



ISSN 2477-9342
NÚMERO 14 AÑO 7
JULIO - DICIEMBRE 2021

ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 7 N° 14
julio – diciembre 2021

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Cevallos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Cristina Ricci
Dirección Provincial de Educación Superior:
Lomas de Zamora, Buenos Aires (Argentina)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Investigación y Formación Pedagógica
Revista del CIEGC
www.ciegc.org.ve
<http://ciegc.org.ve/2015/investigacion-y-formacion-pedagogica/>
Depósito Legal: ppi201502TA4700
ISSN:2477-9342
Traducción: Diego Morales Vivas
Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

Este nuevo número de Investigación y Formación Pedagógica evidencia el esfuerzo y preocupación de nuestra comunidad académica del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón por la publicación. Las condiciones adversas que se mencionaron en el editorial de nuestro número anterior se mantienen y se profundizan por las particularidades del contexto venezolano.

En esta ocasión se incluyen 5 artículos, 4 reportes de investigación y un ensayo, resultado del trabajo y el esfuerzo investigativo de académicos de tres países de nuestra región (Venezuela, Colombia y República Dominicana).

De la Universidad de Los Andes (Venezuela) José Armando Santiago presenta una investigación de carácter documental en la que analiza la pertinencia e incluso el compromiso de la enseñanza de la geografía en las condiciones que se derivan del conflicto armado que se desarrolla en Colombia.

Zulay Maldonado y Faviola Escobar, de nuestro Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” estudian la práctica pedagógica que desarrollan los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en educación inicial. Las autoras identifican un enfoque superficial de la educación en las formas que asume la enseñanza.

Soveida Vera y Yajaira Hómez de la Universidad de Carabobo (Venezuela) y de nuestra universidad UPEL (respectivamente) dedican su estudio al análisis de la praxis recreativa. Las autoras desarrollan un método fundamentado en el pensamiento complejo a partir del cual concluyen que la recreación es esencial para alcanzar los fines de la educación primaria puesto que permite un movimiento dialéctico de reflexión.

De la Universidad de Pamplona y Universidad Nacional Abierta y a Distancia (ambas instituciones de Colombia) se presenta el trabajo de Juan Carlos Ramírez Ortiz, Ginny Rocío Luna Rodríguez, Saida Mileidy Jaimes y Pastor Ortiz Sanguino. Los autores utilizan el método de Investigación Acción Participativa para estudiar la funcionalidad del Modelo de Preparación Comunitaria en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en dos comunidades de la ciudad de Pamplona.

Finalmente de la Universidad Católica del Cibao (República Dominicana) Silvia Bautista elaboró un ensayo en el que argumenta la necesidad de que el currículo de educación secundaria de ese país incluya de forma explícita el desarrollo de competencias socioafectivas. La autora advierte que esto debe realizarse con un fundamento teórico y empírico adecuado para evitar caer en prácticas inadecuadas.



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag>
ISSN 2477-9342

Las Condiciones Geográficas, la Tarea Formativa de la Enseñanza Geográfica y el Conflicto Armado Colombiano

Geographical Conditions, the Formative Task of Geographical Teaching and the Colombian Armed Conflict

Santiago Rivera, José Armando¹

Contacto: jasantiar@yahoo.com

El propósito es reflexionar sobre las condiciones geográficas y la tarea formativa de la enseñanza geográfica ante el desarrollo del conflicto armado colombiano. Se trata de una explicación sobre la tarea formativa a cumplir por esta disciplina, acorde con las iniciativas para promover la paz. Por tanto, enseñar geografía significa descifrar la realidad de los territorios afectados por el evento bélico desde la escuela. Eso determinó metodológicamente, realizar la revisión bibliográfica y estructurar un planteamiento que analiza la preocupante situación colombiana, la formación educativa y la convivencia social, el territorio y la intervención en el conflicto armado y el conflicto armado y la enseñanza de la geografía. Concluye al plantear que los procesos de enseñar y aprender geografía deben fomentar la interpretación de la situación del conflicto bélico y fortalecer la conciencia crítica y constructiva sobre el uso del territorio en situaciones de violencia bélica y la agresión irrespetuosa.

The purpose is to reflect on the geographical conditions and the formative task of geographical teaching in the face of the development of the Colombian armed conflict. It is an explanation of the training task to be fulfilled by this discipline, in accordance with the initiatives to promote peace. Therefore, teaching geography means deciphering the reality of the territories affected by the war from school. This determined methodologically, to carry out the bibliographic review and structure an approach that analyzes the worrying Colombian situation, educational training and social coexistence, the territory and the intervention in the armed conflict and the armed conflict and the teaching of geography. It concludes by stating that the processes of teaching and learning geography should promote the interpretation of the situation of the war conflict and strengthen critical and constructive awareness about the use of territory in situations of war violence and disrespectful aggression.

Recibido: 18-06-2021 | **Aceptado:** 10-08-2021



Palabras clave

Condiciones Geográficas, Enseñanza Geográfica, Conflicto Armado, Colombia.

Keywords

Geographical Conditions, Geographical Teaching, Armed Conflict, Colombia.

¹ Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Introducción

El momento histórico contemporáneo es un escenario que revela condiciones que son particulares y propias de su presencia como realidad de la época en desarrollo. Por eso en una mirada a su contexto, rápidamente emerge con certeza la fisonomía, cuyo comportamiento es de acento complejo, con cambios y transformaciones vertiginosos, pero igualmente impregnados de incertidumbre, desaciertos, inexactitudes, contradicciones y paradojas, de alcance mundial de acuerdo con la opinión de Ander-Egg (2004).

Esta situación significa reconocer la existencia de tiempos de apariencia frágil, inconsistente, cuyo ámbito manifiesta una crisis constituida por problemáticas de diversa índole, cuyos rasgos más destacables se mencionan con frecuencia, por ejemplo, la inseguridad, la controversia y la perplejidad. Allí, un tema relevante es la violencia cotidiana evidente en eventos de sentido perplejo, confuso y discordante.

Por tanto, en Colombia, el conflicto armado como tema interesante, es objeto de la construcción de conocimientos pues ha afectado la calidad de vida de la sociedad nacional, tanto en lo urbano como en lo rural. Precisamente según Salas-Salazar (2016), ha originado efectos preocupantes en las disímiles regiones del territorio nacional, con la

manifestación del terror, el miedo, el pánico y el desosiego colectivo.

Este acontecimiento se revela con la violación de los derechos humanos, el desalojo, las invasiones de tierras, la violencia en sus numerosas facetas, la exclusión, los asesinatos selectivos, la mutilación, las masacres colectivas, violación de la propiedad territorial, para citar casos significativos del evento bélico. Pero en lo referido al conocimiento geográfico destaca la intervención irracional de los territorios con la merma de las actividades de la agricultura y la ganadería ante la ocupación agresiva de las unidades de producción.

Inevitablemente esta intromisión geográfica se ha convertido en un objeto de estudio de notable interés para los investigadores, en lo referido a los sucesos bélicos como tema de la enseñanza de la geografía (Santiago, 2018). Metodológicamente, esto influyó en realizar una investigación documental que facilitó explicar los temas esenciales que fundamentan el desenvolvimiento del presente objeto de estudio.

“Se entiende por investigación documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con el apoyo, principalmente, en fuentes bibliográficas y documentales” (Bautista, 2004, p. 26). Al respecto, el tratamiento del objeto de estudio

implica considerar la originalidad, el enfoque, los criterios, como también conclusiones y recomendaciones.

Desde esta perspectiva, se trata de relacionar la realidad colombiana, la formación educativa y la convivencia social, el territorio y su intervención por la acción del conflicto armado y la enseñanza de la geografía. Es oportunidad para reflexionar sobre los efectos en los ciudadanos, a la vez motivar el fomento de la investigación ante el incremento de los niveles de complejidad histórica y social característicos del país neogranadino.

La preocupante realidad colombiana

En el mundo contemporáneo la realidad humana y social está conmovida ante problemas como la deshumanización, el analfabetismo, la exclusión, la xenofobia, el racismo y el belicismo. Estos aspectos son signos destacados de la época actual porque atestiguan la presencia del acento complejo, además de originar la angustiante situación social de acentuada crisis en los diversos territorios del mundo globalizado (Ander-Egg, 2004).

En esa circunstancia, los medios de comunicación social cumplen su tarea divulgativa sobre esta penosa realidad, al mostrar la diversidad de sucesos ambientales, geográficos y sociales, visibilizar el progreso y desarrollo científico, tecnológico y económico,

a la par, denunciar las adversidades que afectan la calidad de vida de la población, en diferentes regiones del planeta con el incremento de los niveles de pobreza (Santiago, 2017a).

Por tanto, para concebir la comprensión de esta realidad, resulta imprescindible exponer perspectivas explicativas, tanto teóricas como prácticas, dada la urgencia de descifrar las dificultades más apremiantes; tal es el caso del alto nivel de conflictividad que afecta con notoriedad, a los derechos fundamentales de los ciudadanos en el mundo contemporáneo, cada vez más confuso y enredado, por su acento controversial en lo político y en lo social.

Involucrada en esta realidad, Colombia desde los siglos XIX y XX, ha vivido una complicada violencia que obstaculiza la posibilidad de fomentar la prosperidad, acorde con los retos del momento histórico. Es destacable la dificultad para su progreso y desarrollo, dadas las condiciones conflictivas que han perturbado y atizado los contratiempos de un país fragmentado en regiones en controversia permanente (Valencia, 2013).

Este escenario muestra los rasgos de la perplejidad y el escepticismo, además de un perfil caracterizado por la agresividad, la intimidación y la amenaza con efectos nefastos, aciagos y adversos para los ciudadanos colombianos. Eso se ha traducido en una

inocultable crisis dada la presencia de acciones delictivas, por ejemplo, el narcotráfico, la explotación irracional de la minería y las extorsiones (Salas-Salazar, 2016).

El resultado se revela en el aumento de la violencia y la inseguridad en el territorio neogranadino con el fomento de las estrategias de guerra, la siembra del terror en las comunidades y la vulneración de sus derechos humanos. Es un país inestable con acentuados rasgos sociales de enemistad, odio, resentimiento y rencor. Estas conductas han generado un compulsivo país que amerita de paz y democracia como desafíos inexcusables.

Quiere decir que Colombia ha vivido y vive una realidad histórica plena de conflictos. De allí el esfuerzo mostrado en loables iniciativas, cuyos propósitos han expuesto la necesidad de fortalecer la paz, aunque los resultados han sido desesperanzadores. Lo llamativo es que los intentos realizados para conseguir la estabilidad, la concordia nacional y la democracia estable, han fracasado y dificultado el progreso y el desarrollo. Por cierto:

Desde las guerras de independencia, pasando por la guerra de los Mil Días y La Violencia, hasta el actual proceso de paz, son muchas las ocasiones en las que en Colombia se ha intentado dar terminación al conflicto y dar paso a una situación de post conflicto en la cual nuevos brotes de violencia aparezcan como innecesarios. La ausencia de una paz duradera debería suscitar un análisis a fondo de los diversos procesos de paz

que se han dado en el país, comenzando desde el proceso de construcción de Nación en el siglo XIX hasta los procesos más recientes (Benavides, 2018, s.p.).

Desde esta perspectiva, históricamente se reconoce la presencia del belicismo como problema que debilitado la posibilidad para conseguir la paz duradera. De allí la necesidad de potenciar la cultura del acuerdo y el compromiso responsable. En esa dirección, el reto es contribuir a formar a las personas y afianzar valores como la convivencia y la solidaridad social para construir un sano acuerdo forjador de una democracia de participación y protagonismo social (Arévalo, 2010).

Por eso llama la atención que durante los siglos XIX hasta el presente se han expuesto repetidamente planteamientos sobre el acontecimiento conflictivo del país. Significa que se han pronunciado políticos y académicos para cuestionar el sentido belicista y beligerante como una problemática que exige revisión exhaustiva reclamante del logro de una democracia incluyente, cuya prioridad sea atender las necesidades que ha originado al conflicto armado (Molina, 2016).

El desafío debe ser agotar el belicismo y fortalecer las bases de la democracia participativa y protagónica y, en eso la firmeza del deseo de vivir de manera pacífica. De allí la inquietud por estimular el debate intencionado

sobre los derechos humanos, el conflicto y la paz. Este propósito requiere de una perspectiva que facilite la interpretación de la realidad tan complicada por los factores involucrados.

Es dar el salto de la simple contemplación de los hechos hacia la intervención activa de las políticas del Estado. Por tanto, el propósito no es conservar el suceso, sino analizar lo acontecido para descifrar en forma crítica, su condición compleja y enrevesada como acontecimiento colombiano en la dirección de superar las condiciones que le han originado.

El reto es lograr la estabilidad política y social e implica desarrollar procesos apropiados para aportar al desarrollo integral de Colombia, con el mejoramiento de sus condiciones geográficas y culturales, además de vigorizar la conciencia crítica de los ciudadanos. Es conformar espacios para el debate constructivo agitado con la reflexión analítica e interpretativa sobre las dificultades que apremian la existencia social (González, 2017).

En principio, el conflicto debe admitir la disminución de los hechos que originaron la compleja situación, en especial, mejorar las condiciones de vida de las comunidades afectadas por la ausencia de la autoridad del Estado, sin escuela, sin los servicios públicos, escasa vivienda confortable, para citar casos. Es recuperar la situación de estabilidad que

implica una labor de participación social activa y protagónica (Benavides, 2018).

Como temas de la conversación académica y en el común de la cotidianidad comunitaria, se debe motivar la reflexión sobre las problemáticas derivadas del conflicto, cuyos sucesos son violentos y agresivos en diferentes regiones del país, con efectos infortunados, aciagos, adversos y funestos. Hoy día, la sociedad colombiana manifiesta estar en contra del conflicto bélico y añora la esperanza de una tranquilidad duradera.

El conflicto armado, la formación educativa y la convivencia social

En tiempos recientes, el tema de la educación se ha reconocido su importancia como opción para promover a escala planetaria la estabilidad política. Así, en el inicio del nuevo milenio, luego de dos conflictos bélicos de amplio espectro a escala mundial, el suceder de la guerra fría y el pugilato por el logro de la hegemonía planetaria, se ha reiterado el acentuado interés por la pacificación global con la formación integral de los ciudadanos.

El desarrollo de eventos conflictivos de diferente escala geográfica indiscutiblemente justifica el fomento de una educación con capacidad de sensibilizar a las personas con valores formativos, tales como la solidaridad, el compañerismo, la fraternidad y la sana convivencia. Educar con estos valores, supone

formar la conciencia colectiva de la paz, como uno de los propósitos anhelados por la comunidad internacional (Afanador, 2007).

Indiscutiblemente, la prioridad es una educación para la democracia y el respeto a los derechos humanos. En ese propósito se pretende pacificar y evitar los problemas más comunes, por ejemplo, la violencia en sus diversas manifestaciones, los conflictos bélicos y el irrespeto común a los valores ciudadanos. Igualmente, es inevitable atender a los sucesos de la delincuencia, el terrorismo, la violencia de género, entre otros casos (Cieza, 2006).

En las condiciones históricas de la Colombia contemporánea, la acción educativa debe traducirse en la aplicación de conocimientos y prácticas pedagógicas de cambio formativo que eduque en los ciudadanos la cultura de la paz. Luego de una conflictividad pronunciada y constante, el reto es considerar la acción educativa para innovar la calidad explicativa e interpretativa más allá de la reflexión superficial. Eso requiere de una educación más coherente con el suceder habitual de los eventos del conflicto armado.

Por tanto, el apremio de un modelo educativo con la capacidad de concebir los signos de la violencia al asumir la experiencia de los conflictos con la propuesta de procesos de enseñanza y de aprendizaje que faciliten analizar la situación que originó los hechos, su desarrollo, sus repercusiones ecológicas,

ambientales, geográficas y sociales, analizar constructivamente el nefasto efecto en las comunidades (Cánchala y Rosales, 2016).

Se trata de una problemática exigente de respuestas educativas desde una formación pedagógica que alfabetice el tratamiento de los derechos humanos, en un ambiente de paz y democracia. Eso supone motivar una formación educativa para entender sus derechos, pero igualmente respetar con conciencia crítica, el derecho de los demás y de esta manera contribuir a reconstruir el tejido social deteriorado a causa de la conflictividad.

Tal es la situación del conflicto armado en Colombia. Su acento complejo amerita de una educación cuya labor formativa se afiance en el desarrollo del proceso formativo de los ciudadanos, fundado en los valores que aporten al propósito de humanizar a la colectividad colombiana, con una labor pedagógica y didáctica para fomentar el mejoramiento de la calidad de vida colectiva; en especial, en los habitantes rurales. (Gómez, 2013).

Es una educación cuya orientación humanizadora oriente el esfuerzo formativo más allá de transmitir conocimientos. Eso supone facilitar contenidos, desarrollar estrategias de aprendizaje apoyadas en la investigación y fortalecer los valores; es decir, una educación integral. Su aspiración debe ser apropiarse de la realidad que vive la escuela,

más allá de lo indicado en los libros; es decir, en la vivencia cotidiana.

En este sentido, la experiencia de la educación colombiana en la elaboración de los Proyectos Institucionales y los Proyectos de Pedagógicos de Aula, se convierten en una orientación a reivindicar como base de la planificación escolar para gestionar los cambios y las transformaciones que amerita la educación de este país y potenciar la interpretación de la complicada realidad vivida en el conflicto armado.

Sin lugar a dudas, eso es responder a las condiciones históricas de la sociedad contemporánea de Colombia. Por tanto, ante los acontecimientos derivados de la gestión del conflicto, el incremento del narcotráfico y el crecimiento de los grupos al margen de la ley, es determinantes justificar la acción educativa que humanice a los ciudadanos e implica una educación que promueva el mejoramiento de las necesidades básicas (Rendon, 2016).

En principio, la labor educativa que se proponga, debe fomentar valores, tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto y la equidad, desenvueltos en un escenario de fraternidad, compañerismo, solidaridad y concordia. Así, la formación de los ciudadanos para la paz, deberá afincarse en opciones pedagógicas facilitados en ámbitos de la conversación cotidiana, la reflexión crítica y la

revelación de criterios personales argumentados (López, 2011).

Por tanto, un modelo para educar en un país en conflicto, amerita formar el liderazgo democrático e incluyente, cuya capacidad sea propicia para crear ambientes de diálogo fecundo, el intercambio de ideas, el desarrollo de investigaciones y aporte experiencias que contribuyan al mejoramiento de las condiciones ambientales, geográficas y sociales de la colectividad. Así, contribuir con la democracia solidaria respetuosa y tolerante.

De allí el desafío de propuestas pedagógicas en la gestión por la alfabetización crítica y constructiva que promueva la emancipación y la autonomía personal para promover la sensibilización psicológica de las víctimas del conflicto armado. Se trata de educar a los ciudadanos, con la dialogicidad reflexiva que permita internalizar el conocimiento como resultado de su experiencia en la vivencia del conflicto (Plá, 2018).

Una opción válida y acertada es visibilizar la subjetividad que exterioriza la argumentación empírica sobre la realidad de la conflictividad colombiana. Es comenzar a descifrar interpretativamente las condiciones de los hechos vividos, pero del mismo modo avanzar hacia la internalidades que lo han originado. Es construir una percepción integral del fenómeno con argumentos apropiados y argumentados críticamente.

Esta es una acción pedagógica de efecto social para fomentar y consolidar la democracia participativa y protagónica, pues: "...contribuye al aprendizaje de los participantes en un acto pedagógico permanente, una vez sucedida la catástrofe manifestada en la guerra,...que puede significar desde la solución positiva de los conflictos intrafamiliares, hasta la reconstrucción del tejido social del país" (Rendón Merino, 2016, s.p.).

En efecto, es una perspectiva educativa para formar a los ciudadanos con la capacidad interpretativa que permita la explicación analítica forjadora de la responsabilidad emancipadora y liberadora de los perjuicios, daños y lesiones originados en la vivencia belicista. Es considerar a los habitantes afectados por el conflicto como seres humanos que ameritan de su valoración biopsicosocial ante los excesivos maltratos psíquicos.

El acto educante implica rescatar el sentido humano con el fomento de valores como la hermandad, el compañerismo y el respeto al otro, hacia comportamientos pacíficos, serenos y apacibles. Esta formación pedagógica implica entender la realidad vivida, para desde allí asumir una orientación curricular, cuyos lineamientos funden su acción pedagógica en la gestión transformadora de la vivencia cotidiana del conflicto (Afanador, 2007).

Es dar significatividad epistémica a la situación de la amenaza, el temor y el miedo, el desalojo, el despojo, el desplazamiento, la violencia y la muerte. Estos nefastos aspectos, deben ser motivo de la reflexión pedagógica, para disminuir el efecto emocional y afectivo del conflicto bélico en sus víctimas. Por tanto, la ruta epistémica debe ser aquella que deleve los argumentos sostenidos para justificar la existencia del conflicto.

Allí, es importante develar en los actores protagonistas de la violencia su subjetividad sobre la experiencia obtenida. Indiscutiblemente los testimonios revelados constituirán base fundamental para definir políticas factibles de aportar iniciativas y facilitar una gestión coherente con la superación de la crisis y sus secuelas. Así, el Estado colombiano, estará en condiciones de mejorar las necesidades de la población conmovida por la conflictividad social.

Un aspecto destacable es el hecho de prestar atención al fomento de las desocupaciones obligadas, los desplazamientos de los ciudadanos de sus propiedades de la tierra en el ámbito rural y la ocupación anárquica del espacio urbano (Cieza García, 2006). De allí deriva una nueva geografía rural y urbana, cuyas dificultades en el ordenamiento del territorio, afectan la orientación de las políticas de la gestión pública transformadora.

En efecto, es apremiante dar respuesta a la reorientación del aprovechamiento geográfico del territorio nacional, con fundamentos teóricos y metodológicos coherentes y pertinentes con la satisfacción de las necesidades originadas por los desplazamientos de población, la pérdida de la propiedad de la tierra, la destrucción de comunidades y las repercusiones de las actividades bélicas en el desarrollo humano.

El territorio como objeto/escenario del conflicto armado

En el mundo contemporáneo es una tendencia geográfica proponer el ordenamiento del territorio en cada país con el propósito de sistematizar el aprovechamiento de sus potencialidades naturales y preservar las condiciones ecológicas. Es la respuesta a las situaciones que han originado las anárquicas intervenciones de los territorios, porque generan una habitabilidad complicada, poco humanizada. Igualmente, otro aspecto lo constituye el desequilibrio ocasionado por los modelos de desarrollo como es el caso del modelo centro-periferia y la sustitución de importaciones.

En el caso colombiano, el territorio del país muestra su conformación heterogénea, su diferenciado desequilibrio regional y municipal, la diversidad cultural, las notables desigualdades en lo referido a lo urbano y a lo

rural. Es una unidad territorial notablemente disímil en lo geográfico y lo cultural con una excelsa diversidad ecológica y ambiental (Malagón, 2015).

Se trata de una realidad donde coexisten divergentes condiciones geográficas regionales, en especial, el contraste entre el relieve andino y las planicies fluviales del Cauca y el Magdalena. En esa discordancia el territorio ha sido escenario de la desestabilización y la turbulencia política y bélica, pues las condiciones geográficas han facilitado la posibilidad para fomentar el conflicto armado (Gómez, 2013).

En efecto, la acción conflictiva ha aprovechado al territorio para desarrollar su actividad belicosa y originar graves miserias en la población rural. Por eso inquieta que el territorio haya sido utilizado con la pretensión de obtener la propiedad de la tierra a la fuerza, en forma compulsiva y agresiva (Benavides, 2018). De allí el reto del ordenamiento con el tratamiento sistemático de las condiciones ecológicas y ambientales, con una visión de futuro de su uso razonado, equitativo y justo.

En esta labor se hace imprescindible revisar las razones del desplazamiento poblacional, pues es una movilidad demográfica inducida por la agresión bélica y sus infortunios. Este aspecto incide en evitar el despojo agresivo de la tierra para originar condiciones sociales deprimentes e

inapropiadas, dado el nefasto propósito de abandonar la utilización de los recursos naturales del territorio en forma injusta e inapropiada (Gómez, 2009).

Una explicación debe asumir que en el desarrollo del conflicto, la propiedad de la tierra y la utilización del territorio, como tema fundamental en el país debido a la importancia de la agricultura, la ganadería y la agroindustria. De allí el apremio de mejorar las condiciones de vida rural, además de detener el desplazamiento obligado de los campesinos.

Entonces preocupa que el conflicto armado haya contribuido a promover la movilización de la población campesina hacia las capitales departamentales y ciudades intermedias para ocasionar el hacinamiento urbano y su secuela de problemas sociales. Eso ha sido determinante para organizar nuevas realidades geográficas en el territorio nacional, a la vez que distorsionar el crecimiento urbano en las capitales departamentales, por ejemplo.

Por tanto, es una movilización sin esperanza, ilusión y utopía generadora de una problemática que afecta a la intervención del territorio en diferentes escalas geográficas, por ejemplo, en casos tales como el uso de la tierra, el desalojo rural ocasionado por el conflicto armado, la movilización rural-urbana, la concentración de la población en los sectores marginales de las ciudades. Eso incide en

reconocer la complejidad que caracteriza al territorio nacional colombiano (Gómez, 2009).

De allí la necesidad de proponer el ordenamiento territorial, con el propósito de redimensionar el aprovechamiento de sus condiciones naturales, en atención de las potencialidades propias de cada región. Eso supone planear, gestionar, operacionalizar, controlar y evaluar las gestiones naturales del desarrollo territorial, como la base para formalizar las iniciativas hacia el progreso y el desarrollo integral (Malagón, 2015).

Indiscutiblemente en el momento del posconflicto colombiano, “La construcción de un orden social y político apacible comienza, precisamente, con el advenimiento del posconflicto. Allí habrá de darse el comienzo a un largo y delicado proceso de reconstrucción nacional sobre bases nuevas” (González, 2017, p. 321). Eso asegura para la dinámica territorial colombiana del posconflicto, el apremio de proponer un ordenamiento más acorde con la transformación de la realidad geográfica contemporánea del país.

Sin duda alguna, en esta iniciativa se debe destacar la participación de la sociedad civil como un reto en el debate que se desarrolla en el posconflicto. En consecuencia, para que los derechos humanos jueguen un papel importante en la participación política de los nuevos movimientos políticos, surgidos de los grupos desmovilizados en Colombia, se

requiere la participación activa y protagónica de la sociedad civil (Molina y Valderrama, 2016).

Por tanto, para la gestión pública, al formalizar las iniciativas innovadoras hacia la transformación del país, en lo que respecta a la orientación política y geográfica, debe ser coherente con la atención de las necesidades de los ciudadanos que habitan el territorio nacional en las diversas municipalidades dispersas en las diferentes regiones, en especial, aquellas demasiado afectadas por el conflicto bélico (López, 2003).

Es la tarea de facilitar la perspectiva oportuna para orientar las estrategias que poseen la capacidad de aprovechar las potencialidades del territorio, de acuerdo con la intención de fortalecer la visión democrática, con su perspectiva hacia la promoción del desarrollo integral. Implica entonces promover la gestión pública para superar las problemáticas que afectan en forma cotidiana el desenvolvimiento de las comunidades y de sus territorios. Eso significa asumir lo siguiente:

El fundamento del ordenamiento del territorio como instrumento de planeación y desarrollo regional es la participación de los diferentes actores de los sectores público, privado y social, para generar una propuesta que integre y concilie las diferentes perspectivas en torno al manejo de los recursos naturales y el uso del suelo de una región en un contexto de sustentabilidad (Arteaga, Ayala y Márquez, 2014, p. 291).

Desde esta perspectiva, el ordenamiento del territorio colombiano amerita de la incorporación de los organismos del Estado, las instituciones de la educación superior, el sector empresarial, entre otros. Es estar en capacidad de ofrecer iniciativas apoyadas en los estudios realizados por los centros de investigación. En efecto, propuestas factibles de comulgar con diferentes perspectivas epistemológicas en torno al tratamiento de los territorios y el aprovechamiento de los recursos naturales (Santiago, 2017b).

El territorio, ante esta situación tan complicada debe ser intervenido para preservar su naturaleza ecológica, ambiental y geográfica. Una acción esencial y básica debe ser fructificar las potencialidades de los territorios, en lo que respecta a las condiciones ecológicas. Por tanto, al estructurar el ordenamiento se supone que el territorio podrá ofrecer a los ciudadanos las oportunidades para una mejor calidad de vida colectiva (Valenti y Flores, 2009).

De allí la exigencia de proponer una enseñanza geográfica que facilite interpretar críticamente la realidad del conflicto armado, de tal manera de educar para comprender sus problemáticas, con fines formativos de la conciencia crítica. Es comenzar desde el ámbito escolar, a intervenir la realidad con explicaciones de acento científico en el

propósito de mejorar la racionalidad de su utilización por la colectividad comunitaria.

El conflicto armado, el territorio y la enseñanza de la geografía

En el mundo contemporáneo, ante la complicada realidad geográfica globalizada, es imprescindible considerar otras perspectivas disciplinares, pedagógicas y didácticas que generen la posibilidad de interpretar los temas y las problemáticas derivadas de la forma cómo se entiende la intervención del territorio por los grupos humanos. Por tanto, deberá ser motivo de la atención educativa el deterioro ambiental, la intervención irracional de los territorios, el acelerado crecimiento urbano y la pobreza, entre otros aspectos (Santiago, 2017b).

En ese sentido se inserta la explicación de las problemáticas derivadas del conflicto armado colombiano como tarea de la geografía y su enseñanza, desde una perspectiva renovada, tanto en la visión geográfica como en la acción pedagógica. Por cierto, Gómez (2009), ha propuesto que la práctica escolar debe asignar importancia a la interpretación del territorio comunitario afectado por la violencia bélica. Eso supone aprender a leer la localidad habitada y perturbada por el conflicto armado.

Se trata de concebir que la comunidad sea la escuela para aprender los conocimientos

geográficos. Eso traduce atender las situaciones que afectan la calidad de vida ciudadana, en lo inmediato. En efecto, es dar un viraje a la enseñanza geográfica para avanzar desde la explicación en la realidad físico-natural hacia la comprensión del territorio desde una perspectiva humana y social, con el apoyo de las intervenciones investigativas de acento interpretativo.

Es concebir lo comunitario como objeto curricular de tal manera de orientar la formación de los ciudadanos en el análisis para conocer lo real en su dinámica, funcionalidad y organización, al igual que reconstruir la realidad entendida desde el proceso de su evolución histórica. Así, la labor pedagógica podrá proponer una apreciación integral que relacione las condiciones de la época como referente hermenéutico para comprender su condición de constructo social (Santiago, 2020).

Entonces enseñar geografía significa establecer como contenidos los temas y problemáticas del conflicto armado como objeto de estudio en sus acontecimientos, realizaciones y contratiempos. Igualmente, considerar las estrategias de intervención y los valores que eduquen a una ciudadanía exigente. Sin lugar a dudas que la investigación será la estrategia fundamental con el desarrollo de la revisión documental, el trabajo de campo y la

elaboración de las monografías, para citar ejemplos.

Esta iniciativa apunta a enfocar el esfuerzo formativo hacia el contacto vivencial con los sucesos violentos ocurridos y reveladores del conflicto armado en el lugar, con la aplicación de la observación, el análisis, la interpretación y la reflexión analítico-crítica y constructiva, como también la socialización participativa de los nuevos conocimientos; en otras palabras, eso supone realizar una nueva lectura de la gramática de lo real geográfico originado por el evento bélico (Cordero y Svarzman, 2007).

El propósito fundamental de la labor geográfica, pedagógica y didáctica conducirá a potenciar una educación para la paz y la democracia, cuya tarea formativa representará la presencia de una opción factible de contribuir a pacificar el país y mermar la violencia en sus diversas manifestaciones, a la par el respeto común a los valores ciudadanos, como por ejemplo, la responsabilidad social, la fraternidad y la solidaridad.

Desde los aspectos enunciados, la perspectiva curricular deberá prestar atención a los eventos habituales de la delincuencia, el terrorismo, la violencia de género, el hurto de la propiedad territorial, el desplazamiento, las amenazas y el terror psicológico, el hurto de tierras, entre otros casos. Eso traduce apropiarse de lo real en su vivencia cotidiana y

convertir al escenario de la habitualidad geográfica comunitaria en el objeto de estudio de la geografía y su enseñanza.

De esta forma, el propósito será descifrar las situaciones reveladoras del tratamiento social del territorio habitado. Se trata de pensar en la explicación de las situaciones de la vida diaria, pues constituyen el escenario geográfico inmediato, natural y espontáneo. En consecuencia, los procesos de enseñanza apuntarán a desentrañar la causalidad visible y la invisible de las situaciones comunes de la comunidad (Santiago, 2020).

Se trata de una reflexión sobre el conflicto armado colombiano que permite a la enseñanza geográfica proponer la acción formativa centrada en la problematización que se origina como consecuencia de la acción guerrillera, en las comunidades localizadas en el ámbito rural colombiano; es decir, se impone contextualizar la explicación en la realidad originada en el desarrollo de este evento belicoso, en el ámbito inmediato comunitario.

En el hecho de asumir la comunidad se pretende fomentar la explicación de los sucesos desde la perspectiva de las experiencias vividas por sus habitantes, pues trae como consecuencia obtener los conocimientos necesarios para entender la compleja situación que han vivido las colectividades en las diversas regiones del territorio colombiano. El motivo es revelar en las narrativas de la

memoria ciudadana los difíciles sucesos con sus actores y realizaciones.

Enseñar geografía en estas condiciones supone como fase inicial, el tratamiento de los rasgos físico-naturales cuyas condiciones han sido aprovechadas por las fuerzas insurgentes para desarrollar su acción guerrillera. Es analizar la situación del territorio y, en especial sus características y potencialidades que han facilitado el espacio para la ocurrencia de las complicadas acciones belicosas agresivas.

Eso representa para la enseñanza de la geografía utilizar la lectura e interpretación de mapas, la elaboración de cartogramas y planos, acompañados de selecciones bibliográficas que faciliten la comprensión de la realidad geográfica colombiana. Además recorridos por la comunidad, entrevistas con los habitantes e identificación de problemáticas. Es el comienzo de la investigación que significa aprender a leer la geografía local y descifrar las condiciones que ha originado el conflicto en las disímiles regiones del país.

En la siguiente fase sobre la geografía y su enseñanza, se impone el análisis de la forma cómo el conflicto armado ha afectado la situación geográfica local e inferir críticamente las circunstancias ocurridas en el resto del país. Se trata de una geografía que debe ser concebida como reveladora de la complicada problemática con nefastas consecuencias en la

convivencia colectiva de la población colombiana (González, 2017).

Ahora la labor didáctica deberá apuntar hacia el estudio de la cartografía que identifique y localice los sucesos del conflicto armado. Se trata de la descripción de los ámbitos donde ha ocurrido la presencia de los grupos guerrilleros, los paramilitares y otros grupos al margen de la ley. En otras palabras, entender la dinámica del conflicto armado en la comunidad y cotejar con la situación ocurrida en diferentes regiones de Colombia. Esto implica insistir en el uso didáctico de los mapas y la aplicación de la cartografía social.

Como siguiente fase, una vez explicadas las circunstancias geográficas que caracterizan al conflicto armado, la enseñanza de la geografía debe conducir la reflexión crítica sobre los desplazamientos, el desalojo, la violencia, las masacres, las muertes selectivas, la violación de niñas, jóvenes y mujeres adultas, como sucesos que han perturbado al campo colombiano. Esta actividad deberá recurrir a la lectura de textos seleccionados en planteamientos de investigadores de este tema, como en estudios de casos en el ámbito comunitario con el rescate de la memoria colectiva, para citar ejemplos.

Es el análisis sobre el conflicto armado, cuya comprensión implica citar las circunstancias vividas en los centros urbanos que también han sido perturbados por los actos

terroristas, cuyas repercusiones en los ciudadanos han hecho de la vida citadina una realidad plena de incertidumbres, inseguridad e incongruencias. De esta manera emergerán los conocimientos reveladores sobre las precariedades derivadas de este evento histórico en el país.

Esta actividad significa realizar la lectura de artículos de periódicos, la utilización de videos, lectura de referencias bibliográficas e informes de investigación, asimismo proponer estudios sobre los imaginarios, las representaciones sociales y las concepciones personales. Necesariamente esta enseñanza geográfica tendrá en la lectura interpretativa, la participación en talleres, conferencias, observación de películas y conversatorios, como oportunidades para intercambiar ideas de sentido argumentativo.

Otra fase lo constituye el hecho de facilitar conversatorios, mesas de trabajo, talleres y conferencias sobre el desarrollo del conflicto armado. Es una actividad para socializar planteamientos sobre este evento histórico que ha convertido a la Colombia en un escenario inestable política y socialmente. El resultado, un país con notables debilidades y amenazas para promover el progreso y el desarrollo integral.

Se trata de la oportunidad de convertir la escuela como el escenario del intercambio de puntos de vista sobre la situación del conflicto

armado y sus repercusiones en la calidad de vida de los ciudadanos. Igualmente es posibilidad de escuchar los conocimientos, experiencias y saberes adquiridos por los estudiantes en el tratamiento escolar de este acontecimiento; en otras palabras, la escuela convertida en la guía comunitaria.

En el cumplimiento de la tarea pedagógica de las actividades enunciadas, traduce dar el salto epistémico desde la abstracción de los hechos geográficos, centrados en la mera descripción de lo real por la interpretación analítica de lo espacial. Es evitar la exclusividad de conformarse con tan solo describir el objeto de conocimiento, con el apoyo de la cartografía temática y desviar la atención sobre lo social y lo humano, como también desatender los razonamientos sobre sus dificultades geográficas.

La acción formativa descrita es hoy día motivo de la atención de las universidades donde se forman los docentes en Educación mención en Ciencias Sociales. También se exponen los resultados de investigaciones en el Congreso Colombiano de Geografía, en la mesa de Educación Geográfica; en la Convención Colombiana de Educación Geográfica y en el Encuentro de Grupos de investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. Además se organizan eventos académicos en las universidades nacionales, públicas y privadas.

En estas iniciativas reveladoras de la actividad investigativa colombiana, se promueve la sensibilización de la colectividad docente sobre la necesidad de fomentar la formación geográfica con la reflexión sobre el conflicto armado, en especial, sobre la violación de los derechos humanos de los ciudadanos y el tema de la paz relacionado con el incentivo de la sana convivencia como parte de la labor a realizar en las aulas escolares, de tal manera de generar la posibilidad de potenciar la conciencia crítica y constructiva.

Esta acción formativa de enseñar geografía tiene como propósito considerar el fomento de la integración social pacífica y plena de armonía social. Es asegurar que la educación posibilita otras miradas, fundamentalmente, desde los puntos de vista construidos en la subjetividad revelada en las experiencias ciudadanas desenvueltas en el territorio. Eso supone reivindicar la tarea axiológica que necesariamente debe motivar la enseñanza geográfica en un país acostumbrado a la violencia en sus diferentes facetas.

De esta forma se pretende desempeñar una labor de indiscutible importancia en la interpretación de la vida geográfica comunitaria. Es precisamente redescubrir las situaciones mediante la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía, el estudio de caso, la historia de vida; es decir, con eso toma importancia el hecho de inmiscuirse

en los acontecimientos donde los ciudadanos son los actores protagonistas, como exigencia de la investigación cualitativa (Santiago, 2020).

En consecuencia, la realidad ocasionada por el conflicto armado en Colombia, representa la solicitud de replantear la acción educativa de la geografía y su enseñanza, como una clara opción para promover la estabilidad social del país. En esa dirección, es una posibilidad fomentar la paz y contrarrestar las influencias de la violencia, la conflagración nefasta y preocupante, en la medida en que se conoce la realidad del conflicto armado con la participación activa y protagónica de quien enseña y quien aprende.

Es entonces necesario que el modelo educativo practique el proceso de sensibilización de los ciudadanos de una manera socializada en términos de una colectividad que comprende los acontecimientos de una manera directa y vivencial, pero sostenido al explicar sus puntos de vista con la firmeza y argumentos analíticos aportados desde las reflexiones críticas y constructivas planteadas por expertos al reflexionar críticamente sobre sus testimonios. Así, se construirá una cultura de sana convivencia, concordia y solidaridad como tarea formativa de la enseñanza de la geografía (Fernández, 2007).

Conclusión

La compleja realidad bélica en Colombia es un tema de importancia significativa por su duración, sus acontecimientos, los efectos en la población y la controversia generada ante la relevancia adquirida por el valor asignado al territorio y la valía de la propiedad de la tierra. La confrontación desarrollada mayoritariamente en el espacio rural, representa la existencia de una dificultad para su población, en condición de víctima del conflicto armado, afectado por el desplazamiento, las masacres y la pérdida de la propiedad de su tierra.

Se trata de una preocupante realidad geográfica que descubre el tratamiento deshumanizado de los habitantes del campo y de las ciudades, en lo referido al terrorismo destructor y desestabilizador de las colectividades ciudadanas. En las circunstancias del conflicto armado de una duración aproximada de sesenta años, ha derivado en una realidad complicada en sus problemáticas, especialmente en lo humano y lo social.

Este prolongado lapso ha originado un hecho preocupante por sus consecuencias en la vida de la población colombiana; en especial, en la población de bajos recursos. De allí que sea una necesidad renovar la formación educativa de la enseñanza geográfica, como base para promover la convivencia social. El hecho del desarrollo del conflicto armado ha originado

notables desavenencias mostradas en un ámbito pleno de incertidumbre, discrepancias, diferencias, discordias y contrariedades que deben ser motivo de atención por el Estado colombiano en la aspiración de una concordia duradera y la democracia justa.

La acción reconstruccionista del territorio como escenario de la intervención del conflicto armado, debe ser motivo de una geografía crítica y constructiva que revele la realidad y este en capacidad de facilitar los fundamentos para transformar el país con un territorio organizado sistemáticamente, pero igualmente traduzca sus aportes conceptuales y prácticos de la pedagogía y la didáctica, con sentido humanizador y notable sentido social.

Por eso se impone volver la mirada al ciudadano afectado por el belicismo, pues como víctima que ha vivido el conflicto armado, merece el respeto de sus derechos humanos, como de su propiedad territorial. En consecuencia, Colombia debe practicar la educación para la paz, con una enseñanza geográfica que fortalezca la lectura interpretativa de sus territorios y su diversidad cultural regional.

El propósito debe ser que los ciudadanos habitantes de una comunidad afectada por el conflicto armado, aprendan a realizar una nueva lectura, en especial, de sus condiciones territoriales, las actividades económicas, las condiciones laborales y, en lo fundamental, el

fortalecimiento de su conciencia crítica hacia la formación de un ciudadano más coherente con

la necesidad de superar las condiciones del conflicto armado.

Referencias

- Afanador, Benjamín (2007). Política educativa y financiación de la educación: posibles efectos para el desarrollo humano en Colombia, 1990-2004. *Equidad y Desarrollo*, (8), 39-54.
- Ander-Egg, Ezequiel (2004). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Córdova (Argentina): Editorial Brujas.
- Arévalo, Liz (2010). Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva. *Revista de Estudios Sociales*, N° 36, 29-39
- Arteaga, Marco; Ayala, María y Márquez, Ricardo (2014). Ordenamiento territorial comunitario, participación social y uso del suelo: experiencia en el sureste de México. *Perspectiva Geográfica*. Vol. 19, N° 2, 289-308. <https://doi.org/10.19053/01233769.4100>
- Bautista, María (2004). *Manual de metodología de investigación*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Benavides, Farid (3 de noviembre de 2018). ¿Qué le espera al post-conflicto colombiano? *Revista Semana*, s.p. Recuperado de: <https://www.semana.com/noticias/articulo/que-espera-post-conflicto-colombiano/69797-3>
- Cánchala, Aura y Rosales, María (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clase. *Nuevo Derecho*, Vol. 12, No. 18, 53-64.
- Cieza, José (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Salamanca* N° 339, 765-799. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_33.pdf
- Cordero, Silvia y Svarzman, José (2007). *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, María (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. *Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 17-36.
- Gómez, Luz (2009). Conflictos territoriales y gestión pública territorial en Colombia. *Perspectiva Geográfica*, Vol. 14, 129-160.
- Gómez, Diana (2013). Hacia el fortalecimiento de capacidades de gestión pública en un escenario de posconflicto en San Jacinto (Bolívar), Montes de María, Caribe colombiano. *Equidad y Desarrollo*, (20), 211-228.
- González, Cesar (2017). Desafíos institucionales de una nación en el posconflicto. *Revista de Economía Institucional*, vol. 19, N° 37, 317-322
- López, Mery (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- López, Jeny (2003). *Teorías y enfoques del desarrollo territorial*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Programa de Administración Pública Territorial.
- Malagón, José (2015). *¿Es posible una gestión pública territorial de excelencia en Colombia?* (Trabajo de Grado). Especialización en finanzas y administración pública. Cajica, Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Ciencias Económicas, Bogotá.
- Molina, Carlos (2016). Retos de la política y los derechos humanos en el postconflicto colombiano. *Revista Electrónica Iberoamericana*. Vol. 10, N° 2, 1-25.
- Plá, Sebastián (2018). *Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. Saberes sociales para la justicia social*. Educación y escuela en América Latina. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. La Carreta Editores.

- Rendón, Álvaro (07 de septiembre de 2016). La pedagogía para la paz. Convivencia, Cultura de paz. Resolución de problemas. *Magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-pedagogia-para-la-paz>.
- Salas-Salazar, Luis (2016). Conflicto armado y configuración territorial: elementos para la consolidación de la paz en Colombia. *Bitácora*, 26 (2). 45-57.
- Santiago, José (2017a). Las condiciones del mundo contemporáneo y los retos de la educación geográfica. *Revista de Pedagogía*. Vol. 39, 249-274.
- Santiago, José (2017b). Las condiciones sociohistóricas del siglo XXI y la explicación geografía comunitaria. *Revista Encuentro Educativo*, Vol. 204. 9-23.
- Santiago, José (2018). El aprovechamiento del territorio como objeto de la enseñanza de la geografía. *Revista Nadir. Revista Electrónica de Geografía Austral*. Vol. Año 10, N° 1, 01-10.
- Santiago, José (2020). Otra razones para comprender la necesidad de renovar la geografía escolar. *Revista Brasileira de educación en geografía*. Vol. 10, N° 19, 271-293.
- Valencia, Alejandro. (2013). *Derecho internacional humanitario. Conceptos básicos. Infracciones en el conflicto armado colombiano* (Segunda Edición). Bogotá: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Agencia Canadiense para el desarrollo Internacional.
- Valenti, Giovanna y Flores, Ulises (2009). Ciencias sociales y políticas públicas. *Revista Mexicana de Sociología*. 71, N° Especial (diciembre, 2009), 167-191.



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag>

ISSN 2477-9342

La Práctica Pedagógica: Unidad Temática que Devela el Accionar Áulico de los Procesos de Lectura y Escritura en la Educación Inicial

The Pedagogical Practice: Thematic Unit in the Classical Action of the Reading and Writing Processes during Early Childhood Education

Maldonado de Ramírez, Zulay ¹ Escobar de Murzi, Mery Faviola ²

Contacto: zulaydelapazmg@gmail.com

En el presente artículo se exponen los resultados preliminares de la investigación denominada Aproximación Teórica de la Transformación de la Práctica Pedagógica de la Lectura y la Escritura en la Educación Inicial: Etapa Preescolar; en la cual se estructura el diagnóstico. Se enfatiza en la unidad temática Práctica Pedagógica. Teóricamente se apoya en los aportes de la pedagogía crítica, la psicolingüística, la psicogénesis de la lengua escrita, desde la perspectiva constructivista del enseñar y el aprender. Se trata de una investigación cualitativa, dentro de la perspectiva epistemológica del construccionismo desde el paradigma sociocrítico y metodológicamente en la investigación-acción. La información fue obtenida a través de la técnica del grupo focal y de los registros narrativos. Las docentes participantes en el estudio fueron siete (07) maestras. Los resultados en la unidad temática Práctica Pedagógica de la primera fase se sintetizan en el concepto emergente denominado enfoque superficial de la educación.

This research paper described the preliminary results of the study: “Theoretical approach to the pedagogical practice transformation of the reading and writing process between early childhood teachers: Preschool Stage” in which the diagnosis was structured. It emphasizes the thematic unit Pedagogical Practice. The theoretical lenses used are critical pedagogy, psycholinguistics, the psychogenesis of the written language, from the constructivist perspective of teaching and learning. The study is a qualitative research, within the epistemological perspective of constructionism, framed theoretically in the sociocritical paradigm and methodologically in action research. The information was obtained through the focus group technique, the narrative group-interview was recorded, the material was transcript in word documents as well as the field notes. The participants in the study were seven (07) teachers. The results evidenced in the Pedagogical Practice thematic unit of the first phase are synthesized in the emerging concept called superficial approach to education.

Recibido: 29-05-2021 | **Aceptado:** 24-09-2021



Palabras clave

Lectura, Escritura,
Práctica Pedagógica,
Formación

Keywords

Reading, Writing,
Pedagogical Practice,
Training

¹ Fundación Amigos de la Mochila Mágica – San Cristóbal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5246-1904>

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador – San Cristóbal. <https://orcid.org/0000-0003-0753-2651>

Reflexiones sobre el Objeto de Conocimiento y sus Consideraciones Teóricas

Desde los albores de la humanidad el hombre ha estado supeditado al enseñar y al aprender, en un primer momento de manera natural, no formal, luego progresivamente y en interdependencia con los adelantos científicos alcanzados, de manera formal y sistemática. Este proceso traducido posteriormente como educación, es para Delval (2006):

...el mayor invento que han producido los seres humanos, y es una de las principales claves de su éxito como especie animal. Gracias a ella, los humanos reciben el conocimiento acumulado por las generaciones anteriores y no tienen que partir de cero. Sobre la educación se establece la cultura, el conjunto de las adquisiciones que las sociedades humanas han acumulado y que se transmiten de una generación a otra. (p. 19)

No obstante, con el correr del tiempo, esta educación concebida como aprendizaje de los productos sociales, con la finalidad de alcanzar la supervivencia de la especie, ha complejizado sus estructuras y diversificado sus funciones en virtud de la aceleración histórica que ha sufrido la sociedad en los últimos tiempos. La escuela como instancia específica configurada especialmente para hacer realidad los propósitos de la educación de las nuevas generaciones, está sometida, según Pozo (2006):

...a una continua exigencia de cambio. La educación obligatoria está en la mayor parte de los países en un proceso de reforma educativa, que implica no sólo una

extensión de sus límites, incluyendo personas y grupos sociales hasta ahora excluidos, sino también una ampliación de sus horizontes, fijando nuevas metas y propósitos, definiendo nuevas formas de enseñar y de aprender, creando nuevos espacios en los que se pueda no solo transmitir sino compartir el conocimiento y las vivencias que ese conocimiento genera. (p.29)

Es decir, se requiere de una nueva manera de gestionar el conocimiento, no solo dentro sino fuera de la escuela, porque los espacios educativos se amplían, ya que las exigencias de la sociedad reclaman cambios y transformaciones que generen inclusión, nuevas formas de enseñar y de aprender que apunte más a construir saberes y conocimientos, que a repetir lo dicho por otros sin una participación activa del sujeto que aprende. En este sentido, la escuela ha estatizado una tradición milenaria de transmisión mecánica y repetitiva, profundamente arraigada en las mentes de los diversos actores educativos, que no se ajusta ni a las propuestas teóricas resultado de profundas investigaciones ocurridas en el devenir histórico, ni a la nueva cultura del aprendizaje que el siglo XXI requiere (Pozo, 2006).

La afirmación anterior pareciera extrema, si no fuera cierto que la sociedad se encuentra en un proceso vertiginoso de transformación, que afecta la forma como sus integrantes se organizan, trabajan, se relacionan y aprenden; por tanto, la educación tiene que ser diferente a la conocida hasta ahora, porque además de

proporcionar información, debe concienciar sobre el papel que debe cumplir el ser humano, brindarle las herramientas cognitivas, emocionales y afectivas que lo prepare para ser factor crítico de evolución. En otras palabras, es importante que el educador establezca la diferencia entre educar y escolarizar, tal y como la plantea Calvo (2008): “La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (p. 17). En este sentido, la educación posibilita, la escolarización cercena.

En este entendido, la práctica pedagógica que se imparte en los centros educativos debe llegar al alumno cargada de amplias posibilidades, no puede seguir siendo compartimentalizada, reduccionista, mecánica y repetitiva, sino que debe ir dirigida hacia la formación, hacia el aprender a aprender y al comprender, para que el ciudadano adquiera las habilidades necesarias para buscar, seleccionar, procesar, transformar y aplicar la información (Pozo, 2005), de modo que, adquiera una autonomía intelectual que le va a permitir aprender continuamente. El proceso descrito debe llevar al aprendiz a convertir la información en conocimiento para ser utilizado a favor de la comunidad en la cual se desenvuelve.

De acuerdo con lo expuesto, la práctica pedagógica que ontológicamente es dinámica y

reflexiva, debe apuntar al desarrollo de procesos cognitivos, sociales, afectivos y emocionales, en un contexto humanizante, participativo, dialógico, contextualizado para, según Freire, (1975): ...”ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones”... (p. 162), en una concienciación sobre el poder transformador que tiene el ser humano sobre la realidad. Ese quehacer de maestros y alumnos en el ámbito áulico, influido por diversos elementos contextuales, es complejo en procesos y relaciones, las interacciones continuas deben pasar constantemente por el bucle pensamiento-lenguaje-acción-reflexión-conocimiento, que lleva a la construcción de una visión de mundo que determina el accionar del alumno en ese mundo.

Es importante destacar, que unas de las herramientas de la mente (Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2010) que facilitan los procesos descritos y el pensamiento auténtico como acto cognoscente descubridor de la realidad (Freire, 1975), son la lectura y la escritura, procesos que deben privilegiarse constantemente, con sentido y de manera significativa a lo largo de todo el sistema educativo. El leer y el escribir determina, en gran medida, lo que se aspira ser, el futuro, la movilidad social, el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo, que permite transformar la estructura de saberes, incorporar nueva información y responder creativamente. También determina la

comprensión del mundo y la capacidad de transformarlo en algo mejor.

Por consiguiente, se afirma que es esencial ofrecer a los niños la posibilidad real de ser usuarios competentes de la lengua escrita, dadas las características de la cultura letrada en la cual están inmersos, la cual renueva sus saberes constantemente y exige nuevas formas de leer y de escribir ante el surgimiento de nuevos y variados lenguajes tecnológicos. Para responder de manera eficiente en este nuevo contexto, se requiere que el alumno consolide competencias cognitivas, lingüísticas y comunicacionales que le permitan acceder a una diversidad de textos y soportes que la sociedad del conocimiento y de la información pone a su disposición.

En este sentido, la práctica pedagógica de la lectura y la escritura, debe estar dirigida a implementar el leer y el escribir desde los planteamientos de la psicolingüística y la psicogénesis de la lengua escrita, como procesos cognitivos, dinámicos, complejos, porque según Correig (2008): ...”son el resultado de una serie de actividades complejas en las que el individuo debe realizar muchas operaciones y debe activar diversos tipos de conocimiento” (p. 125). En consecuencia, su aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción, en una aproximación progresiva que pasa por diversos niveles, tanto en el aprendizaje de la lectura (Frith citado por Fons, 2008) como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999).

Desde esta concepción constructivista del aprendizaje, el docente debe tomar en cuenta los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela, para ayudarlos a progresar en su aprendizaje. De igual manera, debe crear en el aula un ambiente alfabetizador con referentes significativos de lectura y escritura para enriquecer el repertorio del alumno, a partir de interacciones con diversidad de textos, recursos y situaciones, mediadas por el maestro, con el fin de intervenir para facilitar los aprendizajes. En coherencia con lo expuesto, Fons (2008) complementa:

Según la concepción constructivista del aprendizaje y de acuerdo con el concepto de lectura y escritura expuesto, los procesos que intervienen tanto en el acto de leer como en el de escribir, solamente se podrán desarrollar de manera significativa si se pone a los aprendices en situación de usar realmente la lectura y la escritura. Cada situación real posibilitará una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje. (p. 173)

En virtud de lo expuesto por la autora, el uso de la lectura y la escritura debe obedecer a su uso funcional, con un para qué definido, de manera que el niño descubra para que se lee, para que se escribe y le encuentre sentido a su aprendizaje. Estas actividades reales de lectura deben ser propiciadas por el maestro, en el contexto de la cotidianidad del aula, para implicar al niño en esa realidad letrada que lo circunda y que ofrece infinidad de posibilidades para activar sus conocimientos disponibles

sobre la lengua escrita, trabajar sobre la construcción de significados, establecer relaciones, conocer progresivamente las características, propiedades, usos, funciones de diversidad de textos y en definitiva ayudarlo a progresar en su evolución del proceso de construcción de la lectura y la escritura.

Ahora bien, es importante destacar que la práctica pedagógica de la lectura y la escritura que se observa en las aulas de Educación Inicial no se caracteriza por los rasgos antes expuestos, por el contrario, las prácticas que se observan en las aulas, reflejan la concepción de dichos procesos como técnicas perceptivas-motoras, en la cual la lectura se entiende como el acto de juntar e identificar palabras para ser descifradas y la escritura como copia de letras. Para enseñar a leer se utilizan métodos silábicos o fonéticos, que inician con el aprendizaje de memoria de las vocales, consideradas las partes más sencillas y luego se continúa con la combinación de consonantes-vocales para formar silabas, después vienen las palabras derivadas de dichas combinaciones, para finalmente llegar a unas oraciones descontextualizadas, porque se construyen con el propósito de que el niño ejercite determinada silaba o combinación ya “estudiada”, totalmente exentas de cualquier finalidad comunicativa. Al respecto, Carlino y Santana (2005) exponen:

...en el ámbito escolar es todavía habitual pensar que en la lectura no interviene

ningún otro factor aparte del perceptivo-motor (ojo-boca). Se entiende pues, que leer es lo mismo que descifrar o decodificar, es decir, convertir las grafías en sonidos. Así, tradicionalmente se da por sentado que, cuando un niño «sabe juntar las letras», cuando puede oralizar un escrito, sólo le queda «practicar la lectura» ya que la comprensión vendrá por añadidura. (p. 30)

Desde esta perspectiva técnico-instrumental las maestras de Educación Inicial, al igual que con la lectura, reducen la escritura a habilidad psicomotora y entonces sus esfuerzos van dirigidos a rellenar, respuntar, rasgar, entre otros, para “soltar la mano”, además de las famosas líneas punteadas para completar, los palitos, las bolitas, acompañadas de la plana, la copia y el dictado sin sentido. Confunden escribir con el dibujar las letras e identifican escritura con copia de un modelo externo. Sin embargo, en esta escritura-copia el niño solo repite mecánicamente. Ferreiro (2000) caracteriza la práctica expuesta de la siguiente manera:

...esa lengua escrita no es lengua escrita, es dibujo de letras y sonorización de palabras. Y justamente ese es uno de los problemas que enfrentamos: hay una visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos (p.24).

Lo dicho, lleva a definir esta representación de cómo se aprende a leer y a escribir, como simplista y pasiva, porque sólo

enfatisa en el sistema grafofónico, a través del repetir constante hasta que se memorice. Fons (2008) complementa al afirmar:

Una concepción muy arraigada en nuestra sociedad es que se aprende a leer y a escribir a partir de actividades de repetición. Se cree que después de llenar libretas de grafismos o caligrafías los niños sabrán escribir y que después de repetir, día tras día, que eme con a hace ma los niños aprenderán a leer. (p. 157)

De acuerdo con los planteamientos realizados se evidencia una práctica de la lectura y la escritura vinculada con una concepción de aprendizaje conductista, mecánica, centrada en el docente, reproductora, rutinaria, descontextualizada, prescriptiva. En consecuencia, se puede afirmar que prevalece un enfoque del aprender basado en el modelo asociacionista, que configura la perspectiva epistemológica a través de la cual las maestras conciben al niño y al aprendizaje, en definitiva, prácticas bastante tradicionales que nada tienen que ver con los avances en las investigaciones psicológicas. De acuerdo con Pozo (2006): “las propuestas teóricas para el cambio han sido más fuertes y profundas que los verdaderos cambios que han tenido lugar en las prácticas educativas” (p. 30). Agrega también el autor que “...no cabe duda de que en estos últimos años las formas de aprender y enseñar al menos en los espacios educativos más formalizados, han cambiado más profunda o radicalmente en la teoría que en la práctica” (p. 31).

Por tanto, la permanencia de las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura descritas, encuentran su asidero en las reflexiones del autor precitado, y es la primacía de este enfoque tradicional, que obvia los planteamientos constructivistas del aprendizaje, de la psicolingüística y de la psicogénesis de la lengua escrita, la que estructura la situación problemática de la presente investigación, la cual encuentra su eje vertebrador en la disonancia entre el ser y el deber ser; es decir, reducir el aprendizaje a responder adecuadamente a diferentes estímulos (Fons, 2008) o interpretarlo como un proceso activo de reorganización, modificación o reconstrucción, como actividad cognitiva del sujeto que aprende, iniciar el leer y el escribir con el aprendizaje de las vocales, el abecedario, de las sílabas, con énfasis en el descifrado, la copia, la plana y la repetición; o considerar que estos procesos tienen que ver con anticipar, inferir, predecir (Jurado y otros, 2013), para construir significados y comprender la complejidad de la diversidad de textos disponibles, ejercer el papel de dador o replantearse su rol como mediador de aprendizajes.

La situación descrita, que se circunscribe a la incongruencia entre el estado real y el estado deseado, abre un compás hacia algunas reflexiones y otras muchas acciones. De las primeras, se deriva la siguiente interrogante: ¿qué pasa con esos niños producto de esta

práctica pedagógica de la lectura y la escritura tradicional, que concibe estos procesos como técnicas perceptivo-motoras? La respuesta estaría dirigida a afirmar que probablemente estarán en una profunda desventaja en esta llamada sociedad del conocimiento y de la información, en la cual leer y escribir son esenciales para acceder a la cantidad de información que actualmente se maneja, tal vez formen parte de los analfabetas funcionales que abundan hoy día, o seguramente sobrevivan dentro del sistema escolar, con grandes dificultades para acceder competentemente a un libro o producir un texto escrito coherente, sin acudir a la copia.

Aunado a las reflexiones precedentes, se hace pertinente acotar lo planteado por la UNESCO (2016), que de manera certera trasciende del plano conjetural al plano real, cuando expresan:

...muchos de los que asisten a la escuela no adquieren conocimientos y aptitudes básicas. Por lo menos 250 millones de niños en edad de cursar la escuela primaria, de los que más del 50% han asistido durante al menos cuatro años a la escuela, no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje en lectura, escritura ... (p. 34)

Se revela entonces una práctica pedagógica de la lectura y la escritura que no cumple con los requerimientos esperados ni por la escuela ni por la sociedad, debido a que millones de niños no alcanzan los niveles

mínimos de lectura y escritura, que les permitan desenvolverse adecuada y eficientemente en la sociedad letrada a la que pertenecen. Es el resultado de presentar la lectura y la escritura como objeto escolar y no como objeto social, indispensable tanto dentro como fuera de la escuela. Ésta le oculta al niño la información sobre para qué sirve leer y escribir, y sus funciones dentro de la sociedad. Reduce su uso real, significativo y contextualizado, a prácticas sin sentido, sin relación con su uso funcional, por tanto, el alumno no le encuentra sentido a lo que lee, si no sabe para qué le sirve, se le dificulta hacer la transferencia y no comprende. En este sentido, afirma Castrillón (2009):

Ni la escuela, ni la familia ofrecen a los estudiantes pistas claras acerca de la importancia que puede tener para ellos aprender a leer y a escribir y, mucho menos, convertirse en lectores asiduos. No son prácticas corrientes. ¿Por qué entonces tienen que someterse a semejante esfuerzo, si los estudiantes no encuentran en ella utilidad práctica para su vida futura? (p. 16)

Explicitadas las diversas aristas que conforman el objeto de estudio y algunas de sus consecuencias, se demandan acciones, como por ejemplo, proponer la presente investigación, dirigida a transformar la práctica pedagógica a partir de una reconceptuación de lo que significa enseñar, aprender, leer y escribir. Para ello, se hace necesario una formación, desde las necesidades pedagógicas y las voces de las

docentes participantes en el estudio, basada en los supuestos de la pedagogía crítica que trascienda la formación convencional.

En atención a la unidad temática Práctica Pedagógica, que se constituye en el objeto de este reporte parcial investigativo, se formuló la siguiente pregunta:

¿Cuál es el tipo de práctica pedagógica que se llevó a cabo en las aulas de Educación Inicial con respecto a los procesos de lectura y escritura?

Es importante destacar, que la interrogante anterior guio el proceso investigativo de la unidad temática y orientó el **Objetivo Concreto**: Determinar la práctica pedagógica que se lleva a cabo en las aulas de Educación Inicial, con respecto a los procesos de lectura y escritura. Por supuesto que el objetivo concreto mencionado se encuentra supeditado al **Objetivo Integrador** de la investigación: Generar una aproximación teórica acerca de la transformación de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura en la Educación Inicial, a partir de una formación basada en los aportes teóricos de la pedagogía crítica.

Se hace esencial recalcar también que toda investigación está sustentada por unas bases teóricas, que definen la direccionalidad y el enfoque de la misma. Dada la complejidad del objeto de estudio de la presente investigación, dichas bases teóricas se fundamentaron en la perspectiva constructivista, desde la cual, tanto

el aprender como el enseñar están supeditados a la concepción de proceso, de participación activa y de modificación de estructuras cognitivas a partir de establecer relaciones entre lo sabido con lo que se quiere aprender, durante las cuales el sujeto que aprende reelabora, reestructura, modifica el conocimiento que posee, es decir, el sujeto es un activo constructor y reconstructor de su conocimiento, según la visión del aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva histórica cultural de Vigotsky. Fueron fundamentales los supuestos teóricos de la pedagogía crítica, los cuales transversaron todo el proceso formativo, al igual que los postulados de la psicolingüística sobre los procesos de lectura y escritura y la psicogénesis de la lengua escrita.

Ruta del Procedimiento Investigativo y Hermenéutica de los Hallazgos

Las perspectivas epistemológicas del construccionismo desde el paradigma sociocrítico son las que más se ajustan a esta investigación, en virtud del objetivo que subyace en esta investigación, el cual refiere a transformar la práctica pedagógica de la lectura y la escritura de las docentes de Educación Inicial. Es importante destacar que, para alcanzar tal cometido, es esencial comprender de manera profunda esta realidad educativa desde las voces de las participantes, sus experiencias y reflexiones.

En este entendido, cabe resaltar, que al asumir determinado postulado ontológico este conlleva cierta epistemología, que a su vez condiciona las opciones metodológicas, las que en este caso se corresponden con la investigación-acción, la cual es definida por Lewin (1944), como una... “investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias clases de acción social, y es investigación que conduce a la acción social. A nuestro juicio, la investigación que no produce sino libros, no es suficiente”. (p. 16). Dicha definición se amplía cuando el mencionado autor enfatiza que: ... “mediante la investigación-acción se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico”. (p. 240)

Además de los rasgos señalados por Lewin (1944), la investigación-acción se caracteriza por seguir una espiral autorreflexiva que consta de varios momentos: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Mc

Taggart, 1988; Carr y Kemmis, 1988); en un ir y venir constante debido a que estos momentos son recursivos, interrelacionados e interdependientes. También es importante señalar unas actividades, pasos o etapas definitorias de esta metodología:

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema
2. Elaboración de un plan de actuación
3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica
4. Reflexión. Interpretación de resultados (Sandín, 2003).

Sobre la base de la vinculación de los momentos y las actividades, señaladas por Kemmis y Mc Taggart (1988); Carr y Kemmis (1988) y Sandín (2003) respectivamente, que definen la investigación-acción, la investigadora estructuró el diseño de la investigación, el cual está representado en la figura 1, que se presenta a continuación:



Figura 1. Diseño de la investigación. Espiral Autorreflexiva de Investigación-Acción

Como se observa en la figura 1, la primera fase la constituye el momento planificación, en vinculación con la actividad diagnóstico, de la cual emerge la situación discrepante que da paso al diseño del plan de acción. Este se implementa en el momento acción, que se integra con la actividad desarrollo del plan, y conforman la segunda fase, durante la cual se recoge la información, se organiza, se categoriza y se analiza teóricamente, a partir de los momentos observación y reflexión. Finalmente, y en una relación continua y compleja entre los momentos y las actividades, se arriba a la tercera fase, en la que con un predominio del

momento reflexión se conjuga con la actividad interpretación de los resultados, para dar paso al surgimiento de las síntesis explicativas, las verdades provisionales y la aproximación teórica sobre la transformación de la práctica pedagógica de la lectura y escritura.

Mientras las maestras reflexionan sobre lo leído, lo vivido y lo observado para generar conocimiento pedagógico, la investigadora dilucida el mismo proceso para diagnosticar, analizar, interpretar y generar teoría, tal y como se representa en la figura 2, que a continuación se presenta:

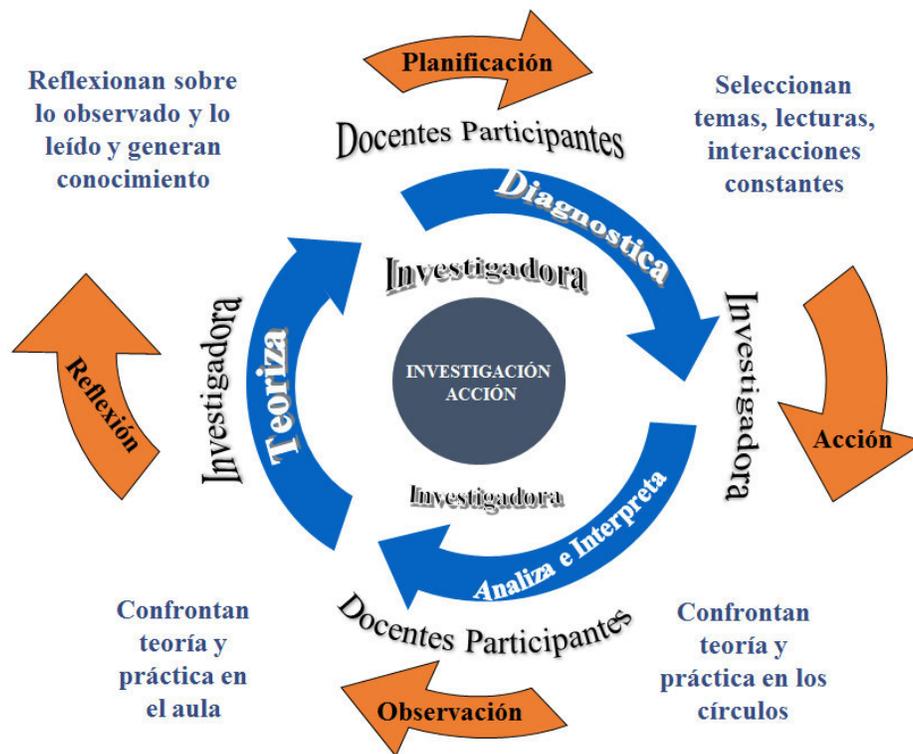


Figura 2. Diseño de la investigación. Integración de Fases, Momentos y Actividades Implicadas en la Investigación-Acción

La información fue obtenida a través de la técnica del grupo focal y de los registros narrativos, con instrumentos como las notas de campo y las grabaciones, durante encuentros organizados para tal fin, denominados círculos de reflexión teórico-prácticos. Las docentes participantes en el estudio fueron siete (07) maestras, pertenecientes al Núcleo de Educación Rural N° 1, (NER 1) y que laboran en cinco (5) Centros de Educación Inicial, adscritos a Escuelas Básicas rurales, pertenecientes al Municipio Andrés Bello, Estado Táchira, Venezuela.

La información obtenida de los grupos focales, fue sometida al análisis, el razonamiento y la reflexión profunda: la disquisición, acompañada de la hermenéutica para alcanzar una mejor interpretación del objeto de estudio. Desde el primer momento, las interacciones surgidas durante los grupos focales fueron grabadas, luego las grabaciones se transcribieron para conformar el protocolo de análisis. Éste se leyó, se releyó en numerosas ocasiones para identificar las unidades temáticas que emergieron, dado que no fueron preestablecidas. Ahora bien, todo ese análisis de orden teórico conceptual construido y que

origina los conceptos emergentes, se agrupa en la categoría emergente y su correspondiente concepto emergente, el cual como producto parcial va a determinar la construcción del concepto abarcador como síntesis explicativa, que culmina posteriormente en el constructo o aproximación teórica.

Durante los dos primeros círculos de reflexión teórico-prácticos, se efectuó el diagnóstico. La investigadora, partió de las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo aprenden los niños? ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Qué hacen ustedes en el aula para que los niños aprendan a leer y a escribir? A partir de las respuestas se abrió un espacio de intercambio, que permitió a la investigadora, además de grabar las interacciones, captar las concepciones y representaciones sobre los procesos de lectura y escritura de las docentes participantes, sus dificultades y sus prácticas.

Al revisar las grabaciones minuciosamente, emergieron tres unidades temáticas: práctica pedagógica, formación docente, lectura y escritura. Posteriormente se identificaron, se codificaron y emergieron las subcategorías que las constituyen, se analizaron e interpretaron para llegar a construir un cuerpo de conocimientos que se precisan, se relacionan, se contrastan y se conectan de manera coherente, con el fin de conformar una estructura conceptual, en cuya red se encuentran los conceptos emergentes y las

categorías emergentes, los cuales ordenan y sistematizan, de manera concreta, el fenómeno estudiado para ser comprendido.

Unidad Temática Práctica Pedagógica

Esta unidad temática se revela desde las voces de las participantes, como un proceso rutinario y descontextualizado en el que prevalece la memorización y la copia, pero, sobre todo el tener que hacer lo que diga la maestra y cuando lo diga la maestra. Estas características de la práctica pedagógica van aunadas a una concepción del enseñar que tiene como actor principal del proceso al maestro y el niño se convierte en un receptor pasivo. Al respecto, Contreras y Contreras (2012) opinan: ...”el maestro durante el desarrollo de la práctica pedagógica se caracteriza por ser quien posee el saber, es transmisor de conocimiento, y el participante activo que genera aprendizajes para la reproducción de la información”. (p. 203)

En esta direccionalidad emerge la subcategoría **concepción bancaria de la enseñanza**, la cual refleja una práctica pedagógica en la que el niño solo recibe depósitos continuos del docente. Según Freire (1975): ...“la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.” (p.72). Lo expresado por el autor se hace evidente en diversas narrativas expresadas por

las docentes participantes, tales como las siguientes:

Yo uso distintas estrategias...uso distintas estrategias que yo diseño, y se ponen en práctica cuando uno les dice lo que tienen que hacer, como lo tiene que hacer (**DP7**)

Pues sí... porque uno es el que les tiene que decir que se tiene que hacer (**DP3**).

En estas expresiones se percibe la creencia de que el docente debe dirigir todo el proceso y que el alumno solo está para ejecutar, todo gira alrededor del maestro, es decir, el accionar docente está totalmente vinculado con la concepción magistocéntrica de la enseñanza. En función de estas consideraciones se asume el **Centramiento en explicación y exposición docente**, como concepto emergente, y se define como: **Accionar del maestro entendido como el acto que desarrolla en el aula de clase, cuyo énfasis se traduce en un acto de explicación y manifestación de los saberes del docente.**

Es importante destacar que en total interdependencia e interrelación con esta subcategoría, emerge otra denominada **concepción del niño como objeto**, la cual se define como aquella en la que el aprendiz no tiene ninguna implicación en el hecho educativo, porque su intencionalidad está anulada, ya que solo debe esperar la orden de la maestra, quien según Freire (1975): "...es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos" (p.74). Es

considerado mero objeto porque no ejerce activamente su rol, porque al no ser escuchado, al no opinar ni dar ideas, al no ser protagonista de su proceso de aprendizaje, pierde su condición de sujeto.

En este entendido, expresiones como: aprende de lo que uno cree... (**DP1**);...a través de estrategias previamente diseñadas, organizadas por el maestro... (**DP6**); de cualquier cosa que uno desee que los niños conozcan... (**DP2**); yo voy a hablar del sistema solar (**DP5**); copian lo que están viendo, lo que les muestro (**DP2**), son manifestaciones concretas de que el niño ha sido deshumanizado porque se le impide desarrollar pensamiento, se le imposibilita para vivir conscientemente su proceso de aprendizaje y descubrir la implicaciones que tiene para su vida y para su entorno el construir conocimiento. Al respecto, Contreras y Contreras (2012) enfatizan en que se:

...manifiesta una falsa creencia de los maestros al pensar que quizá el mejor aprendizaje para los alumnos es el que se produce a través de la repetición mecánica de los contenidos expuestos por los educadores; es así como, progresivamente se anula la capacidad creadora de los aprendices y los docentes dejan de cumplir con la principal meta de la educación. (p. 204)

Desde esta perspectiva, al impedir que el niño ejerza su capacidad de decidir, de actuar, de expresarse, este se convierte en objeto sin

conciencia, pasivo e irreflexivo, que se acostumbra al “espero que me digan lo que tengo que hacer”, “hago solo cuando me digan”, “hago lo que todo el mundo hace”; por tanto, entra en la dimensión de la acomodación y la domesticación (Freire, 1975), que lo lleva a una pasividad de la conciencia (Aguilar y Bize, 2011) que le impide accionar, reflexionar y conocer para actuar en el mundo y transformarlo. En virtud de lo expuesto, surge de la subcategoría concepción del niño como objeto, el concepto emergente: **Negación de la Intencionalidad del Niño**, el cual se define como: **El acto de vetar la volición del niño, quien se convierte en receptor pasivo de las informaciones entregadas por el educador, hecho que determina la pasividad de la conciencia durante el proceso de aprendizaje.**

En total consonancia con las subcategorías ya descritas y como elemento muy propio de la práctica pedagógica, emerge la subcategoría **proceso prescriptivo de planificación**, la cual se define en el contexto del presente estudio, como aquella que es impuesta por el ente rector y que no considera al niño como eje y figura clave en el diseño e implementación de esta herramienta que contribuye a la organización del trabajo áulico. Ellas mencionan las necesidades e intereses de los niños, pero al profundizar en las interacciones, queda explícito que no han comprendido la esencia y naturaleza de la

planificación, tal y como lo expresan en los siguientes segmentos discursivos:

Porque eso es impuesto, le soy sincera, mis planificaciones son para cumplir con la coordinación **(DP4)**

Por lo general, lo que dice la compañera es muy cierto, a uno lo obligan a planificar para quince días **(DP5)**

Pues si todo es como impuesto y uno no puede hacer lo que quiere el niño y cumplir con la planificación y cada quince días con niños pequeños **(DP1)**

Se evidencia, desde las voces de las participantes, que estas efectúan con la tarea de planificar para cumplir administrativamente con la “tarea”, mencionan el interés del niño, pero es solo parte del discurso que se maneja en el nivel preescolar, según se constató en el análisis de otro segmento discursivo:

¿Cómo saben ustedes que están interesados o tienen necesidades? **(ZMG)**
Pues uno les pone cuidado cuando hablan entre ellos y de acuerdo con lo que les escucha pues uno determina qué necesidad o interés tiene el niño **(DP4)**

Pero, ¿ustedes les preguntan? ¿Hacen lluvia de ideas con ellos sobre lo que quieren saber? **(ZMG)**

Creo que están muy pequeños para eso **(DP5)**

Al tomar en cuenta lo expresado, se corrobora que las docentes participantes no están familiarizadas con la verdadera significación de lo que implica trabajar por proyectos, tal y como lo expresan Chacón y Escobar (2013), quienes afirman que: ...“los proyectos surgen más de las necesidad del docente por cumplir con los contenidos del

programa que de los intereses manifestados por los alumnos” (p. 99). Se hace necesario comprender que a través de los proyectos se debe privilegiar la participación del niño, el razonamiento y el diálogo entre los implicados y los saberes para que se dé una verdadera construcción de conocimiento.

Por tanto, se revela una planificación que no favorece el desempeño de un rol activo, ni de las maestras ni de los alumnos, debido a que, por una parte, es impuesta y le resta autonomía al docente, y por la otra, las educadoras lo conciben como un proceso que se concibe unilateralmente. Desde estas apreciaciones de la subcategoría proceso prescriptivo de planificación, surge el concepto emergente: **Estructura Organizativa del Trabajo Áulico**, el cual se define como: **Proceso de intervención pedagógica que contribuye a organizar la práctica de los docentes, manejada con insuficiente conocimiento sobre la metodología de proyectos e ignora las potencialidades de los niños.**

Al avanzar en el análisis teórico realizado a la información recabada en los círculos de reflexión teórico-prácticos, emerge una nueva subcategoría denominada **acción discursiva unidireccional**, la cual es inherente al tipo de práctica pedagógica convencional que se ha revelado en los relatos. Dichas acciones discursivas obedecen a las relaciones de poder que tradicionalmente se han establecido entre

docentes y alumnos, las cuales son jerárquicas y se caracterizan por ser autoritarias. Expresiones tales como: ...“se le pide a él que dibuje”... (**DP5**); yo estoy trabajando con un proyecto... (**DP7**); cuando uno como docente le dice al niño: “copie la fecha”... (**DP2**); “si coloco un elefante los niños deberán decir el nombre de la imagen, contar cuantas letras tiene esa palabra y señalar cuales son consonantes y cuales son vocales” (**DP1**). Dan fe de una acción didáctica basada en una comunicación vertical y unidireccional, que denota un alumno pasivo, un ambiente que no favorece el aprendizaje participativo ni el diálogo.

Martínez-Otero (2007) corrobora lo expuesto al destacar que este tipo de comunicación crea: “Un marco educativo poco propicio para la sintonía, la participación y el diálogo empuja fácilmente a los alumnos hacia la despersonalización, penoso proceso teñido de sentimientos de extrañeza, agobio y alejamiento” (p. 62). Por tanto, el alumno se limita a seguir la orden, a cumplir el mandato, ya que en esa acción discursiva no hay intencionalidad dialógica, sólo intencionalidad transmisiva. Al continuar con el hilo conductor de lo expuesto, surge de la subcategoría **acción discursiva unidireccional**, el concepto emergente: **Relación Comunicativa Antidialógica**, el cual es definido como: **Proceso de interacción e intercambio oralizado que minimiza el diálogo y la**

participación, dado que es un discurso establecido, definido, justificado, controlado y emitido por el docente, quien hace las veces de emisor y el niño es el receptor pasivo.

También emerge la subcategoría denominada **actividades en el aula**, la cual desde las voces de las participantes se revela como rutinaria, simple, monótona, repetitiva, mecánica. Actividades como recortar, pegar, copiar, decir el color, el tamaño, la forma, la textura, prevalecen en los relatos, según se puede apreciar en expresiones como: “Yo les agarro la manita, vamos a colorear, vamos a recortar” (**DP1**); “ejercicios de trazar, hacer un circulito para recortar, para pegar después a un dibujito”... (**DP6**); “ejercicios simples (...) como rellenar, seguir una línea”... (**DP7**); “Ahí van a observar ellos los tamaños, las texturas, los colores, las formas”... (**DP6**).

Al analizar los relatos precedentes, se perciben las actividades de aula vinculadas con un activismo; es decir, un hacer para que los niños realicen lo que “se hace en preescolar”, lo que la maestra decide. Dichas actividades van dirigidas hacia lo que las docentes suponen que el niño debe aprender, de manera repetitiva y mecánica. Su discursividad refleja que reducen lo que es y como ocurre el aprendizaje y lo que es y como ocurre la enseñanza, debido a que lo que hacen en el aula no toma en cuenta que aprender no es copiar o reproducir la realidad

(Solé y Coll, 2007); se enfocan sólo en el aspecto psicomotor y obvian el desarrollo del pensamiento.

Desde lo expuesto, es importante destacar, que los niños conforman su conocimiento a partir de la información que el mundo les proporciona. Desde la perspectiva piagetiana se plantea que existen diferentes tipos de conocimiento, de acuerdo con la manera como se estructura, entre ellos tenemos el conocimiento físico, al que alude **DP6**, el cual está referido a las propiedades y cualidades externas de los objetos: tamaño, color, forma, textura; sin embargo, aunque es importante proporcionar experiencias didácticas que propicien un acercamiento a este tipo de conocimiento, es fundamental avanzar hacia el conocimiento lógico-matemático, el cual va más allá de lo externo, porque pasa a abstraer las propiedades y regularidades de los objetos.

En este sentido, es imprescindible referir lo afirmado por Vélez, Tomasetti, Fernández y Martínez (2009): “La información completa de los objetos y de las relaciones entre ellos, nos la proporciona el conocimiento físico y el lógico-matemático; ambos facilitan la información completa de la realidad. Por separado nos aportan informaciones incompletas de la misma” (p. 44). Por tanto y en congruencia con lo planteado por los autores, las actividades que se realicen en el aula deben estar en consonancia con todas las áreas del desarrollo, no puede ser

incompleta ni superficial, en todo momento debe ofrecer la posibilidad de un aprendizaje constructivo e ir dirigido hacia lo que el educando necesita, en función de su edad, la realidad, el contexto, su nivel educativo y evolutivo.

En virtud del análisis realizado a la subcategoría actividades en el aula, emerge el concepto emergente: **Procedimientos Didácticos Convencionales y Rutinarios, el cual se concibe como las operaciones que realizan los docentes en el aula de clase sin trascendencia e impacto en la vida del alumno, dado que se funda en actos repetitivos, para favorecer la memorización y el desarrollo de la motricidad fina.**

Categoría Concepción Tradicional de la Educación

Como resultado del procesamiento de las subcategorías precedentes se revela la categoría concepción tradicional de la educación, la cual desarrolla la pasividad, el anquilosamiento en el esperar el mandato, la adaptación ingenua, la minimización del uso de las habilidades de pensamiento propias del ser humano. La concepción bancaria de la enseñanza y del niño como objeto, el proceso prescriptivo de planificación, la acción discursiva unidireccional

y las actividades en el aula, conforman la categoría mencionada, que determina una práctica pedagógica con diversas aristas, tales como: los efectos negativos en la autoestima y en el autoconcepto de los niños; la linealidad y la simplicidad en el abordaje de los procesos; la ausencia de desafíos intelectuales y cognitivos ante la falta de retos y del componente posibilidades; el menoscabo de estructuras de participación y diálogo con los otros y con el conocimiento.

En virtud de lo anterior surge el concepto emergente: **Enfoque Superficial de la Educación**, cuya definición para esta investigación es como sigue: **Idea o concepto que valora a la enseñanza como un proceso que se da con la finalidad de transmitir contenidos, lo que configura esquemas de interacción maestro-alumno, centrados en el docente.**

A continuación, la síntesis explicativa parcial resultante del procesamiento de las subcategorías y la categoría con su respectivo concepto emergente, de la presente unidad temática, representada en la siguiente red estructural de relaciones:

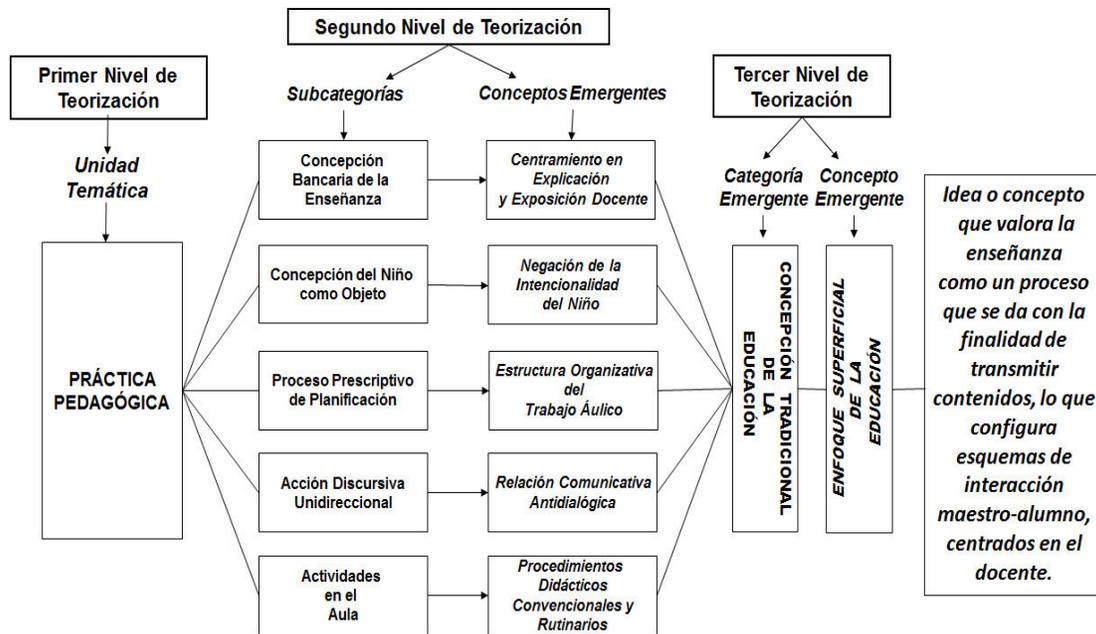


Figura 3. Red Estructural de Relaciones de la Unidad Temática Práctica Pedagógica

Consideraciones Finales

- Los resultados precedentes forman parte de los avances de la investigación denominada Aproximación Teórica de la Transformación de la Práctica Pedagógica de la Lectura y la Escritura.
- Luego de presentar el análisis de la unidad temática práctica pedagógica, es importante destacar que dicha unidad temática junto con formación permanente del docente y lectura y escritura conforman el diagnóstico, de cuyos resultados surge la situación discrepante y el plan de acción.
- Los elementos mencionados estructuran la primera fase, según el diseño de la investigación y se corresponde con el primer objetivo de la investigación: Determinar la práctica

- pedagógica que se lleva a cabo en las aulas de Educación Inicial, con respecto a los procesos de enseñar, aprender, lectura y escritura.
- La puesta en marcha del plan de acción diseñado a partir del análisis teórico de las unidades temáticas práctica pedagógica, formación permanente del docente y lectura y escritura, constituye la segunda fase.
- Durante la segunda fase se desarrolla el proceso formativo diseñado en el plan de acción, basado en los aportes teóricos de la pedagogía crítica.
- Mientras se desarrolla el plan, se recoge la información, se organiza, se categoriza y se analiza teóricamente.

- Posteriormente, en la tercera fase, se interpretan los resultados para arribar a las síntesis explicativas parciales, a las verdades provisionales y finalmente a la aproximación teórica.
- Es importante destacar, que el proceso gradacional de teorización, que se realiza en el

presente estudio, tiene varios niveles, los cuales se erigen progresivamente. En congruencia con la naturaleza de la investigación y la metodología seleccionada, esta se caracteriza por ser gradual, intersubjetiva, sensible de análisis recurrentes, los cuales varían en virtud de la profundidad y las apoyaturas teóricas.

Referencias

- Aguilar, Mario y Bize, Rebeca (2011). *Pedagogía de la intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. Argentina: HomoSapiens Ediciones
- Calvo, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Nueva Mirada Ediciones
- Carlino, Paula y Santana, Denise (coord.) (2005). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Educación. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Castrillón, Silvia (2009). Lectura de frontera y frontera de la lectura. Introducción. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (pp. 5-16). Barcelona: Grao.
- Contreras, Malena y Contreras, Adrián (2012). Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*. 15, 117-220. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309>
- Correig, Montserrat (2008). ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? En Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (comps). (2008). *Didáctica de la lengua en la Educación Inicial*. (pp. 125-155). Madrid: Síntesis Educación.
- Chacón, María y Escobar, Nancy (2013). Planificación por proyectos y mediación en el aula de clase. En Izarra, Douglas y Ramírez, Rosario (Comps.). *Docente, enseñanza y escuela*. (pp.87-126). San Cristóbal: UPEL - IMPM Núcleo Académico Táchira. Centro de Investigaciones Georgina Calderón
- Delval, Juan (2006). Aprender en la vida y en la escuela. Colección: PEDAGOGÍA *Razones y propuestas educativas*. Madrid: Morata
- Ferreiro Emilia y Teberosky, Ana (1999). *Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. Vigésima edición. México: Siglo XXI editores S.A.
- Ferreiro, Emilia (2000). *Cultura escrita y educación*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fons, Montserrat (2008). Aprender a leer y a escribir. En Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat. (Comps). *Didáctica de la lengua en la Educación Inicial*. (pp. 157-178) Madrid: Síntesis Educación
- Fons, Montserrat (2008). Enseñar a leer y a escribir. En Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat (comps). *Didáctica de la lengua en la Educación Inicial*. (pp. 179-212) Madrid: Síntesis Educación
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Jurado, Fabio, Sánchez, Ligia, Cerchiaro, Elda y Paba, Carmelina (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido.

- Folios. Segunda época.* N° 37. 17-25
Recuperado de:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1818/1954>
- Kemmis, Stephen y Mc Taggart, Robin (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Lewin, Kurt (1944). La investigación-acción y los problemas de las minorías en Salazar, C. (Coord.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. (pp. 15-25). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo
- Martínez-Otero, Valentín (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona, España: Anthropos
- Pérez-Echeverría, Puy, Martí, Eduardo y Pozo, Juan (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), (pp 133-147) Fundación Infancia y aprendizaje. Disponible en: dialnet.unirioja.es
- Pozo, Juan (2005). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Pozo, Juan (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp 29-53) España: Grao
- Sandín, María (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España
- Solé, Isabel y Coll, César (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, César, Martín, Elena, Mauri, Teresa, Miras, Mariana, Onrubia, Javier, Solé, Isabel y Zabala, Antoni. *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-23). Barcelona: GRAO
- Vélez, Rosi, Tomasetti, María, Fernández, María y Martínez, Francisco (2009). *Jugar y aprender: talleres y experiencias en Educación Infantil*. Barcelona: Octaedro
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag>
ISSN 2477-9342

Visión Transdisciplinaria de la Praxis Recreativa

Transdisciplinary Vision of Recreational Praxis

Vera Archila, Soveida¹ Hómez, Yajaira²

Contacto: yayahomez@hotmail.com

La recreación contribuye con la formación integral del educando a través de sus múltiples y variadas actividades. El propósito del estudio consistió en configurar una urdimbre conceptual transdisciplinaria a partir de una lógica reconfiguracional compleja acerca de la praxis recreativa en Educación Primaria. La metódica se sustentó en el Pensamiento Complejo de Morín (1990-2007) y la Transdisciplinariedad de Nicolescu (1996). Los sujetos fueron: tres Docentes Integrales y tres de Educación Física, un recreador, un sociólogo, un pedagogo y un orientador. Los instrumentos de recolección de datos: entrevista semiestructurada y autorreportaje. Los criterios de rigor científico: credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad. Se concluye que la recreación como estrategia didáctica transdisciplinaria contribuye a comprender los fines de la Educación Primaria; obtener resultados satisfactorios en el educando y reforzar la función docente en un movimiento dialéctico de reflexión y realimentación del pensamiento que ayude a cruzar los linderos de las áreas curriculares.

Palabras clave

Praxis, Recreación, Transdisciplinariedad, Educación Primaria.

Recreation contributes to the integral formation of the student through its multiple and varied activities. The purpose of the study was to configure a transdisciplinary conceptual warp based on a complex reconfigurational logic about recreational praxis in Primary Education. The method was based on the Complex Thought of Morín (1990-2007) and the Transdisciplinary of Nicolescu (1996). The subjects were: three Integral teachers and three of Physical Education, a recreator, a sociologist, a pedagogue and a counselor. Data collection instruments: semi-structured interview and self-report. The criteria of scientific rigor: credibility, transferability, consistency and confirmability It is concluded that recreation as a transdisciplinary didactic strategy contributes to understanding the aims of Primary Education; obtain satisfactory results in the student and reinforce the teaching function in a dialectic movement of reflection and feedback of thought that helps to cross the boundaries of the curricular areas.

Keywords

Praxis, Recreation, Transdisciplinarity, Primary Education

Recibido: 15-10-2021 | Aceptado: 29-12-2021



¹ Universidad de Carabobo – Valencia (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0002-0334-4365>

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador – San Cristóbal (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0002-2557-070x>

Introducción

En el campo de la investigación educativa, la recreación como objeto de estudio debe orientarse a revisar sus teorías en función de construir conocimientos científicos vinculados con la formación profesional, la praxis pedagógica y los modelos para su implementación.

En el ámbito educativo, la recreación como componente del área Educación Física tiene como objetivo proveer diversión, esparcimiento y libertad. Articulada de manera sistémica y sostenida con los pilares educativos: aprender a crear, aprender a convivir, aprender a valorar y aprender a reflexionar, contribuye con la formación integral del educando. (Ministerio del Poder Popular de la Educación, MPPE 2007).

No obstante, a pesar de que el MPPE (2011), establece que “los contenidos curriculares deben construirse desde una perspectiva inter y transdisciplinaria” (p. 11) con el fin de enriquecerlos, impulsar la didáctica en los procesos investigación y creatividad y hacer pertinentes los aprendizajes; la recreación sigue siendo una experiencia parcelada y las innovaciones educativas por parte del docente continúa siendo un esfuerzo por concretar.

Siendo las cosas así, este artículo pretende vislumbrar, desde las percepciones de los sujetos de investigación, una praxis pedagógica recreativa con una perspectiva transdisciplinar

que conduzca a la integración de los saberes disciplinares; en una reconstrucción colectiva abierta, flexible y globalizada; en una dialógica retroactiva, recursiva y autónoma; en la búsqueda de aprender y desaprender los saberes construidos y aquellos en proceso de construcción.

Referentes teóricos conceptuales

Pensamiento Complejo. Ante una realidad compleja hay que optar por una epistemología adecuada a la misma que; aceptando los datos de las ciencias físicas; procure la comprensión humana y existencial de la realidad del universo, integrando lo personal y lo social en la historia de la cultura y sus significados existenciales. La ontología de la complejidad incluye sujeto y realidad en un mismo escenario en donde la conciencia se dirige a la comprensión de su propia existencia a través del conocimiento del hombre y de la sociedad (Barbera, 2010).

Así pues, el paradigma de la complejidad posibilita la creación de nuevos modelos, metodologías y fundamentos epistemológicos que permiten ajustarse a la realidad contextual. En este sentido, el pensar complejo cuenta con siete principios: Sistémico u Organizativo, Hologramático, Retroactividad, Recursividad, Autonomía/dependencia, Dialógico y Reintroducción del Sujeto Cognoscente; los cuales se constituyen en herramientas fundamentales para resignificar la institución

educativa en sus nociones de orden, desorden y sistema, como un todo que abarca una realidad única y particular (Morín, Ciurana y Mota, 2006).

La Educación Primaria se aproxima a una nueva forma de pensar la realidad en la búsqueda de conocimientos integrales, con una estructura que permita la interretroacción entre los elementos del sistema y el entorno que lo constituye; esto no es más que direccionarse hacia procesos en red y hacia la lógica configuracional del pensamiento complejo. De allí que, la recreación como parte de un todo organizacional, necesariamente debe ser pensada como un elemento que devenga conocimiento; capaz de religar, replegar, contextualizar y globalizar las lógicas del currículo y las relaciones existentes entre los agentes educativos y la escuela.

Transdisciplinarietàad. Esta nueva racionalidad científica ubica al hombre y a la humanidad en el centro de la reflexión hermenéutica como método para desarrollar, no solamente una concepción teórica integradora del conocimiento, sino como una amplia visión del mundo de la vida a través de la ontología transversal del pensamiento y las palabras. De allí que, abordar realidades sociales desde una perspectiva transdisciplinaria invita a revalorizar la participación de los sujetos de investigación como un sistema social abierto y dinámico; en forma transversal; y no en sucesos esporádicos,

aislados y temporalmente definidos (Balza, 2010).

En definitiva, la perspectiva epistemológica transdisciplinaria de este estudio sugiere un giro del pensamiento y la resignificación conceptual de la praxis recreativa de los docentes del nivel de Primaria. Es decir, se apuesta a la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento, cuyo interés es la dinámica de la acción, inscrita en diferentes niveles de realidad, promoviendo la aparición de nuevas lógicas y la correspondiente emergencia de la complejidad.

Praxis Pedagógica. Está referida a las acciones que emprende el docente para cristalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la misma ocurren procesos de espiralado y concatenación circular de reflexión - acción y acción - reflexión; donde la acción es la base de la reflexión; y, la reflexión es la estrecha vinculación entre teoría y práctica (Schön, 1992).

La praxis pedagógica del docente persigue fines explícitos, propósitos claros de forma sistematizada, en cuyo acto de análisis y reflexión encuentre el camino para que el educando adquiera, produzca y cree nuevos conocimientos (Vera Archila, 2012). Por lo tanto, la praxis transdisciplinaria debe estar cimentada en un pensamiento profundo, con el cual se construyan caminos de enseñanza que integren los conocimientos curriculares en

procura de formar ciudadanos conscientes, críticos y reflexivos capaces de incorporarse a la vida social con compromiso, protagonismo y gozo humano.

Recreación. Se concibe como el conjunto de experiencias que realiza el hombre en el tiempo libre las cuales buscan mitigar la rutina de las prácticas sociales con el propósito de obtener satisfacción, diversión, entretenimiento, relax físico y mental; factores motivantes en procura de una mejor calidad de vida (Zambrano y López, 2007; Ramírez Torrealba, 2009)

En el ámbito educativo, la recreación es la actividad que produce alegría, descanso, distracción, goce, diversión, relajación, entre otros; generando en el ser humano el desarrollo de aptitudes físicas y el fortalecimiento de actitudes positivas. Para, el MPPE (2007) la recreación debe ser asumida como una estrategia educativa que responda a las características biopsicosociales de los educandos para promover cambios significativos en las dimensiones cognitivas, psicomotoras y sociales; a través de actividades divertidas, agradables, interesantes y motivantes.

La Ley Orgánica de Recreación (LOR, 2015) expone que la recreación es un derecho humano y social de profundo contenido ético y moral. Como política humanista contribuye a alcanzar los propósitos de bienestar individual y colectivo en las dimensiones física, mental, social, cultural y espiritual de las personas;

además, a socializar y dinamizar los procesos de aprendizaje, crecimiento y desarrollo integral elevando la calidad de vida de los ciudadanos.

Abordaje metódico

La opción metódica transdisciplinar propuesta en el presente estudio lleva a pensar en un camino inesperado e incierto. Por lo tanto, el método empleado como ensayo generativo y estrategia, se construyó y redimensionó en el transcurrir del mismo. Así pues, la metódica transdisciplinaria se constituye en la opción ideal para escudriñar el proceso natural de la mente humana a un nivel de rigurosidad, sistematicidad y criticidad que en su esencia es estructural sistémico. Para la imbricación o transversalización de saberes, hacia la construcción de la praxis recreativa transdisciplinaria en el nivel de Educación Primaria, nos apoyamos en los Pilares de la Transdisciplinariedad propuestos por Nicolescu (1996).

Como sujetos de investigación se seleccionaron aquellas personas que permiten aproximarse y comprender en profundidad el contexto social de referencia (Valles, 2000). Al respecto, seleccionamos a: tres docentes integrales, tres licenciados de Educación Física, y cuatro expertos: un recreador, un sociólogo, un pedagogo y un orientador; quienes reúnen las siguientes características:

Tabla 1. Sujetos de investigación

N°	Sujeto	Criterios de Selección
1	Docente Integral	Docente con seis años de experiencia
2	Docente Integral	Docente con catorce años de experiencia
3	Docente Integral	Docente con veinte años de experiencia
4	Prof. Educación Física	Profesor con 15 años de experiencia
5	Prof. Educación Física	Profesor con 16 años de experiencia
6	Prof. Educación Física	Profesor con 18 años de experiencia
7	Recreador	Doctor en Educación, Magister en Educación, Especialista en Recreación, con más de 30 años de experiencia.
8	Sociólogo	Sociólogo, Doctor en Educación, Magister en Educación, docente con más de 30 años de experiencia.
9	Pedagogo	Doctor en Educación, Magister en Educación, con más de 30 años de experiencia
10	Orientador	Licenciado en Orientación, Docente, Magister en Educación, con más de 20 años de experiencia.

La investigación responde al pensamiento complejo el cual busca entretrejer los eventos, acciones, interacciones, retroacciones y azares de nuestro mundo fenoménico para trascender los esquemas mentales acerca de los actos de la experiencia diaria, en un dialogo compartido entre las ideas de las diferentes disciplinas convocadas para interactuar en un entramado de relaciones que se complementen y se interfieren en sus elementos; y así percatarse y tomar ventaja tanto de las oportunidades como los errores que nos ofrece el contexto.

Para recabar la información se aplicó la técnica de la entrevista y para asegurar un mínimo de firmeza investigativa se emplearon los criterios de rigor científico cualitativos, a saber: (a) Dependencia: consistió en capturar las condiciones cambiantes observadas en los sujetos de estudio a través de la entrevista

semiestructurada (aplicada a los docentes integrales y profesores de Educación Física del nivel de primaria) y el autorreportaje a los expertos disciplinares; (b) Credibilidad: capacidad de las investigadoras para comunicar el lenguaje, pensamientos y emociones de los sujetos de investigación; (c) Transferencia: consistió en determinar el grado de similitud entre el contexto de investigación y otros entornos; y, (d) Confirmabilidad: eliminación de sesgos y tendencias particulares de las investigadoras (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Imbricación Transdisciplinaria

La Carta de la Transdisciplinaria de Nicolescu (1996) contiene el conjunto de principios, hasta entonces diseminados, que caracterizan la actitud hacia la actividad transdisciplinaria. Plantea el desafío de

relacionar los conflictos actuales y la destrucción material y espiritual de la especie humana con el modo de producción y el uso del conocimiento.

La visión transdisciplinaria intenta no reducir la realidad a un solo nivel y a una sola lógica; no rechaza la disciplinabilidad, sino que considera este enfoque como complementario al disciplinario debido a que cada disciplina aporta elementos para la comprensión de la realidad. En otras palabras, hace emerger de la confrontación entre las disciplinas nuevos resultados, que las articulan entre sí y ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. (Artículo 3)

También, la carta explicita que en la educación hay que privilegiar la abstracción del conocimiento; enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. (Artículo 11). Además, el investigador precisa asumir una actitud abierta al diálogo y a la discusión del saber; orientada a la comprensión compartida, el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre la misma tierra. (Artículo 13)

En atención a estos postulados, Nicolescu (1996) propone los pilares de la transdisciplinabilidad; con el objeto de tejer una visión de entendimiento relacional frente a la percepción racional y de investigación. Para el Centro de Estudios Universidad ARKOS (s. f.) estos pilares se definen de la siguiente manera:

1. Diferentes Niveles de Realidad. De forma natural existen diferentes niveles de realidad y diferentes niveles de percepción.
2. Lógica del Tercero Incluido. Este axioma se refiere al ser en sí mismo, a la lógica que permite distinguir elementos sin separarlos y religarlos sin confundirlos. Es decir, los conocimientos que se manifiesten separados en un mismo nivel de realidad; en el espacio (T), se religan para que se produzca la expansión del conocimiento en un todo coherente y complementario; y, su contradicción sea percibida como no contradictoria.
3. Complejidad. La estructura de la totalidad de niveles o la percepción de la realidad es compleja, es decir, la realidad es una entidad total, integrada, dinámica, abierta y compleja. Por ello, los principios de la complejidad son la guía para un pensar complejo debido a que incorporan en la red el tejido de eventos, acciones, interacciones, interretroacciones, determinaciones y azares, con los cuales forman parte de nuestro mundo fenoménico.

Conforme con lo expuesto anteriormente, los pilares de la transdisciplinabilidad permiten entretejer el entramado del soporte epistémico de la investigación sobre la Praxis Recreativa en el nivel de Educación Primaria. Para ello, establecimos los siguientes pasos:

Primer Paso. Síntesis Descriptiva. Las respuestas emitidas por los sujetos disciplinares

a las interrogantes del autorreportaje se concretaron de la siguiente manera:

Tabla 2. Síntesis descriptiva de las respuestas emitidas por los sujetos de investigación

Disciplina Interrogante	RECREADOR	SOCIOLOGO	PEDAGOGO	ORIENTADOR
¿Qué entiende por recreación?	Restaurarse para la vida	Conjunto de actividades, lúdicas y agonísticas, escogidas libremente, que realizan las personas para el goce, disfrute, distracción, mejorar la condición física y eliminar el estrés	Actividades lúdicas y agonísticas; escogidas de manera libre y espontánea con el propósito de obtener disfrute, elevar la condición física, disminuir el estrés y ocupar el tiempo de ocio	Actividades relacionadas con la relajación y diversión que son percibidas, recibidas y ejecutadas de forma agradable. Espacio de tiempo necesario para equilibrar las energías en función de una mejor salud mental física y espiritual
¿Qué entiende por recreación educativa?	Actividades lúdicas, didácticas para la formación holística del estudiante.	Componente fundamental de la educación, concebida como la realización de actividades diversas y variadas; con la intención de disfrutar, gozar, obtener placer, distracción, bajar el estrés, y mejorar las condiciones físicas.	Actividades que le brinden al educando disfrute, distracción, goce y alegría con el propósito de desarrollar sus características morfofuncionales y fortalecer los valores éticos y morales que impone la sociedad	Actividades agradables que son realizadas de forma NATURAL por los niños en esa etapa.
¿Qué entiende por recreación como estrategia didáctica?	Es una herramienta que atraviesa todas las áreas del conocimiento por lo cual el docente contribuye significativamente en la formación integral del estudiante.	Puede ser concebida como un excelente aliado para el docente en su praxis diaria. Esto se debe a que permitiría al docente captar el interés y la atención del educando, por medio de sus variadas actividades, estimulándolo a incorporarse activamente a la clase.	Instrumento inestimable para llevar a cabo el proceso de enseñanza. El docente de este nivel debe enfocar sus saberes disciplinares y pedagógicos en despertar el interés y la motivación de sus educandos para hacer del aprendizaje una aventura, un juego, un descubriendo, una creación, un invento; y de esta manera obtener el conocimiento que determina el currículo.	Convertir el proceso de aprendizaje en algo TAN agradable que se constituya en actividades recreativas para los niños de esa etapa, es así que la recreación es fundamental como estrategia educativa y/ o didáctica y es inherente a dicho proceso.

<p>¿Qué entiende por recreación como estrategia didáctica transdisciplinar en la Educación Primaria?</p>	<p>La R tiene cuatro áreas: deporte, juego, vida al aire libre y actividades artísticas-culturales lo que le permite ser un eje transdisciplinario que proporciona crecimiento holístico en el ser humano y refuerza valores éticos y morales.</p>	<p>Puede ser una excelente aliada para el docente y contribuir con la formación integral del educando en cualquier asignatura o área del conocimiento de los planes y programas del nivel de educación Primaria.</p>	<p>Es una estrategia didáctica por excelencia; sus múltiples y diversas actividades se constituyen en el recurso idóneo para formar integralmente al educando. Por ello, el docente de este nivel debe elevar su pensamiento al encuentro de maneras emergentes para hacer del aprendizaje un proceso inesperado e inacabado en cuanto al conocimiento que pretende el currículo y el que desea el educando.</p>	<p>Un docente motivado y preparado logrará la aplicación de la transdisciplinariedad de forma fluida y con resultados muy satisfactorios que reforzaran simultáneamente su propia actividad docente</p>
--	--	--	--	---

Segundo Paso. Codificación de los sujetos de investigación: Docente Integral (DI1, DI2, DI3); Licenciado Educación Física (LEF1, LEF2, LEF3); Recreador (R); Sociólogo (S); Pedagogo (P) y Orientador (O)

Tercer Paso. Diferentes Niveles de Realidad. Las Esencias Transcendentales que emergieron del proceso fenomenológico se

constituyeron en los referentes para los puntos coincidentes y no coincidentes de las percepciones de los sujetos con relación al objeto de estudio. En las páginas siguientes, se presentan los gráficos donde se visualiza las diferentes percepciones de los sujetos de investigación.

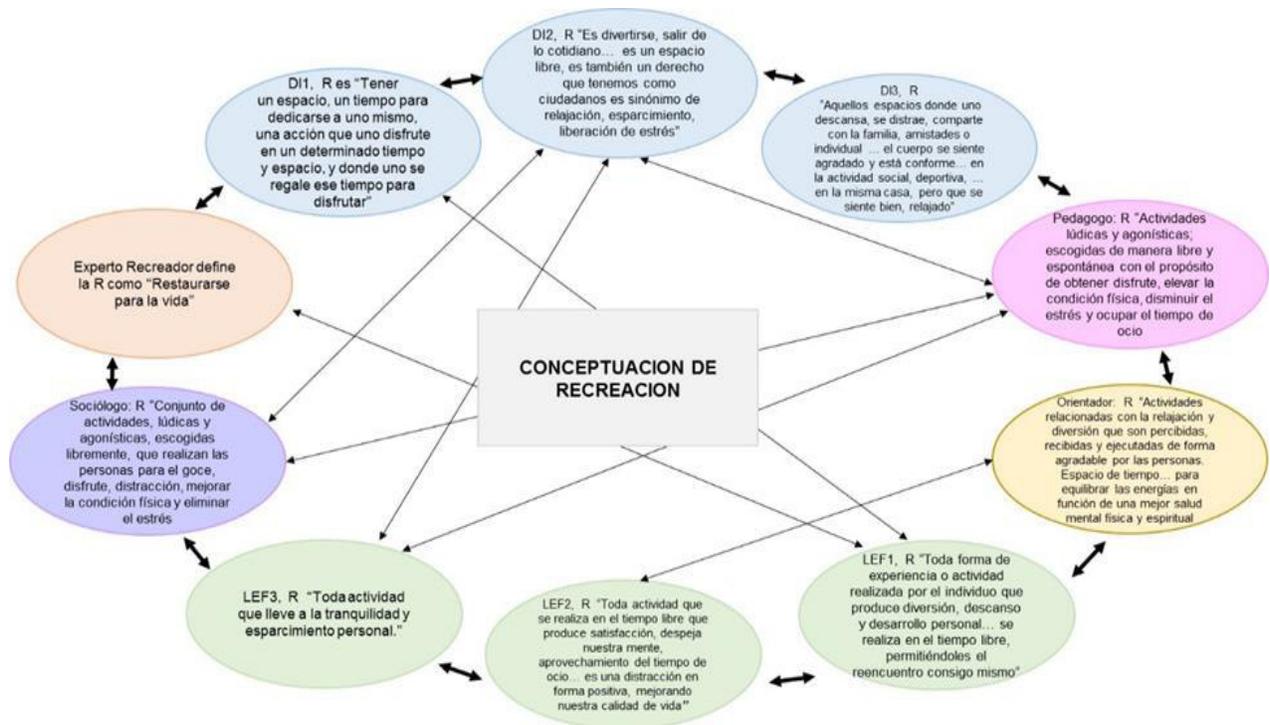


Figura 1. Conceptuación de recreación

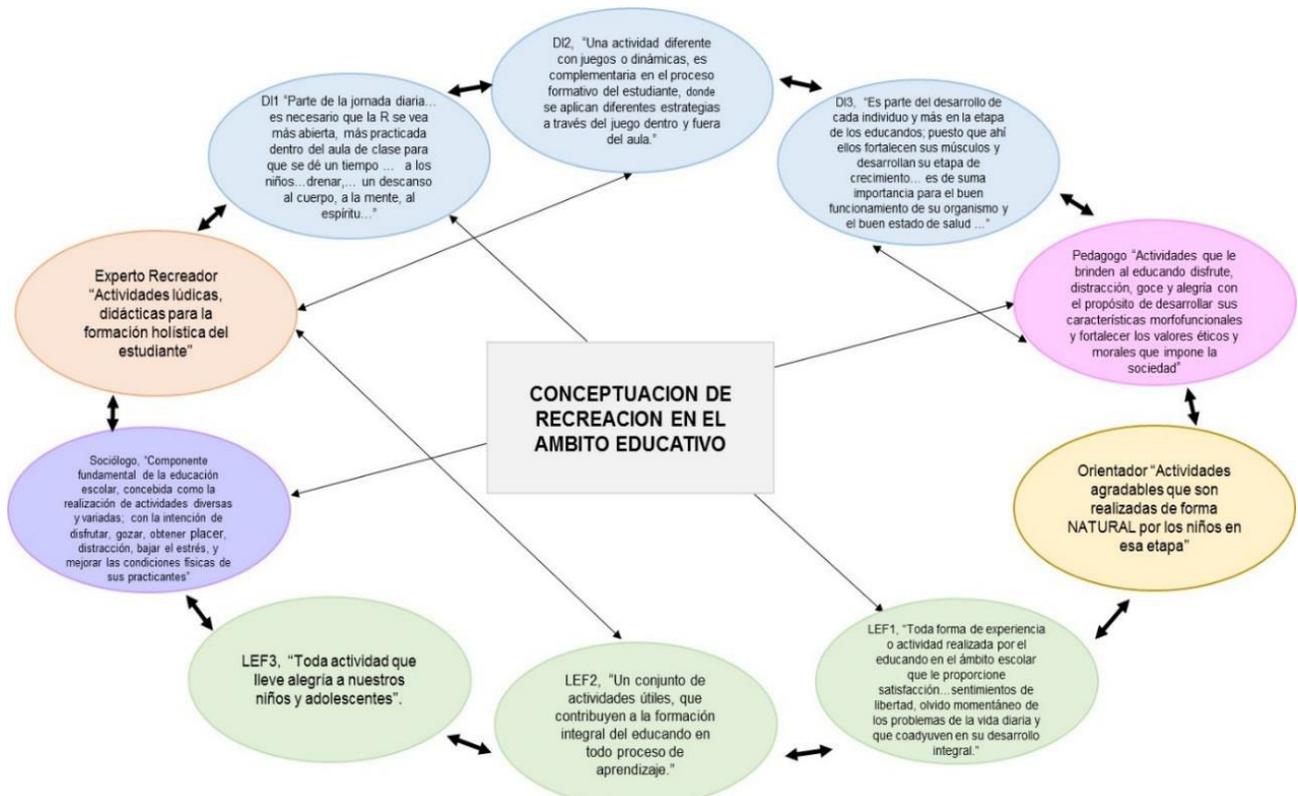


Figura 2. Recreación en el ámbito educativo (RAE)

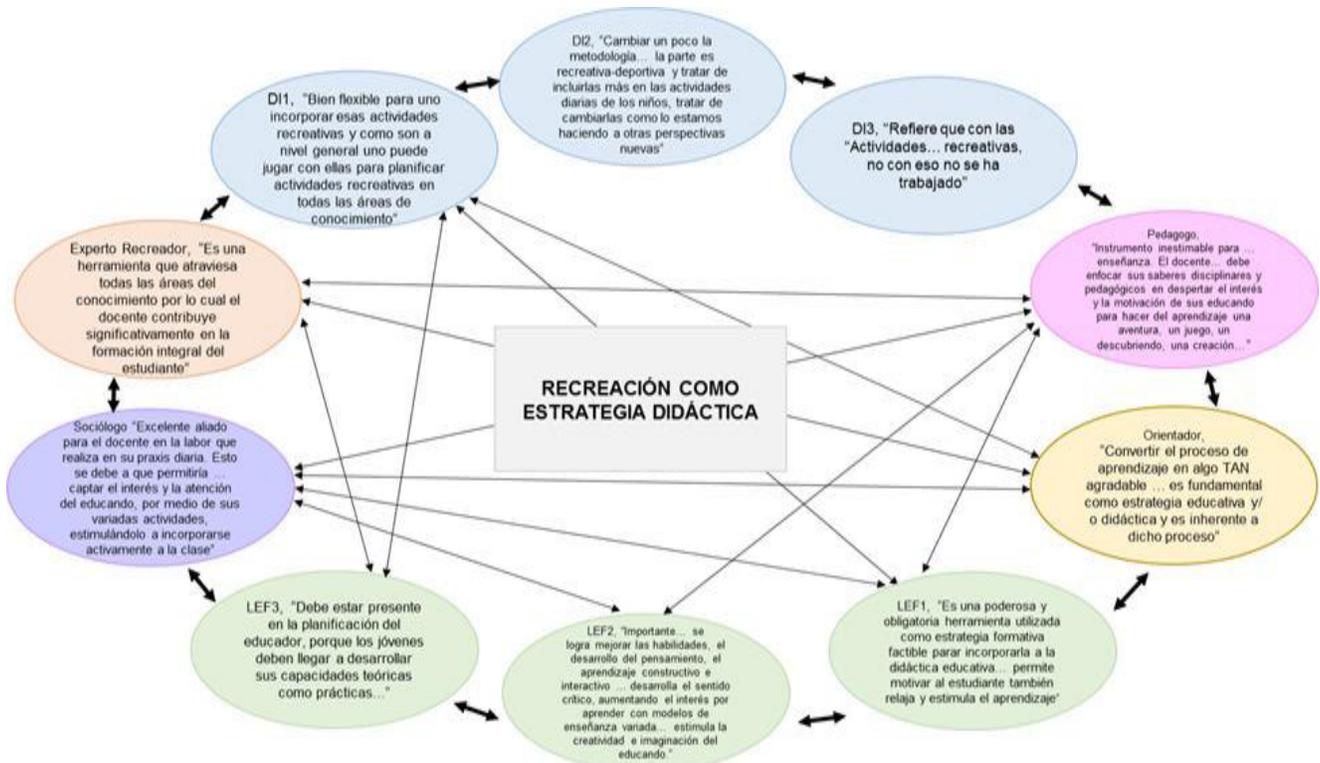


Figura 3. Recreación como estrategia didáctica (RED)

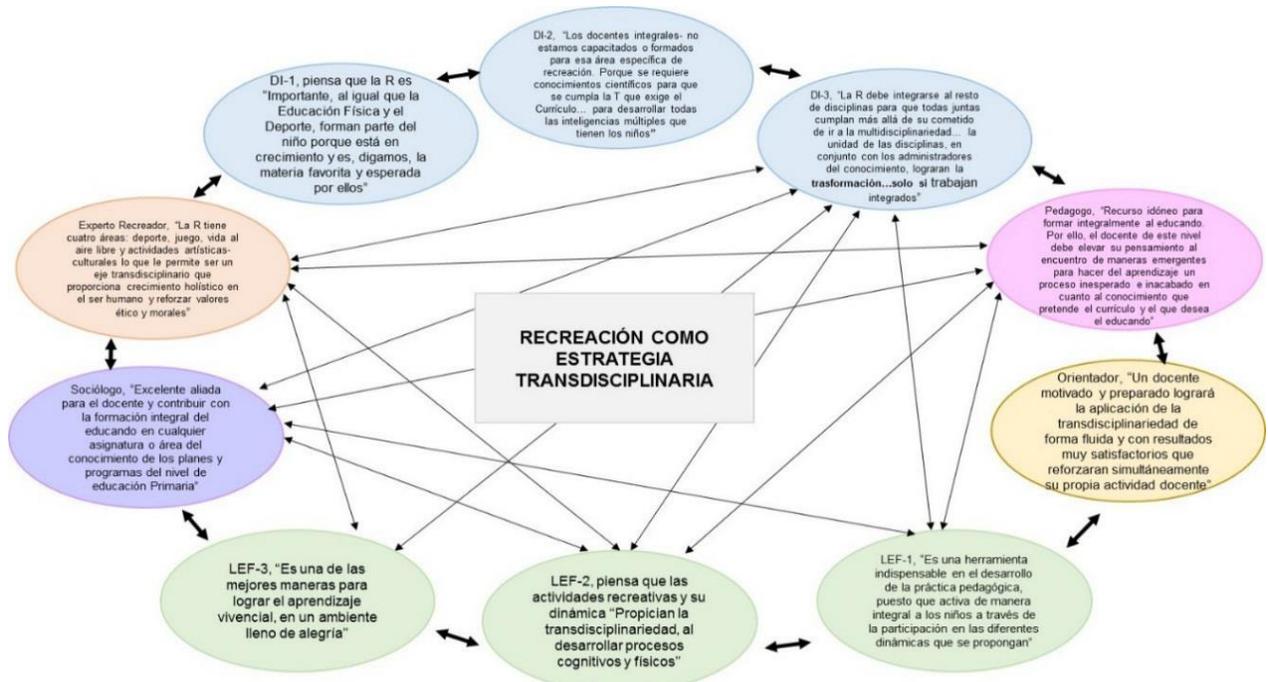


Figura 4. Recreación como estrategia transdisciplinaria (RET)

Cuarto Paso. Lógica del Tercero Incluido.

Este axioma se expresa de la siguiente manera: (a) La base de la pirámide (A y no - A) está constituida por los conocimientos - coincidente y no coincidente - manifestados por los sujetos con respecto al objeto transdisciplinario. (b) El vértice superior de la pirámide (T= quanton), es el espacio donde se une lo que estaba desunido,

es decir, se religan los elementos sin separarlos y sin confundirlos en una unidad de conocimiento que se presentan como complementarios. (c) En otro nivel de realidad el conocimiento complementario se presenta como un todo coherente e integral y es no contradictorio.

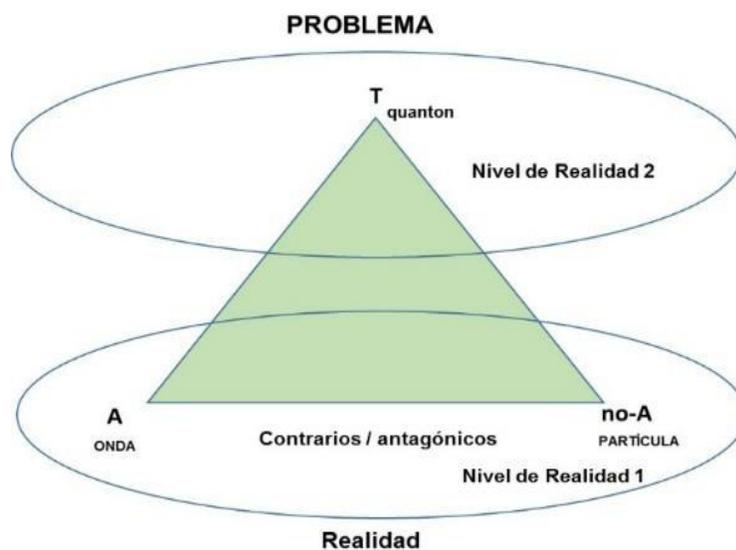


Figura 5. Lógica del Tercero Incluido. Fuente: Centros de Estudios Universitarios ARKOS (s. f.)

De acuerdo con el axioma referido, por cada esencia trascendental, procedimos a reunir las percepciones de los sujetos de investigación en otro nivel de realidad denominado $q = \text{quanton}$. Es decir, religamos los elementos de las percepciones de los sujetos, sin sepáralas, ni confundirlas, en un todo coherente y no contradictorio, con el fin de presentarlas en una unidad de conocimiento complementaria.

Para efecto de este artículo sólo revelaremos los quanton (T) que emergieron en la esencia trascendental Conceptuación de Recreación Esencia Trascendental: Conceptuación de Recreación. La percepción de DI3 no coincide con los demás. Entonces, se procede a unir los opuestos: DI3 con LEF1, LEF2, LEF3, ER, S, P, O.

Tabla 3. Nivel de realidad. Conceptuación de recreación

(T)	
Toda forma de experiencia o actividad realizada por el individuo que produce diversión, descanso y desarrollo personal; son aquellos espacios donde uno se distrae y comparte, puede ser con la familia, con amistades o individual; es aquel tiempo libre donde uno se siente agrado, relajado y conforme; bien sea en la actividad social, deportiva o en la misma casa familiar; permitiendo el reencuentro consigo mismo	
LEF1 (A)	DI3 (No – A)
“Toda forma de experiencia o actividad realizada por el individuo que produce diversión, descanso y desarrollo personal; generalmente se realizan en el tiempo libre, permitiéndoles el reencuentro consigo mismo”	“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”
(T)	
Toda actividad que se realiza en el tiempo libre que produce satisfacción y distracción en forma positiva; son aquellos espacios donde uno descansa, despeja la mente, aprovecha el tiempo de ocio y comparte; puede ser con la familia, con amistades o de manera individual; bien sea, en la actividad social, deportiva o el descanso en la casa con la familia haciendo que nos sintamos bien relajados; mejorando nuestra calidad de vida.	
LEF2 (A)	DI3 (No – A)
“Toda actividad que se realiza en el tiempo libre que produce satisfacción, despejando nuestra mente, el aprovechamiento del tiempo de ocio... una distracción en forma positiva, mejorando nuestra calidad de vida”	“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”
(T)	
Toda actividad que lleve a la tranquilidad y esparcimiento personal; son aquellos espacios donde uno descansa, se distrae y comparte; puede ser con la familia, con amistades o de manera individual; donde uno se siente agrado, relajado y conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva o en el descanso en la casa familiar.	
LEF3 (A)	DI3 (No – A)
“Toda actividad que lleve a la tranquilidad y esparcimiento personal”	“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”
(T)	
Aquellos espacios donde uno descansa, se distraen y comparte; puede ser con la familia, con amistades o de manera individual; sintiéndose agrado, relajado y conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva o en el descanso en casa; es decir, restaurándonos para la vida.	
ER (A)	DI3 (No – A)
Restaurarse para la vida	“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en

la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”

(T)

Conjunto de actividades, lúdicas y agonísticas, escogidas libremente que realizan las personas para el goce, disfrute, distracción, mejorar la condición física y eliminar el estrés. Son aquellos espacios donde uno descansa, se distrae y comparte; puede ser con la familia, amistades o individualmente; bien sea, en la actividad social, deportiva o en el descanso en casa.

S (A)

“Conjunto de actividades, lúdicas y agonísticas, escogidas libremente, que realizan las personas para el goce, disfrute, distracción, mejorar la condición física y eliminar el estrés.”

DI3 (No – A)

“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”

(T)

Actividades lúdicas y agonísticas; escogidas de manera libre y espontánea con el propósito de obtener disfrute, elevar la condición física, disminuir el estrés y ocupar el tiempo de ocio; o aquellos espacios donde uno descansa, se distrae y comparte; puede ser con la familia, con amistades o individual; para sentirse agrado, relajado y conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva o en el descanso en la misma casa.

P (A)

“Actividades lúdicas y agonísticas; escogidas de manera libre y espontánea con el propósito de obtener disfrute, elevar la condición física, disminuir el estrés y ocupar el tiempo de ocio.”

DI3 (No – A)

“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”

(T)

Actividades relacionadas con la relajación y diversión que son percibidas, recibidas y ejecutadas de forma agradable por las personas. También, son aquellos espacios donde se comparte: puede ser con la familia o con amistades para sentirnos agrados y conformes; bien sea, en la actividad social, deportiva o en el descanso en casa. Es un espacio de tiempo necesario para equilibrar las energías en función de una mejor salud mental física y espiritual

O (A)

“Actividades relacionadas con la relajación y diversión que son percibidas, recibidas y ejecutadas de forma agradable por las personas. Espacio de tiempo necesario para equilibrar las energías en función de una mejor salud mental física y espiritual.”

DI3 (No – A)

“Aquellos espacios donde uno descansa, se distrae, comparte, puede ser con la familia o con amistades o individual; porque a veces uno requiere su espacio individual... la recreación es aquel espacio donde el cuerpo se siente agrado y está conforme; bien sea, en la actividad social, deportiva, el descanso en la misma casa, familiar; pero que se siente bien, relajado.”

Quinto Paso. La Complejidad. Este pilar permite la complejidad integrativa, en un proceso de reunir el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo en un recorrido

que mantiene un vínculo natural e insensible que relaciona a los más alejados y a los más diferentes. (Pascal, citado por Morín, 2002). Para ello, establecimos conexiones entre los

quantum (T) y la información teórica-conceptual específica con el fin de integrar el conocimiento en un todo coherente.

Complejidad Integrativa

Esencia Transcendental: Conceptuación de Recreación. Al reunir los conceptos de los sujetos de investigación y los autores consultados: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), LOR (2015), Vilas (2002), Ramírez Torrealba (2009), Zambrano y López (2007), Morales (2000) y G. Guerrero (comunicación personal, 29 de enero de 2018), construimos lo siguiente:

Es una actividad innata del ser humano, un derecho humano y social de contenido ético y moral; y, una necesidad sentida del hombre para equilibrar las energías en función de mejorar la salud mental, física y espiritual; donde se comparta con la familia, amistades o de manera social haciendo que nos sintamos bien relajados. Estas actividades lúdicas y agonísticas, de libre y voluntaria participación, escogidas para aprovechar el tiempo libre y de ocio; son realizadas por el individuo con la finalidad de experimentar distracción, disfrute, satisfacción, descanso, desrutinar de la actividad diaria y desarrollo personal con el propósito de despejar la mente, mejorar la condición física, disminuir el estrés, permitir el reencuentro consigo mismo y mejora la calidad de vida.

Esencia Transcendental: Recreación en el Ámbito Educativo. Al reunir los conceptos de los sujetos de investigación y los autores consultados: Ley Orgánica de Para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (1998),

Vilas (2002), Ramírez Torrealba (2009), MPPE (2007) y G. Guerrero (comunicación personal, 29 de enero de 2018), construimos lo siguiente:

Las actividades recreativas son un derecho dirigido a garantizar el desarrollo integral del educando. Estas actividades agradables y alegres son realizadas de manera natural por los niños y propician experiencias que promueven la interacción positiva entre iguales y un clima de satisfacción de manera vivencial. Así pues, la finalidad de la recreación escolar es brindar al educando innumerables actividades motrices que procuren su bienestar físico, mental y social; el adecuado uso del tiempo libre; obtener nuevos conocimientos; mejorar la concentración e incrementar su rendimiento académico; además, el de contribuir a modelar la personalidad, estimular la creatividad y la práctica de actividades físicas para adquirir destrezas y hábitos. Por todo ello, la institución educativa debe proponerla como un dispositivo posibilitador de formación y una actividad de la jornada diaria con el fin de producir el descanso mental, corporal y espiritual de los educandos para contrarrestar los efectos de las actividades rígidas de clase y el permanecer sentados por largas horas de la manera tradicional.

Esencia Transcendental: Recreación como Estrategia Didáctica. Al reunir todos los conceptos de los sujetos de investigación con los autores consultados: MPPE (2007), LOR (2015); Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010); y Paymal (2010) construimos lo siguiente:

La recreación es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que es una herramienta poderosa que emplea

técnicas que se reúnen y se coordinan para alcanzar el objetivo pretendido. Así pues, como estrategia educativa es importante porque atraviesa todas las áreas del conocimiento logrando que el educando desarrolle habilidades en el pensamiento y el sentido crítico; el aprendizaje constructivo e interactivo; el interés por aprender; y, la estimulación de la creatividad e imaginación a través de modelos de enseñanza variadas. De allí que, el proceso de enseñanza debe convertirse en algo tan agradable que invite al educando a construir y apropiarse de su propio aprendizaje; es decir, es seleccionar, elaborar y utilizar construcciones metodológicas que brinden experiencias de aprendizaje que estimulen el interés y capten la atención del educando por incorporarse activamente en la clase. Para ello, el docente debe enfocar sus saberes disciplinares y pedagógicos en la búsqueda de herramientas que funcionen bien con los niños y niñas y hacerlas definitivamente divertidas.

Esencia Transcendental: Recreación como Estrategia Transdisciplinar. Al reunir todos los conceptos de los sujetos de investigación con los autores consultados: Martínez (2008) y G. Guerrero (comunicación personal, 29 de enero de 2018), construimos lo siguiente:

La recreación es una herramienta indispensable de la práctica pedagógica del docente debido a que le permite proponer múltiples y diversas actividades con las cuales se logra el aprendizaje vivencial, promueve la participación y favorece un ambiente lleno de alegría. La recreación emplea el deporte, el juego, la vida al aire libre y las actividades artísticas-culturales como ejes que contribuyen con el crecimiento holístico, refuerza los valores éticos y morales y

desarrolla procesos cognitivos y físicos en el educando. De allí que, utilizar la recreación como estrategia transdisciplinaria contribuirá a comprender los fines de la educación primaria; obtener resultados satisfactorios en el educando y reforzar la función docente en un movimiento dialéctico de reflexión y realimentación del pensamiento que ayude a cruzar los linderos de las áreas curriculares. Por ello, el docente del nivel de primaria debe elevar su pensamiento al encuentro de maneras emergentes para hacer del aprendizaje un proceso inesperado e inacabado en cuanto al conocimiento que pretende el currículo y el que desea el educando. Sin embargo, los docentes integrales no están capacitados, ni formados para cumplir con la transdisciplinaria planteada en el currículo bolivariano y menos aún para desarrollar las inteligencias múltiples de los niños de esa etapa.

Conclusiones

En el proceso de comprender las percepciones de los sujetos de investigación, de construir los conocimientos en otro nivel de realidad más amplio y enriquecido; y, producto del ir y venir del todo a las partes y de las partes al todo; la Visión Transdisciplinaria de la Praxis Recreativa en Educación Primaria reúne las siguientes conclusiones:

En el ámbito escolar la recreación es una pieza fundamental para la formación integral del educando de primaria. A través de sus innumerables actividades contribuye a promover en el niño y la niña su desarrollo

físico, mental y social; adquirir conocimientos; potenciar la concentración; elevar el nivel académico; moldear la conducta; hacer uso adecuado del tiempo libre; estimular la creatividad; adquirir destrezas y hábitos motrices los cuales serán la base de movimientos corporales más complejos.

La recreación ejerce una influencia directa en las características biopsicosociales del educando de primaria. En otras palabras, las actividades lúdicas y agonísticas que propone el área estimulan y motivan al niño y la niña a jugar, divertirse y aprender; además, contribuyen a despertar la curiosidad y transigir el afán de movimiento. Por todas estas razones, toda institución educativa precisa de replantear la recreación como área que posibilita la formación integral y porque responde a las necesidades de movimiento del educando de primaria.

La recreación como estrategia didáctica puede constituirse en una herramienta que contribuya a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad del currículo. Es decir, las múltiples y diversas actividades que ofrece la recreación pueden contribuir a generar y administrar modelos de enseñanza que fomenten la integración de los contenidos curriculares con el fin de desarrollar el pensamiento, el sentido crítico, el interés por aprender, las capacidades comunicativas e interactivas, la creatividad y la imaginación del

alumno. Dentro de este contexto, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe girar en torno a experiencias motivadoras y agradables que incentiven al educando a apropiarse de su propio aprendizaje; para ello, el docente integral debe transformar su pensamiento, enfocar sus saberes disciplinares y pedagógicos en la búsqueda de estrategias que posibiliten escenarios alegres, divertidos, emocionantes, intrigantes y retadores que motiven la imaginación, la creatividad y las ganas de aprender del educando de primaria.

La recreación como estrategia transdisciplinaria puede constituirse en el eje que aglutina las áreas del currículo con el propósito de integrar los conocimientos planteados en la etapa primaria. Por ello, implementar la recreación como estrategia transdisciplinaria es comprender que las áreas curriculares no poseen fronteras, sino que son eslabones que contienen y comparten información que las une. Dentro de este contexto, la recreación puede constituirse en un movimiento dialéctico de acción-reflexión y reflexión-acción de la praxis pedagógica del docente; en función de elevar el pensamiento hacia modelos educativos emergentes que hagan de la enseñanza y aprendizaje un proceso inesperado e inacabado que depende de las necesidades y motivación por aprender del educando.

Referencias

- Balza, Antonio (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad*. Los caminos de la ciencia. Venezuela: Fondo Editorial Gremial, Asociación de Profesores de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (APUNESR)
- Barbera, Gerardo (2010). *Epistémicos. Reflexión filosófica*. Valencia, Venezuela: Talleres Mi Bella Liz
- Centro de Estudios Universitarios Arkos (s. f.). *Transdisciplinariedad y complejidad, pilares y principios*. <http://www.ceuarkos.edu.mx/wp-content/uploads/2019/10/principios.pdf>.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.860 (Extraordinario), diciembre 30, 1999
- Corrales, Nidia; Ferrari, Silvia; Gómez, Jorge y Renzi, Gladys. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectiva y prospectiva*. Argentina: Noveduc
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGraw Hill.
- Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescentes* (1998). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.266 (Extraordinario), octubre 2, 1998
- Ley Orgánica de Recreación* (2015). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.207. (Extraordinario). Diciembre 28, 2015.
- Martínez, Miguel (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo del subsistema de educación primaria bolivariana*. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano*. <http://descargas.canaima.softwarelibre.gov.ve/Canaima-educativo/Documentos/lineas-estrategicas-en-el-marco-del-proceso-curricular-venezolano.pdf>
- Morales, Jesús (2000). *Manual de recreación física*. México: Noriega
- Morín, Edgar (2002). *Introducción a una política del hombre*. España: Gedisa
- Morín, Edgar; Ciurana, Emilio y Motta, Roger (2006). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa
- Nicolescu, Basarab. (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. https://basarabnicolescu.fr/BOOKS/Manifeste_Espagnol_Mexique.pdf
- Paymal, Noemi. (2010). *Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Argentina: Brujas.
- Ramírez Torrealba, Jorge (2009). *Fundamentos teóricos de la recreación, la educación física y el deporte (una introducción hacia la físico - corporalidad)*. Maracay: Episteme.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós
- Valles, Miguel (2000). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS, Cuadernos Metodológicos
- Vera Archila, Soveida. (2012). *Modelo teórico para orientar la praxis pedagógica de la educación física: Nivel Educación Primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay, Venezuela]
- Vilas, Fabián. (2002). *Recreación y educación*. Ponencia central presentada en el 5º Encuentro Internacional de Tiempo Libre y Recreación, Montevideo-Uruguay. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/fvilas.html>
- Zambrano, César y López, Lenis (2007). *Educación física de hoy*. 3ª ed. Caracas, Venezuela: CO-BO



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag>
ISSN 2477-9342

Evaluación de la Funcionalidad del Modelo de Preparación Comunitaria para Prevenir el Consumo de Sustancias Psicoactivas en el Municipio Pamplona

Evaluating the Workability of the Community Preparation to Prevent Psychosocial Issues of Psychoactive Substances at Pamplona.

Ramírez Ortiz, Juan Carlos¹; Luna Rodríguez, Ginny Rocío²; Jaimes, Saida Mileidy³; Ortiz Sanguino, Pastor⁴

Contacto: juank0424@gmail.com

La Ciudad de Pamplona, asciende según las cifras derivadas del Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Salud y Protección Social (2016), a un total de 45% de la población que han consumido drogas ilegales. Así mismo El presente artículo de investigación tiene como objetivo Evaluar la funcionalidad respecto a la efectividad y adecuación del modelo de preparación comunitaria en la problemática psicosocial del consumo de sustancias psicoactivas en dos Barrios del Municipio de Pamplona. Para ello, se trabajó con un enfoque mixto y un diseño de Investigación Acción Participativa, con 54 personas de los barrios Santa Cruz y Centro del municipio de Pamplona, con edades comprendidas entre los 20 y 40 años. Los resultados obtenidos permitieron comparar la funcionalidad de la implementación del Modelo de Preparación Comunitaria de acuerdo con los estratos socioeconómicos, en donde se evidencian la capacidad de empoderamiento asociada a la necesidad de establecer soluciones oportunas que motivan al éxito.

According to the figures derived from the Ministry of National Education and the Ministry of Health and Social Protection (2016), the City of Pamplona rises to a total of 45% of the population who have consumed illegal drugs. Likewise, this research article aims to evaluate the functionality regarding the effectiveness and adequacy of the community preparation model in the psychosocial problem of the consumption of psychoactive substances in two neighborhoods of the Municipality of Pamplona. To do this, we worked with a mixed approach and a Participatory Action Research design, with 54 people from the Santa Cruz and Centro neighborhoods of the Pamplona municipality, aged between 20 and 40 years. The results obtained allowed to compare the functionality of the implementation of the Community Preparation Model according to the socioeconomic strata, where the empowerment capacity associated with the need to establish timely solutions that motivate success is evidenced.

Recibido: 30-09-2021 | **Aceptado:** 29-12-2021



Palabras clave

Preparación Comunitaria, Investigación Participativa, Sustancias Psicoactivas, Psicología Comunitaria, Acción

Keywords

Community Preparation, Participatory Action Research, Psychoactive Substances, Community Psychology

¹Universidad de Pamplona (Colombia). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-4877-7885>

²Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3485-6806>

³Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3568-5890>

⁴ Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2937-6461>

Introducción

La problemática del consumo de sustancias psicoactivas es amplia, desde esta investigación se desarrolló los diferentes niveles, espacios de aplicación, dinámicas de participación y el manejo adecuado de las situaciones desfavorables, las cuales deben enfrentarse en los contextos urbanos, sociales, rurales y comunitarios. Es por esta razón, los programas, modelos permitieron crear una conciencia ciudadana, en las que el empoderamiento y las capacidades de participación contribuyeron en la resolución de la problemática psicosocial que se frecuentan en la cotidianidad, siendo esto una opción de prioridad. Teniendo en cuenta estas consideraciones, Torres (2013) considera: “La psicología comunitaria en sus diferencias y asumiendo la responsabilidad social en relación a la intervención para asumir, orientar y canalizar las problemáticas sociales, debe apoderar de un conjunto de procedimientos para la obtención de resultados favorables” (p.21). De esta manera se determina la intencionalidad de establecer en el campo de la Educación y Psicología Comunitaria nuevos enfoques, mecanismos de intervención y participación de los actores sociales.

Desde esta perspectiva, la investigación logró tener espacios para la reflexión sobre las dinámicas de atención hacia la prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA), así mismo llevó a plantear la presente investigación

en la evaluación de la funcionalidad del modelo de preparación comunitaria, teniendo en cuenta como problemática principal psicosocial hacia el consumo de sustancias psicoactivas. En tal sentido, Bautista (2011) hace mención a que: “Las dinámicas sociales de la actualidad realizan un acercamiento exhaustivo a las realidades a fin de marcar con los procesos investigativos, las vías que conllevan a la reflexión y comprensión de los contextos” (p.32). Por tanto, la comprensión de los procesos de investigación recae en sustentar los diferentes mecanismos para desarrollar la reflexión y el análisis de situaciones que puedan llevar a mejorar las condiciones vida en comunidad desde el aspecto educativo y social.

Conforme a los apartados anteriores, se evidenció en la investigación que la preparación comunitaria representa en la actualidad un medio para visualizar los entornos y evaluar las distintas esferas de acción que delimitan las actividades comunitarias. De acuerdo a lo mencionado, Hernández (2008) comenta: “La preparación comunitaria permite que se establezcan las líneas de intervención que facilitan a la colectividad tener noción en función de los conocimientos específicos sobre las problemáticas a fin de que logren tener una visión sobre su prevención” (p.63). Por esta razón, es necesario emplear desde la aplicación de la Educación y Psicología Comunitaria actividades con la cual se asuman posturas

reflexivas que permitan generar conocimiento en cada una de las personas que forman parte del contexto.

Así mismo fue de importancia realizar acciones sociales que tuvieron como prioridad y fundamento en el conocimiento, en este caso, la atención oportuna estaría guiada en función de un modelo de preparación comunitaria, que sugiere la comprensión de la problemática social, abordando el nivel de conocimiento de los líderes comunitarios, así como de los habitantes del sector con la intención de conocer en los actores, mantener información clara, precisa y forma de tratamiento del problema.

Método

La investigación se corresponde con un diseño mixto bajo el método de Investigación Acción Participativa (IAP) su concepto es: “Un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997: p. 17). Con la aplicación de una evaluación participativa como medio de verificación para el alcance del modelo de preparación comunitaria. En ese sentido, este estudio buscó abordar dos comunidades con una problemática psicosocial como lo es el consumo de sustancias psicoactivas, a fin de comprobar la funcionalidad del Modelo de preparación

comunitaria definido según Hogaldo & Maya, (2012): “Preparar a la comunidad implica atender las necesidades de conocimiento, para guiar el crecimiento de oportunidades, acciones apropiadas, capaces de afrontar un problema” (p.151)

La investigación mantuvo un enfoque mixto bajo el método de Investigación Acción Participativa - IAP con la aplicación de una evaluación participativa como medio de verificación para el alcance del modelo de preparación comunitaria. En ese sentido, este estudio buscó abordar a la comunidad en función de una problemática psicosocial como lo es el consumo de sustancias psicoactivas, a fin de comprobar la funcionalidad del Modelo de preparación comunitaria.

La Investigación Acción Participativa, concretó el papel activo que asumen los sujetos partiendo de los problemas surgidos en el contexto social – comunitario y/o educativo, como es el caso del consumo de sustancias psicoactivas, a fin de reflexionar y romper la diferencia entre la teoría y la práctica. De igual manera, se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permitieron obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social y/o educativo, por tanto, se asumen las siguientes fases:

Fase 1 Conocimiento e información de pre saberes: En el mismo se diagnosticó como parte

del modelo el nivel inicial de conocimiento de los actores involucrados en el proceso de investigación, además de analizar el contexto que está determinado por dos escenarios (Barrio Santa Cruz y el Centro) para asumir puntos de comparación posteriormente.

Fase 2 Acción: Se fundamentó en la construcción de alternativas dinámicas para la intervención y promoción del conocimiento, evidenciadas en la programación de tiempo y actividades donde se incluyen: talleres y mesas de diálogos concertadas, entre otros.

Fase 3 Cierre: Permitió comprender la evaluación participativa donde los niveles de

compemetración entre el investigador y la comunidad permitieron valorar las diversas situaciones, factores y elementos que forman parte de la compleja realidad social.

Dentro del proceso de recolección de información e intervención en los participantes se contó con un total de 54 participantes, 24 habitantes del barrio Santa Cruz y 30 habitantes del barrio Centro de Pamplona, Norte de Santander, Colombia. En la siguiente tabla se presenta su distribución de acuerdo con las características sociodemográficas relevantes.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Variables		Santa Cruz – El Centro
Edad	Menos de 20 años	15%
	Entre 20 y 40 años	55%
	Más de 40 años	30%
Género	Femenino	57%
	Masculino	43%
Tiempo de residencia	Menos de 5 años	25%
	Más de 5 años	75%
Liderazgo por barrio	Santa Cruz	28%
	El Centro	10%

Ambos escenarios fueron asumidos para realizar el contraste de la información considerando los siguientes aspectos: existencia de un predominio de consumo de sustancias psicoactivas definido por grupos que permanecen hasta altas horas en zonas estratégicas comprendidas por espacios con menos afluencia de vehículos y personas, lo que

supone el incremento del consumo en dichos espacios; así mismo se desprenden olores molestos no comunes en algunas calles, aumento de hurtos y riñas. Aunado a estos aspectos se añade la estratificación existente entre ellos, la cual facilita la implementación del Modelo en dos contextos con características distintas contribuyendo a determinar la

funcionalidad en el campo de la psicología comunitaria, además los barrios no han contado con la canalización de programas de atención que permitan impactar en las comunidades, pues en la mayoría de los casos se aplican a los mismos barrios desatendiendo otros escenarios que también requieren de la intervención, como las comunidades asumidas.

Instrumentos

Para la investigación se llevaron a cabo diversos instrumentos; desde el aspecto cualitativo, el primero la técnica la observación participante, a través de la cual se desarrolló un esbozo de las características preliminares de las comunidades formulada a través de una guía de observación, en cual fue construido mediante las categorías de análisis definidas en la Tabla 2. Las observaciones realizadas permitieron establecer la visión de los investigadores consolidando el criterio inicial o evaluación inicial, la cual fue aplicada en un momento único, asumiendo cada escenario por separado para delimitar los

aspectos claves que permitieron dar paso a la fase de preparación comunitaria que en esencia representa para la Investigación Acción Participativa – (IAP) la fase de acción participativa.

El segundo instrumento, concebido desde una mirada más cuantitativa y sometido a juicios de expertos, consistió en la aplicación de un cuestionario de 55 preguntas distribuidas en dos categorías fundamentales: la primera: perspectivas y dinámicas comunitarias guiadas al desarrollo social, cuyas subcategorías fueron: comunidad, empoderamiento y participación; y la segunda determinada por las dimensiones del Modelo de Preparación Comunitaria, las cuales son: iniciativas existentes, conocimiento acerca del problema, conocimiento de iniciativas y programas, liderazgo, clima dentro de la comunidad, recursos relacionados con el problema.

Tabla 2. Categorías analizadas en el modelo de preparación comunitaria

Categoría	Sub Categoría	Definición
Perspectivas y dinámicas comunitarias: Enaltecen el valor de la interacción e intervención de la sociedad	Sentido de comunidad	Intención y forma de sentirse en la comunidad
	Empoderamiento	Capacidad para influir en el contexto comunitario
	Participación	Accionar para alcanzar fines y objetivos que favorezcan la comunidad.
	Iniciativas existentes	Programas e intervenciones para atender el problema
Dimensiones del Modelo de Preparación Comunitaria	Conocimiento acerca del problema	Nivel de conocimiento de los habitantes sobre el problema
	Conocimiento de iniciativas y programas	Comprender las iniciativas para enfrentar la formulación de la problemática
	Liderazgo	Compromiso y apoyo para dar respuesta a problemática.
	Clima dentro de la comunidad	Desarrollo armónico de las relaciones interpersonales en las comunidades.
	Recursos relacionados con el problema	Personas, instituciones, tiempo, espacio para atender el problema.

Análisis de Datos

El proceso de selección se realizó mediante el muestreo de bola de nieve lineal (Enfocado en los criterios como residencia, edad, espíritu de participación, etc.) considerando para ello los siguientes criterios de inclusión de los participantes: ser habitante

del sector, tener como mínimo 15 años de edad, mantener por lo menos dos años de residencia en el mismo, ser líder comunitario o poseer espíritu de participación comunitaria, manifestar conocimiento informado en el proceso de investigación.

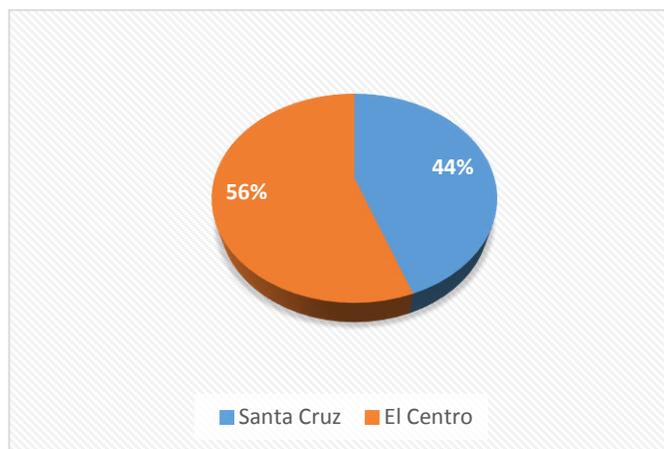


Figura 1. Porcentaje de participación en los dos escenarios

Resultados

A fin de realizar un análisis exhaustivo, se estructuraron tres unidades para el análisis:

En primer lugar, se presentó la evaluación inicial comprendida por los resultados obtenidos de la observación (Guion de observación) realizada por cada barrio a fin de determinar las condiciones previas del sector antes de implementar el modelo de preparación comunitaria.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario haciendo un balance entre el antes y después por cada barrio.

Por último, se plantea la evaluación final asumiendo la comparación de los resultados de la implementación del Modelo de Preparación Comunitaria por barrios.

Los resultados de la Fase II de acción estuvo conformado por la intervención comunitaria, mediante la cual se llevó a cabo un proceso de acercamiento, así mismo se mantuvo comunicación con ambos escenarios, asumiendo como técnicas, el dinamismo del proceso de preparación comunitaria las siguientes: Diálogos reflexivos y mesas de trabajo. Dichas técnicas fueron desarrolladas mediante sesiones de trabajo:

Tabla 3. Distribución de las sesiones de trabajo

Sesión	Temática
I	Presentación y establecimiento de normas. Exploración de conocimiento y experiencias previas.
II	Sentido de comunidad: reconocimiento de potencialidades y riesgos para abarcar la problemática.
III	Sentido de Comunidad: Comprendo las necesidades de mi localidad.
IV	Participación: compenetración y dinámica para apreciar la problemática.
V	Participación: con mi experiencia y trabajo construyó el éxito comunitario.
VI	Empoderamiento: conocimiento y recomendaciones desde el sentir local para prevenir y mitigar la problemática

A partir de las necesidades de conocimiento mantenidas por las comunidades en relación al consumo de sustancias psicoactivas, a fin de prevenirlo.

Los contenidos se fundamentaron de acuerdo a las categorías de análisis abordadas, haciendo hincapié en consolidar mediante las

dinámicas y perspectivas comunitarias como son la participación, empoderamiento y sentido de comunidad, la búsqueda de alternativas viables conforme a las expectativas, nivel de organización, interés y percepción de cada localidad partiendo de la estratificación para luego generar el espacio reflexivo que facilitó el

alcance de los objetivos planteados en la investigación. Entonces, la intervención comunitaria contó con la participación de los investigadores en ambos escenarios por separado, cumpliendo las programaciones previstas y acordadas con los miembros de la localidad. De allí que los resultados se establecen en dos momentos: antes y después, valiéndose para cotejar la funcionalidad del Modelo de Preparación Comunitaria.

Unidad: Comunidades antes y después de la implementación del Modelo

En esta unidad se observará por separado los contrastes del antes y después de la implementación del Modelo de Preparación Comunitaria en ambos barrios, permitiendo de esta manera establecer una relación entre las mejoras o desmejoras suscitadas a través de la preparación comunitaria con base en el consumo de sustancias psicoactivas. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la implementación del Modelo de Preparación Comunitaria

Barrio Santa Cruz	Barrio El Centro
<i>Categoría: Perspectivas y Dinámicas Comunitarias</i>	
Sub Categoría: Sentido de Comunidad	
Compromiso de Ayuda Antes: 29% Después: 45%	Compromiso de Ayuda Antes: 27% Después: 100%
Relaciones Interpersonales Antes: 21% Después: 25%	Relaciones Interpersonales Antes: 20% Después: 100%
Liderazgo Antes: 25% Después: 63%	Liderazgo Antes: 63% Después: 100%
Comunicación Receptiva Antes: 33% Después: 58%	Comunicación Receptiva Antes: 73% Después: 100%
Cooperación Antes: 25% Después: 50%	Cooperación Antes: 54% Después: 100%
Sub Categoría: Empoderamiento	
Control de Situaciones Antes: 8% Después: 54%	Control de Situaciones Antes: 20% Después: 97%
Límites Antes: 29% Después: 71%	Límites Antes: 10% Después: 83%
Reconoces Problemáticas Antes: 33% Después: 75%	Reconoces Problemáticas Antes: 50% Después: 100%
Toma de Decisiones Consensuada Antes: 38% Después: 67%	Toma de Decisiones Consensuada Antes: 63% Después: 100%
Aumento de Calidad de Vida Antes: 25% Después: 38%	Aumento de Calidad de Vida Antes: 37% Después: 100%

Sub Categoría: Participación

Desarrollo Comunitario Antes: 33% Después: 75%	Desarrollo Comunitario Antes: 37% Después: 67%
Acercamiento de la Alcaldía Antes: 25% Después: 71%	Acercamiento de la Alcaldía Antes: 0% Después: 0%
Comunicación Antes: 38% Después: 58%	Comunicación Antes: 40% Después: 66%
Compromiso Antes: 21% Después: 68%	Compromiso Antes: 27% Después: 83%
Liderazgo Comprometido Antes: 38% Después: 83%	Liderazgo Comprometido Antes: 47% Después: 100%
Desarrollo Comunitario Antes: 33% Después: 75%	Desarrollo Comunitario Antes: 37% Después: 67%

Categoría: Modelo de Preparación Comunitaria

Sub Categoría: Iniciativas Existentes

Desarrollo de Iniciativas Antes: 25% Después: 79%	Desarrollo de Iniciativas Antes: 30% Después: 67%
Efectividad de Iniciativas Antes: 25% Después: 79%	Efectividad de Iniciativas Antes: 30% Después: 100%
Actividades Relacionadas Antes: 38% Después: 79%	Actividades Relacionadas Antes: 30% Después: 83%
Generación de Iniciativas Antes: 42% Después: 71%	Generación de Iniciativas Antes: 33% Después: 73%
Desarrollo de Iniciativas Antes: 25% Después: 79%	Desarrollo de Iniciativas Antes: 30% Después: 67%

Sub Categoría: Conocimiento Acerca del Problema

Conocimiento Antes: 67% Después: 83%	Conocimiento Antes: 34% Después: 100%
Síntomas Antes: 42% Después: 93%	Síntomas Antes: 44% Después: 100%
Causas Antes: 46% Después: 96%	Causas Antes: 64% Después: 100%
Consecuencias Antes: 50% Después: 96%	Consecuencias Antes: 47% Después: 100%
Conocimiento Antes: 67% Después: 83%	Conocimiento Antes: 34% Después: 100%

Sub Categoría: Conocimiento de Iniciativas y Programas

Líderes con Iniciativas Antes: 42% Después: 83%	Líderes con Iniciativas Antes: 10% Después: 100%
Reconocimiento Antes: 54% Después: 88%	Reconocimiento Antes: 43% Después: 100%
Conversar con Vecinos Antes: 25% Después: 83%	Conversar con Vecinos Antes: 47% Después: 100%

Participación
Antes: 38% Después: 83%
Líderes con Iniciativas
Antes: 42% Después: 83%

Participación
Antes: 40% Después: 93%
Líderes con Iniciativas
Antes: 10% Después: 100%

Sub Categoría: Liderazgo

Reconocimiento de Líderes
Antes: 54% Después: 92%
Comités o Grupos de Trabajos
Antes: 42% Después: 92%
Compromiso de Líderes
Antes: 38% Después: 67%
Reconocimiento de Líderes
Antes: 54% Después: 92%

Reconocimiento de Líderes
Antes: 0% Después: 67%
Comités o Grupos de Trabajos
Antes: 0% Después: 10%
Compromiso de Líderes
Antes: 0% Después: 83%
Reconocimiento de Líderes
Antes: 0% Después: 67%

Sub Categoría: Clima dentro de la Comunidad

Relaciones Cercanas
Antes: 42% Después: 100%
Apoyo entre miembros
Antes: 42% Después: 96%
Contribución a enfrentar el problema
Antes: 50% Después: 92%
Relaciones Conflictivas
Antes: 38% Después: 0%
Obstáculos Internos
Antes: 46% Después: 0%

Relaciones Cercanas
Antes: 20% Después: 50%
Apoyo entre miembros
Antes: 33% Después: 83%
Contribución a enfrentar el problema
Antes: 40% Después: 77%
Relaciones Conflictivas
Antes: 74% Después: 17%
Obstáculos Internos
Antes: 53% Después: 33%

Sub Categoría: Recursos Relacionados con el Problema

Personal Capacitado
Antes: 21% Después: 54%
Voluntarios para Solucionar
Antes: 25% Después: 75%
Empresas
Antes: 21% Después: 21%
Iglesia
Antes: 54% Después: 33%
Grupos Políticos
Antes: 25% Después: 13%

Personal Capacitado
Antes: 40% Después: 100%
Voluntarios para Solucionar
Antes: 17% Después: 67%
Empresas
Antes: 0% Después: 90%
Iglesia
Antes: 0% Después: 0%
Grupos Políticos
Antes: 0% Después: 0%

Unidad: Evaluación comparativa de los resultados de la Implementación del Modelo

Implementar el Modelo de Preparación Comunitaria en dos escenarios completamente distintos, con características que difieren entre si principalmente basados en la estratificación

social, se llega a los siguientes aspectos críticos fundamentada en las categorías de análisis.

Seguidamente, el sentido de comunidad difiere según la estratificación, en los casos de estudio para el Barrio Santa Cruz el compromiso de ayuda incluso antes de la

implementación del modelo fue positivo; lo que contrasta con el Barrio clasificado con mayor estrato socioeconómico, en el que no existía dicho compromiso. Por otra parte, las relaciones interpersonales se muestran afables en los Barrios donde la solidaridad entre vecinos debe estar presente para subsistir. Ahora bien, el proceso de intervención contribuyó a mejorar significativamente las relaciones interpersonales.

En lo concerniente al liderazgo, el trato podría permitir entender que el reconocimiento no siempre es favorable en los estratos altos, pero luego puede considerarse como apremiante del proceso formativo el hecho de fomentarlo dentro de las comunidades, además de otros aspectos como la comunicación y la cooperación para acercarse a la comprensión de fenómenos sociales.

Por su parte el empoderamiento por lo general mostró un amplio desarrollo en ambos Barrios luego de la implementación del Modelo. Fue significativo el proceso que guió el control de situaciones y la capacidad de tomar conciencia del respeto a los demás vecinos a través del establecimiento de límites, sin embargo, en el barrio de mayor estrato (barrio Centro) se evidenció mayor nivel de reconocimiento previo de la problemática, haciendo que la toma de decisiones fuese consensuada en todo momento, mejorando de esta forma la calidad de vida. Para el caso del

Barrio Santa Cruz el aumento progresivo del reconocimiento de las problemáticas y el planteamiento de las soluciones que garantizar la forma de vida de los vecinos.

La participación de la colectividad antes de la intervención facilitó visualizar que en ambos barrios la misma se condicionó impidiendo el desarrollo comunitario que luego fue mejorando. Aunado a ello se consideró en gran proporción que la Alcaldía ejerce mayor nivel de relación con los habitantes de menores estratos y la misma también se armonizó posterior a la intervención. En el caso del barrio El Centro la situación se mantuvo manifestando que en efecto no existe acercamiento por parte de la alcaldía. Por otra parte, se obtuvo mejora sustancial en liderazgo comprometido y el compromiso conjunto para obtener mayores beneficios que permitan la integración comunitaria para la resolución de las problemáticas.

Con respecto a las iniciativas existentes: antes, durante y después de la implementación del Modelo de Preparación Comunitaria el desarrollo de iniciativas fue certero, en primer lugar, se concilió la posibilidad de afianzar la efectividad de las mismas en ambos contextos. Entonces, tanto en el barrio Santa Cruz como en el barrio Centro se alcanzó el establecimiento de las actividades relacionadas, lo que llevó a generar iniciativas que fueran oportunas para corregir la problemática del Consumo de

Sustancias Psicoactivas. En relación al conocimiento acerca del problema se establecen como puntos de comparación que la comunidad de mayo estrato manifiesta no siempre mantener conocimiento exacto sobre la problemática, a diferencia de la comunidad estrato I cuyos participantes expresan tener mayor nivel de conocimiento. Ahora bien, en la comprensión de los síntomas, causas y consecuencias se observa un incremento favorable, lo que supone que ambos sectores pueden apropiarse de los conocimientos básicos para entender la realidad.

Este aspecto fue favorable dentro del modelo considerando la gama de oportunidades que pueden ofrecer los habitantes de los barrios para hacer dinámica la relación de convivencia y la resolución de problemáticas. Por otra parte, el conocimiento de iniciativas y programas resalta como elemento clave de análisis la percepción de liderazgo que mantienen ambos contextos. Por un lado, el barrio Centro en el cual no existe un reconocimiento a las iniciativas de líderes, incluso se manifestó que el liderazgo comunitario no está establecido de manera amplia. Por el contrario, en el Barrio Santa Cruz tiene una visión de líderes comunitarios y dan reconocimiento en su mayoría a las iniciativas existentes.

En relación a conversar con los vecinos se logra establecer mejor capacidad de comunicación entre los habitantes del barrio

Centro, aunado a ello lograron alcanzar la efectividad para dialogar acerca de la problemática. Considerando el liderazgo se tiene que para el Barrio Santa Cruz es una oportunidad que facilita la organización comunitaria, además piensan que a través de los comités o grupos de trabajo se fianza el valor comunitario y el compromiso de los líderes. En el caso del barrio Centro, la situación es totalmente contraria, hay falta de reconocimiento de líderes, además de que los grupos de trabajo no existen, así como es notoria la falta de compromiso en los líderes.

Los dos últimos aspectos: clima dentro de la comunidad y los recursos relacionados con el problema, ambas comunidades están conscientes de la necesidad de mejorar aspectos relacionadas con el apoyo y las relaciones cercanas entre los miembros para enfrentar los problemas. Por otra parte, cada comunidad aun cuando cuenta con las instituciones y organizaciones no siempre tiene el apoyo que requiere para salir de los problemas.

Discusión

Al reseñar la relevancia del Modelo de Preparación Comunitaria en la atención de problemas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, permite asociar la opinión de Maya (2014) “La atención a las comunidades parte en esencia de comprender la vulnerabilidad y brindar el conocimiento

adecuado que facilite la incorporación de la sociedad en la búsqueda de mejores oportunidades de corrección” (p.32). Esta afirmación permite considerar que el Modelo implementado presta apoyo a la sociedad no solo en el incremento de conocimiento, sino además en la adjudicación del empoderamiento, participación y sentido de comunidad como piezas claves de la intervención en la psicología comunitaria.

De igual manera, el Modelo de Preparación Comunitaria facilita la comprensión de los fenómenos sociales, en el caso asociado a la investigación se concentró la dinámica y perspectiva comunitaria para advertir de la viabilidad del proceso de intervención frente al Consumo de Sustancias Psicoactivas, por cuanto estableció el sentido de comunidad mediante la integración: vecino-comunidad para favorecer las necesidades básicas y elementales de ambos. Así entonces, el desarrollo del sentido de comunidad debe estar representado en el ámbito de análisis por las capacidades humanas para aferrarse al contexto y hacerlo propio (Méndez, 2014).

Es relevante discutir que la integración del Modelo en la psicología comunitaria favorece el nivel del empoderamiento, estimando que representa en las comunidades la capacidad para apropiarse de las realidades contextuales y acercarse a constituir una dinámica de solución oportuna (Querales, 2010).

En tal sentido, como se evidenció en el proceso de investigación empoderarse en las comunidades vulnerables puede resultar menos frustrante que en las demás localidades con estratos medios y altos, considerando aspectos como la integración y capacidad de comunicación, además del sentido comunitario alcanzado.

Aunado a ello, no se puede menospreciar el valor que presta el empoderamiento comunitario para el desarrollo del Modelo, por lo tanto, se asume que ambos se fusionan para alcanzar beneficios colectivos. Además, el valor del empoderamiento individual puede estar también ligado al Modelo, en cuanto se visualiza la figura de cada persona para avanzar de forma pertinente en la interpretación de los fenómenos sociales para llegar a una vinculación que aliente el empoderamiento comunitario.

Conclusiones

La sociedad requiere de obtener mecanismos de intervención que le permitan solucionar los problemas colectivos de una manera dinámica y establecer los parámetros que faciliten la integración de los actores comunitarios, dicha compenetración es posible al evaluar la funcionalidad de diversos modelos con los cuales se promueva el intercambio entre los habitantes. En tal sentido, el Modelo de Preparación Comunitaria aun cuando su campo de aplicación es la salud, ha permitido desde la

psicología comunitaria, establecer la coherencia y servicio a prestar a la colectividad por cuanto genera conocimiento en relación a una problemática para mejorar la calidad de vida y por ende de la salud mental individual y colectiva.

Un aspecto favorable es la disponibilidad que pueden mantener los estratos bajos para enfocarse en soluciones y gestionar a través del liderazgo local la participación ciudadana. Además, debe asumirse la implementación del modelo como una oportunidad que puede establecer la dinámica de participación, el sentido comunitario y el empoderamiento como piezas claves para la construcción de un proceso de intervención con el cual se ofrezcan oportunidades para gestionar la calidad interpretativa de los fenómenos sociales. Todos los hallazgos facilitaron considerar la aplicación del modelo como oportuno para gestionar soluciones colectivas donde la necesidad de la intervención comunitaria los lleve a afrontar las dificultades con éxito.

Comparar la funcionalidad de la implementación del Modelo de Preparación Comunitaria de acuerdo a los estratos socioeconómicos de las comunidades, se concluye: cada localidad es particular, posee un nivel de organización que difiere de la otra, la constancia y capacidad de empoderamiento está asociada a la necesidad de establecer las soluciones oportunas que motiven al éxito. Los

niveles de participación y sentido de comunidad, también difieren, influyendo en ocasiones el interés y capacidad de tiempo de los individuos, pero además partiendo de las percepciones propias de cada localidad. Así mismo, el estrato medio bajo mantiene una visión particular del liderazgo comunitario lo cual conlleva al desconocimiento de las acciones y políticas existentes en el plano local.

Desde una visión generalizada se concluye que el Modelo de Preparación Comunitaria, puede darse de manera funcional en la psicología comunitaria para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, facilitando la dinámica participativa, el empoderamiento y desarrollo del sentido comunitario, creando con ello fortalezas para asumir las vicisitudes cotidianas propias de los contextos sociales, contribuyendo a mejorar la apreciación y capacidad de respuesta ante la dificultad.

De igual forma, el Modelo de Preparación Comunitaria insta a la Investigación Acción Participación mediante la adecuación de estrategias y herramientas que lleven a fortalecer la calidad de las relaciones en función de la comunicación, el trabajo colectivo y la práctica del asertividad para motivar el logro de experiencias fortalecedoras de la actividad comunitaria.

Referencias

- Bautista, H. (2011). *Psicología comunitaria*. España: Fuentes
- Hernández, J. (2008). *Participación en acciones sociales para mejorar el empoderamiento comunitario*. España: Universidad de Alicante.
- Holgado, Daniel y Maya, Isidro (2012). Preparación comunitaria y contextos de intervención: el caso de los trabajadores sociales de atención primaria en Andalucía (España). *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(1), 150–160. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140622>
- Maya, Isidro (2014). *La comunidad y sus dinámicas de integración*. España: Universidad de Sevilla.
- Méndez, B. (2014). *Sentido de Comunidad*. España: Dimensiones.
- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar - Colombia 2016*. Bogotá D.C. Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO03142016_estudio_consumo_escolares_2016.pdf
- Querales, F. (2010). *Preparación Comunitaria*. España: McGrawHill.
- Selener, (1997). *Participación social y empoderamiento local*. España: Dimensiones.
- Torres, B. (2013). *Contexto de aplicación de la psicología comunitaria*. Caracas: Dimensión.



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag>

ISSN 2477-9342

Desarrollo de Competencias Socioafectivas en el Nivel Secundario: Currículo e Investigación

Development of Socioaffective Competencies at the Secondary Level: Curriculum and Research

Batista Aracena, Silvia Mercedes¹

Contacto: silviabatista3112@hotmail.com

Los cambios sociales por los que atraviesa el mundo exigen de ciudadanos congruentes y equilibrados, sujetos competentes que gestionen su vida por senderos transitables para la construcción de una mejor sociedad revestida de paz a través de las formas más eficaces de interacción. Para ello se precisa del desarrollo de competencias socioafectivas entendidas como aquellas habilidades que desarrolla el ser humano para un buen autoconcepto y manejo afectivo, enfrentar y resolver desacuerdos, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente, promover estados de calma, tolerancia y optimismo, así como también, alcanzar sus objetivos personales y académicos, actuando de forma empática, resiliente y responsable. Por la importancia que sugieren este tipo de competencias y con fundamentos teóricos sólidos se presenta la necesidad de formar para un sano desarrollo psicosocial del adolescente. Este ensayo defiende la idea de que las competencias socioafectivas se incluyan de forma explícita en el currículo dominicano del nivel secundario y, además, se estimule el tema como una línea de investigación interesante dado el potencial transformador de la temática.

The different social changes that the world is going through require congruent and balanced citizens, competent subjects who manage their lives through passable paths for the construction of a better society with peace through the most effective forms of interaction. This requires the development of socio-affective competencies understood as those skills developed by the human being for a good self-concept and affective management, to face and solve disagreements, maintain good interpersonal relationships, communicate assertively, promote states of calm, tolerance, and optimism, as well as to achieve their personal and academic goals, acting in an empathetic, resilient and responsible way. Due to the importance suggested by this type of competencies and with solid theoretical foundations, the need to train for a healthy psychosocial development of the adolescent is presented. This essay defends the idea that socio-affective competencies should be explicitly included in the Dominican curriculum at the secondary level and, furthermore, that the topic should be stimulated as an interesting line of research given the transforming potential of the subject.

Recibido: 05-11-2021 | Aceptado: 29-12-2021



Palabras clave

Adolescencia, Competencia, Competencias Socioafectivas, Desarrollo Psicosocial, Nivel Secundario.

Keywords

Adolescence, Competence, Socio-Affective Competencies, Psychosocial Development, Secondary Level.

¹Universidad Católica del Cibao. UCATECI (República Dominicana). Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-1303-7510>

Contextualización – Introducción

Es un discurso frecuente el que trata de lo importante que resulta ser un sujeto competente. Profundizando este adjetivo, y posicionándolo dentro del ámbito educativo formal, es de gran significación el que los estudiantes desarrollen competencias. De hecho, el sistema educativo de República Dominicana se fundamenta en el enfoque de Educación por Competencias y según el Diseño Curricular para el Nivel secundario (2016), estas se definen como:

La capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizándolo de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida; tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente. (p.38).

La formación por competencias posibilita evidenciar en el comportamiento de los estudiantes un sin número de conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten actuar de forma autónoma y armoniosa en cualquier contexto, promoviendo el desarrollo del individuo, es decir, prepararlo para la vida. Y “El aprendizaje a lo largo de toda la vida incluye la puesta en marcha de una serie de actividades tendientes al mejoramiento integral del individuo, abarcando el plano personal, social,

cívico y laboral”. (IUAL, citado por UNESCO, 2017, p. 9)

Educación por competencias supone ir más allá de lo académico y lo laboral. De manera general se reconoce la necesidad de atender lo socioafectivo en las escuelas. Se espera que de la educación secundaria egresen personas competentes y con menos situaciones intrapersonales que afecten sus interacciones sociales futuras.

Lograr lo anterior no es asunto sencillo, una primera dificultad implica reconocer cierta confusión conceptual, por ello, en este trabajo se asume el concepto competencias socioafectivas, sin embargo, algunos autores suelen llamarle por otros nombres como, por ejemplo: Márquez y Gaeta (2017) hablan de competencias socioemocionales, Rogmanoli y Valdez (2007) lo refieren con el término de habilidades socioafectivas.

En segundo lugar, se precisa señalar que existe mucha información referente a las competencias socioafectivas, la cual carece de fundamentos teóricos sólidos. Este problema de dispersión conceptual y falta de teoría imposibilita la puesta en práctica de acciones concretas. También es posible que este tema se centre más en la educación infantil y en el trabajo de la familia, siendo poco atendido en la educación del nivel secundario, el cual coincide con la adolescencia, momento de crucial

importancia para el desarrollo integral de las personas.

Para la formación de un individuo competente desde lo socioafectivo, obviamente se debe aceptar el rol preponderante que juega la familia, pero es determinante comprender que hay una realidad social muy compleja caracterizada por padres ausentes, gran cantidad de hogares monoparentales, con frecuencia, disfuncionales, esto dificulta que desde el hogar se consolide ese proceso formativo. Por esa razón el profesorado, especialmente, de educación secundaria, debe estar conteste con la causa, para crear jóvenes libres de comportamientos desadaptativos a través de una formación integral y transformadora preuniversitaria. Y, otro elemento que constituye centro de interés es la poca investigación que aborde la temática desde la educación secundaria.

Lo anterior, da lugar a la elaboración de este ensayo con el firme propósito de evidenciar la poca atención que se ofrece al tema de las competencias socioafectivas en el nivel secundario, tanto a nivel curricular como en el plano de la generación de conocimiento.

Fundamentación teórica y conceptual

En función de las ideas expuestas es necesario presentar una definición de desarrollo socioafectivo. De acuerdo con la UNICEF (2004) en este se puede evidenciar la

autoconfianza, seguridad, autoestima y sobre todo las habilidades intelectuales y sociales, teniendo su base en el hogar, en las primeras experiencias vividas en la familia.

El desarrollo psicosocial es el conjunto de cambios, por etapas secuenciales que se logran a través de la interacción que tienen los niños con el ambiente físico y social que los rodean, en el cual se desarrollan niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, de lenguaje, de emociones y sentimientos, incluido las relaciones con los demás. Se trata de una manera de afirmarse como persona única, independiente y social ante el medio, es aquí en donde va formando las bases para una adultez sana, entonces el ámbito psicosocial se refiere al hecho de ofrecer las herramientas necesarias para un buen desenvolvimiento en su vida actual y futura, para que de esta forma no exista una mayor complicación en la adaptación a nuevas circunstancias (UNICEF, 2004).

Evidentemente que para lograr un adecuado desarrollo psicosocial, se necesita de la adquisición de competencias socioafectivas, entendidas, como el conjunto de capacidades, habilidades o destrezas que utiliza una persona para comunicarse con asertividad, ser paciente, resiliente, tolerante, actuar con alta sensibilidad social, aceptación positiva y comprensión empática, lo cual le permite solucionar efectivamente los conflictos intrapersonales e

interpersonales a través de la autoestima equilibrada, un autoconcepto sólido y buen manejo de la inteligencia emocional en miras de promover la sana convivencia. Y, vista ya la importancia que alberga este tema, resulta inexplicable que no aparezca de forma explícita a nivel curricular.

Por su parte, Márquez y Gaeta (2017) se refieren a las competencias socioafectivas como Competencias Socioemocionales e indican que el propósito de la educación socioemocional es la promoción de las competencias emocionales en todos los ámbitos, como son conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y el bienestar.

Según los autores citados, las competencias socioemocionales se pueden clasificar de la siguiente forma: Conocimiento de las propias emociones o autoconciencia. Habilidad de controlar las emociones o autocontrol. Habilidad de motivarse a sí mismo o automotivación. Reconocimiento de las emociones ajenas o empatía. Dominio de las relaciones o destreza social. Se debe mencionar que estas competencias no son tributos innatos, más bien, son habilidades aprendidas, cada una de las cuales aporta una herramienta básica para potenciar la eficacia. La falta de las aptitudes anteriores se denomina hoy en día como analfabetismo emocional.

Romagnoli, Mena y Valdés (citados por Cruz, Castañeda y Herrera, 2018) mencionan las siguientes habilidades socioafectivas: Habilidad de comprensión de sí mismo; de autorregulación; de comprensión del otro; y de relación interpersonal. En ese tenor, se estima que los adolescentes que son capaces de comprenderse a sí mismos, desarrollan formas efectivas de reconocer sus emociones, indicar sus intereses y valorar en forma precisa sus fortalezas. Considerado como el encargo más complicado, ya que pone en juego la racionalidad del sujeto, si uno consigue conocerse a fondo a sí mismo, sabrá comprender a los demás y la realidad circundante.

Es necesario destacar el papel que juegan las competencias socioafectivas en la adolescencia. A saber, durante la transición de la niñez a la adolescencia, como ya se ha apuntado, se producen significativos cambios críticos que, con frecuencia, hacen que los adolescentes actúen de forma impulsiva, ya que se sabe que su comportamiento suele ser conducido por la amígdala, lo que repercute también, al momento de tomar decisiones y resolver problemas.

Al respecto Steinberg y Scott citados por Papalia, Feldman y Martorell (2012) afirman que “entre la pubertad y la adultez temprana tienen lugar cambios espectaculares en las estructuras del cerebro involucradas en las

emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol” (p. 360).

Por otra parte, Steinberg, citado por Papalia et al, (2012) afirma que en la adolescencia:

La toma de riesgos parece resultar de la interacción de dos redes cerebrales: 1) una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de los pares, y 2) una red de control cognoscitivo que regula las respuestas a los estímulos. La red socioemocional incrementa su actividad en la pubertad, mientras que la red del control cognoscitivo madura de manera más gradual hacia la adultez temprana. Esos hallazgos pueden ayudar a explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgo y por qué la toma de riesgos suele ocurrir en grupos (p.361).

Además, indica que:

Los adolescentes procesan la información relativa a las emociones de manera diferente a los adultos. En un estudio, los investigadores examinaron la actividad cerebral de los adolescentes mientras identificaban emociones expresadas por rostros en la pantalla de una computadora. Los adolescentes tempranos (de 11 a 13 años) tendían a usar la amígdala, una pequeña estructura con forma de almendra que se localiza en lo profundo del lóbulo temporal y que tiene una importante participación en las reacciones emocionales e instintivas. Los adolescentes mayores (14 a 17 años) mostraron patrones más similares a los adultos, pues usaban los lóbulos frontales que manejan la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos, lo cual permite hacer juicios razonados más certeros. Esta diferencia podría explicar

las elecciones poco sensatas de los adolescentes, como el abuso de sustancias y los riesgos sexuales. (Steinberg, citado por Papalia et al, 2012, p.361).

Con lo citado, se demuestra la importancia de estar atentos a los procesos biológicos y los estados emocionales por los que atraviesan los jóvenes a fin de que se pueda entender, prevenir y educar su comportamiento y, por tanto, hacerlos responsables de sus propias acciones ayudándoles en su proceso de maduración. Esto aclara el por qué los adolescentes suelen presentar comportamientos disruptivos. Otros elementos inciden también, como los tipos de personalidad y sus rasgos, la gestión de las emociones y sentimientos, la formación de valores, la adquisición de un sentido de pertenencia social, el pensamiento y el lenguaje y otros que, constituyen factores básicos para la interacción social.

Hoy día, los psicólogos indican señales potenciales de advertencia. Es probable que los adolescentes que cometen actos de violencia a menudo se rehúsen a escuchar a sus padres y maestros, ignoren los sentimientos y los derechos de otros, maltraten a la gente, recurran a la violencia o a las amenazas para resolver los problemas y crean que la vida los ha tratado de manera injusta. Suele obtener malos resultados en la escuela, tienden a faltar a clases, a repetir año, a ser suspendidos o desertar de la escuela; a ser víctimas del acoso, a consumir alcohol, inhalantes y otras drogas; a

involucrarse en actividad sexual temprana; a unirse a pandillas, y a pelear, robar o destruir la propiedad ajena (American Psychological Association and American Academy of Pediatrics [AAP], 1996; Resnick et al., 1997; Smith-Khuri et al., 2004; “Youth Violence”, 2001. Citados por Papalia et al, 2012).

Estas cuestiones son consideradas en la Teoría del Desarrollo Psicosocial postulada por Erik Erikson en el año 1950, el cual ofrece unas ideas nuevas de las etapas del desarrollo psicosexual propuestas por S. Freud. Destacó algunos elementos sociales, tales como: La comprensión del yo como una fuerza intensa; el desarrollo de la personalidad desde la infancia hasta la adultez. Y, la importancia de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad.

Según esta teoría, desde el nacimiento hasta la vejez el individuo atraviesa 8 conflictos que dan como resultado el desarrollo psicosocial y personal. Y que el crecimiento no llega hasta que se resuelve cada crisis satisfactoriamente. Pero si no se logra resolver estos conflictos, es probable que no se adquieran las habilidades para dar respuestas adaptativas de afrontamiento a situaciones futuras. Los mencionados cambios, ocurren a todo humano en la misma etapa de la vida y a las mismas edades casi siempre. Ello implica un proceso de 8 etapas críticas conforme vaya evolucionado.

De acuerdo con Marrero (2015) las 8 etapas a que hace referencia la Teoría del Desarrollo Psicosocial son: 1. Confianza vs Desconfianza (0 - 18 meses de edad) 2. Autonomía vs vergüenza y duda (18 meses - 3 años) 3. Iniciativa vs culpa (3 - 5 años) 4. Laboriosidad vs inferioridad (5 - 12 años aprox.) 5. Identidad vs Confusión de roles: Esta etapa abarca desde la adolescencia hasta los 20 aprox. Aquí el joven se fija en la apariencia y forma de actuar de los demás. La identidad del yo es la confianza acumulada que le da uniformidad y continuidad interna propia, ofreciendo con ella un significado para los demás. El adolescente es cada vez más independiente y se va distanciando de los padres para pasar más tiempo con los amigos, llegando a un extremo que desea pasar más tiempo con los pares que con la familia. Le suceden otras 3 etapas: 6. Intimidad vs Aislamiento (20 a los 40 años) 7. Generatividad vs Estancamiento (40 a los 60 años) y 8. Integridad vs Desesperación (60 años hasta la muerte).

En función de los postulados de la teoría, el esfuerzo de los adolescentes por dar sentido al yo forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores sobre la confianza, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez. Es necesario reconocer que la crisis de identidad rara vez se resuelve por completo en la adolescencia, pues

los problemas de esta etapa surgen una y otra vez durante la vida adulta (Papalia y Feldman, 2012).

Resulta relevante aclarar que la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson sirve de sustento para referir las competencias socioafectivas en tanto ofrece un marco contextual para tratar el elemento intrapersonal e interpersonal del desarrollo humano, ello incluye la parte afectiva y social de la persona. Desde esta perspectiva se sostiene que el adulto sano debió pasar por diversas crisis, y que esto es lo que lo hace fuerte en el área socioafectiva. Pareciera que se hace énfasis en la capacidad de resiliencia para el crecimiento personal y social.

Desarrollo de competencias socioafectivas en el currículo dominicano

El currículo dominicano (2016) en su diseño se estructura en función de dos tipos de competencias: Fundamentales y específicas.

Se promueve el desarrollo de competencias fundamentales para un proceso educativo íntegro, pero la transversalidad de estas las coloca en desventaja frente a la obligatoriedad de trabajar las competencias específicas las cuales corresponden a las áreas curriculares o conocimientos de cada área del saber.

Con respecto a las competencias fundamentales, el Currículo, indica:

Las competencias fundamentales expresan las intenciones educativas de

mayor relevancia y significatividad. Son competencias transversales que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones, se sustentan en los principios de los Derechos Humanos y en los valores universales. Describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades del ser humano y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos. (MINERD, 2016, p. 38)

Estas competencias llamadas a promover el desarrollo del ser humano o competencias fundamentales descritas en el currículo dominicano son siete (7):

1. Competencia Ética y Ciudadana
2. Comunicativa
3. Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico
4. Resolución de Problemas
5. Científica y Tecnológica
6. Ambiental y de la Salud
7. Desarrollo Personal y Espiritual

Como se puede observar, estas incluyen algunas competencias que tienden al desarrollo social y afectivo, como por ejemplo la competencia comunicativa, la de resolución de problemas y la de desarrollo personal y espiritual, sin embargo, es tal la importancia del desarrollo socioafectivo en el nivel secundario que requiere especial consideración, un grado más alto de atención. No se entiende por qué aspectos tan significativos de la educación como el saber ser y el saber convivir juntos, se tratan

de forma transversal, lo cual puede poner en riesgo su aplicación.

De esta forma, en el currículo dominicano debería oficializarse de forma explícita, la promoción del desarrollo de competencias que contribuyan con la construcción de sujetos íntegros, asertivos, resilientes, empáticos, tolerantes, capaces de interactuar en cualquier contexto de forma autónoma y proactiva, demostrando dominio de su yo y dejando de lado cualquier aprendizaje de comportamientos indeseados. Ya que se observa mucho empeño por parte de los docentes por cumplir con la enseñanza de las competencias específicas, sin embargo, el trabajo para el desarrollo de competencias socioafectivas, con frecuencia queda ignorado.

Se hace necesario entonces hacer explícito en el currículo el desarrollo de competencias socioafectivas, cuestión que debe estar apoyada en investigaciones que provean una base conceptual adecuada al trabajo que deben realizar los profesores en las aulas. De esta manera se contribuye a un cambio en la concepción de los docentes de educación secundaria que parecen no asumir responsabilidad con relación a esta cuestión.

Investigación sobre el tema

Dado que el tema de las competencias socioafectivas no aparece de forma directa y precisa en el currículo dominicano, fue necesario

realizar una revisión de investigaciones que conlleven tal intencionalidad. Se inició la búsqueda en el primer trimestre del año 2021 y para ello se eligió a Iberoamérica como ámbito geográfico o contexto espacial de este ensayo. Se seleccionaron bases de datos de acceso abierto, tales como: Scielo, Redalyc - Amelica, específicamente de República Dominicana se incluyó el IDEICE – INERED. Abarcando el periodo de 2002-2021. Se seleccionaron 29 estudios que guardan una estrecha vinculación con el tema. Los mismos constituyen artículos, tesis doctorales, de maestría y especialidades.

En sentido general, se encontraron muy pocos trabajos que abordan la temática dentro del marco de la educación secundaria. Además, en la búsqueda sobre el tema, fueron muy escasos los estudios realizados en la República Dominicana. Esto demuestra que el desarrollo de competencias socioafectivas en la secundaria no es bien atendido desde la generación de conocimientos. Se encontró que la cantidad de estudios enfocados directa o indirectamente en el contexto educativo analizado obedece a 11 trabajos, no obstante, en su mayoría no abordan el tema desde una perspectiva integral. Los 18 trabajos restantes están centrados en el nivel primario, preescolar, superior y comunitario.

De acuerdo con la revisión, (19) trabajos son de corte teórico, ocho (8) proponen estrategias de intervención, uno (1) se vincula a una disciplina (matemática) y uno (1) se vincula

a otro tema (la educación inclusiva). El 2018 fue el año donde se encontraron más producciones investigativas. En la siguiente tabla se presenta una relación de los trabajos revisados. La misma contiene, el/los nombre/s de los autores, el año,

el tipo de trabajo y el país donde se realizó cada estudio. Siendo Colombia el país donde se encontraron más investigaciones referentes a la temática.

Tabla 1. Investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias socioafectivas

Autores	Año	Tipo de Trabajo	País
Vidal, Martha; Valdez, Gabriel y Olivares, Cristian	2021	Artículo	Paraguay
Orduz Aldila, Alfredo	2021	Tesis doctoral	Colombia
Prieto Galván, Martha Isabel	2020	Tesis doctoral	Colombia
Urbina, Jesús y Beltrán, Lucyraima	2020	Artículo	Colombia
Contreras, Sylvia y Romero, Flor	2020	Artículo	Chile
Russo, Ana Rita	2019	Artículo	Colombia
Del Canto Pérez, Natalia	2019	Tesis de maestría	España
Guevara, Hilda; Belelli, Sandra y Las Peñas, Tomás	2019	Artículo	Argentina
De la Cruz García, Gustavo; Olarte Ramos, Carlos Arturo y Rodríguez Ruiz, Jannet	2019	Artículo	México
Ruiz Daza, Iván Alirio	2018	Tesis de maestría	Colombia
Velásquez Vásquez, Jacqueline	2018	Tesis de maestría	Colombia
Hernández Maca Yinna Andrea y Mondragón Pérez, Francisco Javier	2018	Tesis de grado	Colombia
Sierra Mendoza, Yanit	2018	Tesis de especialidad	Colombia
Reynoso, Mindalicia y López Burgos, Rafaelina	2018	Tesis de maestría	Rep. Dominicana
Arcos Velásquez, Jessica Elizabeth	2018	Tesis de especialidad	Perú
Nakasone, Graciela	2018	Artículo	Uruguay
Quiñonez, Sergio; Zapata, Alfredo y Canto, Pedro José	2018	Artículo	México
Ruiz Ruíz, Elkin	2017	Monografía de grado	Colombia
Montes Ayala, Mónica y Torres González, José	2015	Artículo	México

Valdez Santana, Rosmeris	2015	Tesis de maestría	Rep. Dominicana
Arnaiz, Andrea; Di Giusto Valle, Cristina y Castellano Cano, Silvia	2014	Tesis doctoral	España
González, Juan de Dios; Merchán, Isabel y Candeias, Ernesto	2012	Artículo	España
Bernal Guerrero, Antonio	2012	Artículo	España
Herrera, Enmanuel; Delgado, Laura; Fonseca, Héctor y Vargas, Pilar	2012	Artículo	Costa Rica
Murillo, F. Javier y Hernández Castilla, Reyes	2011	Artículo	Bolivia
Fernández, María Rosario; Palomero, José Emilio y Teruel, María Pilar	2009	Artículo	España
Romagnoli, Claudia Mena e Isidora Valdés, Ana María	2007	Ensayo	Chile
Parra, Eucario Londoño y Eliana Ángel, Mariblanca	2006	Artículo	Colombia
Trianes Torres, María Victoria García Correa, Antonio	2002	Artículo	España

Tal como se explicó, prevalecen los trabajos de carácter teórico, seguidos por las propuestas de intervención o de trabajo en el aula, sin embargo, es necesario promover el desarrollo de investigación empírica que fortalezca el conocimiento sobre el tema y sirva de base al currículo del nivel secundario.

Conclusiones

Luego de los argumentos expuestos, y recalando la importancia del desarrollo de competencias socioafectivas para crear adultos resilientes, con asertividad, empatía, aceptación positiva, tolerancia, autogestión, manejo de sus emociones y del estrés y con inteligencia intrapersonal e interpersonal en pro de su bienestar psicosocial, se concluye que, en el plano curricular se necesita una transformación que incluya este importante tema. Urge la

necesidad de definir en el currículo dominicano lo relativo al elemento socioafectivo como una entidad propia, sobre todo en la educación secundaria

Por su parte, los centros educativos de secundaria deben trabajar en la formación permanente de los docentes, como un mecanismo preventivo de tantos episodios indeseados que se presentan en ese contexto evidenciando un deficiente desarrollo de competencias sociales y afectivas de los adolescentes. Esto tomando en cuenta que, ciertas problemáticas que generan conflicto en las instituciones educativas se relacionan con esa carencia. Es imprescindible la formación adecuada del profesorado, ello surtirá efectos muy positivos en la vida de los jóvenes, ya que no es un secreto para nadie que, además, en la formación inicial, las universidades dominicanas

preparan a los docentes de forma muy superficial cuando se trata del manejo del desarrollo psicosocial, impartiendo algunas asignaturas cargadas de nociones teóricas que pocos trasladan a la práctica docente.

Por otro lado, desde el plano de la investigación se observa un gran vacío, por lo que recae en las universidades y centros de investigación la responsabilidad de articular investigaciones individuales o grupales en diversos escenarios, promocionar estudios relativos al desarrollo de competencias socioafectivas generando líneas de investigación al respecto y crear espacios de estudio para suplir la necesidad de construir fuentes sobre el tema centrado en la educación secundaria.

En sentido general, y para finalizar, es preciso advertir que las competencias socioafectivas constituyen un gran soporte para el desarrollo psicosocial de los adolescentes y, que dada la complejidad actual de los contextos familiares dominicanos y la ausencia explícita a nivel curricular para el trabajo directo con estas, se hace necesario oficializar el compromiso. Esto no se puede manejar de forma transversal, sino disciplinar o específica.

Referencias

Arcos, Jessica (2018). Teorías que sustentan el desarrollo socioafectivo en la infancia. Tesis de especialidad. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3281/monograf%C3%8DA%20->

[20ARCOS%20velasquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Arnaiz, Andrea; Di Giusto, Cristina, y Castellanos, Silvia (2014). Desarrollo de competencias Socioafectivas en población chilena adulta. Diferencias de Género en Personalidad Eficaz. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 5 (1), 141-149. Fragmento de Tesis Doctoral (7 páginas). Universidad de Oviedo. España. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851788015>

Bernal, Antonio (2012). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2012. Artículo. Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/241145230_Competencia_emprendedora_e_identidad_personal_Una_investigacion_exploratoria_con_estudiantes_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria

Cruz, Reemberto; Castañeda, Marnie y Herrera, Mercedes (2018). Programa de habilidades socioafectivas para mejorar el aprendizaje de álgebra en estudiantes de primer grado de secundaria. Trujillo 2017. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Trujillo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/386>

De la Cruz, Gustavo; Olarte, Carlos Arturo y Rodríguez, Jannet (2019). Entre golpes y empujones, la comunicación afectiva entre varones universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e11, 1-9. doi:10.24320/redie.2019.21.e11.1887.

Del Canto, Natalia (2019). Entorno psicoafectivo del estudiante de secundaria. Algunos factores intrínsecos y extrínsecos con efecto de actitud defensiva hacia las matemáticas. Tesis de Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39892>

- Fernández, María Rosario, Palomero, José Emilio y Teruel, María Pilar (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. REIFOP, 12 (1), 33-50. Enlace web: <http://www.aufop.com>. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 12, núm. 1, abril, 2009, pp. 33-50 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015332003.pdf>
- González, Juan de Dios; Merchán, Isabel y Candeias, Ernesto (2012). Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de educación secundaria de badajoz. Artículo Universidad de Extremadura, España. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2012, pp. 29-38 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832338002.pdf>
- Guevara, Hilda; Belelli, Sandra y Las Peñas, Tomás (2019). Investigación educativa para la formación de competencias prosociales de niños y jóvenes. Anuario Digital De Investigación Educativa, (21). Artículo. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3634>.
- Hernández, Yinna; Mondragón Pérez, Francisco Javier (2018). Fortalecimiento de una cultura de paz a partir del reconocimiento de factores psicoafectivos, que inciden en la convivencia escolar de la Institución Educativa INEM (Francisco José de Caldas) Sede Alejandro González de la ciudad de Popayán, Colombia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/17297/1061730993.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrera, Enmanuel; Delgado, Laura; Fonseca, Héctor; Vargas, Pilar (2012). Factores socioafectivos relacionados con las dificultades escolares en niños y niñas “Estrella” del programa Psicomotricidad e Intervención. Artículo. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2370/237024355002.pdf>
- Márquez, María y Gaeta, Martha (2017) Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 221–235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Marrero, Eddie (2015). Desarrollo Psicosocial. Página del Prof. Eddie Marrero (Nota: pp. 126-127) Recuperado de: <https://academic.uprm.edu/~eddiem/psic3002/id43.htm#:~:text=2%2D%20El%20concepto%20de%20desarrollo,cambios%20fundamentales%20en%20su%20personalidad.&text=La%20resoluci%C3%B3n%20positiva%20implica%20un,para%20interaccionar%20con%20su%20ambiente.>
- MINERD (2016). Diseño Curricular para el Nivel Secundario. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos. Proceso de revisión y actualización curricular. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, D.N. Recuperado de: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/RtcE-diseno-curricular-del-nivel-secundario-primer-ciclo.pdf>
- Montes, Mónica; Torres, José (2015). Las Competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. Artículo. México. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/101>
- Murillo, Javier; Hernández, Reyes (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio multinivel para Iberoamérica. Revista de Investigación Educativa, vol. 29, núm. 2, 2011, pp. 407-427 Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España. Artículo. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322847010.pdf>

- Nakasone, Graciela (2018). Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Uruguay. Un análisis comparativo para orientar la inclusión. Cuad. Investig. Educ. 2018, vol.9, n.2, pp.69-91. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-93042018000200069&lng=es&nrm=iso
- Orduz, Alfredo (2021). La formación de la convivencia en la educación básica primaria. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de mejoramiento profesional del magisterio, San Cristóbal, Venezuela.
- Papalia, Diane; Feldman, Ruth Duskin.; Martorell, Gabriela (2012). Desarrollo Humano. 12 ed. McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. México
- Parra, Eucario; Londoño, Eliana y Ángel, Mariblanca (2006). Competencias socioafectivas en la educación virtual: Caso de la fundación universitaria Católica del Norte. Colombia. Artículo. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/184/354>
- Prieto, Martha (2020). Fomento de la convivencia escolar en instituciones educativas de básica primaria. Trabajo Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Sede San Cristóbal, Venezuela.
- Quiñonez, Sergio; Zapata, Alfredo y Canto, Pedro (2018). Percepción de profesores sobre afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. Artículo. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/378>
- Reynoso, Mindalicia y López, Rafaelina (2018). Incidencia de la gestión educativa en el logro de las competencias curriculares de los alumnos de los centros educativos del nivel secundario 2018-2019. Tesis de Maestría. UTECO, República Dominicana. IDEICE – INERED.
- Romagnoli, Claudia; Mena, Isidora y Valdés, Ana (2007). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas? Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>
- Ruiz, Elkin (2017). Importancia de las competencias socioafectivas para una educación inclusiva en Colombia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia Unad Especialización en Educación, Cultura y Política Escuela de Ciencias de La Educación Bogotá D.C. Monografía. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12357/70138250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, Iván (2018). Estrategias psicoafectivas que permiten fortalecer el entorno escolar generando espacios saludables y una cultura de paz en la Institución Educativa Gabriela Mistral, sede San Bernardino, de la ciudad de Popayán, Colombia. Tesis de Maestría. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/23635>
- Russo, Ana Rita (2019). El desarrollo psicoafectivo: Una concepción dinámica. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/398018916/7-Ana-Rita-Russo-ponencia-pdf>
- Sierra, Yanit (2018). Disfuncionalidad familiar y su afectación en el desarrollo psicoafectivo de los adolescentes. Monografía para optar por el título de Especialista en Familia. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Colombia. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5357/digital_36770.pdf?sequence=1
- Trianes, María; García, Antonio (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 44, agosto, 2002, pp. 175-189 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. Artículo. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- UNESCO (2017) Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Referencia Histórica. 4 páginas publicadas. Recuperado de:

https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf

UNICEF (2004). Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas. Recuperado de: <https://www.edu.co/biblioteca/primerainfancia/drrollo%20psicosocial%20unicef.pdf>

Urbina, Jesús y Beltrán, Lucyraima (2020). La violencia escolar desde las representaciones sociales de estudiantes de la Institución Educativa Colegio Nuestra Señora de Belén. Revista Eleuthera, 22 (1), 47-66. DOI: 10.17151/elev.2020.22.1.4.

Valdez, Rosmeris (2015). Capacitación docente en el manejo de la conducta agresiva 2014-2015. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, República Dominicana. IDEICE - INERED

Velásquez, Jacqueline (2018). Taller de expresión oral como estrategia para fortalecer las competencias comunicativas orales en estudiantes de media vocacional 10 y 11 del Colegio Cedit San Pablo de Bosa. Tesis de maestría. Universidad Libre de Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/16003>

Vidal, Martha; Valdés, Gabriel y Olivares, Cristian (2021). Desarrollo de competencias transversales en la formación de ingenieros mediante evaluaciones cruzadas. Artículo en Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales. Paraguay. Recuperado de: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/1008>