**Plan de acción o intervención y actividades propuestas**

Actividades / tareas	Participantes	Recursos
<b>1. Indagación dialógica</b>	Investigadores Estudiantes	Materiales: Cuadro de categorías Digitales: Teams, Word. Financieros: Ninguno
<b>2. Taller mapas conceptuales y otros organizadores gráficos</b>	Investigadores Estudiantes	Materiales: Ninguno Digitales: Teams, Cmap tools, Google Forms, entre otros. Financieros: Ninguno
<b>3. Clases de aula invertida</b>	Investigadores Estudiantes	Materiales: Guía para estudio de casos y notas de campo. Digitales: Teams, Word, entre otros. Financieros: Ninguno
<b>5. Actividad de socialización de resultados</b>	Investigadores Docentes	Materiales: Ninguno Financieros: Ninguno Digital: Word, Gráficos Teams

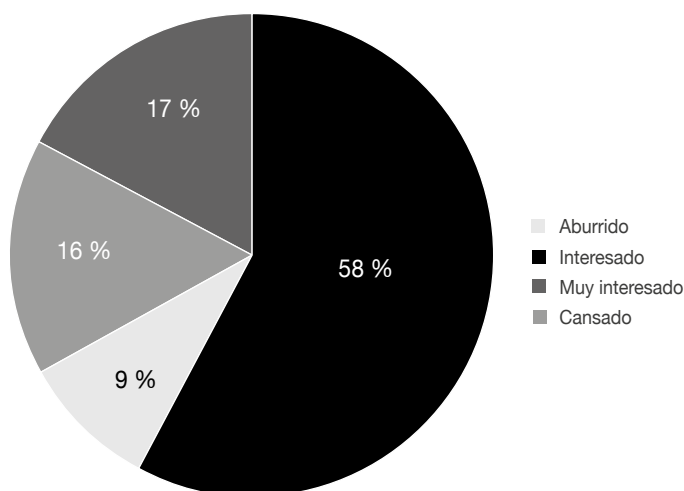
Fuente: Elaboración propia

### 3. Resultados y diagnóstico

Con el objetivo de tener una visión acerca de cómo se generan aprendizajes significativos en los estudiantes, en primer lugar se levantó un diagnóstico en el marco de una encuesta que recoge las percepciones de los alumnos acerca del sentido práctico de las ciencias sociales, su aplicabilidad para la vida y su motivación hacia estas. De igual modo, se muestran los resultados más relevantes de una entrevista al docente del grado, así como las percepciones extraídas de un grupo focal con los estudiantes.

Posteriormente se muestra la estrategia de intervención, que busca, desde la virtualidad y con herramientas pedagógicas como mapas conceptuales y aulas invertidas, contribuir a la construcción de aprendizajes significativos en las clases. Un elemento importante para la construcción de esos aprendizajes son las emociones. En ese sentido, se indagó acerca de cómo se sienten los estudiantes durante sus clases de Ciencias Sociales. El 74,6 % afirmó estar interesado en la materia; sin embargo, el 16,4 % manifestó estar cansado de la asignatura, en tanto que el 9,1 % dijo sentirse aburrido.

**Figura 1**  
¿Cómo te sientes durante una clase de Ciencias Sociales?

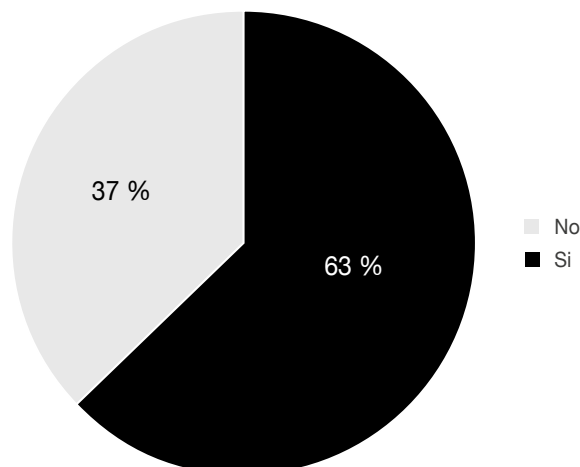


**Fuente:** Elaboración propia.

Se observa que a pesar de tener aproximadamente un 74 % de los estudiantes que afirman sentirse interesados, existe cerca de un 26 % de la muestra que se siente cansada o aburrida, una cifra que se puede considerar significativa.

Sobre el sentido práctico de aplicación de lo aprendido en Ciencias Sociales, un 63 % piensa que sí aplica lo que aprende, mientras que un 37 % indica que no existe relación entre lo que aprende y su aplicación en la vida.

**Figura 2**  
¿Consideras que aplicas en tu vida lo que aprendes en Ciencias Sociales?



**Fuente:** Elaboración propia.

Además, se realizaron dos preguntas abiertas dirigidas a conocer si se les hacía fácil aprender o no Ciencias Sociales. Sobre esto, los estudiantes destacaron su capacidad de memorizar contenidos o el hecho de que el docente conozca dicho contenido, de manera que al profesor se le sigue viendo como figura principal del proceso, no como guía. Se destaca que la memorización de saberes se continúa percibiendo como forma de aprendizaje.

**Tabla 2**  
Facilidad para aprender en la asignatura de Ciencias Sociales y las razones

Estudiantes	Razones
Estudiante 1	«Sí, porque soy muy bueno recordando datos, ejemplo: La historia y me interesa esta materia»
Estudiante 2	«Claro, ya que es prácticamente memoria; además hay muchos temas interesantes habidos y por haber. Realmente, lo que importa es quién maneje la asignatura, y si el que la enseña la maneja bien, es una buena materia»
Estudiante 3	«Sí, porque para mí es fácil memorizarme todo y los contenidos que puedo memorizar se me quedan grabados por unos años»

**Fuente:** Encuesta estudiantes

### **Entrevista al docente asociado**

Se prestó especial atención a la metodología y las técnicas de enseñanza-aprendizaje que emplea el docente y su efectividad respecto al aprendizaje significativo. Sobre esto, el docente afirma que está utilizando con mayor frecuencia dos actividades: las lecturas guiadas, que, aunque dice que es un método tradicional, le da buenos resultados, pues al poner a leer a los estudiantes, él se da cuenta si aprenden o no; la otra estrategia son los análisis de documentales (videos).

«(...) Es algo que yo hago mucho; sobre todo, guías de lecturas y guías de videos, porque es algo que ellos pueden hacer, más fuera de clases. Esas son las actividades que más uso (...)».

«La lectura guiada es una forma de enseñanza muy antigua, no es nueva ni tiene nada que ver con la virtualidad, pero ayuda mucho (...)».

Cabe destacar que el docente también hace la salvedad de que ha utilizado herramientas muy gráficas como líneas de tiempo y mapas conceptuales; sin embargo, la tendencia en torno a las actividades pedagógicas son los libros digitalizados, las guías de lectura y los documentales.

### **Grupo focal**

Los grupos focales representan una de las técnicas de investigación más usadas en proyectos relacionados con las ciencias sociales, puesto que son muy efectivos en el ámbito de obtención de datos cualitativos. Martínez (2015) señala que un grupo focal consiste en discutir un tema específico con un grupo limitado de sujetos, basado en una interacción discursiva. Esto permite contrastar las opiniones de los participantes y realizar una reflexión profunda sobre la información obtenida.

A través del grupo focal los alumnos refieren: «El (maestro) nos pone a leer; a veces vemos videos, y después participamos». Otro estudiante corrobora: «Siempre es un libro que él nos trae (el maestro) y leemos y compartimos, o utilizamos el método del video». Esto permite entender que los textos y los videos son los principales componentes utilizados para las actividades que se desarrollan en clase, pero su uso extendido resta posibilidad de implementación a otras herramientas.

Es preciso recordar que los recursos exigen pertinencia de acuerdo con el contexto en el que son utilizados; lo más prudente es tomar en cuenta ciertas características para implementarlos, por ejemplo, al grupo que va dirigido, el momento u hora de la clase.

Ante este particular, los alumnos se pronuncian de la siguiente manera: «Si el tema se pone muy interesante, uno ahí se anima y empieza a despertarse (...) pero si el tema es leer un libro en común no, uno se pone ahí a escuchar y ya. Cuando el tema es interesante (...) hay sus días buenos y sus días malos».

Hay que considerar que estando inmersos en una modalidad educativa virtual es natural que se implementen diversas herramientas digitales. No obstante, los alumnos expresan:

«En esta clase no utilizamos muchas herramientas de esa forma, dinámica; siempre es un libro que él nos trae (el maestro) y leemos y compartimos o utilizamos el método del video». Esta aseveración quiere decir que no son aprovechadas ampliamente las ventajas en cuanto a recursos que nos facilita la web.

En ese mismo sentido, los alumnos comunican que «(...) raramente nosotros buscamos otra herramienta que no sea YouTube, Moodle y Word». El uso reincidente de los mismos recursos coloca la clase en una posición en que cada jornada es muy predecible, los estudiantes no visualizan el factor sorpresa en cada entrega y, por ende, su interés, en gran medida se ve disminuido.

En definitiva, los alumnos valoran la clase como muy buena en lo referente a participación y socialización, como también resaltan su flexibilidad respecto a las asignaciones, entre otros puntos.

En cuanto de los puntos de mejora, se evidencian necesidades de optimizar los momentos de la clase, específicamente el desarrollo y el cierre; además, se necesita una mayor implementación de recursos variados.

### **Plan de intervención-acción**

El plan de acción consiste en una organización de actividades secuenciadas que permiten aportar soluciones a las problemáticas encontradas en el proceso de investigación.

Con el plan de acción se delimitan los puntos de acción que caracterizan su puesta en marcha. Estos son: ¿a quién se le aplica?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿qué se persigue alcanzar?

Para llevar a cabo esta intervención los mejores aliados fueron los talleres pedagógicos, los cuales representaron una excelente opción para trabajar técnicas y metodologías de aprendizaje con los estudiantes.

Asimismo, los protagonistas de los talleres fueron las aulas invertidas y los mapas conceptuales, herramientas clave para lograr aprendizajes significativos.

Como sugieren Ozdamli y Asiksoy (2016), las aulas invertidas son una técnica de enseñanza activa centrada en los estudiantes, que es adaptable a las nuevas necesidades de la educación del siglo XXI, de manera que representan un nuevo enfoque educacional que mejora la calidad del tiempo de clases.

Los mapas conceptuales representan una técnica para la reproducción y evaluación de aprendizajes significativos, ya que en su elaboración el alumno hace relaciones significativas entre un concepto clave de la materia de enseñanza (Soler et al., 2017).

Durante las cinco semanas de intervención se desarrollaron cinco talleres en modalidad virtual y una indagación dialógica con la que se les informó a los estudiantes los propósitos que se persiguen y las razones que han motivado la realización de la investigación y la puesta en marcha del plan para aplicar mejoras.

De igual modo, los talleres estuvieron orientados a concienciar al estudiantado en cuanto a la importancia de utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que generen aprendizajes significativos. De ahí, que los talleres abordaran tres grandes objetivos:

- Entender teóricamente los beneficios de utilizar organizadores gráficos para gestionar los grandes volúmenes de información que se manejan en ciencias sociales.
- Aprender de forma práctica cómo elaborar mapas conceptuales de manera apropiada. Para ello se trabajó con algunas técnicas especiales que facilitaron su elaboración, como aprender a tomar las ideas principales de los textos, realizar una conexión eficiente entre las ideas y guiarse con patrones de colores.
- Hacer un cambio de roles mediante la estrategia de aulas invertidas. En ese espacio los alumnos se empoderaban del contenido al construir la clase a partir de estudios de casos de corte reflexivos, en los que les tocó unir algún tema señalado a un evento socio-personal contemporáneo.

Para fines de evaluación y gestión de la información se grabaron encuentros y se contó con participantes que fungieron como observadores.

### **Indagación dialógica**

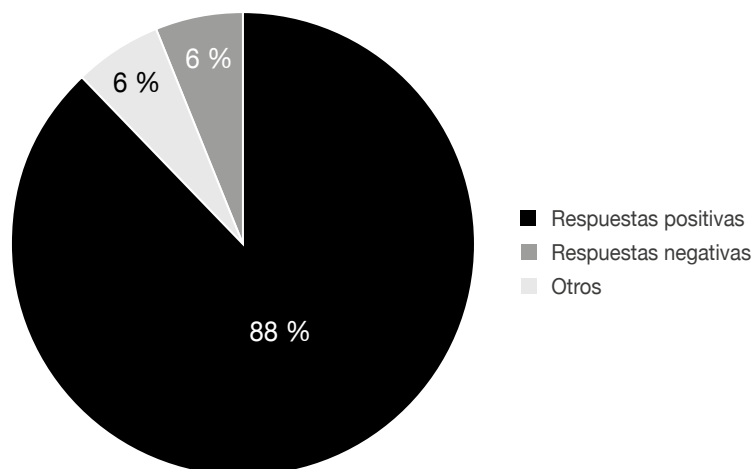
En este momento inicial del plan de acción o intervención el objetivo consistió en recrear un clima de exploración en las experiencias previas de los estudiantes con la materia de Ciencias Sociales, correspondiente al año escolar que discurría. Las experiencias de indagación se enfocaron en la percepción de los participantes sobre la metodología de enseñanza a la que estaban expuestos. A partir de esta primera etapa, se obtuvieron datos que permitieron delimitar la situación a intervenir y definir las actividades o talleres clave para mejorar la construcción de aprendizajes significativos.

### **Taller de mapas conceptuales**

El taller se impartió basado en dos momentos: uno teórico, en el que el alumno solo realizó algunos ejercicios de habilidades de pensamiento, como sintetizar información identificando los datos más importantes. No obstante, en el segundo momento emplearon lo aprendido creando su propio organizador gráfico basado en los principios previamente estudiados.

En la Figura 3 se muestra una encuesta realizada al alumnado en relación con el nivel de aceptación que tuvieron frente a la actividad planteada (mapas conceptuales). Como se observa, la mayoría de las respuestas (88 %) es positiva o de aceptación hacia la actividad, un 6 % no considera la técnica importante o positiva y otro 6 % no muestra seguridad ante la implementación de esta técnica.

**Figura 3**  
**Respuestas durante el taller de mapas conceptuales**



**Fuente:** Elaboración propia.

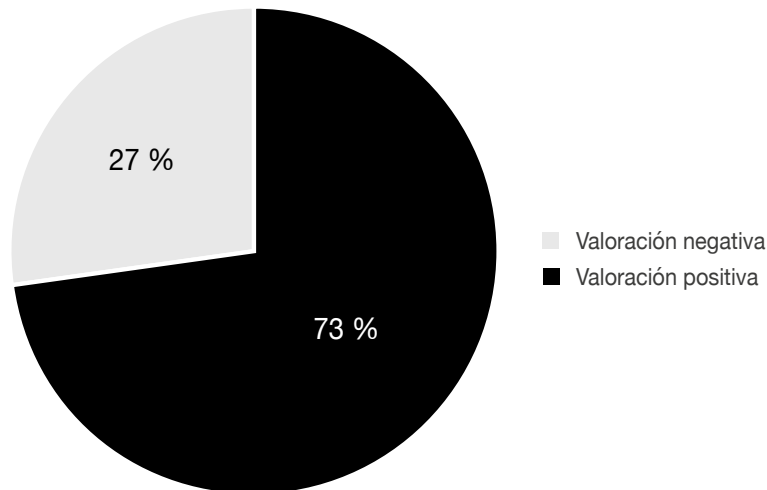
### **Talleres de aula invertida**

Los talleres de aula invertida también fueron un punto relevante del plan de intervención-acción, que buscaba involucrar mucho más al estudiante con su proceso de aprendizaje ya que se enfocó en incentivar la autogestión, elemento muy sustancial cuando se estudia bajo una modalidad virtual.

En el Gráfico 4 se muestra la efectividad de las aulas invertidas, según la valoración del estudiantado. Se consideró como valoración negativa o positiva la relevancia o el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, en cuanto al taller de aulas invertidas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquellos que brindaron una valoración negativa entienden que las aulas invertidas no aportan de manera significativa a la construcción de aprendizajes duraderos o relevantes; sin embargo, aquellos que dieron una valoración positiva —en este caso la mayoría— entienden que la técnica empleada les ayuda a empoderarse de su propio aprendizaje y es una herramienta útil para generar saberes.

**Figura 4**  
Percepción de los alumnos sobre el taller de aulas invertidas



Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Conclusiones

En referencia a las formas en las que se generan aprendizajes en la asignatura Ciencias Sociales, se encontró que las técnicas más utilizadas por el docente fueron las lecturas guiadas y el visionado de videos documentales, así como el uso de libros digitalizados; estos dos métodos se convirtieron en repetitivos en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Durante la aplicación de la entrevista al docente, grupo focal y encuesta realizada a los alumnos los participantes no hicieron alusión a ninguna estrategia o metodología que incentive a los estudiantes a experiencias de aprendizaje directas, contextualización de saberes o a vincular el contenido de la clase con experiencias previas o de la vida diaria.

No obstante, existe una baja construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes participantes, tal como arrojan los resultados del diagnóstico en relación con la forma en que ellos aprenden. Mediante sus opiniones, los estudiantes resaltan su capacidad de memorizar datos o la capacidad que tiene el docente para memorizar datos y ser un transmisor de conocimientos, más que una figura guía.

Retomando la idea de que el aprendizaje significativo se construye sobre la base de un aprendizaje previo y que este debe tener relevancia o sentido práctico para el estudiante, otros datos que sostienen la baja construcción de este aprendizaje son los que arroja la encuesta del diagnóstico inicial, en la que el 37 % del estudiantado afirma no encontrar sentido práctico o aplicabilidad para la vida, en lo que aprende en la asignatura Ciencias Sociales.

Otro elemento clave para el fomento de los referidos aprendizajes es la motivación de los alumnos, quienes valoran a su docente como bueno y flexible, sobre todo, gracias al modo

de evaluar. Sin embargo, no se sienten conformes con la utilización repetitiva de estrategias y recursos. Las estrategias y los recursos se limitan a libros de texto, lecturas guiadas y documentales, por lo cual los alumnos sugieren que se deben integrar herramientas más tecnológicas e interactivas.

Otro factor que influye es el tipo de modalidad virtual. Es innegable que la transición hacia esta modalidad ha afectado las posibilidades de generar aprendizajes significativos, como coinciden maestro y alumnado. Esto se debe, sobre todo, a la ausencia de contacto directo, menor interactividad y a las dificultades para trabajar en equipo a distancia.

Además, la adecuación de los recursos y las estrategias a la modalidad virtual han sido muy bajas. El docente ha utilizado recursos y estrategias repetitivas, como se mencionó en esta investigación.

## 5. Referencias bibliográficas

- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M., & Nóbrega, M. M. L. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248-255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Agudelo, O., & Salinas, J. (2015). Flexible Learning Itineraries Based on Conceptual Maps. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 75-81.
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517-524.
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*. En *XIX Jornades de Xarxa D'Investigació en Docència Universitaria* (pp. 1466-1480). Universidad de Alicante.
- Blancafort, C., Gonzales, J., & Sisti, O. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En P. Rivera-Vargas, P. Neut, P. Lucchini, S. Pascual, & P. Prunera (Eds.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* (Vol. 1, pp. 49-58). Universidad de Barcelona / Liberlibro.
- Bravo-Cedeño, G. D. R., Loor-Rivadeneira, M. R., & Saldarriaga-Zambrano, P. J. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 32-45.
- Cañas, A. J., Reiska, P., & Möllits, A. (2017). Developing higher-order thinking skills with concept mapping: A case of pedagogic frailty. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 9(3), 348-365.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action Research*. NPP eBooks. <https://newprairiepress.org/ebooks/34>
- Crisol, E., Herrera, L., & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13.
- Dias, M., de Oliveira Albergarias Lopes, R., & Teles, André. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via Zoom in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213. <https://doi.org/10.36348/jaep.2020.v04i05.004>
- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 1157. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01157>

- Fernández, E., Vázquez, E., & López, E. (2016). Los mapas conceptuales multimedia en la educación universitaria: recursos para el aprendizaje significativo. *Campus Virtuales*, 5(1), 10-17.
- Guevara, G.P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptiva, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173.
- Hinojo, F., Aznar, I., Romero, J., & Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-17.
- Jiménez, E. C. (2020). Contextualized E-Learning Resources: A Tool for Stronger Academic Platform. *International Journal of Case Studies in Business IT, and Education*, 4(2), 111-116.
- Kerimbayev, N., Nurym, N., Akramova, A., & Abdykarimova, S. (2020). Virtual educational environment: interactive communication using LMS Moodle. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1965-1982.
- Lee, C. B. (2018). Initial development of the Meaningful Learning with Technology Scale (MeLTS) for high-school students. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 163-174
- López, Z. R. A., & López, T. R. A. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52.
- Martínez, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos* (9), 47-53.
- Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped Classroom Approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105.
- Quevedo, R., Corrales, L., Palma, G., & Mendoza, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en periodo de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3(5), 202-222.
- Ramadani, A., & Xhaferi, B. (2020). Teachers' experiences with online teaching using the Zoom platform with EFL teachers in high schools in Kumanova. *SEEU Review*, 15(1), 142-155.
- Sailin, S. N., & Mahmor, N. A. (2018). Improving student teachers' digital pedagogy through meaningful learning activities. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 143-173.
- Soler, C., Cepeda, C., & Gil, L. (2018). Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (21), 81-92.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/9391](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9391)

# La enseñanza de la investigación educativa en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón

## The teaching of educational research in the Pedagogy career of the FES Aragón

Jesús Escamilla-Salazar<sup>1</sup>

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo interpretar los procesos de la enseñanza de la investigación pedagógica en la carrera de Pedagogía, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES), a través de los sentidos y significados que construyen los alumnos. El problema se centra en las siguientes interrogantes: ¿Cómo formar a los alumnos de Pedagogía con un pensamiento crítico que les permita cuestionar la realidad que les tocó vivir, a través de la investigación? ¿Cuál es la problemática de la enseñanza de la investigación pedagógica en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, desde la perspectiva de sus actores? Se emplea el método etnográfico y las herramientas de observación participante y relatos de vida. En el plano teórico se trabaja la pedagogía crítica latinoamericana. Se han encontrado las categorías: fundamento teórico para la investigación, formación docente, desarrollo de habilidades y destrezas para la investigación, desilusión docente, desmotivación y compromiso ético.

**Palabras clave:** investigación, formación para la investigación, pedagogía crítica, didáctica humanista, etnografía, relatos de vida.

### Abstract

The present study aims to interpret the processes of teaching pedagogical research in the Pedagogy program at the Faculty of Higher Studies Aragón (FES), through the meanings and significances constructed by the students. The problem focuses on the following questions: How can Pedagogy students be trained with a critical mindset that allows them to question their reality through research? What are the issues in teaching pedagogical research in the Pedagogy program at FES Aragón, from the perspective of its actors? The study employs the ethnographic method and the tools of participant observation and life stories. The theoretical framework is based on Latin American critical pedagogy. The following categories have been identified: theoretical foundation for research, teacher training, development of research skills and abilities, teacher disillusionment, demotivation, and ethical commitment.

**Keywords:** research, formation for research, critical pedagogy, humanist didactics, ethnography, life stories.

<sup>1</sup> FES Aragón-UNAM. México, jesusesc@unam.mx, ORCID: 0009-0009-2377-6227

## 1. Introducción

La argumentación teórica parte de la idea de que el sujeto se forma en procesos complejos, como la educación y la formación dentro del ámbito cultural, por lo que se reconoce a la pedagogía como una ciencia humana en su constitución epistémica.

La pedagogía se concibe como un campo de conocimientos sobre la constitución del sujeto en condiciones sociohistóricas, así como una práctica humana, social y política (Freire, 1968).

Es esencial entender esta disciplina como un escenario de luchas internas, donde variados grupos de intelectuales, académicos, profesionales e instituciones compiten por configurar nuevas relaciones de poder para alcanzar la hegemonía. El campo pedagógico es un campo de luchas, no es un espacio pacífico ni objetivo, ya que está intrínsecamente ligado a los conflictos de poder (Cabaluz, 2015, p. 28).

Se reconoce a la educación como un espacio esencialmente humano, en el entendido de que educar implica un proceso de autoconstrucción y desarrollo personal.

Es oportuno aclarar que:

«La didáctica se ubica en el campo de las ciencias humanas o de la cultura, las cuales estudian al hombre en cuanto es, por ende, su fin no es dar una explicación casualista sino una interpretación de las representaciones simbólicas que construye el hombre de la vida, de su cotidianidad, de su lenguaje y relaciones sociales, entre otros. El acento está puesto en el significado y sentido que tiene para él todo ello como sujeto histórico-social. La didáctica adquiere en este marco epistémico un sentido comprensivo-interpretativo. La didáctica se ha de ocupar —para proceder al estudio en su campo propio de conocimiento— de los símbolos que la gente utiliza para conferir significados a su mundo». (Pérez, citado en Escamilla, 2005, p. 7).

La didáctica ayuda a los estudiantes a comprender su propio desarrollo académico por los niveles educativos por los que ha transitado. El estudiante se encuentra a sí mismo como un caminante que ha hecho camino cruzado de diversas rutas y senderos para llegar a ser lo que es, como un sujeto que coexiste y co-actúa con y para otros sujetos: estudiantes, profesores, padres de familia, administradores del Currículo, trabajadores, etc., con los cuales establece interacciones intersubjetivas que le permiten comprender su estar en el mundo, su vivir en lo académico.

Esta situación apunta hacia una didáctica humanista (Durán, 2012) en la que el docente enseña a sus alumnos a ser sensibles, críticos, reflexivos, justos, «pero también muestran una humanidad enajenada porque les enseña a ser consumidores y pragmáticos, y un procedimiento de este tipo violenta el crecimiento como humanos; es necesario que sean conscientes de este hecho» (Durán, 2012, p. 14).

En cuanto a la enseñanza de la investigación «[...] se abren interrogantes epistémicas que viven de la mano con los nuevos debates acerca de la posibilidad de incluir categorías abiertas y estrategias metodológicas e indagatorias a la contingencia [...]» (Orozco, 2002, p. 147).

La formación en y para la investigación en la educación (Campos, 2019) promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario: creatividad, pensamiento riguroso, crítico.

## 2. Metodología

La metodología se ubica en el paradigma de investigación cualitativa (Vasilachis, 2006), que permite construir y reconstruir las interpretaciones que hacen los investigadores pedagógicos sobre las acciones humanas de los sujetos de la investigación, cargadas de sentidos y significados sobre el mundo y la vida. Es decir, una interpretación de segundo orden.

En este marco, la hermenéutica (Bech, 2020) posibilita la comprensión de los procesos subjetivos que conlleva la producción de conocimientos (pedagógicos y educativos) por parte de los estudiantes. De ahí la importancia de realizar una investigación cualitativa, la cual:

«[...] se caracteriza porque los investigadores se aproximan a un sujeto real, que está presente en el mundo y puede ofrecer información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc., a través de diversos instrumentos como la entrevista, historias de vida, estudios de caso; el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas de otros». (Rodríguez & Gil & García, 2006, p. 62).

Se realizaron las siguientes estrategias de investigación, retomando el método etnográfico (Rueda, 2003), una descripción de la historicidad del proceso de enseñanza de la investigación pedagógica a través de un acercamiento a los informantes de calidad, con el fin de conocer sus interacciones intersubjetivas, sus características personales, sus habilidades para la investigación pedagógica, etc.

Se realizó una revisión bibliográfica de la Facultad para ir dando respuestas teóricas a las preguntas de la investigación. Se procedió a la selección de los informantes de calidad bajo los siguientes criterios: los estudiantes inscritos en las unidades de conocimiento de investigación pedagógica debían ser alumnos regulares, mostrar interés por participar en el proceso; los informantes de calidad fueron de máxima variedad, a quienes se les solicitó un relato de vida (Escamilla & Rodríguez, 2010) sobre su trayectoria académica en la materia de Investigación Pedagógica, de la cual se analizaron las categorías de análisis. También se realizaron observaciones en las aulas.

## 3. Resultados

Interpretar la problemática actual de la enseñanza de la investigación pedagógica en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón condujo a analizar las condiciones que permiten construir conocimiento pedagógico y educativo por parte de los estudiantes.

Los relatos de vida académica provienen de alumnos de diferentes semestres de la carrera de Pedagogía, quienes fueron invitados a participar en esta investigación. Se obtuvieron

187 relatos, redactados libremente, que narran episodios relacionados con la enseñanza de la investigación durante la carrera, tanto en unidades de conocimiento optativas como obligatorias, de la línea de investigación pedagógica.

En este marco metodológico se han obtenido las siguientes categorías de análisis:

a) Fundamento teórico para la investigación.

Los participantes hacen alusión a la necesidad de fundamentar teóricamente, desde la pedagogía, el proceso de investigación. En sus narrativas destacan la formación académica y formación docente para la enseñanza de la investigación.

Un alumno señala: «De las lecturas que realizamos en investigación pedagógica aprendí que esta debe realizarse con una fundamentación teórica, la cual, en los ejercicios de la clase, la maestra nos pedía que tomáramos en cuanto lo visto en teoría pedagógica para leer la educación que vivimos hoy en día». (Sujeto 16, matutino).

b) Formación docente: entre la satisfacción y lo desmotivante.

En sus narraciones los estudiantes hacen alusión a la formación docente de los profesores.

«Es necesario reconocer que la formación docente para la enseñanza de la investigación es una dimensión importante, ya que el docente cuenta con una formación teórico-metodológica sólida. Esta formación es un pilar para la enseñanza de la investigación, ya que, junto con las estrategias didácticas, motivan a los estudiantes a interesarse por la investigación como un elemento de formación profesional, es decir, la formación para la investigación. La forma de enseñanza del maestro de Investigación Pedagógica y de Epistemología y Pedagogía, fue muy motivante e interesante; me gustó mucho cómo imparte las materias. Tiene una postura crítica y política frente a lo que estudiamos». (Sujeto 18, vespertino).

Por otro lado, «Estoy a unos meses de egresar de la carrera y tengo necesidad de una guía en la formación respecto a la investigación. Tuve docentes que no manejan la investigación, solo repiten casi textualmente lo mismo que dicen las copias». (Sujeto 29, vespertino).

c) Desarrollo de habilidades y destrezas para la investigación.

En las entrevistas los alumnos hacen hincapié en la importancia del desarrollo de habilidades y destrezas para la investigación, ya que consideran que es parte del perfil profesional. Véase el siguiente testimonio: «En la investigación se desarrollan habilidades y destrezas que te permiten construir conocimientos en el campo de la pedagogía, así como reflexionar sobre tu papel como pedagogo. Es parte de nuestro perfil». (Sujeto 43, matutino).

#### 4. Discusión y conclusiones

Los relatos de vida académica de los estudiantes de la carrera de Pedagogía han demostrado que el proceso de enseñanza de la investigación sí presenta puntos de tensión que tienen que ser estudiados. Esto se debe a un reconocimiento y una reflexión crítica de la realidad y del momento histórico que se vive de acuerdo con el plan de estudios de la carrera en el día a día, antes, durante y después de la pandemia. Los relatos de vida, así como las respuestas de las entrevistas, reflejan vivencias, experiencias, aprendizajes, emociones, frustraciones, miedos, desencantos, deseos e identidades constitutivas.

Esto ha afectado la capacidad de los alumnos para aprender de manera clara sobre temas de investigación en pedagogía. Aunque los casos exitosos se caracterizan por una metodología de trabajo que relaciona una unidad de conocimiento con casos contextualizados y prácticos, lo cual ha permitido a los alumnos desarrollar trabajos de campo, muchos estudiantes aún no logran obtener una comprensión adecuada.

No solo se trata de cuestionar y de presentar tensiones a lo que realmente se vive; es más bien un acercamiento hacia cómo se enseña la investigación, con el fin de transformación y deconstrucción del campo pedagógico y la formación del pedagogo.

#### 5. Agradecimientos y reconocimientos

A los alumnos participantes de esta investigación en proceso, así como a los estudiantes que participaron en la observación como prestadores de servicio social y prácticas profesionales.

#### 6. Referencias bibliográficas

- Bech, J. A. (2020). *Ensayos de hermenéutica. Perspectivas para una teoría de la interpretación*. UNAM.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Editorial Quimantú.
- Campos, M. Á. (2019). *Investigar la educación: el compromiso de saber*. IISUE.
- Durán, N. (2012). *Didáctica humanista*. IISUE-UNAM.
- Escamilla, J. (2005). *La didáctica como disciplina* [Documento interno para la materia de Didáctica General 1]. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.
- Escamilla, J., & Rodríguez, A. (2010). *El método biográfico narrativo en la investigación socio-educativa*. UNAM.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Orozco, B. (2002). Perspectivas epistémicas en la enseñanza de la investigación educativa. En N. R. Buenfil. (Coord.), *En los márgenes de la educación* (pp. 145-164). Plaza y Valdés.
- Rueda, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 12(34), 1021-1041.
- Vasilachis, I. (2006). (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

# Proyecto Formativo en República Dominicana. Incubadora Legal

## Training Project in the Dominican Republic. Legal Incubator

María Teresa Galicia-Cordero<sup>1</sup>

### Resumen

La problemática social en América Latina es compleja, por lo que esta investigación, basada en el método biográfico-narrativo y en los planteamientos teóricos de Schütz, visibiliza las experiencias y saberes de jóvenes abogados dominicanos en su paso por la primera incubadora legal de América Latina, proyecto formativo que coloca al sujeto vulnerable como punto de partida de los procesos legales. En sus narrativas se percibe la construcción del compromiso social para la promoción del acceso a la justicia a partir de un eje de formación con sentido y de aprendizaje situado, que permitió constatar que con esta metodología de investigación, al generar y recuperar las voces subjetivas del individuo y de las colectividades, se abren posibilidades en el campo de lo social y de lo educativo dentro de un marco formativo desde la vida misma.

**Palabras clave:** experiencias, incubadora legal, narrativas, justicia, proyecto formativo, saberes, sujeto vulnerable.

### Abstract

The social issues in Latin America are complex. This research, based on the biographical-narrative method and Schütz's theoretical approaches, highlights the experiences and knowledge of young Dominican lawyers during their time in the first legal incubator in Latin America. This training project places vulnerable individuals at the center of legal processes. Their narratives reveal the construction of social commitment to promoting access to justice through a meaningful training framework and situated learning. This methodology, by generating and capturing the subjective voices of individuals and communities, opens possibilities in the social and educational fields within a formative framework rooted in real-life experiences.

**Keywords:** experiences, legal incubator, narratives, justice, formative project, knowledge, vulnerable subject.

<sup>1</sup> Independiente. México, galiciat@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2877-2171>

## 1. Introducción

Según el Informe sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe, más del 45 % de la población de República Dominicana se encuentra en estado de vulnerabilidad (PNUD, 2022): migrantes, afrodescendientes, personas privadas de libertad, personas que usan drogas y personas viviendo con VIH, mujeres, niños, niñas y adolescentes, personas con discapacidad, adultos mayores, y personas LGBTI (ONDP, 2020).

De ahí la importancia de acercarse a aquellos procesos formativos que coloquen al sujeto vulnerable como punto de partida de los procesos legales y formativos (Anderson, 2014). El Centro Comunitario de Servicios Legales (CECSEL) fue sede de un proyecto formativo en Santo Domingo y sus estudiantes fueron los primeros miembros de una incubadora legal en América Latina. La Incubadora Legal fue creada en 2007 en la City University de Nueva York (CUNY) por Fred Rooney (Quezada & Rooney, 2016).

Su propósito fue el de proporcionar una educación estructurada en el ejercicio de la abogacía y la gestión práctica de la ley, así como facilitar servicios legales a precios asequibles para comunidades marginadas. La participación de los jóvenes dominicanos recién egresados de la carrera de Derecho y quienes cursaban el último semestre de licenciatura en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) sentaron un precedente de su incidencia en el espacio de la justicia social en República Dominicana, por lo que se buscó a través de un estudio exploratorio-descriptivo lo que significó este proyecto formativo en sus vidas y en su desarrollo profesional.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa utilizando la metodología biográfico-narrativa, lo que permitió describir experiencias personales y explorar los significados que los participantes les atribuían. Esto facilitó la expresión de sentimientos, pensamientos y otros elementos derivados de las experiencias, que a menudo son difíciles de capturar desde otras perspectivas de investigación (Taylor & Bogdad, 1986). De esta manera, fue posible acceder a un conocimiento más profundo de los participantes, que posibilitó una visión interna y la comprensión de sus condiciones sociales (Green, 2013).

La base teórica de la investigación se fundamentó en la sociología del conocimiento, lo que permitió explorar cómo se construyen los saberes cotidianos según los aportes de Schütz (1962). Se enfatizó la relación entre el pensamiento humano y la construcción de lo social, es decir, cómo las personas aprenden en su vida cotidiana y cómo relacionan este conocimiento con el contexto social en el que se origina.

La pregunta general guía del estudio fue: ¿De qué manera los saberes construidos a partir de las experiencias de los integrantes de la incubadora fortalecen su compromiso social por la promoción del acceso a la justicia de personas en contextos de alta vulnerabilidad?

## 2. Metodología

El método biográfico-narrativo (Bolívar & Domingo, 2006) constituye una forma de construir y analizar el fenómeno social (Connelly & Clandinin, 1995), por su «carga de significado capaz de interesar a un tiempo a los investigadores y a los lectores, donde la experiencia es interacción entre el yo y el mundo» (Bertaux, 2005, p. 24).

Los relatos se recabaron a través de entrevistas a profundidad de los diez integrantes de la incubadora legal (cinco hombres y cinco mujeres), en el periodo comprendido entre abril de 2021 y enero de 2022. El corpus de datos estuvo integrado por la grabación y transcripción de las sesiones de cada una de las entrevistas, identificadas con un código específico conformado por las iniciales de cada abogado y la fecha de su realización. El lenguaje y sus expresiones permitió la reconstrucción de los significados a partir de su descripción y posterior interpretación (Sautu, 2005).

La especificidad del estudio no solo residió en trabajar el campo de la oralidad, sino en producirla y constituir la dentro de un contexto de investigación. En este entorno, se entrelazan formas de interacción y afectividades, y se destaca la relevancia epistemológica de la entrevista en profundidad como técnica para recuperar y constituir los recursos como fuentes de investigación. Cada relato se integra en la vida cotidiana (Ripamonti, 2016), en las prácticas, vivencias, sentimientos y formas de pensar, sentir y actuar, dentro de un espacio de diálogo entre el investigador y el investigado.

### 3. Resultados

Se presenta la vida cotidiana como el escenario básico de investigación y la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento (Shutz, 1962).

a) Experiencias personales relacionadas con el acceso a la justicia.

Crecer en realidades sociales diversas permitió la construcción de experiencias en la formación de sujetos sociales con capacidad de defender su derecho individual y colectivo para ser los actores de su propia vida (Touraine, 2009).

«Nací en una familia de clase media y he vivido muy de cerca la injusticia, pero también de los mecanismos que implican resolver determinadas situaciones, legales y de otra índole, lo que me dio esa motivación a querer ayudar a personas desde muy pequeña». Comunicación personal KQ08092020.

b) Razones que justificaron su decisión por estudiar leyes.

Las situaciones que se presentan en lo cotidiano vinculadas al ejercicio narrativo permitieron la generación de estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, dentro de un diálogo que condujo a la develación de subjetividades (Giddens, 2003).

«Siempre he sentido que lo mío es ayudar, a que la gente tenga ese derecho a hacer justicia, sin necesitar de un dinero que muchas veces no tiene; acceder a la justicia es muy caro. Aunque la Constitución y la ley diga que es gratuito, eso no es así...». Comunicación personal VQ14022021.

c) Experiencias sobre su participación en la incubadora.

En sus voces se percibe, como afirman Connelly y Clandinin (1995), que los seres humanos son organismos contadores de historias, que individual y socialmente

viven vidas relatadas, y que visibilizan saberes y destrezas relacionados con el conocimiento práctico que surge de la experiencia. También muestran el fortalecimiento del compromiso social para promover el acceso a la justicia durante las Jornadas Legales.

«En las Jornadas Legales Comunitarias íbamos a las comunidades, sábado tras sábado. Salíamos y destinábamos un espacio para hacer contacto con líderes comunitarios y de personas de sectores más empobrecidos de Santo Domingo con el equipo y las oficinas de abogados que se interesaron en el proyecto, ofreciendo asesoría legal gratuita». Comunicación personal LC5092020.

«Con asesoría e información les apoyaba no solo en lo legal, también en su estado emocional, a quienes vivían en violencia o que eran discriminadas por su preferencia sexual en sus trabajos, a otros en algunos derechos como el derecho al trabajo y otras prestaciones o con familiares presos». Comunicación personal JNT7092020.

d) Saberes que transformaron su percepción sobre la práctica legal.

Los saberes en esta investigación constituyen las operaciones cognitivas, prácticas y emocionales que permite comprender la complejidad de la vida, describiendo, explicando, recreando e interpelando la realidad en sus particulares contextos sociales, en la interacción con otros y dentro de la experiencia diaria de la vida cotidiana (Galicia, 2019).

«Fue un impacto emocionalmente muy positivo para mí, un trabajo en equipo. Todo en la incubadora se hacía como un trabajo en equipo, no había discriminación, importaba lo que tú eras como persona, tu opinión siempre era valorada. Incluso hoy, son las herramientas que más me han ayudado en el ejercicio profesional y personal». Comunicación personal MM21092020.

#### 4. Discusión y conclusiones

Este acercamiento a las experiencias y saberes permitió constatar que con esta metodología de investigación se generan y recuperan las voces subjetivas del individuo y de las colectividades y se abren posibilidades en el campo de lo social y de lo educativo desde su posicionamiento teórico-metodológico a través del entramado de subjetividades, en el marco de una formación con sentido, que se aprende desde la vida misma.

Las experiencias narradas, que relacionan el proyecto formativo de la incubadora con las necesidades legales de la sociedad dominicana, facilitaron una conexión directa con la realidad social. Esto ayudó a los participantes a tomar conciencia del impacto que sus acciones y decisiones generan en su entorno, con énfasis en la formación socialmente responsable.

En el proceso se tomaron en cuenta las necesidades sociales para la atención a grupos vulnerables relacionados con el ejercicio de la abogacía, no solo con las temáticas planteadas

en el currículo universitario sino también con la afectividad, las habilidades interpersonales y personales, la historia, el proyecto de vida y las opciones valóricas. Estos elementos, conjugados, fundamentaron su experiencia práctica y construyeron saberes cercanos al contexto social, lo cual permitió aplicar sus conocimientos a situaciones reales en esta experiencia de aprendizaje situado.

## 5. Referencias bibliográficas

- Anderson, J. (2014). Regimes of autonomy. *Ethical Theory and Moral Practice*, 17(3), 355-368.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bella Tierra.
- Bolívar, A., & Segovia, D. (2006). La investigación biográfica-narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Artículo 12.  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa & otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Laertes.
- Galicia, M. T. (2019). *Entretejiendo saberes. El retorno a la tierra, seis relatos de migrantes de Ozolco* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio institucional.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la Estructuración*. Amorrortu Editores.
- Green, B. (2013). Narrative inquiry and nursing research. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 62-71. <http://dx.doi.org/10.1108/14439881311314586>
- ONDP. (2020). *Protocolo de actuación para garantizar el acceso a la justicia de grupos vulnerables*. Oficina Nacional de Defensa Pública de República Dominicana. <https://r.issu.edu.do/mj>
- PNUD. (2022). *Global Programme 2022: On strengthening the rule of law and human rights for sustaining peace and fostering development*. Naciones Unidas.  
<http://www.undp.org/content/undp/en/home/library.html>
- Quezada, K., & Rooney, F. (2016). Las incubadoras de abogados para mejorar la enseñanza del derecho y el acceso a la justicia. *Revista Derecho y Cambio Social*, 13(45).  
[https://www.derechoycambiosocial.com/revista045/LAS\\_INCUBADORAS\\_DE\\_ABOGADOS.pdf](https://www.derechoycambiosocial.com/revista045/LAS_INCUBADORAS_DE_ABOGADOS.pdf)
- Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. En *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23. <https://r.issu.edu.do/dY>
- Sautu, R. (2005). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En R. Sautu, *Todo es teoría*. Lumiere.
- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social: un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Paidós.

# La ciudadanía y la formación política: un reto pedagógico en entornos vulnerables en Colombia

## Citizenship and Political Education: A Pedagogical Challenge in Vulnerable Contexts in Colombia

Romelia Negrete-Doria<sup>1</sup>

### Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la importancia de la educación política, ciudadana, de convivencia y construcción de paz que los maestros en formación del programa de licenciatura en Ciencias Sociales desarrollan en sus prácticas pedagógicas. Estos maestros observan con preocupación los comportamientos y relaciones insatisfactorias que se han naturalizado entre niños, niñas y jóvenes (NNJ) en contextos vulnerables de diversas regiones colombianas. El objetivo del artículo es documentar los ejercicios pedagógicos que caracterizan las condiciones socioeducativas de las instituciones escolares y las poblaciones estudiantiles junto a sus familias, considerando su procedencia, condiciones socioeconómicas y manejo de conflictos sociales y educativos. La pregunta central que se aborda es: ¿Qué estrategias pedagógicas se han implementado para aportar a la educación ciudadana, política y construcción

### Abstract

This article reflects on the importance of political, civic, coexistence, and peacebuilding education that student teachers in the Social Sciences Licentiate program develop in their pedagogical practices. These teachers observe with concern the unsatisfactory behaviors and relationships that have become normalized among children and young people in vulnerable contexts in various Colombian regions.

The article aims to document the pedagogical exercises that characterize the socio-educational conditions of schools and student populations, along with their families, considering their background, socioeconomic conditions, and handling of social and educational conflicts.

The central question addressed is: What pedagogical strategies have been implemented to contribute to civic and political education and peacebuilding in vulnerable Colombian contexts? This question guides the review of

<sup>1</sup> Fundación Universitaria del Area Andina. Colombia, rnegrete@areandina.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7388-1265>

de paz en contextos vulnerables colombianos? Esta pregunta guía la revisión de varios trabajos, proponiendo estrategias alternativas dentro de la escuela como el trabajo colaborativo, el diálogo, y actividades lúdicas, visuales y experimentales para fortalecer la confianza, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos, movilizando así el acto educativo con un carácter social.

**Palabras clave:** ciudadanía, contextos vulnerables, construcción de paz, política.

various works, proposing alternative strategies within schools such as collaborative work, dialogue, and playful, visual, and experimental activities to strengthen trust, decision-making, and peaceful conflict resolution, thereby mobilizing the educational act with a social character.

**Keywords:** citizenship, vulnerable contexts, peace building, politics.

## 1. Introducción

El tema de la formación política, ciudadana y de convivencia es urgente y debe ser conocido por todos, ya que actúa como motor de responsabilidad social. Esto exige a los docentes, en la actualidad, un ejercicio continuo de valores en el micromundo escolar. En este sentido, los documentos oficiales destacan la formación en competencias ciudadanas como un objetivo educativo. Estos lineamientos buscan despertar el respeto por el otro, rechazar cualquier forma de discriminación y promover la solución pacífica de conflictos. Además, resaltan la importancia de conocer el funcionamiento del Estado de Derecho y la participación ciudadana como garantías en los mecanismos.

Sin embargo, a pesar de las múltiples estrategias pedagógicas, el esfuerzo de los maestros por mejorar las formas de relación y convivencia resulta insuficiente. Cada vez la meta parece estar más lejos de los resultados esperados respecto a cómo mejorar las relaciones dentro de la escuela. Esto se refleja en los textos reflexivos que los docentes en formación presentan a partir de las problemáticas observadas en sus contextos. La pregunta entonces es ¿Qué hacer?

Pensar en la construcción de paz como un proyecto compartido y colectivo desde los diversos roles que se desempeñan en la sociedad es crucial. De ahí la importancia de las herramientas para guiar y desarrollar el ejercicio pedagógico en el aula, encaminado a fortalecer la convivencia. Esto requiere un compromiso continuo de ser, saber y saber hacer por parte de los docentes, quienes aportan a la construcción de un ecosistema colectivo dirigido a una paz firme, cuyas bases se asientan en la relación escuela-territorio.

Resulta interesante lo que afirma Brandoni (2017) sobre la necesidad de reconocer la complejidad humana y su vida social, junto con la insuficiencia de las disciplinas tradicionales, el malestar de las poblaciones y la desigualdad. Estos factores, junto a los avances tecnológicos, han dado origen a nuevos pensamientos y paradigmas (p. 11), encaminados a proponer otras visiones a partir de la formación en valores, ciudadanía, política y convivencia para abordar los nuevos problemas y conflictos que se presentan diariamente en la escuela.

Es de suma importancia señalar las repercusiones del conflicto armado sobre los niños y las niñas desde 2005, como sostiene el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Naciones Unidas ha verificado más de 266,000 violaciones graves de los derechos de la infancia cometidas por las partes en conflicto en más de 30 situaciones de conflicto en África, Asia, Oriente Medio y América Latina (2022, p. 13). Lo anterior es solo una parte del problema, ya que, como considera el informe, el miedo, la vergüenza y la falta de denuncia no han sido suficientes para evidenciar la violación de los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes (NNJ) en contextos de conflicto, por tanto, vulnerables. El informe de UNICEF es desolador y triste, como se aprecia en el Gráfico 1.

**Gráfico 1**  
Niños y niñas asesinados y mutilados en todo el mundo desde 2005



*La información que se presenta en este gráfico refleja exclusivamente los casos verificados desde 2005. Hay que obrar con cautela a la hora de comparar entre las situaciones de los países, ya que en el informe anual del Secretario General se incluyó la situación de cada uno de ellos para un periodo de tiempo diferente.*

**Fuente:** Unicef (2022)

Se puede analizar lo anterior y destacar, en primer lugar, el papel de los agentes o las fuerzas estatales como principales responsables de causar víctimas infantiles. Según el informe, esto es particularmente evidente en Israel y el Estado de Palestina (97 %), Siria (54 %), Sudán del Sur (44 %) y Myanmar (43 %). En comparación, los agentes no estatales fueron responsables del 31 % de todas las víctimas infantiles, con el mayor número verificado en Afganistán, seguido de Yemen, Somalia y Nigeria. Los agentes no estatales fueron los principales responsables en varias situaciones, como en Nigeria (82 %), República Centroafricana (74 %) y Colombia (57 %). El resto de las bajas no se pudieron atribuir a ninguna de las partes específicas del conflicto, ya que algunas ocurrieron durante incidentes de fuego cruzado o involucraron restos explosivos de guerra (UNICEF, 2022, p. 17).

En la revisión documental del presente caso, encontramos que en las regiones de Nariño, Antioquia y Córdoba los contextos están amenazados por la problemática de conflicto y orden público que se vive dentro de las comunidades donde se ubican las instituciones educativas. En particular, en El Charco, Nariño, debido al recrudecimiento de la violencia, resulta primordial desarrollar actividades y estrategias enfocadas en el manejo y transformación de situaciones agresivas, utilizando elementos de mediación que mejoren la convivencia. A través de una educación basada en el principio de la tolerancia y el respeto se pretende potenciar las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, mediante la creación de una cultura de paz y reconciliación que refleje el respeto por la vida, el ser humano y su dignidad.

Roberto De Bernardi, representante de UNICEF en Colombia (2016), resalta que el mayor porcentaje de jóvenes en el país tiene pocas oportunidades para acceder a un empleo legal y no asiste a espacios de formación intelectual y ciudadana debido al acceso restringido a la educación, que en ocasiones es discriminatoria. Esto implica que las opciones sean limitadas y muchos jóvenes no vean otra opción que unirse a grupos armados y bandas delincuenciales. Otras situaciones, como la falta de oportunidades en los campos deportivos, artísticos, culturales y de emprendimiento, así como la inequidad por parte del Estado y los gobiernos locales, han permitido que niños, niñas y jóvenes, por decisión propia, se integren a grupos ilegales al margen de la ley.

Esta situación en Colombia acrecienta la vulneración de los derechos de los niños y de su integridad. Es necesario indicar que los vacíos dejados por la guerra en los ámbitos familiar, contextual y de oportunidades son experimentados principalmente por la población infantil campesina, incluidos niños, niñas, jóvenes, indígenas y afrocolombianos. Estos, al encontrarse en el sector rural cercano y disperso a lo largo y ancho del territorio nacional, son extremadamente vulnerables, ya que comparten su hogar con los grupos armados que emergen en el campo debido a la ilegalidad.

### **Las formas visibles de la violencia escolar en los contextos vulnerables**

La revisión de los trabajos de observación en el aula permitió identificar diversas formas de violencia escolar que requerían un tratamiento específico para mejorar la convivencia y construir entornos de paz. Esto, a su vez, facilitaría el desarrollo de la ciudadanía como un componente esencial para las relaciones y los valores humanos.

1. **Uso de lenguaje agresivo:** se manifiesta a través de expresiones simbólicas y gestuales, insultos y palabras ofensivas. Esto causa rechazo inmediato y provoca una reacción igualmente agresiva como mecanismo de defensa y fuerza.
2. **Discriminación, acoso y hostigamiento:** enfatiza la nula aceptación del otro y la intolerancia por razones de orientación sexual, género, raza, preferencias, religión, etc. Se muestra superioridad y se victimiza a otros para ejercer poder a través de la discriminación.
3. **Riñas y peleas:** grupos o individuos, a menudo integrantes de pandillas externas a la escuela, recurren a las riñas para demostrar superioridad y hegemonía. Disputan territorios cercanos a la escuela, tienen relaciones amorosas con chicas populares y exhiben objetos de valor como símbolo de poder económico o personal.

En este sentido se observó que en algunas regiones la violencia se manifiesta a través de factores externos relacionados con el conflicto armado, que generan nuevas formas de convivencia debilitadas por la presencia de grupos ilegales. Por ejemplo:

- a. Los ataques a escuelas y sus contextos rurales representan una forma de violencia física y material destinada a destruir las instalaciones educativas, interrumpir el proceso de enseñanza con fines de propaganda y generar temor, desplazamiento y amenaza para docentes y familias. Esto se evidenció en la práctica de estudiantes en la región de Nariño, Cauca, en Maguí Payán, donde grupos en disputa por el control del narcotráfico afectan la seguridad de las comunidades educativas.
- b. El reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes (NNJ) tiene como principal objetivo aumentar el número de miembros en los grupos ilegales, como disidencias de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y paramilitares, lo que provoca deserción escolar y abandono temprano del desarrollo educativo. Esta práctica expone a los jóvenes al uso y preparación de armas de medio y alto alcance, lo cual vulnera su derecho a la educación y los priva de alcanzar sus logros educativos.

Es evidente que, además de las formas de violencia mencionadas, como la violación, el asesinato, la negación de asistencia humanitaria y el secuestro, existen otras que dificultan la construcción de una paz duradera. La escuela continúa su esfuerzo por retener y denunciar estas situaciones, aunque con el riesgo de ser intimidada y silenciada, especialmente cuando los docentes alzan la voz y persisten en su labor pedagógica, en su apuesta por un país más justo y equitativo donde niños, niñas y jóvenes tengan derecho a una educación democrática y de calidad, alejada de la guerra y el conflicto.

No obstante, organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), encargado de orientar los procesos de formación ciudadana, de política y convivencia para contribuir a una paz duradera, facilitan programas de inclusión y resocialización con el fin de que los NNJ puedan integrarse como ciudadanos al terminar el ciclo escolar. A pesar de estos esfuerzos, la vivencia en zonas de conflicto armado ha retrasado significativamente su proceso educativo y la restitución de sus derechos vulnerados, lo que dificulta la viabilidad de una cultura democrática, justicia y paz.

El recrudecimiento del conflicto ha pospuesto los objetivos de inclusión escolar de muchos de ellos, y en ocasiones han sido forzados a regresar al reclutamiento; esto deja a las escuelas sin posibilidades de contribuir a la reconstrucción de sus proyectos personales de vida. Por ello, es crucial examinar históricamente la formación ciudadana en el contexto colombiano.

### **La formación política y ciudadanía diversa: proceso de cambio y compromiso socioeducativo**

Revisar el concepto de ciudadanía y su evolución en el proceso de subjetividad social y política desde la escuela tiene implicaciones significativas que merecen reflexión. Según Uribe (1998), la evolución cultural e histórica del reconocimiento social de diversos sujetos y actores que interactúan en la esfera pública es clave para entender este proceso (p. 28). Esto se refleja en los contextos vulnerables de la educación rural colombiana, donde la

convivencia de poblaciones indígenas y afrodescendientes, afectadas y desplazadas por el conflicto, se enmarca en un discurso pedagógico inclusivo que, a pesar de los esfuerzos, no siempre logra su objetivo. La violencia escolar presiona a los maestros a buscar soluciones pedagógicas efectivas.

La ciudadanía mestiza, caracterizada por su diversidad, explica la prevalencia de los derechos colectivos sobre los individuales, la crisis de gobernabilidad del Estado, la turbulencia social y el conflicto armado prolongado, que conlleva una violación sistemática de los derechos humanos.

La violencia en Colombia ha llevado a la adopción de decisiones y estrategias de inclusión y reconocimiento y a acciones pedagógicas en la escuela, impulsadas por la Constitución de 1991, que establece a la nación como un Estado social de derecho con un enfoque comunitario que busca reivindicar derechos colectivos y multiculturalidad, como señala García (2015). En el ámbito educativo, el decreto 1860 de 1994 introdujo el gobierno escolar como un organismo de participación y formación política que contribuye a la acción social y al papel de los sujetos políticos.

La acción política se entiende como «la lucha por imponer, transformar o cambiar un orden determinado» (Uribe, 1998, p. 28). En este contexto, la formación ciudadana diversa se ha desarrollado en medio del conflicto, la guerra y la política, donde los límites entre inclusión y exclusión en derechos y discursos se amplían o reducen. Los acuerdos de paz, como el firmado en 2016 entre las FARC y el Estado colombiano, han sido resultado de estas dinámicas y son un reflejo de los cambios en la ciudadanía y la participación democrática. La escuela ha influido en estos escenarios socioculturales diversos o mestizos.

La relación entre la formación de ciudadanía y política ayuda a entender una violencia societal pertinaz, que implica el deterioro sistemático de los derechos humanos de primera generación. Este análisis trasciende una base epistemológica del conflicto, como la propuesta de Clausewitz, quien define la política como la guerra continuada por otros medios, o la violencia simbólica como origen de formas institucionales o legales. En cambio, revela un orden complejo que requiere distinguir instancias, separaciones y dinámicas para explicar la construcción de ciudadanía diversa o mestizas en Colombia (Tabla 1).

**Tabla 1**  
Idea de ciudadanía en la evolución sociocultural colombiana

Constituciones del Siglo XIX-XX	Características de ciudadanía
1812	ciudadanos sufragantes los varones que cumplieran con los requisitos de ser: libres, mayores de 25 años o padres de familia, que vivían de sus rentas.
1832	ciudadano a todo hombre casado o mayor de 21 años, que supiera leer y escribir y que tuviera la subsistencia asegurada.

(Continuación)

Constituciones del Siglo XIX-XX	Características de ciudadanía
Ley 2 de 1851 sobre libertad de esclavos	Desde el día 1 de enero de 1852 serán libres todos los esclavos que existan en el territorio de la República. En consecuencia, desde aquella fecha gozarán de los mismos derechos y tendrán las mismas obligaciones que la Constitución y las leyes garantizan e imponen a los demás granadinos
1886	ciudadanos «los colombianos varones mayores de veintiún años que ejerzan profesión, arte u oficio, o tengan ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia»
1954 El 25 de agosto a través del acto legislativo N.º 3 . Plebiscito de 1957	El derecho al voto de la mujer en Colombia fue aprobado
1991 Constitución Política	Art 98 y 99 PARÁGRAFO. «Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años».
Ley 70 de 1993 El derecho a la propiedad colectiva y establecía mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras	«con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana»
Acto legislativo 1995	«Son ciudadanos los colombianos mayores de 18 años edad» y, en consecuencia, a esa edad se adquiere el derecho a recibir la cédula de ciudadanía, a participar en los procesos electorales y se asumen todos los deberes y responsabilidades propios de la mayoría de edad de un ciudadano.
Corte Constitucional en Sentencia C-591 de 2012	Así las cosas, ser ciudadano dentro del Estado Colombiano significa entonces que la persona puede y debe ejercer una serie de derechos y obligaciones reconocidos por la Constitución, a partir de los dieciocho (18) años.
2023 Acto Legislativo N.º 254	Campesinos sujetos de derechos y de especial protección.

**Fuente:** Encuesta estudiantes

Derivada de la evolución histórica surge la pregunta: ¿quiénes y cuándo fueron considerados ciudadanos los colombianos? A pesar de que la legislación sobre los derechos de las comunidades negras comenzó en 1851, los imaginarios sociales de racialización y discriminación persisten. En el siglo XIX, incluida la Constitución de 1886, las mujeres y las poblaciones pobres, o consideradas iletradas, carecían de derechos plenos, lo que llevó a una ciudadanía condicionada por género, situación socioeconómica y cultural. El rango de ciudadanía estaba reservado principalmente al hombre con ciertas condiciones socioeconómicas. A partir de esta base, las luchas femeninas y otros movimientos actuales han

buscado el reconocimiento de derechos ciudadanos fundamentales, y han cuestionado el acceso equitativo a la ciudadanía.

Así, la formación política y ciudadana como ejercicio pedagógico requiere una comprensión de esta evolución histórica. En la actualidad ciertas poblaciones, como las familias de los estudiantes en zonas rurales afectadas por el conflicto armado, enfrentan limitaciones en el acceso a los derechos. Según la Unidad de Víctimas, desde el inicio del conflicto armado, hace cinco décadas, un total de 6.213.989 personas han sido desplazadas forzosamente en el país; para finales de 2014 Colombia contaba con 6,04 millones de desplazados internos, casi el 12 % de su población total (AFP, 2015).

Existe una paradoja: aunque todos tienen derechos de ciudadanía, las oportunidades aún están en deuda, en especial para niños, niñas y jóvenes. Esta ciudadanía afectada por la desigualdad e inequidad del país espera políticas públicas que permitan su participación plena y la expresión de una nueva ciudadanía. Las subjetividades políticas se expresan en espacios democratizados que incluyen la cultura, el medio ambiente, el deporte y las artes. Estas son formas disruptivas de expresión que reclaman nuevas maneras de adquirir la ciudadanía.

## 2. Metodología

Esta investigación es documental en el mismo sentido que Guerrero Dávila (2015) afirma:

«La investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio». (p. 20)

La revisión documental permite examinar el estado del arte sobre ciertas temáticas investigativas. Según Calderón et al. (2014), se identifican dos procesos: a) búsqueda, selección, organización y disposición de fuentes de información para un tratamiento racional; b) integración de la información mediante el análisis de los mensajes contenidos en las fuentes, que corresponde a la dimensión hermenéutica del proceso, lo que muestra los conceptos básicos unificadores (p. 5).

En el enfoque cualitativo, esta revisión utiliza el método interpretativo o hermenéutico, basado en las narrativas revisadas en los artículos de reflexión de los docentes en formación. Según Ángel Pérez (2011), estos artículos contienen formulaciones racionales sobre la esencia de las concepciones del grupo seleccionado (p. 23), además de reflejar su experiencia y práctica pedagógica. Este enfoque constituye un horizonte de comprensión que debe ser interpretado a partir de la formación ciudadana, política y de construcción de paz, que son categorías centrales del estudio documental.

La muestra corresponde a la revisión de un universo de 40 artículos de reflexión pertenecientes al grupo de la cohorte 2022 que aspira a obtener el título de licenciado en Ciencias Sociales. Como sostiene Castillo (2005), los contenidos informativos proporcionan la mayor cantidad de información posible para describir un solo tema (p. 8).

### 3. Resultados y discusión

#### **Consideraciones sobre el ejercicio pedagógico de formar ciudadanía, política y convivencia**

El ejercicio de formar ciudadanía desde la escuela está vinculado a la configuración de aprendizajes sociales orientados a transformar la idea de ciudadanía desde lo legal, etario y otras condiciones, para entrar en el campo de la subjetividad política con perspectivas de cambio. En este contexto el entorno escolar es sensible a las dinámicas continuas de los elementos sociales. La memoria colectiva y la experiencia humana permiten la construcción de concepciones normatizadas, de manera que la experiencia sea abierta, histórica y social (Hurtado, 2002, p. 54). En el ámbito socioeducativo esto se traduce en opciones ciudadanas posibles agrupadas bajo el modelo de convivencia escolar, sin perder de vista que es en la escuela donde se visibilizan las subjetividades sociopolíticas de los sujetos en formación, tal como sostienen Hurtado y Naranjo (2002).

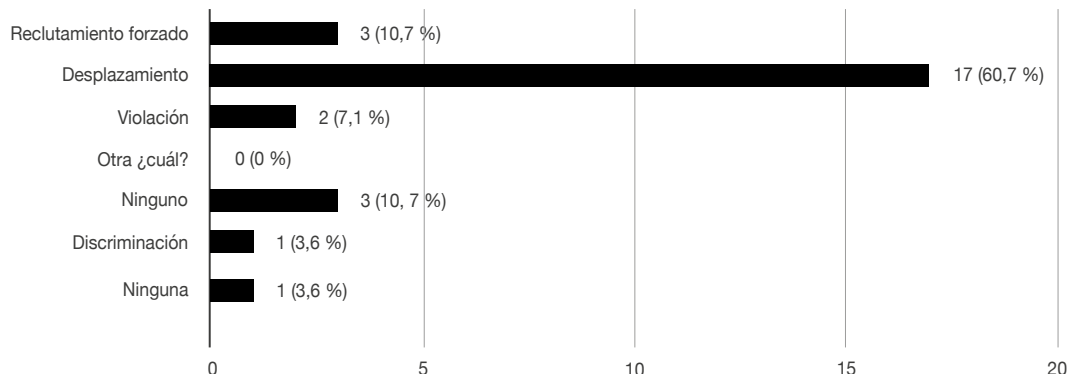
El proceso implica una reconstrucción de prácticas habituales y cotidianas, de las formas en que los individuos y grupos llevan a cabo sus actividades, de las sociabilidades y reinterpretaciones de las prácticas dominantes de los políticos, así como de las experiencias sociales y de lo que significa resignificar las nociones prevalecientes de ciudadanía, desarrollo y democracia (Hurtado & Naranjo, 2002, p. 155).

El esfuerzo durante las prácticas pedagógicas permite valorar cómo los docentes, desde la escuela, desempeñan un papel relevante en la construcción de una educación orientada a fortalecer los procesos de resocialización y paz a través de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sánchez (2008) presenta cuatro modelos de educación para la ciudadanía que requiere el país: ciudadanía multicultural, intercultural, democrática y democrática radical.

Estos modelos buscan fortalecer una sociedad más justa en aspectos como lo intercultural, lo pluralista y, sobre todo, una Colombia equitativa. El modelo de educación desde la multiculturalidad propone la integración de las instituciones para fortalecer la diversidad y la inclusión de los contenidos en un currículo flexible que favorezca los procesos académicos y sociales de las minorías. El enfoque intercultural abarca las expresiones culturales de manera local y global (Sánchez, 2008).

La revisión de los artículos de reflexión permite analizar los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección, los cuales se presentan en el Gráfico 2.

**Gráfico 2**  
¿Qué tipo de violencia has sufrido?

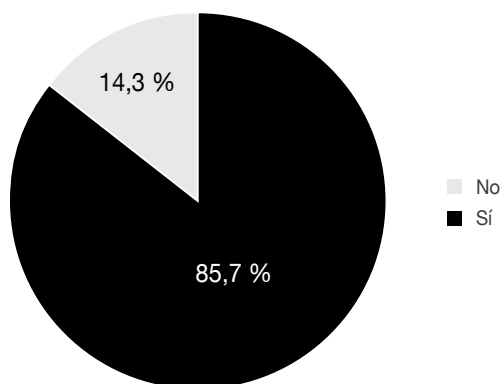


**Fuente:** extraída de la revisión documental en la práctica pedagógica

Se evidencia que el 60 % de los estudiantes ha experimentado desplazamiento forzado, el 10 % reclutamiento por algún grupo armado, el 7,1 % ha sufrido violación, y el 3,6 % ha padecido algún tipo de discriminación, mientras que el 10,7 % manifiesta que no ha recibido ningún tipo de violencia.

Otro aspecto que se encuentra a menudo es la transformación de las relaciones escolares, resultado de los ejercicios en el aula. Las observaciones y los registros en diarios de campo demuestran la importancia de actividades lúdicas, artísticas, trabajo colaborativo y didácticas de las ciencias sociales. Estas actividades contribuyen a mejorar las relaciones, la convivencia, el ambiente escolar y las motivaciones positivas.

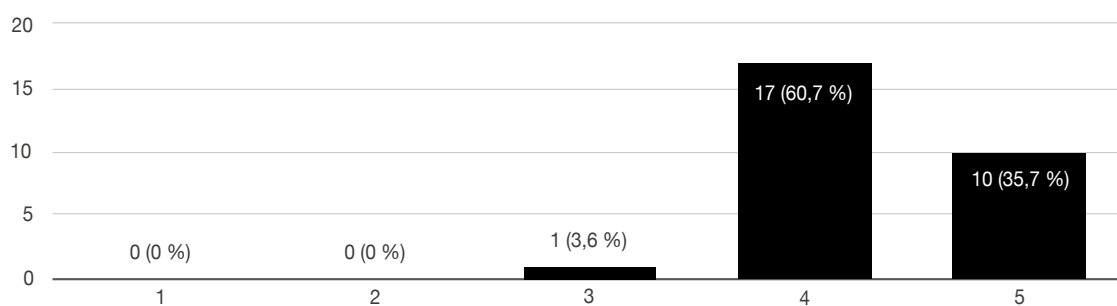
**Gráfico 3**  
¿Crees que ha mejorado la convivencia en el aula con el desarrollo de las estrategias pedagógicas?



**Fuente:** Elaboración propia.

Se evidencia que el 85 % cree que ha mejorado la convivencia en el aula después del desarrollo de las estrategias pedagógicas; el 14,3 % cree que no.

**Gráfico 4**  
**¿Cuál ha sido el impacto de los contenidos de Ciencias Sociales en los procesos de resocialización en los niños de este grado?**



**Fuente:** Elaboración propia.

El gráfico muestra que el 60,7 % piensa que el impacto ha sido positivo y el 35,7 % considera que ha sido negativo.

Se evidencia el interés por abordar aspectos centrales de la convivencia escolar y la formación ciudadana a través de diversas actividades y estrategias pedagógicas que ayuden a los NNJ en la formación ciudadana, política y de convivencia que genere identidad y conciencia en derechos y valores para convivir con otros de manera sana y responsable. Esto da paso a la pregunta de esta revisión documental: ¿Qué estrategias didácticas se deben implementar para hacer eficaz la educación ciudadana y la construcción de paz?

A continuación, se puede observar un registro de actividades en el aula:

**Imagen 1**  
Trabajo colaborativo creando juego con ideas clave sobre procesos de convivencia y resocialización en comunidad



**Fuente:** extraída de la revisión documental en artículos de reflexión de prácticas pedagógicas.

**Imagen 2**  
Registro fotográfico trabajo colaborativo para diseñar un mapa conceptual con el tema los derechos humanos



### Imagen 3

Registro fotográfico talleres para aprender a tocar un instrumento regional (promover una cultura de paz y mejorar la convivencia)



## 4. Conclusiones

Los artículos de los docentes en formación reflejan la preocupación por enseñar, dentro del entorno educativo del aula e institución, a resolver conflictos. Hacer una pausa reflexiva durante el proceso de aprendizaje es necesario si la meta educativa de formar para la ciudadanía y la convivencia se basa en lo vivencial, pedagógico y disciplinar. Es esencial atender las necesidades emocionales de los estudiantes y propiciar ejercicios que fomenten la convivencia y la paz.

Formar al docente para la reflexión y la producción del saber pedagógico, a través del desarrollo de competencias conceptuales, metodológicas, didácticas, pedagógicas e investigativas, posibilita la reflexión y la sensibilización de la comunidad en los procesos para crear una cultura de paz en su entorno, como parte fundamental de su formación integral.

Ampliar el sentido de democracia en la escuela implica formar ciudadanos con un compromiso de transformación social. Temas como la justicia restaurativa son centrales en la formación ciudadana en este país, como un enfoque que considera necesidades y roles (Zehr, 2007). Programas como «La escuela abraza la verdad» son urgentes para enseñar sobre los hechos ocurridos durante los últimos 60 años de conflicto armado en Colombia.

La pregunta de reflexión, basada en la documentación revisada, es: ¿Qué estrategias pedagógicas se han implementado para aportar a la educación ciudadana, política y construcción

de paz en contextos vulnerables colombianos? Estas estrategias buscan sensibilizar y reconocer que somos parte de la historia pasada y presente, y como tal, somos responsables de cambiarla hacia una paz duradera. Formar parte de una nueva ciudadanía implica una gestión de deconstrucción social (Hurtado & Naranjo, 2002, pp. 156-157).

En el momento actual, la formación de una nueva ciudadanía exige reflexiones profundas con los niños, las niñas y los jóvenes (NNJ) desde diversos contextos socioculturales. Estas ciudadaníaes diversas, o mestizas, mencionadas por Uribe (1998), demandan prácticas pedagógicas emergentes que revisen el significado de ser ciudadano ayer, hoy y mañana. Como afirma Cascón (2001), educar para el conflicto es necesario, ya que tenemos una gran resistencia al cambio, antes que asumir los riesgos de un proceso de transformación (p. 4-5).

Una reflexión parcial pero relevante es el llamado a los maestros del mundo, como alude Pérez Salazar (2008), a estudiar en detalle la conexión entre los problemas sociales estructurales y los comportamientos y expectativas cotidianas de las personas, y cómo su reiteración se reproduce en la sociedad. Lederach coincide con el sociólogo Wright Mills (1959) en que las ciencias sociales han perdido de vista esta conexión vital (p. 4), un reto para que desde lo pedagógico se continúe desarrollando sensibilidad y encontrando rutas diferentes a la violencia padecida por décadas en Colombia.

## 5. Agradecimientos y reconocimientos

A los docentes en formación de la cohorte 2022 del programa de licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Área Andina en Bogotá, Colombia.

## 6. Referencias bibliográficas

- AFP. (2015, 8 de mayo). Desplazamiento forzado en Colombia bajó 47 % en último cuatrienio. *El Espectador*. <https://r.issu.edu.do/jv>
- Brandoni, F. (2017). Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (7), 136-137. <https://edunetref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf>
- Calderón Villafañez, L., Maldonado Granados, L., & Londoño Palacio, O. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Corporación Internacional Redes de Conocimiento.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. UNESCO; Escola de Cultura de Pau. Barcelona.
- Cascón, P., & Martín, C. (2006). *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Catarata.
- Castillo, L. (2005). *Análisis documental* (Tema 5, Curso 2004-2005) [Material de curso]. Facultad de Biblioteconomía, Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 31 de agosto). *Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial No. 41.013. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
- Contreras, M. (Comp.). (2014). *Formación para la convivencia. Sistema Nacional de Convivencia Escolar*. SEM-S.A.S.

- Giraldo García, A. (2015). El concepto de ciudadanía en Colombia: evolución histórica y aportes socioculturales. *Revista de Estudiantes de Ciencia Política*, 6, 58-71.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/recp/article/view/327903>
- Guerrero Dávila, G. (2015). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.  
<https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/40363?page=20>
- Hurtado, D., & Naranjo, G. (2002). Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación ciudadana en Colombia. *Estudios Políticos* (21), 145-159.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/recp/article/view/327903/20784901>
- Pérez Salazar, B. (2008). Reseña de «La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz» de John Paul Lederach. *Revista de Economía Institucional*, 10(19), 339-406.
- Sánchez Carreño, J., & Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 123-135.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135006>
- UNICEF. (2022). *25 años de conflictos armados y la infancia: actuar para proteger a los niños y niñas en la guerra*. <https://r.issu.edu.do/Ydg>
- UNICEF Colombia. (2016). *La infancia en peligro*. <https://r.issu.edu.do/aB>
- Uribe, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Estudios Políticos*, (12), 25-46
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de justicia restaurativa*. Good Books.

# Competencias digitales de los docentes en la era de pospandemia y el uso de modelos de educación híbrida

## Digital Competencies of Teachers in the Post-Pandemic Era and the Use of Hybrid Education Models

César Augusto Hernández Suárez<sup>1</sup>

Raúl Prada-Núñez<sup>2</sup>

Zilath Romero-González<sup>3</sup>

### Resumen

La educación experimentó una transformación significativa en la era de la pospandemia, con énfasis en el uso de tecnología e implementación de modelos híbridos. Los docentes se enfrentaron al desafío de adaptarse a esos cambios y desarrollar competencias digitales sólidas para mejorar su práctica docente. Se examinó la relación entre las competencias digitales de los docentes y el uso de modelos híbridos para comprender su nivel de preparación en el uso de la tecnología y explorar sus beneficios y desafíos. El objetivo fue evaluar competencias digitales de docentes de educación básica y media en la época de la pospandemia y analizar su relación con la adopción de modelos híbridos. Se empleó un enfoque mixto, con una encuesta tipo Likert para evaluar competencias digitales y experiencia con modelos híbridos, y entrevistas semiestructuradas a un subconjunto de docentes para obtener información más detallada sobre sus experiencias y

### Abstract

Education underwent a significant transformation in the post-pandemic era, with a notable emphasis on using technology and implementing of hybrid models. Teachers faced the challenge of adapting to these changes and developing strong digital competencies to enhance their teaching practice. The relationship between teachers' digital competencies and the use of hybrid models was examined to understand their level of preparedness for technology adoption and to explore the benefits and challenges involved. The objective was to evaluate the digital competencies of elementary and middle school teachers in the post-pandemic period and analyze how these competencies correlated with the adoption of hybrid models. A mixed-methods approach was employed, using a Likert-type survey to assess teachers' digital competencies and their experience with hybrid models. Additionally, semi-structured

<sup>1</sup> Universidad Francisco de Paula Santander. Colombia, cesaraugusto@ufps.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-5560>

<sup>2</sup> Universidad Francisco de Paula Santander. Colombia, raulprada@ufps.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6145-1786>

<sup>3</sup> Universidad Libre de Cartagena, Colombia, zilath.romero@unilibre.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4588-288X>

percepciones. Los resultados revelaron el nivel actual de competencias digitales de los docentes y su disposición para adoptar modelos de educación híbrida. Se identificaron áreas específicas para mejorar sus habilidades digitales y fortalecer estas competencias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en entornos educativos híbridos. Las conclusiones destacaron la relevancia de desarrollar las competencias digitales de los docentes en la época pospandemia. La integración efectiva de la tecnología educativa y la adopción de modelos híbridos pueden mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiar a los estudiantes y fomentar un aprendizaje más interactivo y personalizado.

**Palabras clave:** competencias digitales, docentes, pospandemia, modelos de educación.

interviews were conducted with a subset of teachers to obtain more detailed information about their experiences and perceptions. The results revealed the current level of teachers' digital competencies and their willingness to embrace hybrid education models. Specific areas were identified where teachers could enhance their digital skills and strengthen their competencies to improve the quality of teaching and learning in hybrid educational environments. The conclusions underscored the importance of developing teachers' digital competencies in the post-pandemic era. The effective integration of educational technology and adopting hybrid models can significantly enhance the teaching and learning process, benefiting students and fostering a more interactive and personalized learning experience.

**Keywords:** digital competencies, teachers, post-pandemic, education models.

## 1. Introducción

La educación en Colombia ha enfrentado desafíos significativos debido a la pandemia de COVID-19, lo que obligó a los docentes a adaptarse rápidamente a entornos virtuales y utilizar tecnología educativa para mantener la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el retorno a las aulas en la época de pospandemia plantea nuevos desafíos, ya que los docentes deben combinar la enseñanza presencial con el uso de tecnología. En este contexto es crucial que los docentes cuenten con competencias digitales sólidas para aprovechar al máximo las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles (Carneiro et al., 2021; Rodríguez-Alayo & Cabell-Rosales, 2021).

Investigaciones previas han destacado la importancia de las competencias digitales docentes en el contexto educativo actual. Por ejemplo, un estudio realizado por Vidal-Villarruel y Manguña-Vizcarra (2021) encontró que los docentes con mayores competencias digitales tienden a utilizar de manera más efectiva la tecnología en su práctica docente, lo que se traduce en un mayor efecto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, investigaciones como la de Skelton-Macedo y Gregori (2020) señalan que los modelos de educación híbrida combinan lo mejor de la enseñanza presencial y en línea, lo que fomenta la participación de los estudiantes y promueven un aprendizaje más personalizado.

En el contexto educativo colombiano se han realizado estudios que exploran las competencias TIC de los docentes. Por ejemplo, autores como Said (2015), Sosa et al. (2018) y Contreras-Germán et al. (2019) investigaron los factores que influyen en la integración de las TIC en la enseñanza. Sus hallazgos revelaron la importancia de la formación de los docentes y el respaldo institucional en el desarrollo de competencias digitales. Sin embargo, es necesario profundizar en la comprensión de las competencias digitales específicas requeridas en la época de pospandemia y su relación con los modelos de educación híbrida.

## 2. Metodología

El presente estudio utiliza un enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos. La población consiste en docentes de los niveles de educación básica y media en Colombia. Se diseñó una encuesta basada en una escala tipo Likert para evaluar las competencias digitales docentes y su experiencia con modelos de educación híbrida. La encuesta se distribuyó vía digital a través de plataformas educativas y se obtuvieron respuestas de una muestra representativa de docentes.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un subconjunto de docentes para obtener información más detallada sobre sus experiencias y percepciones. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su análisis cualitativo. Se utilizó el análisis temático para identificar patrones recurrentes en los datos cualitativos.

### 3. Resultados

Los hallazgos de la encuesta revelaron que, si bien la mayoría de los docentes tiene cierto nivel de competencia digital, aún existen brechas en áreas específicas, entre ellas la incorporación eficiente de la tecnología en la enseñanza y la creación de actividades interactivas. En cuanto al uso de modelos de educación híbrida, los docentes reportaron beneficios significativos, como una mayor participación de los estudiantes y una mayor adaptabilidad en el proceso de aprendizaje.

En las entrevistas se destacaron los desafíos asociados con la implementación de modelos de educación híbrida, como la falta de recursos tecnológicos adecuados y la necesidad de capacitación continua en el uso de herramientas y plataformas digitales.

### 4. Discusión

Los resultados del presente estudio respaldan investigaciones previas que subrayan la importancia de las competencias digitales de los docentes y los beneficios de los modelos de educación híbrida. Estos hallazgos están en línea con estudios previos realizados en el contexto de la educación en Colombia y a escala internacional.

Por ejemplo, Vidal-Villarruel y Manguña-Vizcarra (2021) encontraron que los docentes con mayores competencias digitales tienen una mejor disposición para utilizar tecnología educativa en el aula. Esto se relaciona directamente con los resultados del presente estudio, que también mostró que los docentes con un elevado nivel de competencias digitales tienen una mejor capacidad para integrar la tecnología en su práctica docente. La investigación previa respalda la idea de que las competencias digitales son un factor clave para aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, estudios como el de Skelton-Macedo y Gregori (2022) han destacado los beneficios de los modelos de educación híbrida. Estos modelos combinan la enseñanza presencial y en línea, y permiten una mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje. El estudio también encontró que los docentes reportaron beneficios significativos de los modelos de educación híbrida, como una mayor participación de los estudiantes y una adaptación a distintos estilos de aprendizaje. Estos hallazgos respaldan la evidencia previa de que los modelos de educación híbrida pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje en los estudiantes.

Sin embargo, es esencial destacar que también se han identificado desafíos en la implementación de modelos de educación híbrida. Por ejemplo, la falta de recursos tecnológicos adecuados y la necesidad de capacitación continua en el uso de herramientas y plataformas digitales son aspectos que han sido mencionados tanto en el presente estudio como en investigaciones previas (Boude & Sosa, 2020; Martínez & Santoya, 2021; Banoy-Suárez & Montoya-Marín, 2022). Estos desafíos indican la importancia de ofrecer apoyo, recursos y las herramientas necesarias para una implementación efectiva de los modelos de educación híbrida.

## Conclusiones

En la época de pospandemia, los docentes de los niveles de educación básica y media en Cúcuta-Colombia deben desarrollar competencias digitales sólidas para adaptarse a los entornos de aprendizaje híbridos. La incorporación exitosa de la tecnología en la enseñanza requiere que los docentes desarrollen competencias digitales sólidas, lo que a su vez se traduce en un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los modelos de educación híbrida ofrecen la oportunidad de combinar lo mejor de la enseñanza presencial y en línea, lo que fomenta la participación de los estudiantes y promueve un aprendizaje más personalizado.

Sin embargo, también se deben abordar los desafíos identificados, como la necesidad de proporcionar recursos tecnológicos adecuados y ofrecer capacitación y apoyo continuo a los docentes. Esto requiere la colaboración entre las instituciones educativas, los docentes y los responsables de la política educativa.

## 6. Referencias bibliográficas

- Banoy-Suárez, W., & Montoya-Marín, E. A. (2022). Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes de Educación Básica y Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 59-74. <https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.306W>
- Boude, O. R., & Sosa, E. A. (2020). Estrategia de formación en competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Revista Espacios*, 41(28). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p27.pdf>
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Fundación Santillana.
- Contreras-Germán, J., Piedrahita-Ospina, A. & Ramírez-Velásquez, I. (2019). Competencias digitales, desarrollo y validación de un instrumento para su valoración en el contexto colombiano. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 205-232. <https://doi.org/10.22430/21457778.1083>
- Marínez, S., & Santoya, B. P. (2021). *Desarrollo de competencias TIC en los docentes de básica secundaria para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas de aula* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES. <https://r.issu.edu.do/vL>
- Rodríguez-Alayo, A. O., & Cabell-Rosales, N. V. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 1091-1109.
- Said, E. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Editorial Universidad del Norte.
- Skelton-Macedo, M. C., & Gregori, F. (2022). Modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje. *Documentos de trabajo*, (73). [https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/07/DT\\_FC\\_73.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/07/DT_FC_73.pdf)
- Sosa, E. A., Salinas, J., & De Benito, B. (2018). Factores que afectan la incorporación de tecnologías emergentes en el aula: una mirada desde expertos (docentes) iberoamericanos. *Revista Espacios*, 39(2). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p06.pdf>
- Vidal-Villarruel, L. E., & Manguiña-Vizcarra, J. E. (2021). La competencia digital de los docentes en la educación básica regular en el 2021. *Polo de Conocimiento*, 7(3), 1448-1471.