

Colección

Scripta
Exducere

UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO



Fondo Editorial
Universidad Católica Luis Amigo



Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria

Colección Scripta Exducere

ISBN (Libro versión digital): 978-628-7765-06-1

Compilador/Editor de la colección:
Jairo Gutiérrez Avendaño

Colección

S
C
r
i
p
t
a
E
x
d
u
c
e
r
e

Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria

Gutiérrez Avendaño, Jairo

Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria [Recurso electrónico] / Compilador y editor de la colección Jairo Gutiérrez Avendaño. -- Medellín, Antioquia-Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765061> (Colección Scripta Exducere)

ISBN (versión digital): 978-628-7765-06-1

EDUCACIÓN - FILOSOFÍA; ADMINISTRACIÓN ESCOLAR; EDUCACIÓN EN LÍNEAS; ALFABETIZACIÓN DIGITAL; INNOVACIONES EDUCATIVAS; ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS; ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMUNITARIA; PEDAGOGÍA CULTURALMENTE RELEVANTE; EDUCACIÓN INCLUSIVA; Flórez Oviedo, Néstor, González Penagos, Catalina, Rivera Quiroz, Leidys Helena, González Zapata, Laura, Gallego Henao, Adriana María, Cardona Ocampo, John Edison, Botero Bedoya, Sandra Milena, García Jiménez, Marlon David, Ramírez Arroyave, Rubén Darío, Polo Salcedo, Ana Lucila, Trujillo Arango, Magdalena, Quesada Montiel, John Fredy, Quiceno Ospina, Abelardo, Palacio Chavarriaga, Catalina, Gutiérrez Avendaño, Jairo, Hincapié Posada, Manuela, Zuluaga Villa, Paula Andrea, Lopera Morales, Lady Johana, Olivares Torres, Wilmer Alberto, Arroyave Taborda, Leisy Magdali, Posada Mejía, Luisa Fernanda, Vargas Mesa, Enid Daniela, Pino Montoya, José Wilmar, ; Gutiérrez Avendaño, Jairo

Colección Scripta Exducere **Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria**

© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-628-7765-06-1

DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765061>

Fecha de edición: 10 de marzo de 2025

Autores:

Néstor Flórez Oviedo
Catalina González Penagos
Leidys Helena Rivera Quiroz
Laura González Zapata
Adriana María Gallego Henao
John Edison Cardona Ocampo
Sandra Milena Botero Bedoya
Marlon David García Jiménez
Rubén Darío Ramírez Arroyave
Ana Lucila Polo Salcedo
Magdalena Trujillo Arango
John Fredy Quesada Montiel
Abelardo Quiceno Ospina
Catalina Palacio Chavarriaga
Jairo Gutiérrez Avendaño
Manuela Hincapié Posada
Paula Andrea Zuluaga Villa
Lady Johana Lopera Morales
Wilmer Alberto Olivares Torres
Leisy Magdali Arroyave Taborda
Luisa Fernanda Posada Mejía
Enid Daniela Vargas Mesa
José Wilmar Pino Montoya

Compilador/Editor de la colección: Jairo Gutiérrez Avendaño

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba-Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Julián David Zuluaga Serna

Editor: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A # 67B - 90. Medellín, Antioquia-Colombia.

www.ucatolicaluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Capítulos resultados de investigación

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en esta compilación, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar esta compilación siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Gutiérrez Avendaño, J. (Ed.). (2025). *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765061>



La compilación. *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria*, publicada por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>



Índice general

Introducción

Primera parte. Gestión educativa y pedagógica

- Capítulo 1.**
Preferencias metodológicas de estudiantes universitarios en el periodo postpandemia **11**
Néstor Flórez Oviedo, Catalina González Penagos, Leidys Helena Rivera Quiroz
- Capítulo 2.**
Factores que afectan el aprendizaje en las clases virtuales **30**
Néstor Flórez Oviedo, Laura González Zapata
- Capítulo 3.**
Competencias genéricas y específicas, un análisis desde la perspectiva docente en una institución de educación superior **50**
Adriana María Gallego Henao, John Edison Cardona Ocampo, Sandra Milena Botero Bedoya, Marlon David García Jiménez, Rubén Darío Ramírez Arroyave
- Capítulo 4.**
Factores asociados a la empleabilidad de los egresados de algunos programas de ciencias sociales **64**
Catalina González Penagos, Leidys Helena Rivera Quiroz, Ana Lucila Polo Salcedo, Magdalena Trujillo Arango
- Capítulo 5.**
Los proyectos educativos institucionales como objeto de conocimiento en relación con la gestión escolar integral **83**
John Fredy Quesada Montiel, Jairo Gutiérrez Avendaño
- Capítulo 6.**
La ritualización en torno a la evaluación desde el discurso del profesor **104**
Abelardo Quiceno Ospina

Segunda parte. Gestión comunitaria

- Capítulo 7.**
Percepción docente sobre estrés escolar en relación con ambientes educativos y familiares en Medellín 125
Catalina Palacio Chavarriaga, Jairo Gutiérrez Avendaño
- Capítulo 8.**
La dinámica familiar como contexto que contribuye a la participación femenina 152
Manuela Hincapié Posada, Paula Andrea Zuluaga Villa, Adriana María Gallego Henao, Lady Johana Lopera Morales
- Capítulo 9.**
Fortaleciendo valores a través de las microcomunidades: un enfoque integral en una institución educativa de Madrid, Cundinamarca 167
Wilmer Alberto Olivares Torres, Adriana María Gallego Henao, Leisy Magdali Arroyave Taborda
- Capítulo 10.**
El papel de las redes sociales en la formación de sujetos políticos 182
Luisa Fernanda Posada Mejía, Enid Daniela Vargas Mesa
- Capítulo 11.**
Fundamentación teórica de la línea de investigación en gestión educativa y comunitaria 201
José Wilmar Pino Montoya

Epílogo



Introducción

La compilación de los once capítulos de la presente obra se ordenó en dos partes: 1) gestión educativa y pedagógica; 2) gestión comunitaria. Para garantizar la integridad y la participación en la gestión educativa, pedagógica y comunitaria, uno de los actores o grupo de interés imprescindible es la familia, como aparece en nueve de los once capítulos que conforman el presente libro.

En la primera parte, se destacan aportes en el nivel de la educación superior sobre preferencias en las modalidades virtual y presencial en pregrados, empleabilidad, impacto social de los egresados y su adecuación al mercado laboral. En el nivel de la educación básica y secundaria, el texto contribuye a la gestión escolar, que involucra la participación de los grupos de interés en pro de la discusión, evaluación y actualización de los proyectos educativos institucionales, favoreciendo el mejoramiento de la prestación del servicio educativo.

En educación superior resulta relevante estudiar la enseñanza y la evaluación por competencias genéricas y específicas, integradas a la planificación curricular y el desarrollo profesional de los docentes; estos procesos pedagógicos son cruciales para asegurar que los resultados de aprendizaje estén alineados con los objetivos institucionales. En esta misma línea, en el nivel de educación básica y secundaria, se encuentran aportes sobre las prácticas evaluativas ritualizadas en la cotidianidad de las instituciones educativas.

En la segunda parte, concerniente a la gestión comunitaria, se destaca la interacción entre el contexto familiar y educativo, en esta se explora la manera en que los ambientes educativos y familiares influyen en la percepción del estrés escolar desde la perspectiva docente y la experiencia educativa, particularmente en lo que respecta al bienestar emocional y a la calidad de vida de los estudiantes y sus familias.

En esta línea, se aborda una revisión crítica sobre la relación entre las prácticas de crianza (contexto familiar) y el contexto educativo en el desarrollo de competencias socioemocionales; ámbitos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y del tejido social de la comunidad.

Desde una perspectiva de género, se abordan las dinámicas familiares y su relación con la participación de las mujeres, la configuración de roles y comportamientos propiciados desde el seno familiar. Es indispensable que las comunidades gestionen políticas y programas educativos que fomenten el empoderamiento femenino en sectores productivos, del Estado, la academia y el liderazgo social.

En esta línea de gestión comunitaria, continúa la formación de valores y competencias sociales a través de la estrategia de conformar microcomunidades que propician la colaboración entre los actores y los grupos de interés de las instituciones educativas, mediante proyectos y actividades que involucran el contexto próximo y, de este modo, fortalecen la conexión entre la escuela y su entorno, así también contribuyen al mejoramiento de la gestión escolar.

Este desarrollo temático se despliega hacia el rol del entorno social digital en la educación y la formación de la identidad política. Este interés también puede ser visto como parte del aprendizaje informal y de la socialización política. Por último, se presenta una revisión de literatura que proporciona una base teórica para entender cómo la gestión educativa puede vincularse con la comunidad y de qué modo incide en perspectivas de investigación.

La compilación entregada a nuestros lectores se logró gracias a la trayectoria de la línea de investigación en Gestión Educativa y Comunitaria, proyectada por el grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras–EILEX, de la Universidad Católica Luis Amigó.

Scripta Exducere es el título de la colección académica de la que hace parte el presente libro, y significa “sacar a la luz los escritos” de maestros y maestras que participan en la tarea de la investigación.



Primera
parte

Gestión
educativa y
pedagógica

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Flórez Oviedo, N., González Penagos, C., & Rivera Quiroz, L. H. (2025). Preferencias metodológicas de estudiantes universitarios en el periodo postpandemia. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 11-29). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.1>

Capítulo 1

Preferencias metodológicas de estudiantes universitarios en el periodo postpandemia¹

Néstor Flórez Oviedo*

Catalina González Penagos**

Leidys Helena Rivera Quiroz***

¹ Capítulo derivado del proyecto "Diseño de propuestas para evitar la deserción estudiantil aplicando teoría de restricciones", presentado en convocatoria de Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2021. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Ingeniería, Infraestructura y Sistemas de Transporte, docente de la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, grupo GORAS, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: nestor.florezov@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2744-9070>.

** Magíster en Salud Pública, profesional en Desarrollo Familiar, docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, grupo GIFA, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: catalina.gonzalezpe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7133-891X>.

*** Magíster en Epidemiología, docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, grupo Farmacodependencia y Otras Adicciones, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: leidys.riveraqu@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1926-2521>.

Introducción

Una de las transiciones educativas más importantes de los últimos años fue la llegada de la pandemia originada por la COVID-19. La educación antes de esta situación había tenido modificaciones estructurales, políticas, de procesos y currículo, pero no se había enfrentado a la magnitud de una educación virtual que llegó de forma urgente y espontánea (Álvarez et al., 2020). Esta disrupción, entre otras cosas, incluyó un cambio de metodología para las instituciones universitarias y todos sus grupos de interés. El impacto causado por la COVID-19 suspendió partes de la estructura de la gestión universitaria predominante, brindó la oportunidad de repensar los objetivos mismos de la universidad y de rediseñar la enseñanza y el aprendizaje al permitir una variedad de “combinaciones” de modalidades (Tomej et al., 2022, p. 5).

Los ambientes de aprendizaje se vieron completamente modificados ante la entrada de una situación inesperada como la pandemia (González, 2021, p. 3). Los estudiantes en confinamiento tuvieron que adaptarse rápidamente a la metodología virtual y pasaron gran cantidad de tiempo frente a una pantalla (Cigarroa et al., 2022, p. 771). Esta metodología, donde la comunicación por medio de una pantalla no posibilitaba la interacción física entre los estudiantes y los docentes, procuró el desarrollo de estrategias educativas que se pudieran adaptar a esa realidad y que propiciaran el aprendizaje de la comunidad estudiantil. Los estudiantes desarrollaron complejas estrategias de estudio grupal, en las que se alternaron textos, audios con aplicaciones que les permitían estudiar y compensar la ausencia física de sus compañeros a través del trabajo colaborativo mediado por tecnologías (Albarelo et al., 2021, p. 65).

Un año después del inicio del confinamiento, la normalidad llegaba paulatinamente a los diversos sectores económicos; las universidades después del COVID-19 estaban adoptando una nueva forma de enseñanza para atender los requerimientos de casi todas las disciplinas del sector educativo, por ello en ese momento optaron por desarrollar sus actividades por medio de la modalidad semipresencial (Imran et al., 2023, p. 22). Esto implicó que se usaran las instalaciones de las instituciones educativas con un aforo del 33 %, según el número de estudiantes por curso. Los instrumentos pedagógicos de la alternancia permitieron dar sostén a la continuidad pedagógica de los estudiantes (Miano, 2021, p. 1).

Algunos estudiantes se encontraban en interacción directa con el docente mientras que, en el mismo momento, otros estudiantes recibían por medios virtuales la misma lección o, simplemente, se encontraban de manera presencial estudiantes y docentes para abordar las dudas pertinentes que no quedaban resueltas en el desarrollo de las sesiones virtuales.

Desde el 2022, las clases retornaron a la presencialidad, lo que exigía, además, un cambio de metodología, adaptarse de nuevo a lo que estaban acostumbrados antes de la pandemia. El ámbito educativo se ha visto afectado tanto por los cambios derivados de las clases en línea como por el retorno a las clases presenciales, lo que ha generado dificultades de adaptación tanto en docentes, estudiantes y apoderados (Troncoso, 2022, p. 94). Esta nueva etapa implicó una readaptación a la estructura con la cual la educación venía trabajando, los estudiantes ya debían estar presentes en las aulas de clases de las universidades, no podían recibir su formación virtualmente desde cualquier lugar geográfico.

Estos cambios en el proceso educativo tuvieron consecuencias en el rendimiento académico y en aspectos de la vida familiar y personal de los estudiantes. Por ejemplo, al inicio de la pandemia, “esta transición abrupta pudo provocar depresión, estrés o ansiedad en algunos estudiantes debido a la falta de tiempo para adaptarse al nuevo entorno de aprendizaje” (Nazari et al., 2023, p. 5). Masivas protestas virtuales en varios países dieron muestras de que los universitarios sufrían de “tecnoestrés”, poniendo así en cuestión el supuesto de que los “nativos digitales” están mejor preparados para el aprendizaje mediado por la tecnología (Cataldo et al., 2023, p. 101982); esto se evidencia en el aumento de problemas relacionados con la salud mental y las diferentes adaptaciones, tanto humanas como locativas, para poder desarrollar de una mejor manera el proceso formativo.

Un estudio realizado en estudiantes de cuarto grado en Japón demostró que la salud mental de los estudiantes universitarios se vio afectada negativamente por la pandemia de COVID-19 (Nagib et al., 2023, p. 1). Además, la familia y la comunidad son factores potencialmente importantes para fomentar la resiliencia de los estudiantes (Nagib et al., 2023, p. 5).

Las decisiones tomadas con respecto al cambio en las metodologías de enseñanza fueron forzadas por las condiciones sanitarias, cambios que repercuten en las formas de abordar la educación por parte de las universidades; teniendo en cuenta que las mayores adaptaciones debieron ser realizadas por el actor principal del proceso educa-

tivo, el estudiante, era importante conocer cuál era su metodología preferida para desarrollar su proceso académico, es por esto que se realizó esta investigación con la finalidad de determinar las preferencias metodológicas de los estudiantes de una Institución de Educación Superior (IES) en el periodo postpandemia y sus motivaciones de elección por medio de un estudio de preferencias declaradas.

Preferencias declaradas para la elección de una metodología educativa

La motivación para elegir alguna metodología de enseñanza por parte de los estudiantes se explica a partir de razones de tipo personal o profesional, razones que el estudiante pondera teniendo en cuenta las diferentes variables que participan en un desempeño académico óptimo. En grupos etarios como adolescentes y jóvenes universitarios se cuenta con evidencia para asumir que las exigencias de la educación en línea pueden generar niveles perjudiciales de estrés (Carranza et al., 2022, p. 2).

Durante el desarrollo de esta investigación se encontraron tres tipos de variables que se identificaron en la población de estudio: familiares, personales y educativas. Al momento de aplicar el instrumento de investigación se tuvieron en cuenta estas variables para que el encuestado pudiera elegir cuál metodología prefería de acuerdo con las condiciones de dichas variables. Por tal motivo, estas variables hacen parte del desarrollo teórico de este trabajo.

Motivaciones familiares

Una de las principales razones por la cuales una persona decide estudiar es, en cierta medida, por la influencia de la familia. En un estudio realizado por Vidal et al., en el 2023, se concluye que hay una relación existente entre las variables familiares y las aspiraciones académicas, y el vínculo entre la autorregulación y el pensamiento crítico. Para Lok et al. (2023), las características sociodemográficas, el amor compasivo y el apoyo social percibido en la familia eran detonantes de la inclinación a los valores éticos de

los estudiantes de enfermería (p. 1). El hecho de estar lejos o cerca del núcleo familiar influye de alguna manera en el desempeño académico del estudiante. En su estudio, Sheehan (2023) concluyó lo siguiente:

La motivación de los adolescentes estuvo más influenciada por las creencias fomentadas en sus países de origen y por las relaciones con la familia en el hogar y los amigos en el país de acogida que compartían antecedentes de herencia similar, en lugar de factores basados en la escuela. (p. 1)

Tener el apoyo las veinticuatro horas del día durante el desarrollo de las clases virtuales en la pandemia pudo haber sido un motivo de satisfacción para los estudiantes. O, por el contrario, el solo hecho de ver a sus parientes y no poder disfrutar de un momento de calidad de vida con ellos pudo resultar un factor incómodo. O, como en otros casos, el tiempo dedicado a la familia se confunde con el tiempo dedicado al estudio. A propósito de esta última frase, dice Thomas et al. (2021):

La literatura existente sobre el equilibrio entre el trabajo y la vida personal sugiere que un tema clave para las madres estudiantes es la gestión de la frontera entre el trabajo y la familia, de modo que puedan optar por segregar o combinar roles según corresponda. (p. 1)

También es importante el rol de cada uno de los integrantes del núcleo familiar, especialmente para los estudiantes que inician desde temprana edad su vida universitaria y no tienen experiencia laboral. En un estudio realizado por Rocha et al (2021) se encuentran algunos factores positivos y negativos que se constituyen en categorías explicativas de la asociación que existe entre la funcionalidad familiar y el rendimiento académico de los estudiantes (p. 477).

La funcionalidad familiar es un tema de gran utilidad en el campo de la salud pública, siendo la familia el contexto en donde se dan las condiciones para el inicio y el fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes (Esteves et al., 2020, p. 19). Habilidades sociales que pueden repercutir de una forma negativa en la salud mental del estudiante, lo cual, a su vez, afecta las motivaciones de índole personal.

En cualquiera de los casos, la familia y la relación que tienen los estudiantes con sus parientes es muy importante para motivar, o no, el desarrollo de su crecimiento académico. La motivación, la influencia, los valores y la ayuda de los familiares son indispensables para generar una atmosfera de motivación para el buen término del ejercicio académico que exige una carrera profesional.

Motivaciones personales

Otro factor de gran importancia para el desempeño de los estudiantes es que tengan condiciones óptimas para el desarrollo de su estudio. La concentración, una buena condición emocional y el tiempo que pueden dedicar al estudio son particularidades que pueden transformarse en motivaciones de tipo personal; es importante reconocer que esas condiciones cambian de acuerdo con la metodología en la que están desarrollando su ejercicio académico. De acuerdo con el estudio realizado por Riaz et al. (2023):

La mayoría de los estudiantes cree que, con las clases presenciales, tienen dificultad en la gestión del tiempo y la concentración, pero se sienten más cómodos para adquirir conocimientos y aprender, están más alertas, más satisfechos y obtienen puntajes más altos en los exámenes. (p. 1)

Por ejemplo, en el tiempo de pandemia la concentración de los estudiantes dependía de las condiciones de la habitación de su casa donde tomaba las clases, si era compartida con otros integrantes del núcleo familiar o si era un cuarto independiente donde no era interrumpido por familiares. Por ejemplo, en el estudio de Maya et al. (2022), se encontró que los estudiantes

expresaron preocupaciones sobre el aumento de la carga de trabajo, la dificultad de concentración por circunstancias familiares, la incompetencia académica, las dudas no aclaradas y la adicción a los teléfonos móviles y las redes sociales durante las clases en línea. (p. 213)

Otro hecho sucedido en el tiempo de cuarentena durante la pandemia fue el deterioro de la salud mental de los actores académicos; que se refleja en la condición emocional del estudiante y repercute en su motivación hacia el estudio. Como factor influyente, las clases en línea forzadas debido a la pandemia de COVID-19 han llevado a un aumento del aislamiento y a una reducción de las interacciones sociales de los estudiantes (Baber, 2022); “lo que puede tener un impacto negativo en su salud mental. La salud mental de los estudiantes puede afectar su desempeño académico, motivación y participación en las clases en línea” (Jahanshahi & Polas, 2023, p. 2).

En cuanto al tiempo de dedicación al estudio, este varió según la modalidad en que los estudiantes desarrollaban sus estudios. La recarga de estudio en las clases en línea, el habituarse a no tener que invertir tiempo en desplazamientos hacia las instalaciones de la universidad, también fue un factor que estuvo presente mientras ocurrían las transformaciones de la metodología educativa.

Motivaciones académicas

Para que los estudiantes puedan tener un buen rendimiento académico es necesario contar con tres factores exógenos principales: comunicación con sus compañeros (trabajo en equipo), buena relación con el docente y herramientas de estudios proporcionadas por la IES o el docente a cargo. El trabajo en equipo es muy importante como apoyo para los estudiantes, sus pares son indispensables para mejorar sus habilidades y conocimientos relacionados con sus estudios profesionales. De acuerdo con un trabajo realizado por Castellanos y Niño (2020, p. 10) los grupos con mayor rendimiento en la tarea son aquellos que emplean una mayor diversidad de estrategias discursivas socioemocionales a lo largo del proceso colaborativo. Contrastando con lo anterior, un estudio realizado por Duarte et al. (2023), en Rumania y Portugal, mostró como resultado “que la interacción de los estudiantes con sus compañeros durante la enseñanza en línea era difícil” (p. 113).

También la asesoría y el acompañamiento del docente son esenciales para que los estudiantes en momentos de incertidumbre reciban el asesoramiento adecuado por parte de su tutor. El cansancio digital y sus consecuencias psicopedagógicas y socioemocionales pueden atenderse al revisar la calidad de las clases en línea, también al acompañar al estudiante en su adaptación al uso de herramientas digitales, en sus emociones y su conexión con los profesores (McGaughey et al., 2021, p. 2243). Tanto en la metodología en línea como en la semipresencial, los estudiantes sentían que no recibían el acompañamiento adecuado por parte de su docente. No es lo mismo ubicar al educando dentro de un espacio físico en la IES, donde se le pueda brindar información y preguntar para resolver las respectivas dudas que esperar responder a sus inquietudes por medio de una comunicación virtual.

Método

Estudio observacional descriptivo, para el cual se recolectó información de forma transversal, en el que participaron 324 personas, elegidos aleatoriamente entre 2052 estudiantes de una universidad de carácter privado de la ciudad de Medellín, Colombia; muestra calculada con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

Para aplicar el estudio de preferencias declaradas se definieron las alternativas metodológicas (3), los atributos (3) y los niveles (3) de cada uno de esos atributos. Los atributos se relacionan con los aspectos asociados que, para el encuestado, son factores

importantes al momento de escoger una alternativa. Y los niveles están asociados a la clasificación de los atributos en características más específicas. Para definir los niveles y los atributos se elaboró una encuesta con respuestas abiertas dirigida a un grupo de estudiantes (35) al finalizar el semestre 2022-01. Se preguntaron: 1) ¿Qué factores han sido claves para el buen, o difícil, desarrollo de tus estudios en las modalidades virtual, semipresencial y presencial?; 2) ¿Qué característica del factor mencionado ha sido influyente para el buen o el difícil desarrollo de tus estudios en las diferentes modalidades? Con las respuestas obtenidas, que fueron escritas anónimamente, se definieron tres atributos o factores que fueron esenciales para los estudiantes; para cada uno de los atributos se definieron tres niveles, que serían las características asociadas a esos factores. En la tabla 1 se encuentran los niveles y atributos definidos por la caracterización de respuestas ofrecidas por los estudiantes.

Tabla 1.
Atributos y niveles

Atributos	Niveles y valores		
	8	10	12
Familiares	Funcionalidad	Tiempo	Apoyo
Personales	Concentración	Tiempo de estudio	Condición emocional
Educativos	Trabajo en equipo	Comunicación docente estudiante	Herramientas de estudio

Para el manejo de los anteriores atributos y las anteriores variables se realizó un diseño de encuestas de preferencias declaradas (PD), que es “una metodología ampliamente utilizada para conocer las preferencias de las personas por distintos atributos presentes en un conjunto de alternativas usando un modelo de elección discreta” (Ortúzar & Willumsen, 2011). Para el diseño de este tipo de encuestas, se recurrió a las tablas presentadas por Kocur et al. en su trabajo de 1982 denominado *Guide to forecasting travel demand with direct utility assessment*, donde, de acuerdo con el número de atributos y niveles para cada uno de ellos, se aplican un determinado número de encuestas con diferentes combinaciones. Al tener tres atributos con tres niveles cada uno se escoge de Kocur el plan 16a que nos dirige al plan maestro número 3, escogiendo las columnas 1, 2 y 4. Esto se reflejó en un diseño de nueve encuestas.

En la figura 1 se enseñan las encuestas que fueron dirigidas a la población objeto de estudio con cada uno de los casos, que son las situaciones que se presentan a cada uno de los estudiantes. Los casos están conformados por la combinación de distintos niveles de los respectivos atributos. Cuando se presenta cada caso el estudiante debe elegir la alternativa metodológica que prefiera según las condiciones que se presentan.

Figura 1.
Encuestas de preferencias declaradas

CASO 1				CASO 2				CASO 3			
ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA	ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA	ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA
SITUACIONES FAMILIARES	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	TIEMPO FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	SITUACIONES FAMILIARES	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	APOYO FAMILIAR	SITUACIONES FAMILIARES	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	APOYO FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR
SITUACIONES PERSONALES	CONCENTRACIÓN	TIEMPO DE ESTUDIO	TIEMPO DE ESTUDIO	SITUACIONES PERSONALES	TIEMPO DE ESTUDIO	CONDICIÓN EMOCIONAL	CONCENTRACIÓN	SITUACIONES PERSONALES	CONDICIÓN EMOCIONAL	CONDICIÓN EMOCIONAL	CONCENTRACIÓN
SITUACIONES EDUCATIVAS	TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJO EN EQUIPO	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	SITUACIONES EDUCATIVAS	HERRAMIENTA DE ESTUDIO	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	SITUACIONES EDUCATIVAS	TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJO EN EQUIPO
CASO 4				CASO 5				CASO 6			
ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA	ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA	ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA
SITUACIONES FAMILIARES	TIEMPO FAMILIAR	APOYO FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	SITUACIONES FAMILIARES	TIEMPO FAMILIAR	APOYO FAMILIAR	APOYO FAMILIAR	SITUACIONES FAMILIARES	TIEMPO EN FAMILIA	TIEMPO EN FAMILIA	TIEMPO EN FAMILIA
SITUACIONES PERSONALES	CONCENTRACIÓN	TIEMPO DE ESTUDIO	CONDICIÓN EMOCIONAL	SITUACIONES PERSONALES	TIEMPO DE ESTUDIO	CONCENTRACIÓN	CONDICIÓN EMOCIONAL	SITUACIONES PERSONALES	CONDICIÓN EMOCIONAL	CONCENTRACIÓN	CONCENTRACIÓN
SITUACIONES EDUCATIVAS	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	SITUACIONES EDUCATIVAS	TRABAJO EN EQUIPO	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	TRABAJO EN EQUIPO	SITUACIONES EDUCATIVAS	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE
CASO 7				CASO 8				CASO 9			
ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA	ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA	ATRIBUTOS	MODALIDAD PRESENCIAL	MODALIDAD VIRTUAL	MODALIDAD ALTERNANCIA
SITUACIONES FAMILIARES	APOYO FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	APOYO FAMILIAR	SITUACIONES FAMILIARES	APOYO FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	FUNCIONALIDAD FAMILIAR	SITUACIONES FAMILIARES	APOYO FAMILIAR	TIEMPO FAMILIAR	TIEMPO FAMILIAR
SITUACIONES PERSONALES	CONCENTRACIÓN	TIEMPO DE ESTUDIO	TIEMPO DE ESTUDIO	SITUACIONES PERSONALES	TIEMPO DE ESTUDIO	CONCENTRACIÓN	CONDICIÓN EMOCIONAL	SITUACIONES PERSONALES	CONDICIÓN EMOCIONAL	CONDICIÓN EMOCIONAL	TIEMPO DE ESTUDIO
SITUACIONES EDUCATIVAS	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	SITUACIONES EDUCATIVAS	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	TRABAJO EN EQUIPO	COMUNICACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	SITUACIONES EDUCATIVAS	TRABAJO EN EQUIPO	HERRAMIENTAS DE ESTUDIO	TRABAJO EN EQUIPO

Cada caso se le presenta a los estudiantes escogidos para la muestra (324), que trae como resultado 2916 respuestas de acuerdo con la combinación de atributos y niveles. A cada estudiante se le realizaron preguntas de índole socioeconómico y otras basadas en los aspectos relacionados con los atributos escogidos. Una vez diligenciado el cuestionario anónimamente por parte de los estudiantes, se les mostró en pantalla cada uno de los casos para que escogieran una de las metodologías de acuerdo con las combinaciones planteadas.

Las preguntas relacionadas con los niveles de los atributos se realizaron para determinar la influencia de estos en la escogencia de la metodología preferida. Para ello, las encuestas de preferencias declaradas ayudaron a determinar las razones por las que los individuos escogían determinada opción. Las encuestas de preferencias declaradas y su aplicación con modelos de elección discreta, basados en la teoría de la elección del consumidor, son un instrumento fundamental para el análisis estudio (Pompilio et

al, 2020, p. 51). Para interpretar los resultados de la encuesta fue necesario apoyarse en los modelos de elección discreta, lo cuales tenían en cuenta las características de las personas encuestadas.

Por medio de los modelos de elección discreta se pudo analizar y valorar la elección de una alternativa dentro de un grupo exclusivo y particular de opciones (Muñoz et al., 2022, p. 50). Se utilizaron modelos tipo logit multinomial (MNL), debido a que, por medio de estos modelos, las variables cualitativas se pueden convertir en cuantitativas teniendo en cuenta las opciones “0” y “1” para después ser procesadas en el software Biogeme.

En los modelos, cada una de las alternativas debe tener una función de utilidad, para conocer su valor de acuerdo con los atributos deseados. Estas funciones de utilidad se basan en el trabajo de Domencich y McFadden (1975), donde presentan los postulados de la utilidad aleatoria. Para definir la función de utilidad se partió de las variables estudiadas en la encuesta. En la tabla 2 se presenta la descripción de las variables utilizadas en la modelación y las funciones de utilidad por cada una de las tres modalidades.

Tabla 2.
Descripción de variables

Variable	Significado	Variable	Significado
ASC1	Alternativa presencial	ASC2	Alternativa virtual
ASC3	Alternativa alternancia	SF	Situaciones familiares
SP	Situaciones personales	SE	Situaciones educativas
Bage1	Estudiantes menores e iguales a 23 años	Bage2	Estudiantes mayores a 23 años
Bkid1	Estudiantes con hijos	Bkid2	Estudiantes sin hijos
Bsex1	Estudiantes de género masculino	Bsex2	Estudiantes de género femenino
Bson1	Estudiantes con familia de tipología nuclear	Bson2	Estudiantes con familia de tipologías diferentes a la nuclear
Bsick1	Estudiantes que sufrieron enfermedad en la pandemia	Bsick2	Estudiantes que no sufrieron enfermedad en la pandemia
Btec1	Estudiantes que utilizaron un dispositivo en clases virtuales	Btec2	Estudiantes que utilizaron más de un dispositivo en clases virtuales
Bcon1	Estudiantes con excelente conexión en clases virtuales	Bcon2	Estudiantes con mala conexión en clases virtuales
Bfam1	Estudiantes sin tiempo familiar en pandemia	Bfam2	Estudiantes con tiempo familiar en pandemia
Bfoc1	Estudiantes sin concentración en el estudio en pandemia	Bfoc2	Estudiantes concentrados en el estudio en pandemia
Btime1	Estudiantes sin tiempo para estudiar en pandemia	Btime2	Estudiantes con tiempo para estudiar en pandemia
Bemo1	Estudiantes con condición emocional regular en pandemia	Bemo2	Estudiantes con buena condición emocional en pandemia
Bcoop1	Estudiantes que no les gustó trabajar en equipo en pandemia	Bcoop2	Estudiantes que les gustó trabajar en equipo en pandemia

Continúa en la página siguiente

Inicia en la página anterior			
Variable	Significado	Variable	Significado
Bcom1	Estudiante con regular comunicación con sus docentes en pandemia	Bcom1	Estudiante con buena comunicación con sus docentes en pandemia
Función de utilidad		Fórmula	
Modalidad presencial		$ASC1 * one + Bsf * SF1 + sp * SP1 + Bse * SE1$	
Modalidad virtual		$ASC2 * one + Bsf * SF2 + sp * SP2 + Bse * SE2$	
Modalidad alternancia		$ASC3 * one + Bsf * SF3 + sp * SP3 + Bse * SE3$	
Modalidad alternancia con todas las variables		$ASC3 * one + Bsf * SF3 + sp * SP3 + Bse * SE3 + Bage1*AGE1 + Bage2*AGE2 + Bkid1*KID1 + Bkid2*KID2 + Bson1*SON1 + Bson2*SON2 + Bsick1*SICK1 + Bsick2 *SICK2 + Bsex1*SEX1 + Bsex2*SEX2 + Btec1*TEC1 + Btec2*TEC2 + Bcon1*CON1 + Bcon2*CON2 + Bfam1 *FAM1 + Bfam2*FAM2 + Bfoc1*FOC1 + Bfoc2*FOC2 + Btime1*TIME1 + Btime2*TIME2 + Bemo1*EMO1 + Bemo2*EMO2 + Bcoop1*COOP1 + Bcoop2*COOP2 + Bcom1*COM1 + Bcom2*COM2$	

La letra iota mayúscula (B) representó la constante modal, es decir, el valor arrojado por el modelo cuando los datos se simulan en el software Biogeme. La última función de utilidad se describió con todas las variables, y por medio de un método de pasos hacia atrás se fueron eliminando variables hasta encontrar el modelo más ajustado. De todas las posibles combinaciones que se dieron con respecto a la fórmula con variables se escogieron aquellos modelos que tuvieran variables con el signo correcto, positivo para los atributos “personal” y “familia”; negativo para el atributo educativo (SE). Para el caso de este estudio la variable SE debe dar negativo debido a que el estudiante está invirtiendo dinero para recibir a cambio formación.

En otros estudios de este tipo se reconoce la variable “tiempo” y “costo” como negativa para el usuario. Otro aspecto para escoger el modelo es que la mayoría de las variables fueran significativas al 95 %; se revisaron sus valores rho cuadrado (ρ^2) y la máxima verosimilitud ($L(\theta)$) arrojados por el modelo. Estos valores se reemplazaron en las funciones de utilidad, y el valor hallado de todas las alternativas se muestra en forma de probabilidad. Una vez hallada la probabilidad, se realizó un análisis de elasticidad para determinar si el encuestado puede optar por otra modalidad si aumenta el beneficio en cualquiera de los atributos.

Resultados

Datos sociodemográficos

El 50 % de la población tenía una edad igual o menor a 22 años, las personas de sexo femenino representaron el 61 % de los participantes, el 88 % de los participantes eran solteros y el 80 % aseguraron no haber sufrido de enfermedades en tiempos de pandemia. En cuanto a la tipología familiar, el 68,5 % de los encuestados convivían en familias nucleares, mientras que el 22 % tenían a su figura materna como líder del núcleo familiar.

El 48 % se conectaban a sus clases por medio del celular, mientras que un 44 % lo hacían a través de su computador y el 8 % a través de tabletas. La mitad de los participantes califican su medio de conexión como bueno, accediendo en su mayoría a través de internet del hogar. La mayoría de los participantes calificaron la relación con la familia (96 %) y el apoyo de esta (93 %) durante la pandemia como buena o muy buena, principalmente aquellos que aseguraron estar casados o estar en una relación de convivencia de unión libre y quienes tenían una tipología familiar nuclear o monoparental paterna; un hecho que coincidió es que quienes mencionaron tener buena relación también aseguraban tener apoyo familiar, tiempo familiar y tiempo para estudiar.

Solo pocos indicaron tener una regular o pésima relación familiar, estos coincidieron con aquellos que señalaban pésima concentración para el estudio y para el trabajo en equipo, además de una valoración mala en su condición emocional. El 39 % mencionaron tener una condición emocional regular, mala o muy mala, coincidiendo estos con quienes presentaron unas condiciones familiares regulares, poco apoyo y malas relaciones familiares; además de pésimo trabajo en equipo.

Alrededor del 45 % de los estudiantes mencionaron que su concentración en el estudio, el tiempo para estudiar, el trabajo en equipo, la comunicación con sus docentes y las herramientas de estudio eran buenas sin llegar a ser muy buenas. Aquellos que tenían buena concentración para el estudio tenían buen apoyo familiar y buen tiempo de estudio; así mismo, quienes mencionaron tener un muy buen trabajo en equipo tenían buenas relaciones familiares, apoyo de sus familias, así como buena comunicación con sus docentes y buenas herramientas de estudio. No obstante, aquellos que aseguraron tener una regular (34 %) o pésima (15,5 %) concentración durante el confinamiento mencionaron que tenían poco tiempo para estudiar, a pesar de que los tiempos de desplazamiento a las IES y los espacios entre clases no existían.

Modelación MNL

Después de haber realizado las pruebas con todas las variables estudiadas, se escogen tres modelos: MNL1, que abarca todas las variables, MNL2, que incluye, además de los atributos, las variables de enfermedad y condición emocional, y MNL3, que solo incluye las alternativas y los atributos. Cuando se realizó la modelación con la combinación de las variables sociodemográficas, los resultados fueron similares en los MNL1 y el MNL2. No se encontraron variables con valores significativos, es decir, con un valor absoluto T-studen (T-est) mayor o igual a 1.96. Como se muestra en la tabla 3, el modelo escogido es el MNL3 por tener más variables significativas (2) con respecto al MNL1 y MNL 2.

Tabla 3.
Modelos y resultados

Variable	MNL1		MNL2		MNL3	
	Valor	T-est	Valor	T-est	Valor	T-est
ASC1	.00	0	0	0	0	0
ASC2	-1.1	-14.76	-1.1	-14.76	-1.1	-14.76
ASC3	-0,05	0	-0.28	0	.42	-7.18
Bse	-0.01	-0.18	-0.01	-0.18	-0.01	-0.18
Bsf	.0.01	0.59	0.01	0.59	0.01	0.59
Bsp	0.01	0.59	0.01	0.59	0.01	0.59
Bemo1	0.12	0	0.01	0		
Bemo2	-0.18	0	-0.3	0		
Bsick1	-0.39	0	-0.44	0		
Bsick2	0.33	0	0.15	0		
Bage1	0,01	0				
Bage2	-0.07	0				
Bcom1	-0.04	0				
Bcom2	-0.01	0				
Bcon1	-0.09	0				
Bcon2	0.03	0				
Bcoop1	0.13	0				
Bcoop2	-0.19	0				
Bfam1	0.08	0				
Bfam2	-0.14	0				
Bfoc1	-0.37	0				
Bfoc2	0.32	0				
Bkid1	0.13	0				
Bkid2	-0.19	0				
Bsex1	-0.15	0				
Bsex2	0.09	0				
Bson1	0.06	0				
Bson2	-0.12	0				
Btec1	-0.08	0				
Btec2	0.03	0				
Btime1	0.244	0				
Btime2	-0.301	0				
L(θ)	-1440.3		-1462.33		-1473.25	
ρ^2	0.101		0.087		0.08	

Los valores que arrojó el MNL3 se reemplazan en las funciones de utilidad mostradas en la tabla 2, exceptuando la ecuación con todas las variables, pues las variables socio-demográficas no fueron representativas para explicar la escogencia de la metodología por parte del individuo.

Con los valores de los niveles mostrados en la tabla 1 y las funciones de utilidad de cada alternativa, se hallaron los valores inferiores, promedios y máximos de cada una de las alternativas y, posteriormente, la probabilidad de que los estudiantes de la IES estudiada prefirieran una metodología teniendo en cuenta los atributos estudiados. Adicionalmente, se presenta en la tabla 4 el resultado de la elasticidad teniendo en cuenta la variación de los valores de los atributos.

Tabla 4.
Resultados de probabilidades y elasticidad

Metodología	Valor inferior	Valor promedio	Valor máximo	Probabilidad	Elasticidad directa en cinco unidades		
					SF	SP	SE
Presencial	0,16432	0,21216	0,26	50,27 %	4,20 %	1,00 %	-1,68 %
Virtual	-0,93568	-0,88784	-0,84	16,73 %	7,04 %	4,33 %	-2,81 %
Alternancia	-0,25668	-0,20884	-0,161	33,00 %	5,66 %	3,48 %	-2,26 %

El 50,3 % de los estudiantes de la IES preferían la modalidad presencial después de pasar por el confinamiento, el 33 % preferían la alternancia y solo el 16,7 %, la modalidad virtual. Teniendo en cuenta los atributos personales, familiares y educativos, la proporción en la elección puede variar, indicando que si la situación familiar, que es el atributo más determinante al momento de escoger una de las metodologías, varía, la proporción de estudiantes que elegirían la metodología presencial aumentaría en 4 puntos porcentuales.

Discusión y conclusiones

Si bien los atributos estudiados en esta investigación son determinantes al momento de escoger una determinada metodología, en los resultados arrojados por el Biogeme, se estimaron valores de correlación altos entre diferentes variables. Entre las correlaciones más altas se encuentran la familia y el trabajo en equipo, y esta última con el sexo del individuo. Como lo muestra la investigación de Gutiérrez-Fresneda et al. (2020), que determina que el éxito del trabajo colaborativo entre escolares depende del desarrollo

de habilidades comunicativas y participativas que se potencian en el núcleo familiar. Estas correlaciones se pueden estudiar por medio de otros procedimientos y *software*, los cuales pueden ser analizados en otros tipos de investigaciones.

En cuanto a los resultados arrojados en el modelo, se puede observar la relevancia de las tres metodologías para los estudiantes. La metodología virtual contó con un valor más significativo debido al impacto disruptivo que provocó pasar de un momento a otro de una clase presencial a otra asistida por medios virtuales. Para la metodología *alternancia* el valor fue un poco menor, debido a que el paso a esta alternativa fue gradual, y los estudiantes en su momento tenían la posibilidad de participar voluntariamente de las sesiones dentro de la IES. El atributo de situaciones educativas presenta un valor negativo porque él o la estudiante paga para que la IES le proporcione las diferentes facilidades técnicas y locativas para el desarrollo de su estudio, además de recursos humanos competentes (docentes) para alcanzar el aprendizaje deseado, disponiendo de estos cuando sea necesario.

En cuanto a las probabilidades, se reconoce por parte de los estudiantes la necesidad de volver al tipo de metodología que ellos escogieron al momento de iniciar sus estudios: el desarrollo de las sesiones presenciales, el hecho de poder compartir con sus compañeros, ponerse al día con sus colegas de estudio, son muchas razones por las que escogieron esta metodología. A esto se le suma la prestación del servicio personal y el disfrute de la infraestructura que brinda la IES, la cual fue ampliada en el transcurso del confinamiento.

La segunda opción escogida, con un diferencial de 17 puntos porcentuales, fue la alternancia. Es sabido por los estudiantes que en el desarrollo de sus programas algunos cursos pueden ser ofrecidos de manera virtual, debido a que su componente es epistemológico y la aplicación de los conceptos desarrollados no es realizada en el transcurso de los cursos. Los participantes que escogieron la opción virtual tienen una valoración buena y muy buena de los aspectos relacionados con los diferentes atributos estudiados en este trabajo, lo cual explica su preferencia.

Aquellos estudiantes que respondieron en los nueve casos que prefieren las clases presenciales representan el 42 % de los encuestados. Ellos afirman que tienen una buena o muy buena relación con sus familias, se sienten apoyados por ellos; esto muestra que hay factores externos a los familiares que hacen que el encuestado no quiera desarrollar su formación de manera virtual en el espacio familiar.

En lo que tiene que ver con las elasticidades, se muestra en la tabla 4 que el atributo que más tiene influencia en la decisión del encuestado para cambiar el tipo de metodología es el familiar. Los encuestados muestran que pueden cambiar la decisión de preferir la modalidad virtual en un 7 % si mejoran las condiciones familiares. Esto demuestra que la familia es un factor decisor importante en la preferencia de los estudiantes en el momento de elegir algún tipo de metodología.

Referencias

- Albarello, F., Arri, F., & García, A. (2021). El uso del smartphone para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, (036), 65-85. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5195>
- Arias, E., Rieble-Aubourg, S., Álvarez, H., Rivera, M., Viteri, A., López, A., Pérez, M., Vásquez, M., Bergamaschi, A., Noli, A., Ortiz, M., & Scannone, R. (2020). *La Educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID 19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Baber, H. (2022). Social interaction and effectiveness of the online learning—A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*, 11(1), 159-171. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0209>
- Carranza-Esteban, R., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Corrales-Reyes, I., Villegas-Maestre, J., & Pedraza-Rodríguez, E. (2022). Validez y confiabilidad de la *Wong-Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS) en estudiantes cubanos de Estomatología en tiempos de COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.10.001>
- Castellanos, J., & Niño, S. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e20.2329>

- Cataldo, A., Bravo-Adasme, N., Araya, P., & Ormeño, V. (2023). Why university students are technostressed with remote classes: Study-Family conflict, satisfaction with university life, and academic performance. *Telematics and Informatics*, 80, 101982. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101982>
- Cigarroa, I., Bravo-Leal, M., Sepúlveda-Martin, S., Bernales-Hermosilla, M., Espinoza-Salinas, A., Modinger-Rondanelli, P., Yuing-Farías, T., & Jorquera-Cáceres, I. (2022). Calidad de vida en personas según tipo de confinamiento de estudiantes universitarios chilenos en pandemia por COVID-19. *Revista médica de Chile*, 150(6), 764-773. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022000600764>
- Domencich, T., & McFadden, D. (1975). *Urban travel demand: a behavioral approach*. North-Hollan Publishing Co.
- Duarte, A., Surugiu, R., Moraru, M., & Marinescu, V. (2023). Empatía digital en la educación en línea: Un estudio comparativo entre Portugal y Rumanía. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (76), 107-118. <https://doi.org/10.3916/C76-2023-09>
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C., & Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- González, G. (2021). Realidades alternas: estrategias didácticas para el fomento del pensamiento crítico ante la hibridación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9, 1-21.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Jiménez-Pérez, E., & De Vicente-Yagüe, M. (2020). Efecto del trabajo cooperativo en el aprendizaje de la escritura mediante la implicación familiar. *Estudios sobre educación*, 39, 229-246. <https://doi.org/10.15581/004.39.229-246>
- Imran, R., Fatima, A., Salem, I., & Allil, K. (2023). Teaching and learning delivery modes in higher education: Looking back to move forward post-COVID-19 era. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100805>
- Jahanshahi, A., & Hasan, M. (2023). Moving toward Digital Transformation by Force: Students' Preferences, Happiness, and Mental Health. *Electronics*, 12(10), 1-17. <https://doi.org/10.3390/electronics12102187>

- Kocur, G., Adler, T., & Hyman, W. (1982). *Guide to forecasting travel demand with direct utility assessment*. The Office; National Technical Information Service.
- Lok, N., Uzun, G., & Selcuk, A. (2023). Determinants of nursing students' inclination to ethical values: Compassionate love and perceived social support from the family. *Nurse Education in Practice*, 67, 103556. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103556>
- Maya, M., Anjana, V., & Mini, G. (2022). University students' perceptions of shifting between online and offline learning: lessons from Kerala, India. *Asian Association of Open Universities Journal*, 17(3), 213-228. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-03-2022-0031>
- McGaughey, F., Watermeyer, R., Shankar, K., Suri, V., Knight, C., Crick, T., Hardman, J., Phelan, D., & Chung, R. (2021). 'This can't be the new norm': academics' perspectives on the COVID-19 crisis for the Australian university sector. *Higher Education Research and Development*, 41(7), 2231-2246. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1973384>
- Miano, M. (2021). Instrumentos pedagógicos de la alternancia y sostenimiento de la escolaridad en tiempos de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*; 6, 1-22. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13300>
- Muñoz, C., Pineda, B., & Rosa, M. (2022). Modelo econométrico para el análisis de la elección de modo de transporte en viajes domésticos: el rol de las variables latentes. *Lecturas de Economía*, (96), 145-169. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n96a345079>
- Nagib, N., Horita, R., Miwa, T., Adachi, M., Tajirika, S., Imamura, N., Reina, M., & Yamamoto, M. (2023). Impact of COVID-19 on the mental health of Japanese university students (years II-IV). *Psychiatry Research*, 325, 115244. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115244>
- Nazari, A., Hosseinnia, M., Torkian, S., & Garmaroudi, G. (2023). Social media and mental health in students: a cross-sectional study during the Covid-19 pandemic. *BMC Psychiatry* 23(458), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04859-w>
- Ortúzar, J., & Willumsen, L. (2011). *Modelling Transport*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119993308>

- Pompilio, P., Robles, A., Oviedo, J., & Castañeda, A. (2020). Valoración social de políticas públicas dirigidas a la niñez y adolescencia en la provincia de Córdoba. Aplicación de encuestas de preferencias declaradas y estimación de modelos de elección discreta. *Revista de Ciencias Empresariales*, 1(1), 49-61. [https://doi.org/10.37767/2468-9785\(2015\)004](https://doi.org/10.37767/2468-9785(2015)004)
- Riaz, F., Mahmood, S., Begum, T., Ahmad, M., Al-Shaikh, A., Ahmad, A., Shati, A., & Khan, M. (2023). Students' Preferences and Perceptions Regarding Online versus Offline Teaching and Learning Post-COVID-19 Lockdown. *Sustainability*, 15(3), 2362. <https://doi.org/10.3390/su15032362>
- Rocha-Rodríguez, C., Santiago-Sarmiento, N., & Borré-Ortiz, Y. (2021). Funcionalidad familiar y rendimiento académico en estudiantes de ciencias de la salud: una revisión sistemática. *Salud Uninorte*, 37(2), 465-487. <https://doi.org/10.14482/sun.37.2.610.23>
- Sheehan, H. (2023). Bring your support team with you: The role of family and friends in supporting the motivation of international secondary students. *International Journal of Educational Development*, 97, 102713. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102713>
- Thomas, L., Talbot, C., & Briggs, P. (2021). The Digital Lives of Student Mothers: A Consideration of Technologies That Support or Erode the Student/Parent Boundary. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154, 102689. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102689>
- Tomej, K., Liburd, J., Blichfeldt, B., & Hjalager, A. (2022). Blended and (not so) splendid teaching and learning: Higher education insights from university teachers during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100144>
- Troncoso, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de neuropsicología*, 16(1), 94-99.
- Vidal, S., Pereira, A., Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosendo, D., Miranda, S., Tortella, J., Rosário, P. (2023). Critical thinking predictors: the role of family-related and motivational variables. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101348. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101348>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Flórez Oviedo, N., & González Zapata, L. (2025). Factores que afectan el aprendizaje en las clases virtuales. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 30-49). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.2>

Capítulo 2

Factores que afectan el aprendizaje en las clases virtuales¹

Néstor Flórez Oviedo*
Laura González Zapata**

¹ Capítulo derivado del proyecto "Diseño de propuestas para evitar la deserción estudiantil aplicando teoría de restricciones", presentado en convocatoria de Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2021. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Ingeniería, Infraestructura y Sistemas de Transporte, docente de la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, grupo GORAS, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: nestor.florezov@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2744-9070>.

** Estudiante de Administración de Empresas, Semillero de Investigación GEPA, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: laura.gonzalezza@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3146-5818>.

Introducción

Desde el inicio de la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2, cuya enfermedad es conocida como COVID-19, muchos sectores productivos y culturales de la sociedad se han visto afectados en el desarrollo de sus actividades habituales. Esta pandemia ha obligado al cierre físico global de empresas, actividades deportivas y escuelas, empujando a todas las instituciones a migrar a plataformas en línea (Adedoyin & Soykan, 2020, p. 1). Las empresas de algunas industrias (por ejemplo, comercio minorista, aerolíneas, hotelería, deportes, eventos) se han visto afectadas directamente por la reducción de los ingresos (Krishnamurthy, 2020, p. 1).

Uno de esos sectores es el de la educación, el cual por medidas restrictivas y de prevención por parte del gobierno nacional, y de acuerdo con la infraestructura tecnológica de cada institución de educación superior (IES) tomaron medidas para no afectar drásticamente el desarrollo normal de la formación y la prestación de servicios a sus estudiantes, por lo tanto, “la transición de la enseñanza típica en el aula a las clases virtuales era obligatoria” (Almetwazi et al., 2020, p. 1432). “Las facultades se apresuraron a convertir el plan de estudios a un entorno en línea, consciente de la tecnología y los sitios web a los que se podía acceder” (Crawford et al., 2020, p. 10), “incluido el cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza y el aprendizaje en línea, la cancelación de eventos y actividades físicas y la formación de una ‘nueva normalidad’ en la educación superior” (Tesar, 2020).

A pesar de estas medidas, el proceso de enseñanza y aprendizaje presentó una transformación drástica en su metodología y en la manera de interactuar con los estudiantes. Como había muy poco tiempo para prepararse, muchos apenas pudieron armar un grupo en redes sociales o mediante un correo electrónico, conseguir un libro de texto o reproducir una guía (Aguilar, 2020, p. 47).

Un sector que ha experimentado una transformación digital sustancial ha sido el sector de la educación superior global (Dwivedi et al., 2020, p. 3). Los estudiantes más afectados por esta situación son aquellos que antes de marzo de 2019 desarrollaban su formación universitaria en modalidad presencial, esto provocó un cambio de paradigma donde diferentes factores relacionados con la planta física de la IES de un momento a otro no hacían parte del entorno educativo al que los estudiantes estaban acostumbrados.

Nunca en nuestra historia se había trasladado abruptamente el alumnado entero de la instrucción presencial a la instrucción remota mediante el uso de tecnologías digitales (Zimmerman, 2020). Para solventar la situación “los equipos directivos han trabajado para garantizar la continuidad del curso y los estudiantes se han adaptado como han podido, pese a que algunos de ellos no tenían en sus casas condiciones adecuadas para estudiar” (Sánchez et al., 2020, p. 2).

“La repentina transición a la pedagogía en línea como resultado de COVID-19 en los países en desarrollo ha puesto de manifiesto algunas desigualdades y desafíos, así como beneficios” (Oyedotun, 2020, p. 1). Uno de los factores más importantes es el asociado a la interacción directa de los estudiantes con sus pares y con el personal docente. A partir de esta interacción y de acuerdo con la metodología utilizada en el desarrollo de la formación se construye el proceso de enseñanza, el cual permite un aprendizaje en los estudiantes.

Debido a que una función central de la educación siempre ha sido la formación social y cultural, surge la pregunta de qué tipo de socialidad es posible cuando los estudiantes y sus profesores solo se encuentran en el espacio digital (Peters et al, 2020), a pesar de que “las sesiones de enseñanza virtual pueden ser efectivas, interactivas y entretenidas y pueden permitir incluso más opciones de participación de la audiencia de las que se podrían haber utilizado antes de la pandemia” (Chertoff et al., 2020, p. 1325).

Ahora, al presentarse esta interacción asistida por medios electrónicos, se incluyen diversos elementos que pueden afectar significativamente o no el aprendizaje de los estudiantes. La aceptación y el uso del *e-learning* por parte de los estudiantes es mucho más complicado y ciertamente inevitable que en condiciones normales (Sukendro et al., 2020, p. 7). Investigaciones relacionan el estrés de los estudiantes en el estudio con factores de confusión, obstáculos académicos, inmensa carga de trabajo del curso, falta de tiempo libre, menor tiempo de preparación, sedentarismo y mayores expectativas de los padres (Dhahri, 2020).

“La vida de los estudiantes ha cambiado de múltiples maneras, incluida la pérdida de pasantías, la deslocalización de sus hogares y campus y la necesidad de aprender nuevas tecnologías además del área de contenido” (Govindarajan & Srivastava, 2020). Al cambiar las condiciones de estudio también cambian los elementos cotidianos a que están acostumbrados los estudiantes, a pesar de que para los más jóvenes “la tecnología digital se ha integrado a fondo con la forma en que viven y aprenden” (Ivory et al, 2020, p. 1). Frente a una pantalla se recibe la información y se plantea por parte del docente las actividades para aprehender, por medio de una enseñanza práctica, la aplicación del conocimiento.

Ante esta situación, el estudiante se encuentra sin un par o un docente con quien resolver las dudas con prontitud; el espacio de estudio también ha cambiado, a menos es importante que cuente con una habitación exclusiva (llámese sala de estudio o biblioteca) donde pueda desarrollar las actividades propuestas para alcanzar el aprendizaje; algunos estudiantes tienen inconvenientes adicionales como el tener que ser responsables financieramente por sus estudios, y si, en tiempos de pandemia, debieron desarrollar sus funciones laborales en casa, la situación llegaba a ser más estresante. “Los que trabajan desde casa enfrentan dificultades para armonizar tiempos y demandas laborales, familiares y escolares, lo que puede provocar frustración, altos niveles de estrés y un franco desgaste físico y emocional” (De la Cruz, 2020, p. 40).

A esto se le suman otros factores que perjudican de algún modo la atención y la aprehensión del conocimiento. Entre muchos se pueden mencionar la dificultad que tienen algunos para acceder a una buena conectividad o a puntos de acceso a internet, el desempeño del dispositivo inteligente utilizado, el número de personas dentro del núcleo familiar que laboran al mismo tiempo o estudian desde casa, o simplemente las obligaciones del hogar. Solo en el caso excepcional de que la familia cuente con conectividad a internet y que, además, existan suficientes equipos de cómputo para cada hijo, el empleo de los cursos en línea podría llegar a funcionar (Díaz-Barriga, 2020, p. 23).

En las naciones subdesarrolladas y en desarrollo, muchos estudiantes no pueden pagar una conexión a internet confiable o los dispositivos necesarios para la conectividad en línea y, por tanto, quedan marginados (Qazi et al., 2020, p. 2). Esta pandemia también ha puesto de manifiesto las carencias y las desigualdades tanto en la disponibilidad de dichos recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia (Alcantara, 2020, p. 76). La mayoría de los educadores en administración no habían considerado la necesidad de pasar rápidamente a trabajar y estudiar desde casa y en un entorno digital (Ratten & Jones, 2020, p. 2).

Los anteriores factores presentados, más otros no mencionados, son considerados importantes en el desarrollo de esta investigación. En este trabajo se describe si estos y otros factores afectan de forma negativa el aprendizaje asistido por medios virtuales o no. Se realiza un estudio a un grupo de estudiantes desde marzo hasta diciembre del 2020, momento en que las circunstancias forzaron el desarrollo de la formación universitaria de manera virtual. En las siguientes páginas se describe el proceso utilizado por los investigadores para definir qué factores pueden estar asociados a la afectación del aprendizaje de los estudiantes en tiempos de pandemia.

Método

Esta investigación es de corte transversal, cuantitativa, con un nivel de confianza del 95 % de acuerdo con la población escogida y al tamaño de la muestra, proporcionando un margen de error del 5 %. Para el desarrollo de este estudio se tuvo en cuenta una población de 237 estudiantes del programa de Administración de Empresas de una IES reconocida en la ciudad de Medellín. La condición principal para ser parte de la población objeto de estudio es tener más de un año como estudiante inscrito continuamente en la IES, especialmente en el programa antes mencionado y, además, estar desarrollando sus estudios antes de la pandemia en la modalidad presencial.

El instrumento utilizado para recolectar la información busca valorar veinte variables sociodemográficas con la finalidad de conocer la percepción que tiene la población de estudio con respecto al cambio de metodología de enseñanza; el paso de recibir formación presencial a clases asistidas por medios virtuales. Los resultados obtenidos en la encuesta se procesaron por medio del *software* SPSS (Norusis, 1994), por medio de un análisis univariado y midiendo la asociación entre las diferentes variables estudiadas, se determinan cuáles de estos factores estudiados tienen relación con el aprendizaje desarrollado por medios virtuales.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario para obtener datos de tipo cuantitativo y cualitativo, con la finalidad de poder encontrar la asociación de los diferentes factores bajo la luz del *software* a utilizar. De las 20 preguntas realizadas nueve fueron de respuestas abiertas, donde una de ellas buscaba conocer la opinión de los encuestados con respecto a las dificultades (si han tenido) presentadas en el momento del desarrollo del proceso formativo asistido por medios virtuales, en este caso debían señalar al menos dos factores. Las restantes 11 preguntas se realizaron con la opción de registrar información específica de cada individuo: edad, estrato socioeconómico, personas que trabajan y que estudian desde la dirección de domicilio y número de créditos matriculados y aprobados en el periodo 2020-01 y en el periodo 2020-02.

Las preguntas fueron diseñadas con la finalidad de que el encuestado eligiera una opción de respuesta a excepción de una donde podría escoger qué tipos de dispositivos inteligentes se encontraban disponibles en el hogar para el estudio o el trabajo. Otra

finalidad de este tipo de preguntas es lograr unificar los diferentes factores que quiere medir la presente investigación. En la tabla 1 se muestra la estructura de estas preguntas y las posibilidades de respuesta de cada una.

Tabla 1.
Preguntas de opción múltiple realizadas en el cuestionario

PREGUNTAS	OPCIONES DE RESPUESTA					
SEXO	H	M				
¿EN QUÉ SEMESTRE ACADÉMICO SE ENCUENTRA?	III y V SEM	VI y VIII	IX en adelante			
MODALIDAD DE ESTUDIO ANTES DE LA PANDEMIA	DISTANCIA	PRESENCIAL	VIRTUAL			
¿CON CUÁNTOS DISPOSITIVOS DE CONECTIVIDAD CUENTA EN EL HOGAR?	1	2	3	4	5 o más	
¿CUÁLES DISPOSITIVOS?	COMPUTADORES	TABLETS	SMARTPHONES	SMART TV		
¿CUÁNTAS PERSONAS HABITAN EN LA VIVIENDA?	1	2	3	5	5 o más	
¿CONSIDERA QUE EN ESTA MODALIDAD DE ESTUDIO HA INVERTIDO MÁS TIEMPO QUE EN LOS SEMESTRES ANTERIORES?	SI	NO	IGUAL			
UNA VEZ INMERSO EN LAS CLASES ASISTIDAS POR VIRTUALIDAD, ¿QUÉ SE LE DIFICULTA EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES	CONECTIVIDAD	DESEMPEÑO DEL DISPOSITIVO	POCO MANEJO DE LA TECNOLOGÍA	COMPRESIÓN DE LOS TEMAS	ME DISTRAIGO CON FACILIDAD	NINGUNA DIFICULTAD
¿CREE USTED QUE EL NIVEL DE ENSEÑANZA HA MEJORADO CON RESPECTO A LAS CLASES ANTES DE LA PANDEMIA?	MEJORÓ	DESMEJORÓ	IGUAL			
SI DESMEJORÓ, ESCOJA A QUÉ POSIBLE FACTOR ESTA ASOCIADO	POLÍTICAS DE LA UNIVERSIDAD	PERSONAL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL CURSO	FALTA DE TIEMPO	SITUACIONES PERSONALES	SITUACIONES LABORALES
¿SEGUIRÍA EN ESTA MODALIDAD POR LO MENOS DOS SEMESTRES MÁS	SI	NO	NO ESTÁ SEGURO	SÓLO UN SEMESTRE		

Nota. Las respuestas obtenidas fueron analizadas para indagar la relación de los diferentes factores estudiados en el cuestionario con el aprendizaje asistido por medios virtuales.

Población

La muestra dio como resultado 147 encuestas que serían realizadas donde el objetivo principal es el de conocer la percepción de los estudiantes sobre la educación asistida por medios virtuales. El 40.82 % de los encuestados fueron mujeres con un promedio de edad de 26 años y la mayoría estaba cursando desde el séptimo semestre en adelante de sus estudios, a excepción de una encuestada, la cual se encuentra cursando cuarto semestre. En cuanto a los 88 varones, el promedio de edad es de 23 años, donde el 90 % se encuentran cursando desde el séptimo semestre en adelante. Esto indica que del total de encuestados el 91,84 % se encuentra a dos años de culminar su proceso de aprendizaje de nivel universitario. Todos cuentan con al menos un computador para realizar sus actividades académicas, personales o laborales. En la tabla 2 se muestra el resultado y el porcentaje de las respuestas de las preguntas no mencionadas en el párrafo anterior, a excepción del número de créditos aprobados y no aprobados y de los factores asociados con el desmejoramiento del aprendizaje, que serán analizados con más detalle posteriormente.

Tabla 2.
Descripción de las variables

Edad	Ctg	<20	20^22	23^27	>27	
	Ctd	9	87	27	24	
	%	6.12 %	59.18 %	18.37 %	16,33 %	
Estrato	Ctg	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco
	Ctd	3	60	54	24	6
	%	2.04 %	40.82 %	36.73 %	16.33 %	4.08 %
Semestre académico	Ctg	3er^5to	6to^8vo	>=9no		
	Ctd	12	93	42		
	%	8.16 %	63.27 %	28.57 %		
# dispositivos inteligentes	Ctg	1	2	3	4	>=5
	Ctd	21	78	33	3	12
	%	14.29 %	53.06 %	22.45 %	2.04 %	8.16 %
Tipo de dispositivos	Ctg	Computadores	Tablets	Smarthphones	Smart Tv	
	Ctd	147	9	111	30	
	%	49,49 %	3,03 %	37,37 %	10,10 %	
# de habitantes	Ctg	1	2	3	4	>=5
	Ctd	6	15	63	39	24
	%	4.08 %	10.20 %	42.86 %	26.53 %	16.33 %
# de personas que trabajan desde casa	Ctg	1	2	3		
	Ctd	96	39	12		
	%	65.31 %	26.53 %	8.16 %		
# de personas que estudian desde casa	Ctg	1	2	3		
	Ctd	93	39	15		
	%	63.27 %	26.53 %	10.20 %		
Inversión de tiempo en el estudio	Ctg	Mayor	Menor	Igual		
	Ctd	87	33	27		
	%	59.18 %	22.45 %	18.37 %		
Seguiría con esta modalidad de estudio	Ctg	Sí	No	NS*	1 semestre	
	Ctd	51	15	57	24	
	%	34.69 %	10.20 %	38.78 %	16.33 %	
Dificultad formativa	Ctg	Conectividad	Dispositivo	Comprensión	Distracciones	Ninguna
	Ctd	42	6	15	81	3
	%	28.57 %	4.08 %	10.20 %	55,10 %	2.04 %
Nivel de aprendizaje con respecto a la modalidad anterior	Ctg	Mejóro	Igual	Desmejoró		
	Ctd	3	63	81		
	%	2.04 %	42.86 %	55.10 %		

Nota. “Ctg” significa “categoría”; “Ctd” significa “cantidad”. “NS*” quiere decir que el encuestado no está seguro de su respuesta.

De acuerdo con el número de semestres cursados, la mayoría de la población de estudio se encuentra entre los 20 y 22 años, si se incluye a los encuestados con edad inferior, tenemos el 65.31 % del total de los sondeados incluidos en esos rangos. Este porcentaje es similar al de los inscritos entre el sexto y el octavo semestre (63.27 %). El porcentaje restante corresponde a los estudiantes que cursan el último semestre, incluidos aquellos que trabajan y, por tal motivo, deben matricular pocos créditos cada semestre. Este valor es similar a los estudiantes que están cursando el noveno semestre en adelante (28.57 %).

En cuanto al estrato socioeconómico, el 77.55 % de la población viene de un estrato social medio y medio bajo (tres y dos), que es el tipo de segmentación de mercado por la cual se caracteriza la IES de estudio. No se encuentran respuestas del máximo estrato socioeconómico de la ciudad (6), debido a que este no hace parte del público objetivo que quiere atraer la institución.

Cada casa donde residen los estudiantes cuenta con al menos un dispositivo (computador personal) para recibir formación por medios virtuales. El 53,06 % dice poseer al menos dos dispositivos inteligentes incluyendo el *smartphone*, que después del computador es el dispositivo más utilizado por los encuestados, sirviéndose de este como herramienta útil para recibir su formación si por motivo personal o profesional no se encuentran en casa a la hora de las clases sincrónicas. En la interacción en línea, las aplicaciones de computador y del teléfono inteligente son herramientas importantes para satisfacer las diversas necesidades e intereses de los estudiantes en línea (Zheng et al, 2020).

En relación con el número de residentes y teniendo en cuenta a quienes de ellos trabajaban y estudian desde casa, se puede deducir que al menos el 50 % de los moradores en una casa realizan actividades de trabajo y estudio en su lugar de residencia. De esto se deduce que el 83,67 % de los encuestados se encuentran conviviendo hasta con cuatro personas, y que el 91,84 % de los hogares tienen al menos dos personas que estudian y trabajan al mismo tiempo. Teniendo en cuenta que puede suceder que la misma persona que estudia también labora desde casa.

Alrededor del 60 % de los encuestados asegura que se ha invertido más tiempo en el estudio en línea comparado con la modalidad presencial a la que venían acostumbrados, pero el 55.10 % de ellos aseguran que el aprendizaje desmejoró, lo cual es alarmante tanto para el programa como para la IES objeto de estudio. Esta hipótesis es la que motiva la presentación de esta investigación, tratando de analizar cuáles factores se

pueden asociar con esta percepción por parte de los estudiantes. Para indagar un poco más sobre este tema se realizaron dos preguntas, una abierta, para que los estudiantes dieran sus opiniones, y una cerrada, ambas mostradas en la tabla 2.

De ahí se deduce que la principal dificultad al momento de recibir formación en línea está relacionada con las distracciones del entorno, esto incluye factores internos como exógenos. Los internos estaban originados por distracciones propias de las aplicaciones en su *smartphone* (redes sociales) y las exógenas eran causadas por tareas y requerimientos del hogar que pedían atención inmediata. Otro factor para tener en cuenta es que, si el estudiante recibe la sesión de clase por medio de su teléfono celular, no puede realizar las diferentes actividades que exige el docente de forma sincrónica y no puede estar pendiente de las redes sociales y de otras aplicaciones mientras recibe formación. Esto trae como consecuencia que el estudiante se salga muchas veces de las clases virtuales y vuelva entrar en repetidas ocasiones durante el encuentro sincrónico.

El segundo factor más votado en cuanto a dificultad es la conectividad, la cual está relacionada con la eficiencia de la empresa prestadora de este tipo de servicios, a pesar de que tienen una buena cobertura a nivel nacional, el servicio es intermitente cuando se presenta mantenimiento de las diferentes redes de conexión.

Estos factores pueden afectar de distintas maneras la continuidad de la formación en los estudiantes, el 10.2 % de la población encuestada asegura no seguir en la IES en un semestre con las mismas condiciones como en el actual. Casi el 40 % no sabe si se matricula en el siguiente semestre o no, y alrededor del 16 % seguiría solo un semestre en la IES con estas condiciones.

Resultados

Se indagó sobre los créditos inscritos por los estudiantes y sobre los créditos aprobados al final de cada semestre del 2020 con la intención de comprobar si la nueva modalidad empleada para recibir formación afectó el desempeño de los estudiantes. Se tomó en cuenta el primer semestre del año 2020 porque a mitad de este semestre se tuvo que migrar abruptamente a la formación asistida por medios virtuales. Para el segundo semestre del año se quería validar si el estudiante podría mantener su desempeño formativo de manera virtual sin percances durante su formación.

En este análisis se incluyen los créditos matriculados y los cancelados por semestre, se nota un incremento en los créditos matriculados en el segundo periodo, y esto obedece a que la IES ofreció un descuento del 25 % con la finalidad de conservar el número de estudiantes que tenía y así evitar una deserción masiva por la modalidad en que se iba a desarrollar la formación.

Para el primer semestre que se está comparando, los estudiantes encuestados matricularon 2031 créditos académicos, su valor aumentó en un 5.47 % la inscripción de créditos en el semestre siguiente. Esto puede obedecer a que en la modalidad asistida por medios virtuales se eliminó el desplazamiento a las instalaciones de la IES y, mientras las clases eran grabadas y transcurrían en línea, los estudiantes podían aprovechar ese tiempo para resolver diferentes asuntos. Las ventajas que los estudiantes perciben en la educación virtual se concentran en aspectos relacionados con la comodidad de estudiar desde sus casas y en aspectos económicos, pues esta modalidad implica un ahorro de costos (Cavallo et al., 2021).

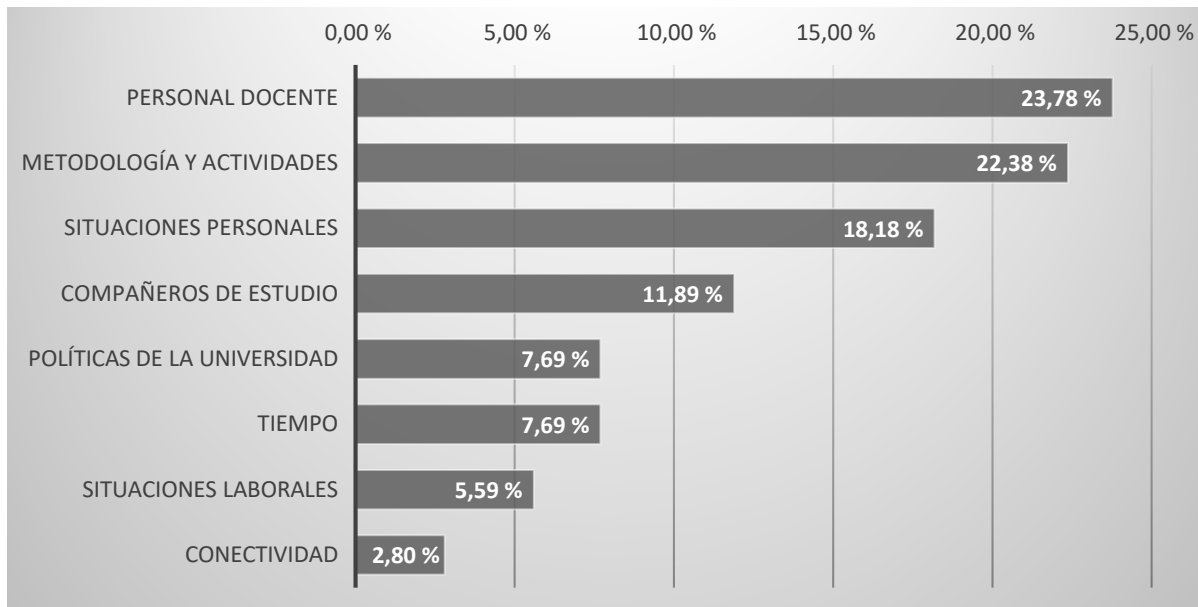
Al iniciar el primer periodo (2020-01) en condiciones normales y a mitad de ese semestre cambiar la manera de recibir formación, obligó de alguna manera a los estudiantes a resistir el resto del ciclo sin presencialidad, acabándolo de buena manera desde el punto de vista de logros académicos. Al presentar la IES un descuento en la adquisición de créditos para el segundo periodo, los estudiantes aprovecharon para inscribir más cursos, y, además, se presentó una cancelación menor al 2 % respecto a los créditos matriculados.

Desde el punto de vista institucional es un logro la baja cancelación de los créditos académicos matriculados por los estudiantes. Aun cuando la cancelación de créditos no se encuentra en un porcentaje mayor, esto no quiere decir que en los cursos aprobados el estudiante realmente haya aprendido o adquirido conocimientos y habilidades que le servirán en su vida profesional. Asistir a los cursos y aprobarlos por estar atento a lo que el profesor dice es algo muy distinto a lo que es aprendizaje. El aprendizaje autónomo se concibe como la facultad que tiene el estudiante para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender; este proceso se hace de forma consciente (Conejo et al., 2020).

Entre aquellos que respondieron desfavorablemente en la encuesta, se indagó sobre los factores que podrían estar asociados al desmejoramiento del aprendizaje. Una pregunta solicitaba al estudiante que escogiera entre seis posibles factores (podía escoger varios a la vez), y en otra pregunta, abierta, ellos podían señalar factores distintos

a los propuestos para analizarlos en la investigación. En la figura 1 se muestra cuáles son los factores más comunes, según la percepción de los encuestados, que pueden afectar o estar afectando el aprendizaje en la formación asistida por medios virtuales.

Figura 1.
Factores que afectan el aprendizaje según los encuestados



Las dos respuestas más elegidas por los estudiantes están relacionadas con el personal docente y cómo este desarrolla las diferentes sesiones, además de las evidencias que deben presentar durante el periodo académico. Es decir, la disposición del profesor, la duración y la dinámica de las clases y de las actividades propuestas para desarrollar. Para el estudiante permanecer sentado por dos o tres horas recibiendo información frente a un computador no es recomendable pedagógicamente si lo que se busca es generar conocimiento y aprendizaje.

En cuanto al tercer factor más relevante, las situaciones personales, entre tantas razones existentes, se incluye el entorno, que, por más adaptado que se encuentre para parecerse a una sala de estudio, nunca tendrá las mismas condiciones que un aula de clase ni ofrecerá la sensación de estar en una de ellas. Otro factor que afecta el aprendizaje en esta modalidad son las distracciones generadas en el lugar de residencia del estudiante: las personas que se encuentran en casa, las actividades cotidianas, las acti-

vidades del hogar, la pasividad en la que se sumergen los estudiantes al estar inmóviles frente a la pantalla de un computador genera impedimentos para la procesar información y generar conocimiento.

Otro factor con un puntaje mayor a dos dígitos, expresado por los estudiantes, tiene que ver con sus mismos compañeros, que por muchas razones (tiempo, conectividad, situaciones personales y profesionales) no se logran reunir con sus pares y no realizan de una manera eficiente las respectivas actividades grupales. Además, la falta de interacción física entre ellos no facilita la comprensión de los temas por medio del diálogo, las actividades colaborativas y las preguntas realizadas entre ellos.

Relación de factores

Al ser este un trabajo cuya hipótesis busca la asociación del aprendizaje con respecto a los diferentes factores en tiempos de pandemia, se relacionaron estas variables por medio de la prueba estadística de chi cuadrado (X^2). Se puede determinar la asociación de estas variables si el valor de X^2 es igual o menor a $p = 0.05$, denotando la dependencia que existe del factor “aprendizaje” con los otros factores.

Por medio del software SPSS se realizó el respectivo análisis, cuyo resultado se muestra en la tabla 2. Ahora, con los resultados obtenidos, todos los factores guardan asociación con la afectación del aprendizaje al pasar de la modalidad presencial a la virtual, a excepción del elemento que relaciona al número de personas que trabajan desde casa.

Por tanto, el segundo paso del análisis consistió en relacionar el nivel de cada uno de los factores con la variable “aprendizaje” realizando un estudio más extenso, con 30 elementos, midiendo la asociación de cada uno de ellos por medio del valor X^2 . En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en este análisis, en el cual no se tuvieron en cuenta las variables numéricas (por ejemplo: edad, número de dispositivos) por tener demasiados niveles, lo que genera una muestra muy pequeña de la población estudiada, sesgando así el valor de la prueba.

Tabla 3.
Asociación de los factores y niveles con la variable aprendizaje

Factores	Valor X ²	Valor P
Edad del estudiante	220.059	.000
Sexo del estudiante	27.541	.000
Femenino	27.541	.000
Masculino	27.541	.000
Nivel socioeconómico	152.514	.000
Estrato 1	147.00	.000
Estrato 2	5.332	.070
Estrato 3	6.713	.035
Estrato 4	1.062	.588
Estrato 5	.232	.891
Semestre académico	11.056	.026
3 ^ 5	5.097	.078
6 ^ 8	5.620	.060
>= 9	9.800	.007
Modalidad de estudio	8.296	.016
Presencial	8.296	.016
Distancia	8.296	.016
# Dispositivos en casa	43.413	.000
# habitantes	80.321	.000
# personas trabajan desde casa	2.038	.729
# personas que estudian desde casa	11.861	.018
Tiempo de estudio	16.994	.002
Mayor tiempo	7.434	.024
Igual tiempo	15.708	.000
Menor tiempo	2.178	.337
Seguiría con la modalidad	64.226	.000
No	13.611	.001
Sí	49.901	.000
Solo un semestre	1.062	.588
No está seguro	30.260	.000
Tipo de dificultad	31.604	.000
Distracciones del entorno	8.671	.013
Conectividad	9.136	.010
Temática	4.257	.119
Sin dificultad	4.083	.130
Factores	147.000	.000
Docente	75.859	.000
Metodología de los cursos	63.632	.000
Situaciones personales	58.074	.000
Políticas de la universidad	34.674	.000
Tiempo	34.673	.000
Trabajo	19.963	.000
Ninguno	147.000	.000

Discusión

Muchas instituciones educativas de enseñanza superior están trabajando fuertemente para lograr sostener los procesos de aprendizaje aplicando enfoques basados en la virtualización (Hodges et al., 2020), una de las herramientas más utilizadas en la modalidad virtual son las videoconferencias, donde el estudiante recibe información por medio de una pantalla y no aplica necesariamente el conocimiento que el currículo exige. Pero en el tiempo de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la enseñanza y el aprendizaje en línea se convirtieron en un desafío enorme con el cual batallar, y las partes interesadas no están suficientemente en condiciones de adaptarse al repentino cambio educativo (Mishra et al., 2020, p. 2).

Para este propósito, los docentes han ideado estrategias para cautivar a sus estudiantes y potenciar en ellos las habilidades necesarias para alcanzar el aprendizaje, pero hay factores tanto exógenos como internos que no permiten que las estrategias desarrolladas incidan favorablemente en el aprendizaje. De acuerdo con la prueba realizada en este estudio todos los factores analizados inciden negativamente en el aprendizaje, dos de los factores se relacionan con el docente y su metodología y otro, muy importante, tiene que ver con las situaciones personales del estudiante.

Dentro de estas situaciones personales se encuentran sus compromisos laborales, las actividades dentro del hogar y la calidad de la conexión de internet para recibir las clases y participar en las videoconferencias. A pesar de que el estudio demostró la asociación de estos factores con el desmejoramiento del aprendizaje, es necesario realizar un análisis de causalidad para identificar qué factor depende del otro.

Los cambios propios de una mayor digitalización y del aprendizaje a distancia definitivamente pueden destacarse como oportunidades para mejorar las formas actuales de impartir educación (Luyben et al, 2020). Además, esta pandemia brinda una excelente oportunidad para que varias partes interesadas reconsideren e incluso rediseñen la educación superior con un plan de gestión de riesgos eficaz para aumentar la sostenibilidad y la resiliencia de este sector en el futuro (Mok et al., 2020).

Para potencializar el aprendizaje en los estudiantes es necesario que los docentes desarrollen habilidades para aplicar metodologías de enseñanza agradables y dinámicas en el aula virtual. Por medio de diplomados y cursos a la medida, relacionados con el software que utiliza la IES y las diferentes herramientas ofimáticas que por tradición han

utilizado los docentes, se pueden generar espacios de construcción donde se desarrollen metodologías y aprendizajes constructivistas para que los estudiantes, desde las condiciones actuales, puedan aplicar el conocimiento adquirido en su contexto profesional y real.

Haslam (2020) expone que “para garantizar el éxito de los estudiantes durante este período, también debe haber un compromiso colectivo continuo para evaluar los métodos y los recursos de entrega y, cuando sea posible, para identificar a los estudiantes que fracasan” (p. 2). La búsqueda del aprendizaje es un compromiso de todos los actores involucrados en la academia, no es suficiente la creatividad y el esfuerzo de los docentes, es importante que busquen una metodología que permita que el estudiante alcance el aprendizaje necesario.

También es necesario que, por sobre estos factores exógenos, el estudiante tenga la actitud y la motivación necesarias para aprender y comprometerse con la aplicación del conocimiento que ha de recibir. Si bien hay factores internos que puedan desmejorar el aprendizaje, la organización y la disciplina, por parte del estudiante, en sus quehaceres diarios son una alternativa para minimizar los efectos de esos factores.

Conclusiones

Este cambio disruptivo ocasionó una transformación en el diseño del material de formación para las guías de los diferentes cursos; al no haber una directriz clara y uniforme por parte de las directivas, los docentes acudieron a su creatividad y experticia para el desarrollo de sus sesiones, ocasionando, al principio, niveles inequitativos en el logro del aprendizaje en sus estudiantes.

Lo encontrado en los resultados también explica que el factor de aprendizaje sea indiferente al tipo de modalidad. De acuerdo con la IES, en la alternativa “presencial” el estudiante tiene interacción *in situ* con los docentes y con sus compañeros de estudio. La afectación drástica de este factor en las dos modalidades de estudio pudo ser causante de la percepción negativa del elemento “aprendizaje” entre los estudiantes.

En cuanto al factor “tiempo de estudio”, en la tabla 3 se nota que la alternativa de menor tiempo no guarda relación con el aprendizaje, esto debido a que el hecho de minimizar el tiempo dedicado al estudio conduciría, por lógica, a un desmejoramiento de la aprehensión del conocimiento. Pero el hecho de dedicar un tiempo igual o mayor

al estudio puede afectar negativamente en el aprendizaje, pues el esfuerzo extra ocasionado por el cambio de modalidad y el hecho de estar frente a una pantalla sin interactuar y realizando un mínimo de movimientos para estar atento en la sesión, trae por resultado la no aplicación práctica del conocimiento.

Al cuestionar a los estudiantes sobre si seguirían en la modalidad de clases asistida por medios virtuales, todos los niveles guardan relación con el aprendizaje, excluyendo el de solo un semestre. Independientemente de cuánto tiempo siga o no la formación bajo esas condiciones, lo importante es que el saber quede aplicado en cada uno de los estudiantes, que puedan aprender, sin importar la modalidad educativa.

Se subraya en el factor relacionado con el tipo de dificultad que solo dos de sus cuatro alternativas están asociadas con la aprehensión negativa del aprendizaje; conectividad y distracciones del entorno. Por último, en todos los factores que afectan el aprendizaje, el resultado en la prueba da el mínimo valor, esto obedece a que existe relación entre estas alternativas y el desmejoramiento del aprendizaje.

Es importante analizar cada uno de estos factores a la luz de otras métricas para determinar su verdadera influencia en el desmejoramiento del aprendizaje desde que inició la pandemia. Se determinó con esta investigación que cada uno de estos factores se puede asociar con el desmejoramiento del aprendizaje, unos más que otros, según el análisis realizado por niveles. La mezcla de estos factores puede ser frustrante para los estudiantes en el desarrollo de sus actividades académicas, originando, así, desazón, apatía, incluso estrés en el estudio.

Es primordial dentro del desarrollo del curso que los docentes puedan identificar estos factores por medio de evaluaciones periódicas y autoevaluaciones de cada actividad o logro del objetivo de estudio. También es importante que las universidades por medio de su departamento de bienestar universitario definan y ejecuten acciones y alternativas que busquen minimizar el impacto que estos factores (especialmente los internos) puedan tener en el estudiante para minimizar sus efectos colaterales (como la deserción) y la posible aversión al estudio.

Referencias

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En A. Díaz-Barriga, L. Pérez Puente y S. Plá. (Eds.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 47-54). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Universidad Autónoma de México). http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf#page=47
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En A. Díaz-Barriga, L. Pérez Puente y S. Plá. (Eds.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 75-82). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Universidad Autónoma de México). <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Almetwazi, M., Alzoman, N., Al-Massarani, S., & Alshamsan, A. (2020). COVID-19 impact on pharmacy education in Saudi Arabia: Challenges and opportunities. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 28(11), 1431-1434. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2020.09.008>
- Cavallo, M., Fattore, N., Geli, M., Giustiniani, P., Medina, M., & Ruiz, L. (2021). Ventajas y desventajas de la virtualización de la educación en pandemia: miradas de los estudiantes de la FCEYE. <https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/a316c87c-44a4-4b68-9636-e276096f4ada/content>
- Chertoff, J., Zarzour, J., Morgan, D., Lewis, P., Canon, C., & Harvey, J. A. (2020). The Early Influence and Effects of the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic on Resident Education and Adaptations. *Journal of the American College of Radiology*, 17(10), 1322-1328. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.07.022>
- Conejo, F., Sánchez, J., & Mahecha, J. (2020). Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3).

- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Response. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En A. Díaz-Barriga, L. Pérez Puente y S. Plá. (Eds.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 39-46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Universidad Autónoma de México). <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Dhahri, A., Arain, S., Memon, A., Rao, A., Khan, M., & Mian, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on medical education of final year students in Pakistan: A cross-sectional study. *Annals of Medicine and Surgery*, 60, 445-450. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.11.025>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En A. Díaz-Barriga, L. Pérez Puente y S. Plá. (Eds.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Universidad Autónoma de México). Recuperado de <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>
- Dwivedi, Y., Hughes, D., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N., Sharma, S., & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Govindarajan, V., & Srivastava, A. (2020, March 31). *What the shift to virtual learning could mean for the future of higher*. <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>
- Haslam, M. (2021). What might COVID-19 have taught us about the delivery of Nurse Education, in a post-COVID-19 world? *Nurse Education Today*, 97, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104707>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 20). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. 27, 1-12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life— How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of business research*, 117, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
- Luyben, A., Fleming, V., & Vermeulen, J. (2020). Midwifery education in COVID-19-time: Challenges and opportunities. *Midwifery*, 89, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2020.102776>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mok, K., Xiong, W., Ke, G., & Cheung, J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- Norusis, M. (1994). *SPSS: SPSS advanced statistics, 6.1*. SPSS.
- Oyedotun, T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Peters, M., Rizvi, F., Mcculloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Wang, C., McLaren, P., Apple, Rima, Papastephanou, M., Burbules, N., ... Jackson, L. (2022). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*, 54, 1-44, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- Qazi, A., Naseer, K., Qazi, J., Alsalman, H., Naseem, U., Yang, S., Hardaker, G., & Gumaei, A. (2020). Conventional to online education during COVID-19 pandemic: Do develop and underdeveloped nations cope alike. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105582>

- Ratten, V., & Jones, P. (2021). Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice. *The International Journal of Management Education*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432>
- Sánchez, F., López, D., Llorens, F., Badía, J., & Marco, M. (2020, junio 18). *La universidad que viene: de la 'docencia remota de emergencia' a la 'presencialidad adaptada'*. <https://theconversation.com/la-universidad-que-viene-de-la-docencia-remota-de-emergencia-a-la-presencialidad-adaptada-140794>
- Sukendro, S., Habibi, A., Khaeruddin, K., Indrayana, B., Syahrudin, S., Makadada, F., & Hakim, H. (2020). Using an extended Technology Acceptance Model to understand students' use of e-learning during Covid-19: Indonesian sport science education context. *Heliyon*, 6(11), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05410>
- Tesar, M. (2020). Towards a Post-Covid-19 'New Normality?': Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556–559. <https://doi.org/10.1177/1478210320935671>
- Zheng, F., Khan, N., & Hussain, S. (2020). The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-49, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
- Zimmerman, J. (2020, March 10). *Coronavirus and the great online-learning experiment*. <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Gallego Henao, A. M., Cardona Ocampo, J. E., Botero Bedoya, S. M., García Jiménez, M. D., & Ramírez Arroyave, R. D. (2025). Competencias genéricas y específicas, un análisis desde la perspectiva docente en una institución de educación superior. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 50-63). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.3>

Capítulo 3

Competencias genéricas y específicas, un análisis desde la perspectiva docente en una institución de educación superior¹

Adriana María Gallego Henao*

John Edison Cardona Ocampo**

Sandra Milena Botero Bedoya***

Marlon David García Jiménez****

Rubén Darío Ramírez Arroyave*****

¹ Capítulo derivado del proyecto "Diseño e implementación de estrategias para una reforma curricular integral basada en estándares de calidad en una institución de educación superior", presentado en el Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: marzo de 2020. Terminación: marzo de 2023. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: adriana.gallegohe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

** Magíster en Enseñanza de las Ciencias, licenciado en Biología y Química. Candidato a doctor en Educación. Coordinador del Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: john.cardonaoc@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3881-1469>

*** Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: sandra.boterohe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5415-7295>

**** Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Contador Público. Al momento de postulación del capítulo, Vicerrector de Docencia, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo: marlon.garciaji@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1252-500X>

***** Magíster en Educación, docente adscrito al Departamento de Innovación Educativa, docente de la Facultad de Derecho, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: ruben.ramirez@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-9515>

Introducción

Cuando se trata de definir la educación superior es esencial destacar que esta se basa en el entorno educativo, lo que determina las rutas de formación del individuo. Esto implica tener en cuenta aspectos fundamentales en áreas como la ciencia, la tecnología, la innovación y la investigación. El progreso y la realización de estos procesos dependen en gran medida de una evaluación adecuada, que se ajuste a las competencias genéricas y específicas, fortaleciendo así el componente didáctico y curricular del proceso educativo. Al respecto Fung (2017) señala que

El proceso de evaluación curricular es un aspecto de notable importancia para el sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información, tanto en la búsqueda fundamental de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la necesaria persecución de mejora continua y logro de la calidad académica. (p. 33)

Lo anterior invita a pensar que la estructura curricular de cualquier institución de educación superior debe apostar por experiencias educativas en las que el estudiante aprenda en contexto, y que las competencias desarrolladas sean aplicadas a la realidad del mundo profesional y laboral. Es así como en la actualidad las competencias genéricas y específicas son los pilares para el desarrollo integral de cualquier profesional, pues desde la formación se debe fortalecer habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la adaptabilidad.

La pandemia del COVID-19 generó nuevas realidades en la educación superior a nivel mundial, imponiendo desafíos significativos y acelerando la necesidad de competencias adaptativas y digitales en docentes y estudiantes. Según Huang et al. (2020), “la educación superior ha tenido que adaptarse rápidamente a un modelo de aprendizaje en línea, lo que ha resaltado la importancia de las competencias digitales y la resiliencia en los estudiantes y docentes” (p. 28). Esta adaptación ha subrayado la necesidad de revisar y reforzar las competencias genéricas y específicas en los planes de estudio para asegurar que los estudiantes estén preparados para enfrentar un entorno laboral cada vez más digitalizado y globalizado.

En esta ecuación educativa, el currículo cumple un papel esencial, porque no se trata solo de un cúmulo de cursos y temas, sino de los contenidos que permiten vivenciar y evaluar las competencias genéricas y específicas. Además, las competencias genéricas enriquecen el currículo al imprimirle un sentido de propósito y relevancia; estas ayudan a los estudiantes a comprender por qué están aprendiendo lo que están aprendiendo

y cómo ese conocimiento puede ser una herramienta poderosa en sus vidas y carreras futuras. Al conectar el contenido curricular con habilidades genéricas se crea un puente vital entre el aula y el mundo exterior.

Al respecto, Posner (1999) agrega que el currículo no debe entenderse como algo definitivo, sino que debe adaptarse a las experiencias reales existentes en el escenario educativo. Barraza (2018) resalta que el currículo son las experiencias, vivencias, percepciones y situaciones que la escuela proporciona.

En sintonía con lo dicho, no se puede perder de vista que el currículo es un intento formalizador, por lo tanto, entre menos factores formalice, menos calidad posee; no obstante, debe permitir múltiples escenarios de interacción social y multilingüística y reconocer nuevas formas semióticas, toda vez que no todo lo extracurricular es oculto entre tanto se le formalice en el proceso curricular, es por ello que el currículo no es solo un constructo que se caracteriza por su alcance y cobertura, sino también por su perspectiva cultural y geográfica (Vílchez, 2004).

En el currículo las competencias se conectan con las diferentes áreas de estudio, otorgando significado y coherencia a la experiencia educativa. Así, el currículo se convierte en un mapa detallado que guía a los estudiantes no solo a través de la adquisición de conocimientos, sino también hacia el desarrollo integral de habilidades esenciales para la vida, preparándolos para enfrentar los desafíos dinámicos del mundo moderno.

Es conveniente resaltar que la emergencia sanitaria también puso en tensión la importancia de las competencias emocionales y sociales. Según González-Ramírez et al. (2020), “la capacidad de manejar el estrés y la incertidumbre, así como la habilidad para trabajar en equipo y comunicarse de manera efectiva en entornos virtuales, se han vuelto cruciales para el éxito académico y profesional en tiempos de crisis” (p. 45). Esto subraya la necesidad de integrar y fortalecer estas competencias en el currículo universitario para preparar a los estudiantes para un mundo postpandemia, en el que este tipo de competencias cobran relevancia.

Ahora bien, es necesario aclarar que la competencia no es una reexpresión de un objetivo de aprendizaje, no es un cambio en la estructura verbal bajo la cual se representa, es una máxima evidenciable a través del logro del objetivo, se configura con un verbo en presente, un contexto de aplicación concreto y un horizonte del saber que permita establecer el para qué del aprendizaje de forma transparente y clara. En este

sentido, la competencia permite materializar los objetivos de enseñanza puesto que posee una relación directa con el perfil del graduado y con la naturaleza del campo de estudio.

En este orden de ideas, y para dar respuesta a los planteamientos anteriores, los objetivos de este estudio estuvieron centrados en lo siguiente: a) identificar los conocimientos de una parte de la población docente de una IES sobre las competencias genéricas y específicas; b) identificar los conceptos y prácticas de transversalización de competencias genéricas y específicas como componente formativo de la IES. En este texto solo se desarrollará el primer objetivo.

Metodología

El estudio respondió a un enfoque mixto, con este se buscó recolectar información sobre el estado actual de la IES con respecto a la transversalización de las competencias genéricas, además del desarrollo de las competencias específicas en cada uno de los programas y su respectivo alcance de medición estadístico que facilitó el análisis e interpretación de los resultados.

Población y muestra

El grupo que participó en la realización del presente estudio se tomó sobre la base de los 715 docentes reportados por la IES, se determinó una muestra mínima a conveniencia y representativa de 106 docentes, distribuidos en las siguientes facultades: Derecho (17); Educación (22); Administración (19); Comunicación (19); Ingenierías (11); Psicología (18).

Técnicas de recolección de información

Se aplicó una encuesta que fue construida por un equipo interdisciplinario de docentes con experiencia promedio de 10 años en el campo educativo y de trabajo por competencias. Con el fin de determinar la validez y la confiabilidad del instrumento, se sometió a una prueba piloto a 10 docentes voluntarios, de tal manera que se pudiera determinar la integridad de las preguntas, la imparcialidad de las afirmaciones, el tiempo de

respuesta y la estructura gramatical y de redacción. Además, se consultó a un equipo de expertos de un grupo de investigación de una IES externa para la elaboración de esta prueba, quienes se dedican a la construcción de material educativo para la evaluación por competencias.

La participación de los docentes fue voluntaria y anónima. Se les compartió un cuestionario electrónico conformado por 14 preguntas distribuidas en tres variables: a) competencias específicas; b) competencias genéricas; c) acciones propias de la clase encaminadas al fortalecimiento de dichas competencias.

Técnicas de análisis de la información

En este proceso se tabularon las encuestas mediante el *software* Microsoft Excel, con el fin de obtener de manera ágil los resultados, lo que permitió sistematizar todas las respuestas al total de la muestra en estudio, representando la correspondiente información en diferentes gráficas. Al ubicarse en un enfoque mixto, se debe reconocer que el resultado del proceso de investigación es específico y contextualizado al medio en el que se detecta el problema, cuyos resultados se apoyan en procesos de análisis interpretativos. Para el caso de este texto solo se presentan los datos cuantitativos recolectados.

Resultados y discusión

En el contexto del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, una competencia se define como la capacidad que tiene un individuo para aplicar de manera efectiva y significativa sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en situaciones específicas y relevantes. Estas situaciones pueden darse tanto dentro como fuera del entorno educativo, y se espera que las competencias permitan a los estudiantes enfrentar desafíos, resolver problemas y lograr objetivos de manera exitosa en su vida personal, académica y profesional. Es así como la finalidad de la competencia según el Ministerio de Educación Nacional (2009) es

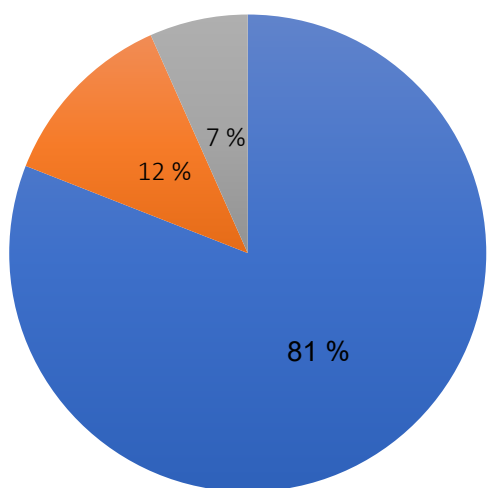
servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior donde se fomente la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, en la toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo. (p. 4)

Lo anterior resalta la importancia de recopilar información relevante para evaluar y mejorar la calidad de la educación superior, también para influir en la formulación de políticas y en la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo. La calidad de la educación es un objetivo fundamental y esta información se utiliza como base para medirla y mejorarla. A continuación, se presentan los resultados de cada una de las variables exploradas con relación a las competencias.

Figura 1.

Conocimiento sobre el trabajo por competencias en los programas

¿En el programa se trabajan las competencias?



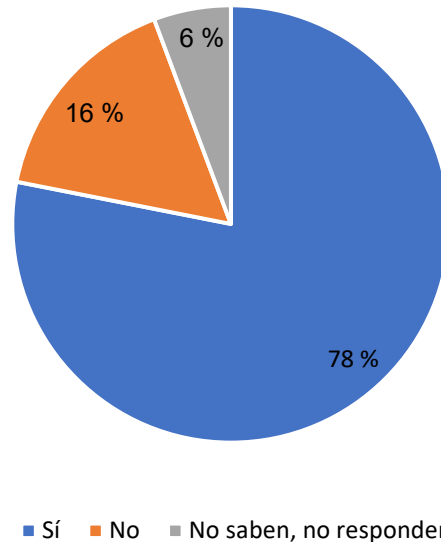
■ Sí ■ No ■ No saben, no responden

Con respecto a la pregunta formulada, se evidencia que del 100 % de los encuestados el 81 % resaltan que los programas a los cuales pertenecen trabajan por competencias específicas, esto genera una articulación en el saber disciplinar, aportando en el estudiante los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral. No obstante, un 12 % refieren que al interior del programa no trabajan por competencias y un 7 % señalaron que no saben o no respondieron la pregunta.

Figura 2.

Relación entre los objetivos de los cursos y las competencias específicas

¿Los objetivos del curso que acompaña responden a las competencias específicas?



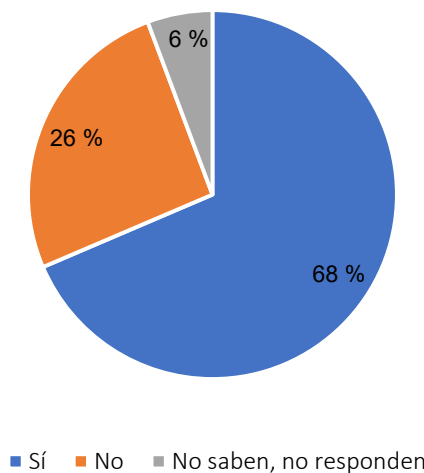
Del 100 % de los encuestados, el 78 % resaltan que los objetivos de los cursos que acompañan están en correspondencia con las competencias específicas; un 16 % indica que no existe esta relación; y en un 6 % señalaron que no saben o no respondieron la pregunta.

Ahora bien, con respecto a las competencias específicas, Yáñez (2020) resalta que estas son elementos base de la formación, de la cual los egresados darán respuesta con base en los determinantes epistemológicos, teóricos y prácticos que les permiten manifestar el saber en diversos contextos de su aplicación.

Figura 3.

La argumentación e interpretación como competencias específicas

¿Usted considera que la argumentación e interpretación son competencias específicas?



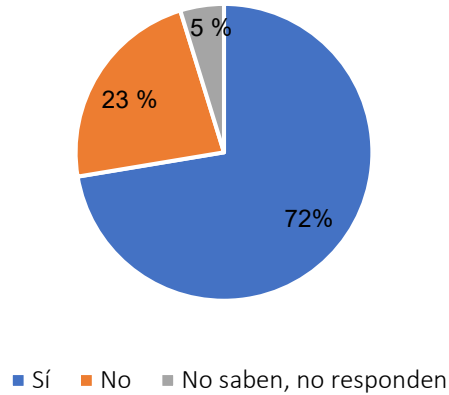
De los 106 participantes, los cuales equivalen al 100 %, se encontró que el 68 % indican que la argumentación e interpretación son competencias específicas; el 26 % consideran que no; y el 6 % no sabe o no respondieron a la pregunta.

Las respuestas denotan la importancia de estas competencias en el propósito didáctico de enseñar a leer y a escribir; además, se deben abordar a través de situaciones diversas, en las que se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades en actividades que han de desempeñarse en determinadas situaciones, con el objetivo de construir y transformar la realidad, desde la que se integran el saber, el ser, el saber conocer y el saber hacer, capacidades y condiciones para la actuación.

Figura 4.

Competencia propositiva vs resolución de problemas

¿Usted aplica la competencia específica propositiva en el ámbito de resolución de problemas?

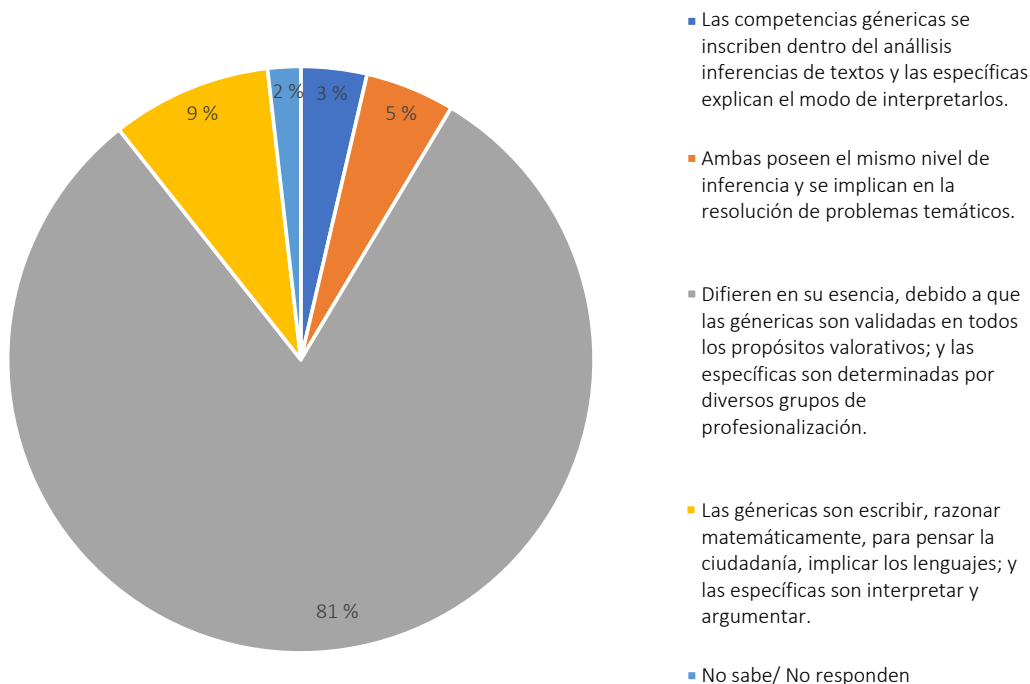


Del total de encuestados, el 72 % aplica la competencia propositiva a la resolución de problemas, el 23 % no la aplica y un 5 % no sabe o no respondió a la pregunta. De lo anterior se puede inferir que los docentes tienen conocimiento de la importancia de aplicar esta competencia en su ejercicio profesional, en los distintos contextos sociales y que esta no solo está presente en la solución de problemas matemáticos. Esta competencia contribuye a la construcción de modelos didácticos, resolución de problemas, uso creativo y eficiente de métodos y estrategias de trabajo.

Figura 5.

Nivel de conocimiento sobre competencias genéricas y específicas

Con respecto a las competencias específicas y genéricas, para usted es claro que:



Las competencias genéricas y específicas son parte de la estructura educativa en Colombia (Quintero & Molano, 2009, p. 42). Para el contexto universitario son esenciales, ya que en estas se basan las pruebas estandarizadas y los sistemas de evaluación curricular de las instituciones de educación superior; en cuanto a la realidad del aula, estas deben ser introducidas en los sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Del 100 % de los participantes se encontró que el 34.32 % resaltan que las competencias genéricas según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) son escribir, razonar matemáticamente, pensar la ciudadanía en términos de derechos y de la democracia participativa. El 31.30 % consideran que estos dos tipos de competencias difieren en su esencia.

Por su parte el 19.18 % señalaron que las competencias genéricas y las específicas poseen el mismo nivel de inferencia y son aplicables a situaciones en las que se deban resolver problemas. El 14 % reconocen que ambos tipos de competencias son esenciales, pero que tienen funcionalidades distintas. El 7.7 % no sabía o no respondió la pregunta.

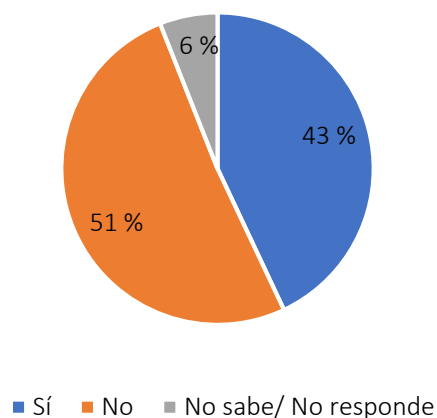
Si bien las respuestas de los participantes no son concluyentes, permiten afirmar que entre los docentes encuestados no hay uniformidad ni unidad de criterio en su concepción sobre las competencias específicas y genéricas. Galdeano y Valiente (2010) señalan que a la hora de caracterizar competencias genéricas estas se deben entender como las particularidades del saber específico que se vuelve práctico en el contexto de su aplicación: interpretar textos y contextos, y dilucidar de esta información qué puede favorecer la resolución de problemas.

En este contexto, las competencias genéricas y específicas establecidas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) se conciben como una base fundamental para promover el desarrollo integral en la educación. Estas competencias se impulsan mediante estrategias alineadas con el fortalecimiento de habilidades que evidencien pensamiento crítico y reflexivo, capacidad de análisis, sistematización, resolución de problemas, juicio, y aplicación de la razón en la creación de conocimiento. Asimismo, incluyen el desarrollo de habilidades orales en contextos expositivos, empleando metodologías dinámicas de expresión y narración fluida, junto con capacidades deliberativas y de asociación orientadas a la resolución efectiva de problemas (Presidente de la República de Colombia, 2009, Decreto 3963).

Figura 6.

Nivel de conocimiento sobre la relación entre competencias específicas y los módulos combinatorios

¿Usted sabe por qué se les llaman a las competencias específicas módulos combinatorios?



En coherencia con el MEN, los módulos combinatorios son una estructura que se utiliza en el contexto de los exámenes Saber Pro en los que se evalúan los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Este módulo se compone de dos tipos: módulo genérico y módulo específico.

En este sentido, las respuestas derivadas arrojan que un 51 % de docentes no conocen la relación entre la definición del concepto “competencias específicas y/o módulos de combinatoria”. El 43 % señaló que sí tienen clara la razón por la cual se llama a las competencias específicas modelos combinatorios. Un 6 % no sabe o no respondió.

De lo anterior, se puede resaltar la importancia que tiene cada institución de educación superior (IES) en cuanto a la apropiación de los docentes y directivos con respecto a la información de los módulos que oferta el ICFES y a través de los cuales son evaluados los estudiantes.

Finalmente, en la evaluación se evidencia el conocimiento aunado al desempeño en lo que atañe a destrezas y habilidades: rasgos que demuestran que el estudiante delimita en su formación objetivos de aprendizaje en consonancia con el perfil esperado por el programa encargado de su formación integral.

Conclusiones

Los resultados indican que la gran mayoría de los encuestados resaltan que los programas a los cuales pertenecen están comprometidos en el desarrollo de competencias específicas. Esta orientación hacia las competencias específicas impulsa una valiosa articulación entre el conocimiento disciplinario y la formación integral de los estudiantes, fomentando la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y valores esenciales para sus futuras profesiones y actividades laborales.

Sin embargo, es importante destacar que algunos de los participantes señalan que en sus programas no se trabaja con un enfoque basado en competencias, lo que podría requerir una reflexión y consideración en cuanto a las estrategias de enseñanza y el enfoque pedagógico en estos contextos académicos.

De igual manera, los resultados de la encuesta reflejan una variedad de percepciones entre los encuestados con respecto a la correspondencia entre los objetivos de los cursos y las competencias específicas. Si bien un significativo número de participantes percibe que los objetivos de los cursos están alineados con las competencias específicas, otro grupo no ve esta conexión.

En cuanto a la competencia propositiva en la resolución de problemas, los participantes resaltan la importancia de esta habilidad en diversos contextos sociales, sin limitarse exclusivamente a la solución de problemas matemáticos. En lo que respecta a la competencia propositiva, esta desempeña un papel fundamental en la construcción de modelos didácticos, la resolución de problemas y en el uso creativo y eficiente de métodos y estrategias de trabajo en el ámbito educativo. Este conocimiento y aplicación de la competencia propositiva enriquece la calidad de la enseñanza y la capacidad de los docentes para abordar los desafíos educativos de manera efectiva y creativa en beneficio de los estudiantes.

Finalmente, la argumentación e interpretación se destacan como competencias específicas esenciales. Estos hallazgos indican un consenso considerable entre los encuestados sobre la importancia y relevancia de dichas competencias en el contexto estudiado, lo cual sugiere una valoración compartida de su papel fundamental en el desarrollo profesional y académico. La percepción mayoritaria refuerza la idea de que la capacidad de argumentar e interpretar eficazmente es vista como indispensable para el desempeño y la comprensión profunda en este ámbito particular.

Referencias

- Barraza, N. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press.
- Galdeano, C., & Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28-32.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *Plos One*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Posner, G. J. (1999). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill.
- Presidente de la República de Colombia (14 de octubre de 2009). *Decreto 3963. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*. D.O: 46502. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37606>
- Quintero, M., & Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 8(32), 39-55.
- Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.
- Yáñez, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación las Américas*, 10(2), 168-184.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

González Penagos, C., Rivera Quiroz, L. H., Polo Salcedo, A. L., Trujillo Arango, M. (2025). Factores asociados a la empleabilidad de los egresados de algunos programas de ciencias sociales. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 64-82). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.4>

Capítulo 4

Factores asociados a la empleabilidad de los egresados de algunos programas de ciencias sociales¹

Catalina González Penagos*

Leidys Helena Rivera Quiroz**

Ana Lucila Polo Salcedo***

Magdalena Trujillo Arango****

¹ Capítulo derivado del proyecto "Situación laboral, formación académica y social de los graduados de la Universidad Católica Luis Amigó", presentado en Convocatoria de Vicerrectoría de Investigaciones. Inicio: febrero 2022. Terminación: noviembre de 2022. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Salud Pública, profesional en Desarrollo Familiar, docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, grupo GIFA, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: catalina.gonzalezpe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7133-891X>

** Magíster en Epidemiología, docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, grupo Farmacodependencia y Otras Adicciones, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: leidys.riveraqui@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1926-2521>

*** Especialista en Docencia Universitaria. Ingeniera de Sistemas. Administradora, Medellín, Colombia. Correo: ana.polosa77@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0217-6419>

**** Magíster en Administración, coordinadora de la Oficina de Egresados, Institución Universitaria Pascual Bravo, Medellín, Colombia. Correo: magdalena.trujillo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8212-4979>

Introducción

De acuerdo con Paredes y Ortiz (2019) la empleabilidad es el nivel de la formación recibida en la universidad con el empleo efectivo obtenido, el cual permite ingresos económicos para cubrir necesidades y acceder a bienes y servicios que eleven la calidad de vida (Salas et al., 2020). Por su parte, Suárez (2016) indica que hay tres aspectos importantes para tener en cuenta en términos de empleabilidad, uno de ellos es la formación recibida y requerida, la inserción laboral, sus condiciones y las competencias para buscar el empleo.

Las posibilidades que ofrece el mercado laboral para los profesionales con experiencia y, más aún, para los recién egresados son cada vez más reducidas, encontrar un trabajo en poco tiempo, estable, exitoso y bien remunerado son algunos de los ideales de un egresado respecto a la empleabilidad, sin embargo, son varios los factores que influyen en esta y que van mucho más allá de tener un título profesional y experiencia laboral. Las expectativas y condiciones del egresado respecto a lo que le ofreció la universidad y lo que se encuentra en el mercado laboral le permiten tomar decisiones para mejorar su calidad de vida.

Varios autores plantean que el egresado no alcanza las expectativas laborales que tenía al acceder a la universidad, algunos ocupan cargos para los cuales no se requerían estudios universitarios, no aplican los conocimientos y competencias adquiridas en la universidad y reciben un sueldo por debajo del esperado (Murillo & Montaña, 2018; Domínguez et al., 2017; Sánchez & Navarro, 2016). Por su parte, Díaz et al. (2018) expone que las expectativas representan un condicionante que puede o no constituirse en una barrera de entrada al mercado laboral.

Frente a este panorama, las dinámicas de los países, los cambios demográficos, las nuevas tecnologías, todos estos son algunos de los factores que influyen en la empleabilidad de los egresados en el mercado laboral, además del contexto social, económico, familiar y cultural (Bribiescas & Ibarra, 2019; Sosa, 2021). Estos factores han generado entornos más diversificados en cuanto al acceso, la contratación, las condiciones laborales, las habilidades personales, sociales, de cualificación y competencias exigidas para laborar y conservar el empleo.

A lo largo del tiempo las universidades se han ido ajustando a las necesidades de la sociedad y a los requerimientos de las empresas, con la posibilidad de que sus egresados tengan competencias útiles que les permitan acceder al mercado laboral. Algunos

autores plantean que la educación superior se convierte en un instrumento esencial que permitirá ofrecer una solución a los desafíos sociales, reforzando las capacidades y habilidades en los planes curriculares, también educando y motivando a sus estudiantes para que desempeñen un papel primordial que lidere el cambio social (Álvarez & Romero, 2015; Giménez et al., 2020; Paredes-Walker, 2020).

Las universidades, empresas y la sociedad necesitan profesionales flexibles ante los cambios y situaciones de las profesiones y los países, capaces de aprender, tomar decisiones y asumir nuevos retos de formación que les posibilite mejores oportunidades (Tenorio-Rodríguez et al., 2022). Esto requiere una formación integral y una actitud flexible, abierta al cambio y a circunstancias del medio (Franco-Gallego, 2019), además, con la capacidad de mejorar, conservar o elegir otro empleo, de cualificarse y adaptarse a estos cambios con responsabilidad.

Por consiguiente, este escrito tuvo como objetivo identificar los factores asociados a la empleabilidad de los egresados de ciencias sociales, que permita aportar información para contribuir a los perfiles profesionales y de egreso de carreras en esta área.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo analítico de corte transversal, con fuente secundaria, por medio de un muestreo aleatorio estratificado con una afijación proporcional, quedando seleccionados al azar 821 egresados de carreras profesionales relacionadas con las ciencias sociales (tabla 1).

Tabla 1.

Cantidad de egresados incluidos en el estudio por algunos programas de ciencias sociales, Medellín, Colombia, 2021

Programa	Población	%	Muestra
Psicología	1174	71.6 %	588
Psicología con énfasis en psicología social	60	3.7 %	30
Desarrollo familiar	122	7.4 %	61
Comunicación social	284	17.3 %	142

La información fue recolectada por el área de egresados de una universidad privada de la ciudad de Medellín, Colombia, dentro del programa institucional de seguimiento al graduado, por medio del cual se obtienen anualmente datos de caracterización del graduado, condiciones sociales posteriores al grado, así como de sus condiciones de empleabilidad.

Se incluyeron los registros de egresados de algunos programas de ciencias sociales, que egresaron entre el año 2000 y el año 2021, y fueron excluidos aquellos que presentaban datos incompletos por encima del 20 %.

Las condiciones laborales se describieron por medio de distribuciones de frecuencia. Se realizó un análisis bivariado descriptivo entre el cargo laboral desempeñado por los egresados y el sector económico al que pertenecía la empresa, este análisis fue graficado por medio de un diagrama de barras apiladas.

Para los análisis bivariados analíticos se graficó la empleabilidad y el desempleo respecto al año de egreso por medio de un gráfico de barras de tendencias y se compararon por medio de la prueba estadística chi-cuadrado; así mismo, la asociación entre la empleabilidad y las condiciones sociodemográficas y educativas de naturaleza cualitativa se calculó por medio de la prueba chi-cuadrado y para calcular las variables de naturaleza cuantitativa (edad y número de publicaciones) se empleó la prueba U de Mann Whitney, teniendo como hallazgo estadísticamente significativo los valores $p < 0,05$.

Se realizaron regresiones logísticas binomiales simples para cada una de las variables que en los análisis bivariados cumplieron con el criterio de Hosmer Lemeshow (valor $p < 0,25$); se organizaron en orden ascendente por el criterio de Akaike (AIC) y el $-2\log$ verosimilitud (Deviance), y de forma descendente por el pseudo R cuadrado de Nagelkerke ($R^2 N$); y fueron ingresadas al modelo de regresión logística múltiple por pasos sucesivos (Stepwise) hasta que se construyó el modelo con mejor bondad de ajuste. Para probar la capacidad predictiva del modelo se calculó la sensibilidad, especificidad y exactitud del modelo. Todos los análisis fueron llevados a cabo en el paquete estadístico Jamovi 2.2.5 (*software* de uso libre).

Resultados

Por cada 2 egresados de ciencias sociales que se encontraban laborando, aproximadamente, uno se encontraba desempleado; específicamente, un poco más de la mitad eran empleados, alrededor de un 13 % independientes y solo un 2 % empresarios o emprendedores; la mayoría de ellos estaba trabajando para empresas del sector privado, casi una tercera parte en el sector público y solo un 7,3 % trabajaba en entidades sin ánimo de lucro.

La mitad trabajaba en empresas grandes de más de 200 empleados, en su mayoría con contratos por prestación de servicios, es decir, sin vinculación directa con la empresa y devengando en promedio entre 2 y 4 salarios mínimos legales mensuales vigentes en Colombia, que para 2021 equivalía a un poco más de 900.000 mil pesos colombianos.

Tabla 2.

Condiciones laborales de los egresados de carreras de ciencias sociales, Medellín, Colombia, 2021

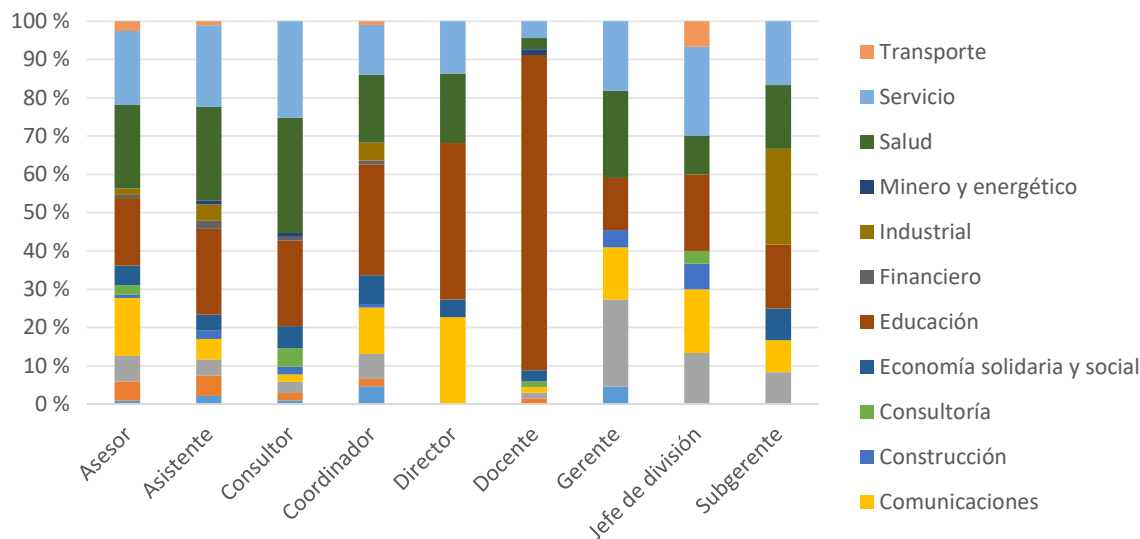
Variables	Categorías	n	%
Labora	Sí	577	70,3
	No	244	29,7
Situación laboral	Empleado	450	54,8
	Empresario/Emprendedor	17	2,1
	Independiente	110	13,4
	Cesante o desempleado	244	29,7
Tipo de empresa	Pública	164	28,4
	Privada	345	59,8
	Mixta	26	4,5
	ONG / Sin ánimo de lucro	42	7,3
Tamaño de la empresa	Menos de 10 empleados	77	13,3
	Entre 10 y 50 empleados	79	13,7
	Entre 51 y 200 empleados	107	18,6
	Más de 200 empleados	314	54,4
Tipo de contrato	Prestación de servicios/Obra o labor	231	40,0
	Término fijo	145	25,1
	Término indefinido	201	34,8
Ingresos mensuales	Menos o igual a 1 SMLV	56	9,7
	Más de 1 SMLV	151	26,2
	Entre 2 y 4 SMLV	317	54,9
	Entre 5 y 7 SMLV	44	7,6
	Más de 7 SMLV	9	1,6

Nota. SMLV: salario mínimo legal vigente en Colombia. Fuente: elaboración propia.

Los egresados que se desempeñaban como asesores, asistentes o consultores lo hacían principalmente en el sector de la prestación de servicios, el sector salud y el educativo; los docentes, coordinadores o directores lo hacían principalmente en el sector educativo, desempeñando también estas últimas funciones en el sector de las comunicaciones; los gerentes se desempeñaban principalmente en el sector comercial y en salud; por su parte, los subgerentes, en el sector industrial, y los jefes de división, en el comercio y en el sector salud (figura 1).

Figura 1.

Distribución de cargos laborales desempeñados por los egresados según el sector económico al que pertenece la empresa para la cual laboraban, Medellín, Colombia, 2021



Al observar la evolución de la condición de empleabilidad, se encontró una tendencia creciente y aumentativa del empleo según el año de egreso, sin embargo, aquellos que egresaron durante el 2020 tuvieron un desempleo mucho mayor, el cual se ha tratado de estabilizar para aquellos que se graduaron en el 2021; se encontró esta diferencia en la empleabilidad por año de egreso estadísticamente significativa (valor $p < 0,001$) (figura 2).

Figura 2.

Distribución de la empleabilidad y el desempleo con respecto al año de egreso de egresados de ciencias sociales, Medellín, Colombia, 2021

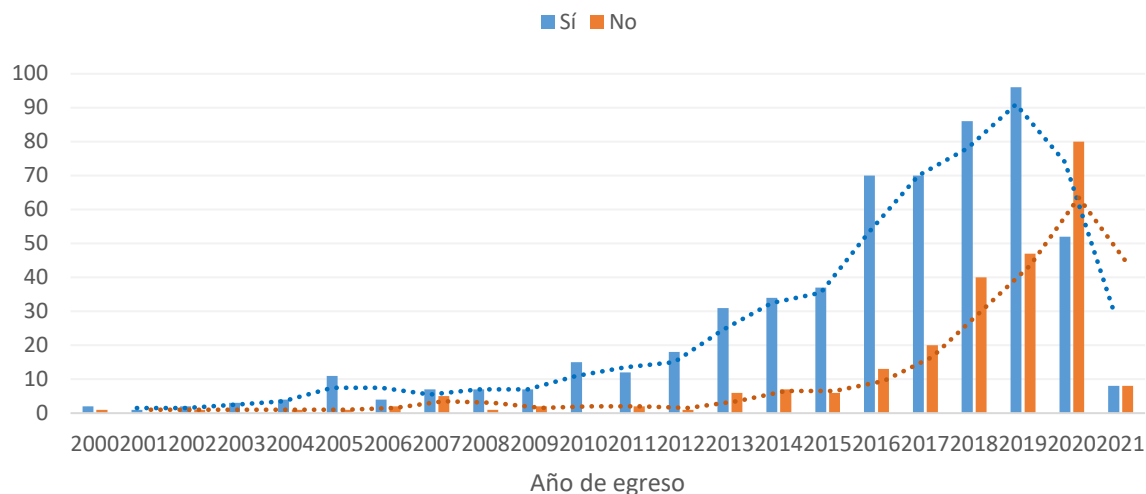


Tabla 3.

Asociación de las condiciones sociodemográficas con la empleabilidad en egresados de ciencias sociales, Medellín, Colombia, 2021

Variables	Categorías	Labora				Valor p U	OR	IC95 %
		Sí		No				
		Me	RIC	Me	RIC			
Edad		30	9	28	11	<0,001*	1,03	1,01-1,05
Sexo	Mujer	421	67,8	200	32,2	0,006*	0,59	0,41-0,86
	Hombre	156	78,0	44	22,0		Ref.	Ref.
Estado civil	Soltero	435	68,7	198	31,3	0,073	0,71	0,49-1,03
	Casado	142	75,5	46	24,5		Ref.	Ref.
Nivel socioeconómico	Alto	5	83,3	1	16,7	<0,001*	5,50	0,59-51,2
	Medio-alto	19	67,9	9	32,1		2,32	0,86-6,30
	Medio	116	84,1	22	15,9		5,80	2,72-12,4
	Medio-bajo	256	69,2	114	30,8		2,47	1,30-4,71
	Bajo	161	67,9	76	32,1		2,33	1,20-4,53
	Bajo-bajo	20	47,6	22	52,4	Ref.	Ref.	

Nota. *Asociación estadística.

Tener empleo cuando se egresa de carreras como psicología, psicología con énfasis en psicología social, trabajo social y comunicación social está asociado significativamente a la edad, el sexo y el nivel socioeconómico; donde, de los que estaban laborando, el 50 % tenían 30 años o más; de las mujeres el 67,8 % estaban desempleadas y de los hombres el 78 % lo estaban, así también más del 80 % de los egresados tenían un nivel socioeconómico medio y alto y más del 60 % de ellos tenían un nivel socioeconómico bajo, medio-bajo y medio-alto; sin embargo, solo el 47,6 % de aquellos que tenían un nivel bajo-bajo había conseguido trabajo. Por su parte, el estado civil no estuvo asociado de forma significativa al hecho de tener empleo.

La probabilidad de tener empleo era 41 % menor en las mujeres que en los hombres; por el contrario, era 1,03 veces más probable al ser mayor de 30 años que al ser menor de 28 años; así como la probabilidad era casi 6 cuando el estudiante era de nivel socioeconómico medio y medio-bajo y 2 veces cuando este nivel era bajo.

Tabla 4.

Asociación de las condiciones educativas con la empleabilidad en egresados de ciencias sociales, Medellín, Colombia, 2021

Variables	Categorías	Empleado				Valor p	OR	IC95 %
		Sí		No				
		n	%	N	%			
Nivel de inglés	A1 Principiante	239	70,1	102	29,9	0,57 ^F	0,59	0,16-2,1
	A2 elemental	161	71,2	65	28,8		0,62	0,17-2,27
	B1 intermedio	134	71,3	54	28,7		0,62	0,17-2,29
	B2 intermedio alto	31	60,8	20	39,2		0,39	0,10-1,55
	C1 intermedio alto	12	80,0	3	20,0		Ref.	Ref.
Estudios de posgrado	Sí	174	80,2	43	19,8	<0,001*	2,02	1,39-2,93
	No	403	66,7	201	33,3		Ref.	Ref.
Especialización	Sí	145	79,2	38	20,8	0,003*	1,82	1,23-2,70
	No	432	67,7	206	32,2		Ref.	Ref.
Maestría	Sí	48	87,3	7	12,7	0,003 ^F *	3,07	1,37-6,89
	No	529	69,1	237	30,9		Ref.	Ref.
Doctorado	Sí	2	100	0	0,00	1,00 ^F	NC	NC
	No	575	70,2	244	29,8		Ref.	Ref.
Publicaciones científicas	Sí	66	76,7	20	23,3	0,166	1,45	0,86-2,44
	No	511	69,5	224	30,5		Ref.	Ref.
Reconocimiento académico	Sí	153	83,6	30	16,4	<0,001*	2,57	1,68-3,94
	No	424	66,5	214	33,5		Ref.	Ref.
Trabajaba cuando era estudiante	Sí	385	73,5	139	26,5	0,013*	1,48	1,09-2,01
	No	191	65,2	102	34,8		Ref.	Ref.

Nota. *Asociación estadística. F: Test exacto de Fisher.

Con respecto a las condiciones educativas, estar empleado estuvo asociado a realizar estudios de posgrado, específicamente, especialización o maestría, y tener experiencia laboral estuvo relacionado con el hecho de haber trabajado cuando se era estudiante. De los egresados que tenían trabajo, el 41,4 % (239) tenían un nivel de inglés principiante, el 30,2 % (174) habían continuado formándose a un nivel de posgrado, el 25,1 % (145) en especialización, el 8,3 % (7) en maestría y solo 2 en doctorado. La probabilidad de conseguir un empleo era casi 2 veces cuando se habían realizado estudios de posgrado, especialización, principalmente, y casi 3 veces cuando se habían realizado estudios de maestría.

De igual forma, se encontró una asociación estadística de la empleabilidad con el hecho de haber recibido un reconocimiento durante el periodo de formación profesional y con haber trabajado durante este tiempo, pues aquellos que habían sido reconocidos tenían 2,57 veces la probabilidad de tener empleo y de 1,48 veces cuando habían trabajado durante su etapa de educación universitaria en el pregrado.

Haber realizado publicaciones científicas no estaba asociado a la empleabilidad, pero entre quienes sí habían realizado publicaciones la probabilidad de empleabilidad aumentaba en un 62 % con cada publicación adicional (OR: 1,62 IC95 %:1,11-2,38).

Tabla 5.
VARIABLES CANDIDATAS PARA INGRESAR EN EL MODELO DE REGRESIÓN

VARIABLES	Deviance	AIC	R ² N
Reconocimientos académicos	977	981	0,0372
Nivel socioeconómico	974	986	0,0425
Estudio posgrado	985	989	0,0250
Trabajó anteriormente	985	989	0,0106
Número de publicaciones	988	992	0,0197
Especialización	990	994	0,0164
Maestría	990	994	0,0163
Sexo	991	995	0,0135
Edad	992	996	0,0122

Nota. Las variables que cumplieron con el criterio de Hosmer Lemeshow ($p < 0,25$) fueron ordenadas de forma ascendente por el Deviance y el criterio de Akaike (AIC) y de forma descendente por el R² N (R² de Nagelkerke).

Los factores que más aportaron como predictores de la empleabilidad fueron los siguientes: haber tenido reconocimientos académicos, el nivel socioeconómico, haber realizado estudios de posgrado y el número de publicaciones científicas realizadas; a partir de estos se desarrolló el modelo estimado de la regresión para determinar la probabilidad de tener empleo una vez se egrese de la carrera universitaria:

$P(\text{empleabilidad}) = -0,27 + 0,85 (\text{reconocimiento académico}) + 0,76 (\text{nivel socioeconómico bajo}) + 0,72 (\text{nivel socioeconómico medio-bajo}) + 1,50 (\text{nivel socioeconómico medio}) + 0,51 (\text{estudios de posgrado}) + 0,41 (\text{número de publicaciones})$.

Los factores mencionados predicen el 10 % de la empleabilidad de los egresados de carreras de ciencias sociales, el valor p del modelo demuestra que estas variables influyen de manera significativa en la empleabilidad.

Según lo anterior, un egresado de ciencias sociales que haya obtenido un reconocimiento académico, que tenga un nivel socioeconómico medio-bajo, que haya realizado estudios de posgrado y que tenga por lo menos 1 publicación científica tiene 2 veces más de probabilidad de tener empleo que aquellos que no presentan estas condiciones; probabilidad que disminuye con el nivel socioeconómico y aumenta con el número de publicaciones.

Tabla 6.
Factores predictores de la empleabilidad de egresados de carreras de ciencias sociales, Medellín, Colombia, 2021

Medidas de ajuste del modelo										
Deviance	AIC	R ² N	Prueba de modelo global							
			χ ²	df	p					
940	958	0,10	59,5	8	<0,001					
Coeficientes del modelo - Tener empleo										
Predictor	Estimador	IC95 %		Error estándar	Z	p	OR	IC95 % OR		
		Inferior	Superior					Inferior	Superior	
Intercepto	-0,27	-0,88	0,35	0,31	-0,85	0,395	0,77	0,41	1,42	
Reconocimiento académico	0,85	0,42	1,28	0,22	3,84	<0,001	2,34	1,52	3,61	
	Bajo	0,76	0,09	1,44	0,34	2,22	0,027	2,14	1,09	4,20
Nivel socioeconómico*	Medio-bajo	0,72	0,07	1,38	0,33	2,16	0,031	2,06	1,07	3,95
	Medio	1,50	0,73	2,27	0,39	3,81	<0,001	4,47	2,07	9,66
Estudios de posgrado	0,51	0,12	0,91	0,20	2,53	0,011	1,67	1,12	2,48	
Número de publicaciones	0,41	0,02	0,80	0,20	2,05	0,040	1,51	1,02	2,23	

Discusión

En concordancia con los resultados encontrados en esta investigación, estudios realizados en comunicadores sociales indican que en Colombia estos devengan en su mayoría entre 1 y 3 SMMLV (Urrego et al., 2022); los trabajadores sociales laboran principalmente en empresas del sector privado, algunas de ellas tienen una forma jurídica sin ánimo de lucro (Carrasco et al., 2019).

Así mismo, el estudio encontró que la mayoría de egresados de ciencias sociales laboran bajo una contratación por prestación de servicios, o temporal, casi en un 96 % para los profesionales en psicología (Carrasco et al., 2019; Delgado, 2018); lo cual se traduce en unas precarias condiciones labores, inestabilidad que, junto con la sobrecarga laboral, falta de garantías y poca remuneración, generan inseguridad psicológica, riesgos interpersonales y sociales (Chiesa et al., 2018; López-Giraldo et al., 2022; Plomp et al., 2019).

El sector económico en el que se desempeñan principalmente los egresados de carreras de ciencias sociales es principalmente, en prestación de servicios, en áreas como la salud y la educación; así también en otros países de Latinoamérica como Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Chile, México y Perú; los psicólogos se desempeñan específicamente, con mayor frecuencia, en el sector educativo y clínico (Carrasco

et al., 2019; Morales et al., 2020; Rojas & Ramos, 2020; Urrego et al., 2022), siendo este un hallazgo congruente con los sectores laborales de desempeño en países distantes a Latinoamérica como Sudáfrica (Senekal, 2018).

Respecto al porcentaje de egresados empleados, una revisión de literatura realizada entre el año 2000 y 2018 sobre la inserción laboral en Latinoamérica y España señalan que el 47,9 % de profesionales de ciencias sociales se encontraban empleados, cifra que está 22,4 % por debajo de la encontrada en el presente estudio (Solé-Moro et al., 2018). Cifra de empleabilidad que presentó un aumento hasta 2019, pero decreció para 2020 en este estudio, invirtiendo la condición laboral e incrementando los egresados desempleados, situación que se vivió en un momento condicionado por la pandemia mundial por COVID-19 y que, según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) fue una situación laboral generalizada y un hallazgo en todos los países que la conforman (CEPAL, 2020).

En cuanto a los factores asociados con la empleabilidad, el primero de ellos en este estudio fue la edad, donde se evidencia que egresados de ciencias sociales con mayor edad tienen mayor posibilidad de encontrarse empleados, lo cual da cuenta de las desigualdades laborales que viven los profesionales más jóvenes (Santamaría, 2018); hallazgo que concuerda con el estudio realizado por Hernández (2020), el cual señala que profesionales de 45 años o más tienen mayor proporción de empleo si se comparan con personas más jóvenes (Hernández, 2020); o Valdez-Montesdeoca y Tapias que encontraron que personas con más de 40 años tienen ventaja en la contratación para cargos de alta responsabilidad, como supervisores, puesto que estos requieren mayor responsabilidad y madurez (Valdez-Montesdeoca & Tapia, 2020); esto concuerda con la premisa de que al ser los jóvenes inexpertos tienen habilidades poco desarrolladas que los empleadores valoran (Berniell & de la Mata, 2017).

Otro factor asociado a la empleabilidad fue el sexo, donde la proporción de mujeres empleadas era menor que la de los hombres, y, aunque las carreras de ciencias sociales son característicamente estudiadas más por mujeres (Trusz, 2020), en diferentes carreras en Colombia, no solo en las de las ciencias sociales, se percibe el “efecto techo de cristal” (Chávez & Ríos, 2014), segregación laboral que, según varios autores, no solo afecta la empleabilidad, sino que, además, se percibe una discriminación hacia aquellas que se encuentran laborando, por estado civil y aumento de la brecha salarial, ya que ellas deben estar al cuidado de los hijos y experimentan una distribución asimétrica del trabajo en los hogares (Alon et al., 2020), situación que, aunque es menor en relación con los países latinoamericanos, también se presenta en países europeos, en diferentes profesiones (Lietzmann & Frodermann, 2021).

Asimismo, se encontró asociación con los niveles socioeconómicos, es decir, están empleados con mayor frecuencia aquellos egresados de niveles medio o altos, y de un modo menos frecuente los de niveles bajo o bajo-bajo; otros estudios mencionan que esta asociación se da desde el comportamiento cíclico: cuando un nivel socioeconómico bajo genera menos posibilidades de acceder a un empleo y la falta de empleo genera una falta de avance socioeconómico (Aceña & Caparrós, 2018; Thompson & Dahling, 2019; Torres et al., 2018), lo que se sustenta en la teoría económica del desarrollo a escala humana, que describe la empleabilidad no solo como una condición de acceso al trabajo, sino como un fenómeno que afecta las sociedades, sus comportamientos y desarrollos, pues la falta de empleo genera vulnerabilidad social (Olivares-Aising, 2018).

La consecución de un empleo estuvo asociada también al estudio de un posgrado, según el Consejo de Profesiones de la Salud de Sudáfrica, del 80 % de psicólogos que alcanzaban un postítulo, 86,2 % tenían empleo en varios campos (Senekal & Smith, 2022); pues el estudio de posgrados, principalmente una especialización, es una solicitud frecuente del mercado laboral (Espinoza Díaz et al., 2019); ya que la formación posgradual fortalece las competencias ya adquiridas en el pregrado y contribuye al desarrollo de otras, propias del posgrado (Méndez et al., 2018). Sin embargo, el estudio de doctorados puede limitar la empleabilidad a un pequeño sector económico, principalmente, el educativo; lo que puede explicar la falta de relación con este nivel posgradual (Macías-Mozqueda & Luna-Lara, 2020).

Con respecto a la asociación entre el reconocimiento académico y la empleabilidad, un estudio realizado en Cataluña, España, indica que el empleador a menudo valora una buena formación teórica y práctica (Pineda-Herrero et al., 2018); desde la teoría puede relacionarse también la evidencia de formación en investigación, que en egresados de ciencias sociales, indican Morales y colaboradores, se encuentra desarrollada en más del 60 % de los egresados (Morales et al., 2020); sin embargo, según González y colaboradores, haber participado en grupos de investigación o haber recibido formación investigativa no garantiza el recibir reconocimientos académicos, pero sí están relacionados (González et al., 2019).

Desde la práctica, el haber trabajado siendo estudiante, y que se encontró asociado a la empleabilidad en este estudio, es una experiencia que tiene lugar al realizar prácticas o pasantías, aumenta en un 12,6 % la probabilidad de ser llamados a una entrevista laboral (Baert et al., 2021).

Finalmente, en este estudio los reconocimientos académicos, el nivel socioeconómico, los estudios de posgrado y el número de publicaciones se comportan como predictores de la empleabilidad, así mismo, otros estudios han encontrado que un mejor rendimiento académico durante el pregrado favorece el conseguir empleo (Tentama & Abdillah, 2019), normalmente este es el motivo de la obtención de reconocimientos académicos; así como la participación en actividades universitarias y antecedentes investigativos que también se comporta en el estudio de Mohamad y colaboradores como un predictor (Abd et al., 2020); contar con mejores antecedentes investigativos también tiene una relación directa con el posible número de publicaciones, bien sea durante el pregrado o en el estudio de un posgrado, lo cual, señalan Fynn et al. (2019) y Othman et al. (2020)., se comporta como predictor, porque los empleadores están interesados en profesionales con habilidades básicas investigativas y habilidades científicas (Fynn et al., 2019; Othman et al., 2020).

Por su parte, el nivel socioeconómico como predictor de la empleabilidad se explica en el estudio de Tan y Guo desde la visión de que los egresados con mejores condiciones socioeconómicas poseen un mayor capital psicológico positivo, es decir, un comportamiento organizacional mejor, que aporta alto rendimiento y competitividad al profesional, habilidades apreciadas por los empleadores (Tan & Guo, 2020). Y, en el estudio de Franco y Romero, desde la relación directa que existe entre el nivel socioeconómico y la capacidad económica para tomar la decisión de continuar con estudios posgraduales (Franco & Romero, 2017). Lo cual corrobora Lo Presti et al. (2020), para quien el nivel educativo es el que se comporta como un predictor, más allá del nivel socioeconómico (Lo Presti et al., 2020).

Pese a lo anterior, en este estudio no se encontró significancia estadística en la interacción de los predictores, por ende, se concluye que son factores influyentes, pero de forma individual, sin multicolinealidad. De igual forma, el modelo estimado planteado no garantiza la predicción del desempleo, como sí lo hace con la empleabilidad; es decir, es capaz de predecir con confianza la probabilidad de que un egresado de carreras de ciencias sociales consiga trabajo al cumplir las características predictoras. Por ello, al evaluar la baja posibilidad de manipular el nivel socioeconómico, se recomienda la realización de estudios de posgrado, lograr reconocimiento académico o aumentar el número de publicaciones científicas.

Las condiciones de empleabilidad de los egresados de ciencias sociales se dan en su mayoría por labores en empresas grandes del sector privado con actividades económicas, principalmente, en salud, educación y en la prestación de servicios, donde devengan con mayor frecuencia entre 2 y 4 SMMLV. La empleabilidad iba en aumento y disminuyó para el año 2020, situación que se ha ido estabilizando para el año 2021.

Finalmente, aunque se encontró esta empleabilidad relacionada con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el estudio de posgrados, en específico especializaciones o maestrías, haber recibido reconocimientos académicos y el número de publicaciones científicas, solo se comportan como factores predictores los siguientes: haber obtenido reconocimientos académicos, el nivel socioeconómico, el estudio de posgrados y el número de publicaciones.

Referencias

- Abd, M., Hussin, M., Norman, M., & Kasavan, S. (2020). The employability skills among students of Public Higher Education Institution in Malaysia. *Geografia: Malaysian Journal of Society and Space*, 16(1), 36-45.
- Aceña, I., & Caparrós, N. (2018). Empleabilidad y exclusión social. *Cuaderno de trabajo social*, (12), 46-63.
- Alon, T., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J., & Tertilt, M. (2020). This Time It's Different: The Role of Women's Employment in a Pandemic Recession. *National Bureau of Economic Research*, (27660), 1-62. <https://doi.org/10.3386/w27660>
- Álvarez, J., & Romero, A. (2015). La Empleabilidad de Egresados Universitarios en el Contexto Latinoamericano. *Realidades de Uniandes, Ecuador. Atenas*, 4(32), 1-15.
- Baert, S., Neyt, B., Siedler, T., Tobback, I., & Verhaest, D. (2021). Student internships and employment opportunities after graduation: A field experiment. *Economics of Education Review*, 83, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141>

- Berniell, L., & de la Mata, D. (2017). *Prácticas laborales como mecanismo para mejorar la empleabilidad de los jóvenes: Lecciones para el caso argentino*. CAF. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1137/practicas-laborales-como-mecanismo-para-mejorar-la-empleabilidad-de-los-jovenes-lecciones-para-el-caso-argentino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bribiescas, F., & Ibarra, M. (2019). Formación dual: Caso de estudio para su implementación en sector de manufactura de autopartes en el esquema de 14.0 en CD. Juárez, Chihuahua. *NovaRua: Revista Universitaria de Administración*, 11(19), 62-78.
- Carrasco, M., Moreno, E., & Burgos, E. (2019). La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 329-340. <https://doi.org/10.5209/cuts.60790>
- CEPAL. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales>
- Chávez, N., & Ríos, H. (2014). Discriminación salarial por género “Efecto techo de cristal”. Caso: siete áreas metropolitanas de Colombia. *Dimensión Empresarial*, 12(2), 29-45. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/276>
- Chiesa, R., Fazi, L., Guglielmi, D., & Mariani, M. (2018). Enhancing Sustainability: Psychological Capital, Perceived Employability, and Job Insecurity in Different Work Contract Conditions. *Sustainability*, 10(7), 1-10 <https://doi.org/10.3390/su10072475>
- Delgado, E. (2018). Algunos problemas de la Psicología y propuestas de solución. *Apuntes de Psicología*, 36(1-2), 49-53. <https://doi.org/10.55414/ap.v36i1-2.710>
- Díaz, Ó., Fiegehen, L., Vásquez, L., Guajardo, D., & Aguayo, P. (2018). Formación universitaria e inserción laboral en Chile: percepciones de profesionales en psicología titulados en universidades con distinto nivel de selectividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34439>
- Domínguez, A., Silva, A., Peña, C., Castorena, A., Barrera, M., & Ramírez, D. (2017). Investigación sobre las oportunidades de empleo para los profesionistas recién egresados utilizando BSC. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 1-19. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.293>

- Espinoza, Ó., González, L., Castillo, D., Sandoval, L., Espinoza, Ó., González, L., Castillo, D., & Sandoval, L. (2019). Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile. *Perfiles educativos*, 41(163), 75-91.
- Franco, M., & Romero, G. (2017). Identificación de factores socioeconómicos y de empleabilidad en la decisión de continuar con la profesionalización (un caso aplicado para 5 programas de tecnologías de la UNIAJC). *Sotavento*, (29), 42-53. <https://doi.org/10.18601/01233734.n29.05>.
- Franco-Gallego, J. (2019). Educación superior en Colombia: Relación entre valor agregado estudiantil y remuneraciones. *Educación y Educadores*, 22(1), 25-50. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.2>
- Fynn, A. W. R., Dladla, S. N., & Erasmus, H. (2019). A study on the skills of master of arts in research psychology graduates from the employers' perspective. *South African Journal of Higher Education*, 33(4), 114-136. <https://doi.org/10.20853/33-4-3397>
- González, G., Díez-Echavarría, L., Zapa, E., & Eusse, E. (2019). Evaluación de impacto académico y social en egresados universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(3), 695-712. <https://doi.org/10.5209/RCED.57774>
- Hernández, J. (2020). Desempleo en México por características sociodemográficas, 2005-2018. *Economía UNAM*, 17(50), 166-181. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.50.524>
- Lietzmann, T., & Frodermann, C. (2021). Gender Role Attitudes and Labour Market Behaviours: Do Attitudes Contribute to Gender Differences in Employment in Germany? *Work, Employment and Society*, 37(2), 373-393. <https://doi.org/10.1177/095001702111011318>
- Lima, D., & Ramos, M. (2020). Demanda y empleabilidad de la psicología en Ecuador: análisis para su oferta académica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 179-189. <https://www.revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/77?articlesBySimilarityPage=9>
- López-Giraldo, C., Botero-Delgado, S., & Osorio-Henao, E. (2022). Política social: Precarización de las condiciones laborales en trabajo social en Manizales y La Dorada, departamento de Caldas. *Eleuthera*, 24(2), 255-276. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.2.13>

- Lo Presti, A., Magrin, M., & Ingusci, E. (2020). Employability as a compass for career success: a time-lagged test of a causal model. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 301-320. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12198>
- Macías-Mozqueda, E., & Luna-Lara, M. (2020). La trayectoria laboral de los egresados de un Doctorado Interinstitucional en Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, (55), 75-83. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/53402>
- Méndez, T., Suriñach, J., & Ojeda, M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 116-144.
- Morales, M., Maldonado, H., Wiggers, E., García, L., & Islas, S. (2020). Estudio de egresados de Psicología de universidades latinoamericanas. ALFEPSI. *Revista Integración Académica en Psicología*, 8(23), 51-77. <https://integracion-academica.org/attachments/article/275/05%20Egresados%20ALFEPSI%20-%20MMorales%20HMaldo-nado%20EWiggers%20LGarcia%20SIsas.pdf>
- Murillo, F., & Ulloa, Y. (2018). Condiciones laborales de egresados de Instituciones de Educación Superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 56-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1644>
- Olivares-Aising, D. (2018). Justicia ocupacional y desarrollo a escala humana: Una propuesta de integración teórica. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 27-38. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1513781>
- Othman, N., Abdullah, A., & Romli, A. (2020). Predicting Graduate Employability based on Program Learning Outcomes. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 1-8. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/769/1/012018>
- Paredes, M., & Ortiz, L. (2019). Formación universitaria e inserción laboral. La inquietud por la empleabilidad. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(2), 28-42. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i2>
- Paredes-Walker, V. (2020). Mujeres que marcan precedentes en Ingeniería. Su experiencia en la carrera académica en una universidad de investigación en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 137-159. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.30.592>

- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Cali, A., & Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: Un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333.
- Plomp, J., Tims, M., Khapova, S., Jansen, P., & Bakker, A. (2019). Psychological Safety, Job Crafting, and Employability: A Comparison Between Permanent and Temporary Workers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00974>
- Salas, L., Gutiérrez, L., & Sifuentes, M. (2020). Factores que determinan la empleabilidad de los recién egresados de la carrera de licenciados en administración de recursos humanos. *Repositorio de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 13, 1165–1181. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1845>
- Sánchez, A., & Navarro, J. (2016). La valoración que los egresados tienen sobre su formación universitaria desde su situación laboral actual. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 669-688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47007
- Santamaría, E. (2018). Jóvenes, crisis y precariedad laboral: una relación demasiado larga y estrecha. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (15), 1-24.
- Senekal, J. (2018). Employment and employability profiles of postgraduate psychology alumni from a historically disadvantaged university [M.A. thesis, University of Western Cape] <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/6221>
- Senekal, J., & Smith, M. (2022). Assessing the employability and employment destinations of professional psychology alumni. *South African Journal of Psychology*, 52(1), 11-22. <https://doi.org/10.1177/00812463211025466>
- Solé-Moro, M., Sánchez-Torres, J., Arroyo-Cañada, F., & Argila-Irurita, A. (2018). Los egresados universitarios y la inserción laboral: un acercamiento al panorama latinoamericano y español. *Revista CEA*, 4(8), 67-75 <https://doi.org/10.22430/24223182.1048>
- Sosa, M. (2021). Tipología de inserción laboral de egresados técnicos en Argentina. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 5-32. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a2>
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 67-84.

- Tan, H., & Guo, Q. (2020). Relationship Between Psychological Capital and Employability of Poor College Students. *2020 International Conference on Wireless Communications and Smart Grid*, 453-458. <https://doi.org/10.1109/ICWCSG50807.2020.00103>
- Tenorio-Rodríguez, M., Padilla-Carmona, T., & González-Montegudo, J. (2022). Between adaptation and equity. Access to the labour market for non-traditional students and graduates. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 549-563. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.473771>
- Tentama, F., & Abdillah, M. H. (2019). Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-Concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 243-248.
- Thompson, M., & Dahling, J. (2019). Employment and poverty: Why work matters in understanding poverty. *American Psychologist*, 74(6), 673-684. <https://doi.org/10.1037/amp0000468>
- Torres, T., Munguía-Cortés, J., & Torres-Valdovinos, M. (2018). Representaciones sociales de empleo y desempleo en estudiantes universitarios de Quito, Ecuador. *Revista Reflexiones*, 97(2), 7-22. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i2.32704>
- Trusz, S. (2020). Why do females choose to study humanities or social sciences, while males prefer technology or science? Some intrapersonal and interpersonal predictors. *Social Psychology of Education*, 23, 615-639. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09551-5>
- Urrego, A., Zuluaga, M., & Arenas, F. (2022). Acercamiento al currículo de formación y al mercado laboral de egresados del programa de Comunicación Social y Periodismo en el Eje Cafetero Colombiano. *Escribanía*, 20(1), Art. 1. <https://doi.org/10.30554/escribania.v20i1.4647>
- Valdez-Montesdeoca, F., & Tapia, N. (2020). La edad como factor limitante en la inserción laboral desde la perspectiva empresarial. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(2), 164-179.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Quesada Montiel, J. F., & Gutiérrez Avendaño, J. (2025). Los proyectos educativos institucionales como objeto de conocimiento en relación con la gestión escolar integral. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 83-103). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.5>

Capítulo 5

Los proyectos educativos institucionales como objeto de conocimiento en relación con la gestión escolar integral¹

John Fredy Quesada Montiel*

Jairo Gutiérrez Avendaño**

¹ Capítulo derivado del proyecto "Fortalecimiento del P.E.I en el marco de la gestión escolar integral en una institución educativa rural del municipio de Remedios, Antioquia". Presentado en la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: julio de 2021. Terminación: julio de 2022. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Educación, licenciado en Filosofía, docente de la Secretaría de Educación de Antioquia, Municipio de Remedios. Correo: john.quesadamo@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5749-1187>.

** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, posdoctor en Bioética, magíster en Educación, docente de la Facultad de Educación y Humanidades, grupo de investigación EILEX, de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: jairo.gutierrezave@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-0722>.

Introducción

El corregimiento La Cruzada del municipio de Remedios, localizado al nordeste antioqueño, se caracteriza por una economía basada en la minería y el comercio. No se encuentra una agricultura consolidada y la ganadería es una actividad secundaria. En su historia, ha sido afectado por el conflicto armado y en la actualidad hace parte de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), que ponen en marcha con mayor celeridad proyectos de inversión social, de educación y de producción, conforme al Decreto 893 de 2017 (Congreso de la República de Colombia, 2017).

La acción investigativa se realizó en la Institución Educativa Rural La Cruzada, fundada en 1935 y oficializada mediante Decreto 00097 de febrero 1 de 1979. Su comunidad educativa está conformada por hogares con un alto grado de disfuncionalidad, donde predomina la familia maternal y el trabajo rústico en las minas, que denota una situación compleja en cuanto al contexto social, por la inconstancia de los estudiantes en sus compromisos escolares. Situación que repercute negativamente en el desarrollo de potencialidades intelectuales al ser parte de una población flotante resultado de la actividad económica propia del sector.

En dicha institución también carecen de dispositivos reflexivos frente al mundo y la realidad, resultado de la reducida sensibilidad para la lectura y el estudio personal, secuelas de un conglomerado familiar, social y cultural rodeado por los juegos de azar, el consumo de alcohol y el tabaquismo. Existe un alto índice de estudiantes con necesidades educativas especiales y la mayoría hacen parte de la población diversa en todas sus manifestaciones. La institución cuenta con una ruta de atención apropiada para la inclusión y permanentemente se evalúa para brindar un apoyo psicopedagógico que acompañe las barreras del aprendizaje.

El objetivo del presente capítulo propone analizar los proyectos educativos institucionales como objeto de investigación participativa, para la gestión escolar integral, en una institución educativa rural del nordeste del departamento de Antioquia. En efecto, el PEI como documento rector requiere deconstruirse para responder eficientemente a las exigencias del contexto, a partir de la reflexión, la territorialidad y el arraigo, mediante el análisis de las gestiones de calidad y el recurso humano disponible, con el propósito de garantizar el derecho a la educación.

El presente trabajo concuerda con la definición de “gestión del PEI de la zona escolar rural”, entendida como

la proyección, implementación, control y evaluación del PEI de la zona escolar rural, a partir de considerar las especificidades del proceso directivo y la integración sistémica de los procesos que convergen en su realización efectiva, para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel y del grado, con la participación de la comunidad educativa. (Suárez et al., 2023, p. 63)

Dado que los proyectos educativos institucionales suelen reducirse a su cumplimiento reglamentario, es indispensable concebirlos como problema de conocimiento porque, aunque se han elaborado lineamientos legislativos, su ejecución podría ser un cauce para construir diseños de rutas que contribuyan a la factibilidad de los mismos.

Al respecto, el presente estudio coincide en que “la concesión de autonomía apunta a que, contrario al autoritarismo, el facilismo y la falta de actualizaciones, tanto los docentes como las instituciones se piensen, se proyecten y apuesten al logro de nuevas metas (Gómez & Perozo, 2020, p. 115). También se pone en cuestión la descontextualización de estos principios orientadores con su entorno próximo, porque en ocasiones son adaptaciones de otros ambientes, sin relación con las realidades y particularidades endémicas de las sociedades.

A partir de esto, se establece que las solicitudes gubernamentales en materia educativa pertenecen a sistemas globales en los que la estandarización, la uniformidad y la globalización son el obstáculo en el modelo y en la gestión fundamentada en los contextos. Es imprescindible la consolidación de los factores que constituyen el PEI en relación con la comunidad educativa, respecto al desconocimiento de las intenciones fundamentales del conocimiento profundo de su institución educativa; además, el escepticismo y la apatía por involucrarse en las intenciones institucionales desencadena una situación contradictoria entre las pretensiones y ambiciones de las regiones y la oferta existente en los establecimientos educativos.

Por esta razón, la Secretaría de Educación de Antioquia acompañó la transformación de los PEI de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del departamento, en el marco de la “gestión escolar integral”, puesto que sus componentes están contextualizados desde el territorio y la cultura que constituyen cada comunidad educativa (Secretaría de Educación de Antioquia, 2020).

Es preciso considerar que pueden darse discrepancias en la forma en que los estamentos consideran la actualización participativa del PEI, “para algunos la inmersión de todas y todos en la mayor variedad de actividades es la clave para acercarse a la comunidad, para otros la sistematicidad y el trabajo uno a uno es el camino a seguir” (Peña & Soto, 2022, p. 14). De igual forma, concuerdan en que

si bien no existe una sola manera de elaborar los proyectos, son las instituciones las que le dan forma y sentido, son los sujetos quienes configuran al PEI. Dentro de este contexto, la acción de consensuar no debería confundirse con la imposición de ideas, más bien debería pensarse en la construcción de acuerdos a partir de la diferencia y del compromiso con una idea común. (Benites & Fariña, 2019, p. 45)

En este sentido, se ofrece una reflexión crítica en relación con la gestión institucional en la ejecución de iniciativas en pro del progreso del PEI, que sean acordes a las condiciones de los escenarios donde se garantiza la cobertura educativa. Para este propósito se busca responder la siguiente pregunta: ¿qué pertinencia tiene la gestión escolar integral en el fortalecimiento del PEI de la IER La Cruzada del municipio de Remedios, Antioquia?

Metodología

La presente investigación es cualitativa, sigue un proceso flexible que permite realizar ajustes durante el desarrollo de la misma (Hernández, 2014). Es una mirada capaz de adaptarse al cambio en los diferentes momentos del trabajo de campo y acercarse al quid del objeto de estudio que se intenta develar.

Dado que la intención no es el establecimiento de leyes universales para generar matrices que permitan predecir fenómenos, esta investigación se orientará bajo la perspectiva crítico-social porque los sujetos participantes brindan apoyo para la transformación de su realidad institucional (Flecha & Villaviejo, 2015). Se busca promover el pensamiento crítico y la democracia con miras a un cambio significativo en el ambiente escolar.

Desde luego, como el objeto de investigación se halla en una comunidad educativa que será partícipe del proceso de indagación, el método adoptado es la investigación-acción porque resulta apropiado para ahondar en los entornos educativos (Balcázar, 2003). La problemática identificada y todo lo que le concierne a ella, en relación con

las diferentes gestiones, requiere con urgencia de una intervención para fortalecer el PEI, esto con el objetivo de prestar un servicio educativo de calidad y conforme a las necesidades reales del contexto.

Para la resignificación y actualización del PEI, la investigación–acción permite a las comunidades educativas “empoderarse críticamente de la realidad, repensarla dialógicamente y estructurar sistémicamente otras propuestas que correspondan con sus intereses y convicciones, generando entonces sentimientos de arraigo y pertenencia con los procesos” (Orozco, 2021, p. 296). Es así como la presente investigación coincide en esta apuesta metodológica.

En el trabajo de campo se utilizó la entrevista como técnica de recolección de información porque esta permite interactuar con el objeto de estudio mediante un diálogo formalizado entre el investigador y la comunidad educativa; también se hizo uso de la observación participante, con la intención de tener una mayor familiaridad con los sujetos que hacen parte de la realidad estudiada, porque la persona que observa recoge los datos en el medio natural y está en contacto directo con los propios sujetos observados.

Se realizó una investigación documental con las autoevaluaciones institucionales de los últimos cinco años, las cuales se analizaron a través de una tabla comparativa a partir de categorías y subcategorías como medio de obtención de información conceptual, que pudiera servir de sustento para responder algunas preguntas o clarificar el porqué de determinados acontecimientos sobre el devenir del PEI; esta, a su vez, permitirá conocer los antecedentes, compilar lo que existe hasta el momento y lo que se ha trabajado en otros escenarios.

Respecto a los instrumentos de recolección de información, se seleccionaron los siguientes: cuestionario semiestructurado de entrevista, diario de campo y construcción de base de datos en hoja de cálculo de Excel. También se utilizó un formato de actualización del PEI donde se registraron los ajustes realizados como resultado de las mesas de trabajo con la comunidad educativa y los encuentros interactivos del equipo de calidad educativa. Así mismo, en el análisis de los hallazgos recolectados se implementaron fichas técnicas y la matriz DOFA. Los instrumentos de recolección de la información se enviaron a pares evaluadores externos para validar los ítems y la estructura de los formatos, se pusieron en consideración con el fin de atender observaciones e implementar sugerencias tanto de fondo como de forma.

Los participantes fueron los integrantes del Consejo Directivo de la institución que está conformado por el rector, dos representantes de los docentes, dos representantes de los padres de familia, un representante del consejo de estudiantes, un representante de los egresados y un representante del sector productivo. Como puede notarse, hay presencia de los diferentes miembros de la población que hacen parte de la comunidad educativa que, a su vez, representan al establecimiento educativo, de manera que se puede garantizar la participación democrática de las diferentes esferas institucionales y se dinamiza la actualización del PEI con cada una de las percepciones que se tienen de este. Esta instancia enriquece y diversifica la labor realizada por los agentes educativos de acuerdo con los ambientes y escenarios que se configuran en la institución.

Resultados

La validez del proceso interactivo con el objeto de estudio se fundamentó en una conciencia democrática con miras a la transformación, de acuerdo con las reflexiones finales de este capítulo. Se espera aportar estrategias que promuevan el mejoramiento continuo y sistemático del PEI para ofrecer un servicio educativo con mayor pertinencia. Pensar la institución desde su realidad y sus dinámicas propias se convierte en una oportunidad para el crecimiento de las gestiones de calidad.

A continuación se presentan los resultados de este ejercicio investigativo con las siguientes categorías y subcategorías: validación de cambios, conocimiento de documentos institucionales, actualizaciones al PEI, acciones de mejora del PEI, cumplimiento de acciones de mejora, fortalecimiento del PEI (tabla 1).

Tabla 1.

Códigos asignados para los instrumentos

Instrumento	Código
Entrevista a rectora	ER+fecha
Diario de campo	DC+fecha
Entrevista a docentes	ED#+fecha
Entrevista a estudiantes	EE+fecha
Autoevaluación institucional	AI+año
Formato de actualización	FA+año
Matriz DOFA	MD+año

Validación de cambios del PEI

El Proyecto Educativo Institucional es la fuente primaria que permite conocer la estructura y la propuesta educativa del establecimiento en mención, porque forma parte de la tradición e historia de la institución educativa. Se exploró *grosso modo* cuál es el conducto regular en la implementación de ajustes en el documento base para desarrollar el proceso formativo (ER, comunicación personal, 20 de octubre del 2021). La necesidad de acudir al Consejo Directivo como máxima autoridad del recinto es el punto de partida para fortalecer el PEI.

Los documentos construidos son los que sustentan los ajustes propuestos al PEI y quedan como archivo en el proceso de modificación del derrotero institucional, puesto que este es superior a la rutina del ejercicio de la docencia, como se afirmó en la inducción al período de prueba de docentes en zona de postconflicto (DC, comunicación personal, 9 de julio de 2021).

También se hace alusión a estos cambios que buscan resignificar el documento orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el acompañamiento de la Gobernación y la Universidad de Antioquia respectivamente (AI, 2021), que, por lo demás, no ha sido el apropiado, porque carecen de presencia real en la institución para sugerir ajustes conforme a lo que se vive en el contexto (ER, comunicación personal, 20 de octubre de 2021).

Por otra parte, en diálogo con los docentes representantes ante el Consejo Directivo se insiste también en la necesidad de contar con el aporte de los padres de familia, con quienes se debe socializar cualquier reforma, puesto que son usuarios de la institución y precisan que se les tenga en cuenta, con el fin de conocer sus sugerencias y perspectivas frente a la estructura y funcionamiento del PEI (ED1, comunicación personal, 12 de diciembre de 2021).

Resulta natural y apenas lógico que los estudiantes desconozcan los procesos realizados en la institución (EE, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021). En teoría, se brinda la oportunidad de participar en estas instancias a quienes son los directos beneficiados o afectados con las decisiones que se tomen en virtud del PEI, porque, en gran medida, los sujetos en formación han de asumir con docilidad o resignación cualquier innovación que busque potenciar los ambientes educativos (EE, comunicación personal, 22 de abril de 2022).

Conocimiento de políticas educativas institucionales

En el entramado legal que exige el funcionamiento de los establecimientos educativos es indispensable definir las herramientas que van a ser utilizadas para el desarrollo de los procesos formativos. Aquellos documentos donde quedan plasmados los ideales de una comunidad educativa deben ser conocidos por todos sus miembros con el fin de garantizar una efectiva gestión dentro de las dinámicas pedagógicas. Es preciso resaltar que en las funciones de cada uno de los integrantes que conforman el deber ser de las instituciones educativas está el conocimiento y manejo de los formatos y fundamentos teóricos que sustentan el edificio de los bienes teleológicos y arquitectónicos.

El principal documento que debe conocerse es el PEI, indispensable en la formación, porque en este se describen los componentes de las diferentes gestiones y los procesos que competen a cada escenario del órgano educativo; sin embargo, en el entorno de la institución educativa rural La Cruzada se evidencia un desconocimiento por parte de algunos de sus miembros, sobre todo en el campo pedagógico, porque el contenido de dicho constructo no coincide con las prácticas de aula (DC, comunicación personal, 12 de enero de 2022).

También se percibe que son tantos los requerimientos inherentes a la labor pedagógica que no se alcanza a aprehender con detenimiento los instrumentos que corresponden a cada gestión. Además, el cuerpo docente es de otras regiones del departamento y del país, factor que repercute en la discontinuidad de los procesos de mejora (MD, comunicación personal, 2021). En las evaluaciones institucionales del último quinquenio se reitera con énfasis la urgencia de realizar inducciones concretas y completas para el manejo apropiado de los formatos y documentos que sustentan el funcionamiento institucional (AI, comunicación especial, 2019).

Si lo descrito sucede por múltiples limitantes, lo que pasa con el resto de la comunidad educativa aún es más complejo porque por obvias razones no hay un interés de apropiarse de los documentos reglamentarios, sobre todo cuando la idiosincrasia de la región donde se encuentra inmersa la institución considera la academia con apatía (DC, comunicación personal, 12 de enero de 2022).

Las directivas manifiestan un manejo con propiedad de las actas y acuerdos que se validan en el máximo ente colegiado, resultado de la experiencia y gestión realizada durante años. En esta instancia se evidencia un liderazgo positivo que direcciona hacia nuevos rumbos la institución educativa. Esta trayectoria sucede en el marco del fortale-

cimiento de los proyectos internos, los programas sociales y la capacitación que se ha ofrecido a los docentes, principales actores en los procesos que involucran diferentes espacios vitales para el cumplimiento de lo propuesto en el documento rector.

Actualizaciones al PEI

En el marco de la investigación, se evidenció que era crucial reestructurar algunos componentes del documento institucional para responder a la emergencia de la pandemia y cumplir con las medidas adoptadas por el Gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Elementos como el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) al cual se le anexó un plan estratégico académico, teniendo en cuenta las directrices dadas por la Secretaría de Educación de Antioquia en la circular K2020990000195, en el 2020, que brinda orientaciones para la prestación del servicio educativo, el aprendizaje autónomo y dirigido en casa, en el marco de la declaratoria de emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, con el fin de garantizar la evaluación de la educación virtual o remota.

La autoevaluación de 2020 fue testigo de las mayores actualizaciones del PEI en la historia de la institución, porque debía acogerse a las medidas impartidas por el Gobierno Nacional en atención a la situación coyuntural (AI, comunicación personal, 2020). Muchos de los ajustes realizados dentro del plan de contingencia redundaron en beneficios para la institución, pues permitió fortalecer las gestiones de calidad y, por supuesto, el documento referente que es la piedra angular de la labor educativa que se ofrece en la región.

El plan de estudios y las mallas curriculares también han sido objeto de cambios porque es necesaria la interdisciplinariedad para evitar saturar al estudiantado con actividades que, en lugar de promover el aprendizaje, hicieron más difícil la cuarentena. Después de la nueva normalidad con la alternancia, los protocolos de bioseguridad y los límites de aforo produjeron la flexibilización de los horarios, la consideración del número de estudiantes por aula, la jornada escolar, la atención a padres de familia y otros elementos que hacen parte de la gestión administrativa. Fue la oportunidad para implementar nuevas medidas institucionales, aumentar los canales de comunicación y enriquecer los procesos académicos con diversas estrategias encaminadas a promover las TIC.

Los estudiantes, a raíz de lo experimentado, redujeron la conciencia de la norma y su rendimiento académico se estancó. No obstante, las nuevas formas de aprendizaje y el acceso a novedosas herramientas educativas invitan a transformar las estrategias,

concepciones y formas de enseñanza que no se contemplaban anteriormente en el PEI. Esta ha sido la oportunidad de potenciar aquel documento que por años avanzó muy poco.

De acuerdo con lo mencionado previamente, sobre el aporte de programas de acompañamiento para la actualización del PEI, en la autoevaluación institucional de 2021 se evidencia que en los primeros meses se dio continuidad a la ejecución del programa de fortalecimiento de los PEI propuesto por la Gobernación y la Universidad de Antioquia; sin embargo, en los meses posteriores dicha iniciativa caducó (FA, comunicación personal, 2020). Precisamente, uno de los factores que estancan este tipo de procesos, que son constructivos y les aportan significativamente a las instituciones educativas, es que se quedan a medio camino por falta de recursos o simplemente por cuestiones burocráticas.

Ahora bien, con medidas como la alternancia y el aforo limitado por aula se tiene la oportunidad de hacer un seguimiento cercano a los estudiantes, el cual posibilita un análisis fructífero que permite identificar factores que intervienen en el aprendizaje. La implementación del diseño universal de aprendizaje (DUA) y los planes individuales de ajustes razonables (PIAR), junto con las valoraciones pedagógicas, son productos que la institución poco a poco maneja con mayor propiedad, y este es un reconocimiento que la comunidad manifiesta en los eventos sociales donde los padres toman la palabra (DC, comunicación personal, 26 de noviembre de 2021).

La atención a estudiantes con barreras para el aprendizaje es una de las fortalezas que ha dejado la emergencia sanitaria en la institución; pues estos fueron los estudiantes que más requirieron de acompañamiento durante el trabajo en casa y en la alternancia. La empatía por parte de los docentes y las capacitaciones lideradas por las directivas demuestran el soporte que se le brinda a esta población —con la revisión continua de estrategias metodológicas, proyectos lúdicos y artísticos que no ponen el acento en las limitaciones, sino que permiten el descubrimiento de capacidades y talentos excepcionales (CTE) que antes no se habían considerado dentro del proceso formativo.

La novedad del PEI radica, precisamente, en esta educación inclusiva, que es la mayor riqueza que tiene la Institución Educativa Rural La Cruzada, junto con su media técnica en Liderazgo y Gestión socioambiental se convierten en los pilares de una educación contextualizada que necesita de pobladores conscientes en una región de tradición minera, factor que indica la seriedad con que se ha tomado la institución la construcción de su PEI, pues hizo un proceso de investigación para la recolección de

datos mediante la observación directa con el propósito de sensibilizar a la población sobre los efectos nocivos del mal manejo ambiental, conocer la calidad de vida de los educandos y los aspectos culturales y económicos de la región (PEI, 2019).

Por otra parte, es importante referenciar que también al ser una zona priorizada por el Estado, en virtud de los Acuerdos de paz y el Decreto 893 de 2017, esta ha sido la oportunidad para expandir la institución a la zona de concentración y de reincorporación social de los excombatientes de la guerrilla FARC, en el corregimiento de Carrizal. Beneficio que potencia aún más la propuesta del PEI como puente entre el conflicto y la posibilidad de construir una paz estable y duradera (AI, comunicación personal, 2018).

Atender a la población diversa y vulnerable es un proceso que exige una serie de modificaciones al documento en cuestión, pues la institución hace parte de un proceso a 10 años; por lo tanto, debe ajustar su propuesta educativa desde sus raíces para cumplir con la misión encomendada, como se establece en el radicado 201400006199 del 05 de febrero de 2014. El conflicto armado ha hecho que se atienda a la población que ha sido violentada; por esta razón, el PEI no puede ser igual al de otras instituciones con poblaciones que no tienen ningún conflicto armado, social, cultural o político (ER, comunicación personal, 20 de octubre de 2021).

Acciones de mejora

En los últimos cinco años, la institución se ha propuesto metas que han servido para definir su itinerario en busca de la calidad educativa. Las acciones están enfocadas en la atención de la población diversa y vulnerable que no solo incluye a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también involucra aquellas particularidades que persisten en los estudiantes que tienen que ver con la diversidad e interculturalidad.

No obstante, la pandemia y la priorización del municipio en dicha institución también han jugado un papel determinante en los ajustes realizados al PEI, que es una herramienta que le permite al educador, cualquiera sea su rango en la institución, y a la comunidad educativa según el rol que desempeñe, estar en continua construcción (ER, comunicación personal, 20 de octubre de 2021).

Las pretensiones de la institución para corresponder a las exigencias deben orientarse a una praxis para que surtan efecto. La resistencia al cambio entorpece la innovación y la creatividad, puesto que se sigue repitiendo lo que funciona en pro de un dominio que se limita a la formalización (Al, comunicación personal, 2017).

En relación con lo anterior, es necesario agregar que las políticas públicas tardan demasiado en implementarse porque las ocupaciones administrativas y de funcionamiento absorben en gran medida el tiempo que debería invertirse en la reflexión pedagógica para dar cumplimiento a las nuevas tendencias educativas. Persiste un inadecuado concepto del tiempo para el docente, porque se cree que este debe estar ocupado el cien por ciento para mostrar calidad; cuando el ideal es, más bien, que se le brinde la libertad para analizar su quehacer conforme a lo propuesto en el PEI.

Se espera que se cumpla lo propuesto para seguir en el fortalecimiento del proyecto educativo de la institución, porque, si bien son muchos factores que dificultan estos procesos, se truncan aún más cuando persiste la presión y el deseo de control absoluto. Falta confianza en el cuerpo docente para que este pueda transformar sus prácticas y se apropie con tesón de los ajustes propuestos en el PEI y se cumplan las acciones de mejora.

Cumplimiento de acciones de mejoramiento

Si bien son muchas las propuestas que se han configurado para fortalecer el PEI, los resultados esperados se alcanzan lentamente por las dinámicas propias de la institución. Sin embargo, es importante resaltar el papel de la gestión directiva, porque ella es la encargada de liderar la mayor parte de los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios que le son propios a la institución. La falta de recursos y la ruptura de procesos son los retos de mayor envergadura para el PEI, porque su fortalecimiento no debe quedarse en la teoría, sino que supone la acción.

Las capacitaciones que se han recibido para la mejora continua del documento esencial no son las más pertinentes, porque no hay continuidad en los procesos de acompañamiento, lo cual reduce en gran medida la posibilidad de alcanzar las metas planteadas. No obstante, las modificaciones realizadas han tenido su impacto en la comunidad, porque de alguna manera se contribuye con el progreso de la región. Por otro lado, falta mayor apropiación del horizonte institucional por parte del personal

docente, sin desconocer que la educación brindada en la institución es de calidad y llama la atención de muchos pobladores del corregimiento y comunidades cercanas (ED2, comunicación personal, 12 de diciembre de 2021).

Uno de los mayores logros en materia de cumplimiento de las diversas acciones de mejora es el establecimiento de convenios con entidades externas como el SENA y la Fundación Oleoductos de Colombia que, en su momento, marcaron un hito en la historia institucional en 2017, pero ante la evolución del tiempo y la presencia de nuevas generaciones es necesario revisar los convenios para determinar si el impacto es el mismo de aquel año, porque se percibe cierto cansancio generado por una serie de mecanismos institucionales que no responden a las necesidades del momento; así pues, se sugiere ampliar la oferta de medias técnicas.

Otro aspecto relevante es la perspectiva de inclusión que en el 2018 toma fuerza en la institución, no obstante, no se cuenta con personal idóneo para orientar dicho proceso en el marco del quehacer diario; los docentes, aunque han sido capacitados, no tienen en su mayoría los conocimientos básicos para la atención de esta población diversa (AI 2018).

Fortalecimiento del PEI

La llegada de 51 docentes nuevos de diferentes regiones durante 2021 (ER, comunicación personal, 20 de octubre de 2021) es una oportunidad para fortalecer el PEI, porque se incorporó recurso humano de alta calidad que, de alguna manera, contribuye en las deconstrucciones a futuro del documento base. Desde hace cinco años se vienen diseñando planes de acción y fortalecimiento en las autoevaluaciones institucionales tal y como se demuestra en la autoevaluación de 2017.

Es evidente que la voluntad de mejora está presente en diversos procesos institucionales; sin embargo, en ocasiones estos no se llevan a cabo por múltiples problemáticas que la institución debe sortear. Si se desea que la innovación sea efectiva en los procesos formativos y se cumpla con los objetivos y componentes teleológicos que, en definitiva, dan cuenta de las medidas en pro del bienestar del estudiantado, se debe optar por un proceso con apertura al cambio. El tránsito de estos años no ha sido tarea fácil, muchas de esas propuestas de transformación son repetitivas, lo que indica que esos movimientos de desarrollo se han estancado o simplemente no se dan.

Discusión

Remitirnos a las propuestas de educación de las diferentes instituciones para determinar su eficiencia siempre será una labor necesaria para el mejoramiento continuo de los procesos formativos. En Colombia, las políticas educativas promovidas por el MEN buscan orientar y medir la calidad de la educación a través de lineamientos y estándares curriculares con el fin de fortalecer la labor pedagógica en el cumplimiento de los fines de la educación. El PEI refleja la identidad institucional y señala los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar en función de sus características, necesidades y requerimientos.

Las gestiones contenidas en la hoja de ruta intentan dar una respuesta versátil a las múltiples problemáticas que se generan en la naturaleza del fenómeno educativo; sin embargo, ignoran las dificultades de la enseñanza y el funcionamiento institucional que desarticula los valores institucionales. En la urdimbre del PEI es conveniente realizar una actuación de diagnóstico, reflexión y debate sobre el impacto de la institución educativa en su entorno próximo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se pudo apreciar la urgencia de acudir a la máxima autoridad de la institución para fortalecer el PEI, situación que está en consonancia con lo propuesto por Sesento y García (2016) en su investigación sobre la evaluación institucional, sobre la importancia de dirigirse a los actores que conforman una institución cuyo compromiso es intervenir para alcanzar la calidad educativa, postura a la que también se adhieren Letelier y Salas (2016).

Los padres de familia se mantienen al margen de estas realidades y solo se acercan cuando los resultados son desfavorables para sus intereses o cuando sus hijos están en sus primeros años de formación. Esta situación afecta de forma considerable a las instituciones educativas porque estas terminan siendo de índole vertical, cuando lo que se busca en este caso es promover decisiones consensuadas, como coincide Parra (2017) en su investigación sobre la gestión eficaz en educación.

Precisamente, una de las debilidades de este estudio fue que los padres de familia pertenecientes al Consejo Directivo no accedieron a participar en el proceso de recolección de información. Se presume que su desinterés y la falta de compromiso con la institución son factores predominantes cuando se trata de llevar a cabo procesos de esta índole.

Esta actitud demuestra que los espacios brindados por la institución no están siendo apropiados debidamente por la comunidad educativa, por esta razón, la educación oficial está en crisis, situación similar a la expresada por Pérez (2018) en una revisión teórica del estado del arte sobre los proyectos educativos institucionales desde el deporte. Así mismo, esta actitud coincide en que “los ajustes del PEI, realizados con escasa participación de la comunidad escolar, han generado desmotivación, desconfianza y resistencias en los distintos actores del establecimiento” (Peña & Soto, 2022, p. 14).

El PEI debe ajustarse a la vanguardia y a los nuevos retos en materia de educación en la sociedad contemporánea. Afirmación que está en consonancia con los planteamientos de Puerta y Granda (2016) en una investigación realizada en los municipios de Don Matías y Santa Rosa de Osos, en el departamento de Antioquia, sobre la incorporación de las TIC en el PEI, quienes aseveran que este debe estar en actualización constante para corresponder a los atributos que directa o indirectamente tendrá que asumir el establecimiento educativo desde su brújula institucional como dinamizadora de los procesos formativos.

La investigación también permitió identificar la falta de un registro de las experiencias significativas, más allá de un diario de campo que se diligencia más por cumplimiento que por convicción. Este talón de Aquiles merece atención, porque en la institución se viven muchas experiencias que valen la pena llevarse a otros espacios académicos, pero la premura del tiempo y las obligaciones administrativas lo impiden. Pensar y ejecutar propuestas viables en el PEI para potenciar la comunidad educativa requiere de procesos investigativos permanentes, que solo son posibles en la reflexión diaria sistematizada y abierta al cambio, percepción que está en concordancia con los trabajos de Cataño y Restrepo (2019) y Guevara (2015).

Cabe destacar que los PEI pueden inclinarse más a “modelos” que buscan normalizar o estandarizar las gestiones educativas, la convivencia escolar y la adquisición de conocimientos; y, en menor medida, una

preocupación por los valores corporales, en el entendido de que las personas dependen del cuerpo para realizar sus actividades diarias, y ser responsables del bienestar personal y afectivo. Por otro lado, la falta de preocupación por el desarrollo de la apreciación de la belleza que da sentido y alegría a la vida humana, es decir, la trascendencia, indica un error en el desarrollo de la educación integral. (Arellano et al., 2023, p. 508)

También, se percibió durante la indagación el deseo de resignificar el PEI con el apoyo de entidades externas como la Gobernación y la Universidad de Antioquia. Situación que se contrapone con lo aseverado por Trujillo et al. (2019) en su investigación sobre el fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales, en este caso, en la ciudad de Cali, las cuales no contaban en su momento con convenios interinstitucionales donde se compartiera la responsabilidad en la construcción de dicho documento orientador.

La información refleja que en la institución educativa rural La Cruzada se ignora en gran medida el modelo pedagógico, pues se evidencia un hiato entre lo que afirma el principio orientador y lo que se realiza en las aulas. Dicha dicotomía, en línea con lo propuesto por Camperos (2017) en su investigación, expresa que la planeación y las prácticas de aula no están en consonancia con el modelo pedagógico institucional. Sin embargo, es preciso advertir que el término positivista de “modelo”, “no está contemplado en la legislación colombiana que orienta la construcción de los PEI” (Orozco, 2021, p. 295) y la formación integral de ciudadanos es diversa en lugar de un marco homogéneo que normaliza o estandariza conductas y competencias.

Por otro lado, los resultados arrojan de la misma manera la falta de apropiación del horizonte institucional por parte del cuerpo docente. Carencia que se repite en el trabajo realizado por Guerrero et al. (2017). El desconocimiento se debe a la llegada de un 95 % de docentes nuevos a la institución durante el 2021.

También es importante traer a colación el hecho de que son tantos los requerimientos inherentes a la labor docente que no se alcanzan a asimilar claramente los procesos que corresponden a cada gestión. Circunstancia que también manifiesta Quintana (2018) en su trabajo reflexivo sobre la tensión que generan las políticas públicas de calidad que, lejos de ofrecer incentivos para mejores prácticas pedagógicas, se convierten en una carga para docentes y directivos.

Durante este proceso heurístico, se destacó que la institución, al estar ubicada en una zona priorizada por el Estado en virtud de los acuerdos de paz, tiene la oportunidad de ser facilitadora entre el conflicto y la construcción de una sociedad pacífica. Posición que concuerda con lo descrito por Hernández et al. (2017) al concluir que es responsabilidad de la educación aportar en la construcción de una cultura de paz en contextos complejos, donde los conflictos han de ser motores de desarrollo mediante la formación de ciudadanos en un clima de respeto y dignidad con sentido humano, pensamiento crítico y promoción de valores.

Conclusiones

Las acciones de mejora que se implementan en el PEI deben estar enmarcadas a largo plazo y ser objeto de un seguimiento permanente para monitorear su ejecución, con el fin de realizar ajustes o actualizaciones a las medidas tomadas, esto en virtud de la potenciación de los valores institucionales. La autoevaluación institucional más que un proceso rutinario, es la posibilidad de convertir el PEI en objeto de estudio y sacarlo del ámbito reducido en el que se ha encontrado para ponerlo en diálogo con la burocracia institucional y al ámbito jurídico.

Las instituciones externas encargadas de acompañar los procesos de mejora necesitan estar de algún modo presentes en la institución para recomendar con mayor pertinencia los ajustes a realizarse en pro de la calidad educativa. Los acuerdos escritos que sustentan los ajustes al PEI deben ser de fácil acceso y reposar como archivo documental en el proceso de mejoramiento continuo de la carta magna institucional. El PEI es superior a manejos aislados del docente o directivo, puesto que por encima de dicho itinerario no puede estar ninguna subjetividad que intente desvirtuarlo o conservarlo con hermetismo.

Resulta llamativo y esperable que los estudiantes desconozcan los procesos realizados en la institución para la resignificación del PEI, quizá porque son producto de un protocolo que los reduce a ocupar una posición y no a cumplir con un rol de manera dinámica. Por lo tanto, es crucial programar asesorías para profundizar en elementos distintos al componente teleológico. Los documentos donde quedan plasmados los ideales de una comunidad educativa deben ser de dominio tanto del directivo y el padre de familia como del docente, para garantizar así una efectiva gestión dentro de las dinámicas pedagógicas.

El cuerpo docente es fluctuante, factor que incide en la ruptura de procesos por la rotación continua a raíz de múltiples factores como los concursos docentes, renuncias, pensiones, entre otras situaciones. Por esta razón, se sugiere elaborar un documento orientador preciso para la inducción y empalme de los docentes. También se percibe que son tantos los requerimientos inherentes a la labor pedagógica que no se alcanza a aprehender con detenimiento los instrumentos que corresponden a cada gestión. En este sentido, es preciso reducir procesos repetitivos para enfocarse en lo concreto y lo pedagógico.

Por otra parte, se evidencia un liderazgo pertinente en la gestión directiva que permea significativamente el entorno escolar: se han establecido convenios interadministrativos con entidades, empresas y organizaciones externas a la institución. La naturaleza del PEI es evolucionar de acuerdo con las nuevas tendencias educativas, políticas públicas, cambios generacionales y acontecimientos históricos, como la pandemia del COVID-19 que obligó a repensar las formas de impartir la enseñanza y por ende, también, a repensar el PEI.

El PEI tiene el potencial de ser mediador del conflicto porque el entorno donde se realizó dicha investigación corresponde a uno de los municipios priorizados para el posconflicto al nordeste del departamento de Antioquia. Situación coyuntural que abre la posibilidad de reconstruir el tejido social desde la institución educativa. Es crucial enfatizar la atención a la asignatura de Cátedra de la Paz, es importante que aumente su intensidad por grado.

De nada conviene dejar en el papel ajustes para el PEI si en la práctica no se concreta por temor a perder el control cuando las crisis son fuente para el surgimiento de nuevos procesos. En suma, es preciso proporcionar mayor confianza al cuerpo docente para que este pueda transformar sus prácticas, se apropie con tesón de los ajustes propuestos al PEI y se cumplan las acciones de mejora.

Referencias

- Arellano, R., Philominraj, A., Ranjan, R., & Cerón, C. (2023). Axiological Study of Educational Projects in Schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 494-514. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.26>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción (IAP). Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Benites, M., & Fariña, B. (2019). El Proyecto Educativo Institucional: una herramienta de gestión participativa. *ScientiAmericana, revista multidisciplinaria*, 6(1), 37-46. <https://doi.org/10.30545/scientiamericana.2019.ene-jun.6>
- Camperos, M. T. (2017). Resignificación de la práctica pedagógica en el aula: Un análisis desde el proceso de investigación-acción. *Revista temas*, 3(11), 111-118. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i11.1750>

- Cataño, E., & Restrepo, M. (2019). *Fortalecimiento de la gestión escolar: diseño e implementación de una propuesta de intervención para la actualización del proyecto educativo institucional – PEI – de la Institución Educativa Colegio Loyola para la ciencia y la innovación del municipio de Medellín*. [Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4790>
- Congreso de la República de Colombia (28 de mayo de 2017). *Decreto 893. Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)*. DO: 50247. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=81856
- Flecha, R., & Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Gómez, L., & Perozo, S. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v4i14.95>
- Guerrero, H., Crissien, T., & Paniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación. *Revista Opción*, 33(84), 218-266. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/d99ea178-1354-4fff-b1e3-cc468b004add>
- Guevara, C. (2015). Cambios para el fortalecimiento del PEI como herramienta de planificación que impulsa la gestión escolar de calidad. [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Machala]. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/4420>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, I., Luna, J., & Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1834>
- Letelier, M., & Salas, F. (2015). Participar en el Espacio Educativo: Establecimientos Municipales que Construyen sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 81-96. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/2977>

- Orozco, W. (2021). La resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *El Ágora USB*, 21(1), 270-297. <https://doi.org/10.21500/16578031.4593>
- Parra, J. (2017). La gestión eficaz en educación y su importancia en acción gerencial educativa de Colombia. *Aibi: revista de investigación, administración e ingeniería*, 5 (2), 16-22. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1710>
- Peña, Y., & Soto, R. (2022). Actualización participativa del proyecto educativo institucional: elementos que inciden en el desarrollo de una escuela democrática e inclusiva. *Revista Educación las Américas*, 12(2). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i2.209>
- Pérez, C. (2018). El proyecto educativo institucional desde el deporte. Una revisión teórica. *Revista Horizonte Ciencias de la Actividad Física*, 9(2), 1-11. <https://www.revistahorizontecaf.com/index.php/revhorizonte/article/view/122>
- Puerta, C., & Granda, A. (2016). Diseño de la ruta de apropiación e incorporación del uso de las TIC en el PEI en las instituciones educativas Cardenal Aníbal Muñoz Duque y Donmatías. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 23-50. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/796/1316>
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Revista Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Secretaría de Educación de Antioquia (2020). Proyecto de acompañamiento a 300 establecimientos educativos oficiales de los 117 municipios no certificados del Departamento para el fortalecimiento, actualización y/o transformación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Facultad de Educación (UdeA).
- Secretaría de Educación de Antioquia (2020, 13 de abril). *Carta circular N.º 2020090000195. Orientaciones para la prestación del servicio educativo y el aprendizaje autónomo y dirigido en casa durante el período del 20 de abril al 31 de mayo en el marco de la declaratoria de emergencia sanitaria ocasionada por el covid-19*. <http://www.seduca.gov.co/normatividad/circulares/item/5296-circular-no-2020090000195-del-13-de-abril-de-2020>
- Sesento, L., & Lucio, R. (2016). La evaluación institucional: proceso para construir realidades. *Revista Debates en Evaluación y Currículum*, 2(2), 3584-3592. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/E008.pdf>

- Suárez, H., Maturell, A., & Velásquez, N. (2023). La gestión del proyecto educativo institucional de la zona escolar rural: resultados de un estudio diagnóstico. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 19(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4403729005/4403729005.pdf>
- Trujillo, M., Hurtado, M., & Pérez, M. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 319-331. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/9177
- Trujillo, M., Ordoñez, M., & Caviedes, G. (2019). Los proyectos educativos en Santiago de Cali. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 10(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.02>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Quiceno Ospina, A. (2025). La ritualización en torno a la evaluación desde el discurso del profesor. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 104-123). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.6>

Capítulo 6

La ritualización en torno a la evaluación desde el discurso del profesor¹

Abelardo Quiceno Ospina*

¹ Capítulo derivado de la tesis "El ritual de la evaluación. Posibilidad para reducir el fracaso escolar", presentada en el Doctorado en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2024.

* Magíster en Educación. licenciado en Educación Ambiental y Desarrollo Comunitario, candidato a doctor en Educación, docente coordinador adscrito a la Secretaría de Educación Antioquia, municipio de Cisneros. Correo: abelardo.quicenoos@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-3097>.

Introducción

Para comenzar, es preciso tener en cuenta que la ritualización de la evaluación en el aula ha de girar en torno a su función formativa y a su significado y constituye una dicotomía entre las creencias y las acciones que han acompañado el ritual desde sus concepciones históricas. Asimismo, es importante conocer que las creencias han sido estudiadas con base en los mitos, los cuales en los últimos tiempos han dejado de ser aplicables en el ámbito educativo. En este sentido, son las acciones evaluativas las que deben vincularse al ritual por estar soportadas en una estructura clara, cumplir unas funciones específicas cargadas de contenidos y reflexiones, y permitir que en esta ritualización las realidades del contexto educativo se vuelvan visibles. Igualmente, estas realidades implican a la práctica evaluativa para acercarse al conocimiento “al estar determinados por un interés cognitivo particular” (Grundy, 1998, p. 27) y por su capacidad organizativa para brindar una imagen clara, coherente y armónica de la cultura que se entreteje alrededor del acto educativo.

En esta perspectiva, se hizo necesario hacer visibles las características que soportan los rituales y procurar su vinculación con la cultura evaluativa llevada a cabo en la escuela. Igualmente, se buscó comprender los rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores en las aulas de clase, mediante el análisis de los aportes teóricos que han reflexionado sobre el concepto a través de la historia. Estos textos brindan un aporte fundamental en la reflexión, por ello es necesario vincularlos con las características que trae consigo la evaluación, ligarlos con algunas cualidades que soportan estos ceremoniales en la escuela, y que, hasta la fecha, han sido poco visibilizados. De este modo, contribuciones conceptuales encontradas permiten desarraigar el concepto de las teorías creacionistas, para así comprender sus características desde su vinculación al secularismo en los entornos educativos, especialmente, en la evaluación de los aprendizajes.

A propósito del ritual, este se ha vinculado desde mediados del siglo XX directamente con el culto de lo sagrado, como esencia de las creencias religiosas, se ha planteado que mediante este rito se produce la separación del espacio real o espacio humano del caos. En este sentido, Eliade (1982, p. 155) argumentó que todos los rituales se desarrollan en un espacio consagrado, es decir, esencialmente distinto del espacio secular. De igual manera, desde la línea del culto a lo sagrado, se encontró que estos espacios tratan de fortalecer y disciplinar conscientemente al individuo a través de sus restricciones y operaciones mecánicas, por medio de ceremonias que se han llevado a cabo desde los cultos primitivos.

Al respecto, Durkheim (1995, p. 422) planteó que la función lúdica y recreativa de los rituales representa un papel preponderante en la reproducción de la vida social, al hacer que lo obligatorio se vuelva deseable. Así también, el ritual en las culturas seculares ha tenido como objetivo esencial la afirmación de la existencia del individuo y de la sociedad, pues el rito configuraba la labor del hombre, de su grupo y del cosmos. En este sentido, los rituales como prácticas culturales han sido generalmente utilizados en las creencias, deseos, intereses y emociones que se dan en las interacciones sociales, y que han impactado de forma significativa en la cultura de los pueblos, y, además, han permitido ser dispositivos privilegiados para que el individuo cree conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro.

En esta línea discursiva, Díaz (1998, p. 393) expuso que las formas ritualizadas llevadas a cabo en los diferentes grupos sociales deben hacerse inteligibles sin olvidar el agente humano, puesto que son organizados y celebrados por sujetos con intenciones pensadas y pensamientos actuados. Asimismo, este autor abre la posibilidad de pensar en la efectividad del ritual y su posible vinculación con el quehacer de la escuela y, especialmente, con los procesos evaluativos.

Al mismo tiempo, es importante considerar que la cultura que se entreteje alrededor de la escuela y la mayoría de fenómenos socioculturales que allí se dan conciernen a todos los actores del proceso educativo: profesores, estudiantes y acudientes o cuidadores. En tal sentido, en su interacción se originan rituales, que pueden considerarse como ritos de paso, tal como lo indicó Van Gennep (1960, p. 25), quien mostró una visión social de este tipo de ritos al ser llevados a cabo como prácticas que han prevalecido en las instituciones educativas, debido a su importancia en las transiciones que se dan en el sistema escolar.

Así entonces, los aportes teóricos brindan la posibilidad para que las prácticas evaluativas sean ritualizadas, que puedan ser llevadas a cabo mediante estrategias intencionadas o con el deseo de tener el control de lo enseñado. Estas prácticas evidencian el poder que se ejerce en el aula para determinar quién es promovido, quién es más inteligente, quién sabe más o quién menos. Igualmente, ponen de manifiesto la existencia de metas evaluativas externas al proceso formativo, observando que su finalidad ha sido pensada por el Estado a través de planes, programas y acciones realizadas para dar cumplimiento a un *ranking* de calidad.

En tal sentido, dadas las particularidades de los rituales y su vinculación antropológica con los aspectos sagrados, la intención en este texto es vincularlos desde la cultura secular al proceso educativo, de un modo especial con la evaluación de y para

los aprendizajes. De igual forma, se hace indispensable revestir estos ritos de unas particularidades que los hagan más evidentes y obvios. Para dar forma a esta ritualización se adoptan los planteamientos de Rappaport (2001, p. 66), quien considera el ritual como la realización de sucesiones más o menos invariables, de actos formales y de expresiones completamente codificadas por parte de quienes las ejecutan.

De esta manera, en correspondencia con la investigación fuente de este texto, se busca inscribir el ritual evaluativo con las características que aporta Rappaport (2001, p. 66), quien argumenta que para que un ritual sea efectivo debe contener: a) ejecución, en lo referido a la realización o elaboración de rituales que requieren el desempeño de una acción o tarea que demanda habilidades especiales; b) formalismo, que posiciona la tarea del profesor al observar y aplicar con rigurosidad la enseñanza en la escuela; c) inmutabilidad, ilustrada en los fines de la educación y que han sido poco alterados al perpetuarse en el tiempo y d) performatividad, al incluir formas y actos ritualizados que resaltan normas y convenciones sociales, comprometiendo a los actores educativos.

Así mismo, es evidente que el tema de la evaluación sigue siendo un asunto controversial, este involucra no solo a los actores de la educación, sino también a las comunidades académicas y a los responsables de las políticas educativas, pues sus efectos influyen en los proyectos de vida de los estudiantes, en su entorno familiar, cultural y social, además de ser un proceso que ha servido de instrumento para hacer seguimiento a los estudiantes, ocuparse de aspectos como el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía, y de componentes importantes para el diseño de estrategias didácticas y metodológicas que permiten afrontar las dificultades de aprendizaje y las diversas problemáticas familiares que trascienden los límites de la escuela.

Metodología

Con respecto a la metodología, es importante resaltar que el estudio tiene la intención de integrar la evaluación como proceso dentro del conocimiento crítico y el propósito de motivar a los profesores a enfrentar los desafíos propios del proceso educativo que proponen las nuevas dinámicas postpandemia. Además, el interés por este tipo de ritualización promueve su postulación como alternativa pedagógica para que el estudiante regule sus aprendizajes y el profesor la integre a los procesos pedagógicos, académicos y didácticos que lleva a cabo.

En este sentido, con el ánimo de comprender algunos rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores en las aulas de clase, se seleccionaron discursos de profesores que prestan sus servicios en tres instituciones del nordeste antioqueño, pertenecientes a los municipios de Cisneros, San Roque y Santo Domingo. Así también, para efectos de la investigación, se seleccionó el diseño cualitativo, que permitió analizar los procesos de aprendizaje en la escuela, además de conocer el ceremonial que se entreteje alrededor del ritual evaluativo y su ejecución, formalismo, inmutabilidad y performatividad.

Asimismo, en la tarea de obtener las categorías, generalidades y particularidades más relevantes en esta ritualización, se realizó el proceso de recursividad y triangulación. El análisis cualitativo se trianguló por las múltiples visiones de cada profesor y se aumentó la muestra a nuevos profesores hasta alcanzar el punto de saturación en cada categoría, con un total de 15 entrevistados.

La información fue recogida a través de entrevistas semiestructuradas, por ser las más adecuadas para este tipo de indagación, ya que ofrecen la posibilidad de profundizar en el tema de interés desde los discursos de los participantes. De igual manera, el tratamiento de la información se favoreció con la utilización del *software* Atlas.ti 9, mediante el cual fue posible la creación de matrices categoriales que ha derivado en el análisis de la información.

Tabla 1.

Códigos asignados instituciones educativas

Lugar entrevista	Institución Educativa	Código
Municipio Cisneros	IE Cisneros	ESC
Municipio San Roque, corregimiento de San José del Nus	IE San José del Nus	ESSR
Municipio Santo Domingo, corregimiento de Versalles	IE Roberto López Gómez	ESSD

Resultados

Se presentan algunos hallazgos importantes sobre el ritual evaluativo que se quiere posicionar en la comunidad académica. Es importante comenzar definiendo dicha ritualización con los aportes de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017). Ellos definen el ritual de la evaluación como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p. 36). Asimismo, es preciso pensar un panorama distinto sobre esta ritualización, para que se le concedan

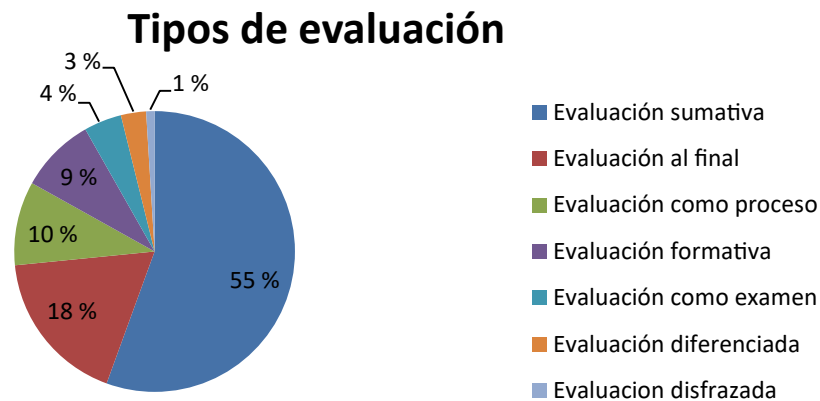
diferentes significados frente a la función transformadora que tiene en la sociedad y que supone comprender la aparición de nuevas estrategias y metodologías para su ejecución. Igualmente, las entrevistas aplicadas aportan información importante que se perfila como estrategias de seguimiento, revisión y control, cuya mirada se centra en valorar la efectividad del quehacer del profesor en el aula de clase y el funcionamiento de los programas prescritos.

Tipologías de evaluación priorizadas por los profesores

A propósito de esta caracterización, se realizó el análisis de la información aportada por los profesores con el ánimo de especificar los rituales llevados a cabo en las aulas de clase, identificar las estrategias a las que recurren para dar a conocer las particulares necesidades, capacidades y saberes de sus estudiantes, también con el objetivo de detallar las formas que utilizan para documentar, sistematizar y comunicar la información obtenida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los procesos que desarrollan para identificar qué es lo que los estudiantes van aprendiendo y cómo lo hacen. Por otro lado, el análisis también busca reconocer información relevante para identificar aciertos, dificultades o aspectos que se deban mejorar, definir cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos, que los lleven a tomar decisiones e incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo realizado o atender aquellos factores que lo obstaculizan.

En este sentido, la información recogida devela diversas formas de concebir esta ritualización postpandemia, formas que llevan a entender este proceso como dar valor a lo que se produce en el aula a partir de la observación de los datos obtenidos en el proceso de aprendizaje, esto también en relación con el análisis que se hace buscando tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo, colaborar en su progreso y en la consecución de unos objetivos debidamente presupuestados; después, con base en esta información, se busca emitir un juicio o dar una valoración. Así, entre los hallazgos más significativos, se encontraron los siguientes; la evaluación sumativa, la final, como proceso, formativa, como examen, diferenciada y disfrazada, tipologías que emergen de este análisis.

Figura 1.
Tipos de evaluación



Nota. Tipos de evaluación priorizados por los profesores.

Evaluación sumativa

Como resultado de esta indagación, se marcó una tendencia evaluativa en la búsqueda de comprender el grado en que las metas educativas han sido alcanzadas por los estudiantes, claves que son realizadas en su mayoría al terminar el proceso de instrucción o en periodos de clase, tal como se evidenció en los testimonios de los participantes: “El estudiante termina la prueba, y se asigna la nota, no hubo tiempo de proceso reflexivo alguno” (ESR11), la evaluación aplicada de esta forma se ejecuta para conocer si los aprendizajes estipulados en línea o presencialmente fueron cumplidos según los criterios y las condiciones definidas.

En este sentido, la evidencia demostró el énfasis puesto en la evaluación sumativa con un 55 % de valoración, cuando los participantes aseguran que “lo sumativo atrae, el hecho de que vaya a haber una nota al final, los atrae” (ESR18), “estamos en un sistema que debe arrojar un resultado numérico” (ESD25); en estos testimonios se explicita la prevalencia de la evaluación sumativa, como se viene haciendo tradicionalmente al resumir y hacer juicios de valor que resuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje y que poco han reducido o eliminado las pruebas finales como lo han recomendado Abella et al. (2020), García- Peñalvo et al. (2020); González et al. (2020).

De esta manera, la evaluación sumativa está encaminada a la búsqueda objetiva de resultados, validados por las evidencias, con una finalidad acreditadora, que se pone en función de la evaluación de refuerzos positivos y negativos y su validación a través del número. Al respecto, Mellado-Moreno et al. (2021) sostienen que los instrumentos y técnicas de evaluación sumativa son trascendentales en el ámbito de las ciencias aplicadas para evaluar los resultados de diseño y de producto o para el descubrimiento de estrategias de trabajo eficaces en los estudiantes.

En este sentido, emplear de forma preferencial la evaluación sumativa es un planteamiento reduccionista, por ser un tipo de evaluación que no es compatible con otros elementos sumativos, como la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación o evaluaciones intermedias, que pueden establecerse para mejorar los procesos evaluativos con diseños flexibles o el uso de la retroalimentación al final de cada clase o periodo académico, y que después de la pandemia han debido sustituirse por un ritual evaluativo más amigable con los aprendizajes.

Evaluación final

Asimismo, los profesores que participaron de la investigación también pusieron en evidencia la práctica de la evaluación final, otorgando un 18 % de valoración a esta. Este tipo de evaluación, por su temporalización, se efectúa al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje y su ejecución se facilita al ser un ejercicio que comenzó a ser mediado por las TIC con mayor intensidad a raíz del COVID-19.

Igualmente, esta situación fue recurrente en los testimonios y se ilustra en los discursos de los profesores cuando afirman que la evaluación “se aplica al final a ver si [el estudiante] logró un cumplimiento al menos de los propósitos que se han planteado” (EC23), “generalmente la hago es al final y considero que debe ser al final” (EC4). Esta evaluación puede aplicarse al finalizar una unidad didáctica, un periodo, un curso o una etapa educativa, y deja de lado el diagnóstico de los conocimientos previos.

En esta perspectiva, este es un tipo de evaluación en la que se evidencian los resultados obtenidos y sirve, además, para retroalimentar la programación del profesor, lo que pudo constatarse al reconocer que “hay otro componente que se hace durante los otros momentos, donde el profesor debe ir prestando atención y analizando otras variables que se complementan con el momento final” (EC4). En este sentido, tomando

como referencia estos testimonios, la evaluación final del estudiante resulta indispensable para tomar la última decisión sobre el grado en el que se han aprehendido los objetivos de aprendizaje y con base en ello obrar en consecuencia.

La evaluación final puede considerarse desde los objetivos y los criterios de evaluación establecidos, su planificación en línea o presencial implica elegir adecuadamente las estrategias metodológicas (Cabero & Llorente, 2020; Chaparro, 2021; Davison-College, 2020), así también, examinar la correspondencia con el diagnóstico inicial efectuado al estudiante, las posibilidades de progreso y aprendizaje que se trazaron y la correspondencia con los resultados alcanzados por todos.

De esta manera, la evaluación es representada en una calificación numérica construida sobre la base del último acto evaluativo práctico. En este sentido, Blanco-Aspiazú et al. (2013) sostienen que la evaluación final se diferencia de las evaluaciones habituales y parciales en que su propósito primordial es validar el aprendizaje alcanzado al concluir cada asignatura. Esto es reforzado con lo expuesto por una participante: “pero siempre va después de la tarea” (ESR23). Este testimonio confirma una evaluación enfocada en valorar la consecución de los objetivos planteados en función del resultado final.

De igual manera, entre las críticas más fuertes que se hacen a este tipo de evaluación sobresale la extemporaneidad con la que se realiza, pues la información recogida llega demasiado tarde como para ser utilizada en el mejoramiento o en el perfeccionamiento de la actividad del profesor. Por consiguiente, este tipo de evaluación se enfoca en valorar el logro final de la actividad propuesta en línea o presencialmente, la información que proporciona tiene poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de emitir un juicio de valor que permita identificar el avance académico del estudiante, como indica Cárdenas-Tacilla, et al. (2020).

Evaluación como examen

De igual modo, al interrogar a los profesores sobre las experiencias de evaluación en el aula, particularmente en relación con los instrumentos que utilizan en la cotidianidad para que los estudiantes demuestren con amplitud sus conocimientos o el grado de dominio de los temas abordados en clase, es evidente la prevalencia del examen en sus prácticas evaluativas: “la evaluación es como el asunto del examen como tal” (ESR3), “tenemos un examen, un quiz, un quiz sorpresa” (EC22). Estas costumbres son llevadas a cabo con el ánimo de escrutar lo aprendido, para que las características de lo aportado

por los estudiantes puedan medirse, haciendo referencia a la evaluación como examen con un porcentaje de 4 % de valoración, develando así que el interés de la evaluación se centra, nuevamente, en el final del proceso y la nota consiste en la diferencia que existe entre los conocimientos del estudiante y la dificultad del examen.

En definitiva, este tipo de evaluación pone a prueba las habilidades y capacidades del estudiante, pues lo obliga a ensayar y dar testimonio ante los otros para demostrar lo que ha aprendido. El examen acumula realidades para tomar decisiones que pueden tener efectos inmediatos sobre la enseñanza y su certificación, permite acceder a un documento legítimo que se hace indispensable para actuar en el mundo real. Igualmente, esta validez es una propiedad importante de los resultados en el ambiente educativo.

Al respecto, Sánchez-Mendiola (2018) expone que uno de los efectos negativos más frecuentes de los exámenes es afirmar conclusiones de los resultados que están acorde con los objetivos iniciales de la evaluación; para este autor el examen carece de validez, basa su argumento en que el uso de la puntuación de un examen definitivamente implica consecuencias y causa efectos que se convierten en detonantes del fracaso en la escuela. Guangul et al., (2020), Gudiño et al. (2021), Shaushenova et al. (2021), postpandemia, han contribuido con sugerencias para que en los exámenes virtuales los alumnos puedan enfrentarse a modelos de evaluación en los que se les exija una presentación en línea, realizada por ellos mismos, de forma que se verifique su identidad y su autoría, enfrentándose así también al gran reto de disminuir la deshonestidad que produce la suplantación o la copia.

Hasta aquí vemos como un porcentaje cercano al 78 % del discurso de los profesores responde a la evaluación como logro de objetivos, propuesta por Tyler desde los años 50, como practica que se realiza al terminar o finalizar un determinado periodo de clase y que dirige su propósito a calificar o descalificar el desempeño del estudiante. Asimismo, se evidenció preocupación y afán por parte de los profesores por generar un reporte, la emisión de juicios de valor sobre el logro final alcanzado por los estudiantes y la asignación de una calificación numérica o alfabética que permita la certificación del conocimiento con fines de promoción del conocimiento.

Evaluación como proceso

Por otra parte, se evidenció otro tipo de evaluación en los discursos de los profesores, catalogada a través de la evaluación como proceso con un 10 % de valoración: “la verdad es que la evaluación pues, eso es un proceso” (EC24), “es para ver cómo va el desarrollo de esos procesos eso pasa aquí en la educación” (ESR17); esta es percibida como información que permite establecer el grado de conveniencia que hay entre las actividades realizadas y los objetivos predeterminados, con el ánimo de proporcionar información relevante que ayude a la toma de decisiones. También estima el mérito de lo trabajado en clase en correspondencia con las características específicas de lo evaluado y permite revisar el estado de las competencias del estudiante, para así emprender acciones oportunas a partir de los resultados.

En síntesis, la evaluación como proceso acentúa el mérito como objetivo; así lo consideran Gómez y Valdés (2019), quienes señalan que cuando se procura que la evaluación brinde a los profesores una oportunidad para seguir aprendiendo, obligatoriamente es necesario reflexionar sobre un contexto más extenso que media en los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejando la idea, que hasta aquí se ha dado, de una evaluación como producto.

En esta perspectiva, este tipo de evaluación permite establecer el grado de congruencia que hay entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos: decretar, conseguir y suministrar información relevante que ayude a la toma de decisiones y a apreciar el mérito de algo en relación con las características intrínsecas de lo que se evalúa.

En consecuencia, este tipo de evaluación inicia una nueva era que promueve una cultura evaluativa tendente a la autocrítica, al debate, a la tolerancia y a la flexibilidad (Santos, 1996). En este sentido, este cambio de enfoque puede ser posible si se cambian los contextos acreditativos y las condiciones sociales en las que hasta hoy se realiza la evaluación y se pone en cuestión la forma en que las instituciones entienden este proceso en función de la competitividad.

Evaluación formativa

En este sentido, la información recogida mostró una tendencia a llevar a cabo por parte de los profesores un proceso consecuente, mediante el cual, obtienen y valoran información trascendental sobre el nivel de logro de las aptitudes alcanzadas por los estudiantes, así se evidenció cuando se dijo: “se hace como un bosquejo de lo que vamos a hacer durante el periodo y ya, ellos más o menos saben qué es lo que vamos a evaluar durante todo el proceso” (ESD10).

De igual manera, este es un asunto que se realiza con el propósito de ayudarles a perfeccionar sus aprendizajes: sirve para obtener información con la finalidad de explorar y perfeccionar dichos aprendizajes durante su construcción. A la evaluación formativa se le atribuyó un porcentaje del 9 % de valoración, los profesores lo hacen con el objetivo de desplegar un aprendizaje comprometido y reflexivo en los estudiantes a través de su acompañamiento, quienes pueden organizar constantemente el aprendizaje para alcanzar mejores resultados.

En esta perspectiva, esta evaluación exige la adaptación y el desarrollo de nuevas competencias en los profesores, si aspiran a que la evaluación se convierta en un asunto de interés general, así lo evidencian los testimonios: "pues lo ideal fuera, que todos los miembros de la comunidad educativa aportáramos a esa evaluación" (ESR17). Asimismo, este discurso pone de manifiesto la necesidad de transformar las prácticas evaluativas para mejorar los aprendizajes, como resultado de las interacciones de los estudiantes con el saber, teniendo al profesor como mediador.

Igualmente, se hace necesario comprender qué ocurre en el proceso académico y examinar las necesidades de nuevas oportunidades de aprendizaje, tal como lo indica Cruzado-Saldaña (2022) al plantear que uno de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa radica en la retroalimentación, pues permite al estudiante no solo comprobar sus avances, sino también observar cuáles son los aspectos que debe mejorar y lo que aún debe aprender.

Por otro lado, esta evaluación cumple una función particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje; procura recoger información valiosa para analizarla, emitir un juicio de valor y con base en ello tomar las decisiones adecuadas para mejorar el proceso. En este sentido, esta perspectiva puede ser considerada el punto de partida en la educación (Ruz, 2018), pues acompaña las acciones del profesor durante todos los momentos

del proceso: hay un antes, el proceso de planeación, un durante, el desarrollo de la actividad pedagógica y un después, el análisis y la toma de decisiones. De igual manera, esta evaluación se convirtió en una alternativa durante la pandemia y después de ella por la cantidad de oportunidades, herramientas y medios que brinda en el momento de requerir una adaptación sobre la marcha para los profesores, las estrategias didácticas y el mismo ritual evaluativo.

Evaluación diferenciada

A fin de indagar con los profesores sobre la práctica de una evaluación que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes, un 3 % confirmó su práctica cotidiana en el aula como una evaluación diferenciada, dando cuenta de la necesidad de conocer los cambios que cada estudiante va experimentando a través del tiempo en correspondencia con lo que se enseña y lo que se evalúa.

Esta afirmación se sustenta en el testimonio de una profesora: “la evaluación debe aplicarse en diferentes formatos o presentaciones” (ESR18). En estas circunstancias se sustituye el predominio de la evaluación de actividades reproductivas, que requieren el uso de la memoria y la instrumentalización del saber, y se opta por prácticas que permiten al estudiante progresar en sus aprendizajes, beneficiando los procesos y el acceso al conocimiento.

En resumidas cuentas, la evaluación diferenciada toma fuerza como necesidad sentida para disminuir el fracaso en la escuela, así lo expresa una participante cuando se le pregunta por sus prácticas evaluativas: “todos sabemos que cada uno tiene maneras diferentes de aprender” (ESD23). Estas concepciones precisan de la creación de estrategias que desemboquen en la promoción de una evaluación basada en las características del estudiante, sus circunstancias sociales, sus posibilidades y las limitaciones que le presenta el contexto.

Concepciones, a su vez, compartidas por Navarro-Mosquera et al. (2017), quienes argumentaron la necesidad de implementar una evaluación diferenciada, respetando el ritmo y el modo de aprendizaje del estudiante. Valorar esta diversidad significa asumir la evaluación como un proceso sistemático y minucioso, basado en evidencias que permitan hacer juicios de valor acertados y tomar los resultados como estrategia para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, este tipo de evaluación debe visualizarse como una necesidad para dar respuesta a otras necesidades, las evidenciadas postpandemia, que permiten contar con el uso de procedimientos específicos de evaluación, que pueden ser adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo o curso (Castillo, 2004), atendido en una modalidad en línea presencialmente.

También permite conocer el alcance real de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes que presentan mayores dificultades, respeta las diferencias con el resto de sus compañeros y permite la aplicación de procedimientos de rituales evaluativos adecuados para atender a la diversidad de estudiantes existente en cualquier grupo.

Evaluación disfrazada

Por último, la información aportada por los profesores pone de manifiesto el uso de una evaluación amigable con el aprendizaje, que consiste en evaluar a los estudiantes sin que tengan la sensación de estar siendo evaluados, permitiendo el acceso a su rendimiento real, como pudo evidenciarse en afirmaciones como la siguiente: “yo simplemente voy colocando actividades y digamos que el estudiante ni sabe que es una evaluación” (EC8). En este sentido, este tipo de evaluación es aplicada de forma natural en el aula de clase, hasta el punto de que el estudiante no es consciente de que está siendo evaluado, ya que sus contenidos están encubiertos en una actividad diferente.

Estas son prácticas que en el presente ensayo denominamos evaluación disfrazada y, aunque tuvo solo 1 % de valoración, referencia prácticas evaluativas que deben ser incorporadas en el contexto del aprendizaje, como rituales que se tornan invisibles y permiten al estudiante involucrarse en la actividad sin dar lugar a su ansiedad. Asimismo, se convierte en un elemento necesario para considerar los aprendizajes, tal como lo define Santos (1993), una herramienta que, al permitir escuchar al estudiante, se convierte en un proceso educativo de indagación y comprensión de la actividad realizada.

Este tipo de evaluación se evidenció cuando el profesor planteó “yo simplemente voy colocando actividades y digamos que el estudiante ni sabe qué es una evaluación; o sea, es como si estuviera disfrazada en la actividad” (EC9). Aquí también se está haciendo alusión a una evaluación amigable con el aprendizaje, evitando situaciones aversivas o de estrés en los estudiantes; su diferencia radica en el tipo de esquemas que activa, sus contenidos, la actividad implicada y la forma de responder.

En este sentido, Rosas et al. (2015) realizan una comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación disfrazada o invisible, para exponer los efectos de la ansiedad asociados a la evaluación, hallando que la evaluación tradicional subestima el rendimiento de los estudiantes de bajo desempeño y estimula correctamente el de estudiantes de alto rendimiento. Además, exponen que la evaluación disfrazada, por el hecho de ser invisible, impide que la ansiedad de los estudiantes entorpezca los resultados de esta, logrando de esta manera desplegar su zona de desarrollo próximo (distancia entre lo que es capaz de hacer por sí solo y aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz), consiguiendo un diagnóstico más acertado del máximo potencial de rendimiento del estudiante.

Conclusiones

Si bien este capítulo ha buscado comprender algunos rituales evaluativos llevados a cabo por los profesores en las aulas de clase, su vinculación con estos parte de la ejecución y el formalismo como primera y segunda característica de esta ritualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo una fase trascendental que consiste en realizar todo lo planificado, donde el profesor actúa como facilitador para que el estudiante sea partícipe de su aprendizaje durante su formación mediante el uso de estrategias didácticas, innovadoras y de investigación, esto con el ánimo de favorecer el alcance de las competencias necesarias para su vida futura.

La ejecución y el formalismo como elementos característicos que debe evidenciar la ritualización del acto evaluativo son indispensables en cuanto ofrecen una concepción integradora de la evaluación. Hay particularidades que deben ser consideradas como parte de la esencia de la evaluación: es necesario entenderla como proceso, como herramienta formativa, diferenciada y disfrazada, para asegurar que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación dirigidos a alcanzar nuevas metas de aprendizaje. Estos rasgos no son tan evidentes en la evaluación sumativa, final y como examen; pues implican una serie de habilidades, experiencias y destrezas solo por parte del profesor para así poder motivar e incentivar los aprendizajes dirigidos y la creatividad en los estudiantes.

La evaluación sumativa, final y como examen continúa realizándose por parte de los profesores, es evidente que, al colocar su énfasis en la comprobación y medición de los resultados, dichos productos son obtenidos mayoritariamente a partir de la opinión

que emiten los estudiantes en los cuestionarios que se aplican al finalizar un determinado periodo o año escolar; una evaluación orientada hacia el cumplimiento de los objetivos o de la eficacia de sus efectos, que se le relaciona con el control y la sanción por parte del evaluador.

Estas tipologías de evaluación patentizan la inmutabilidad de esta ritualización como tercera característica, justificando un enfoque que se orienta al establecimiento de relaciones significativas entre el comportamiento del profesor y los indicadores del fruto de la enseñanza y que son definidos como el nivel de aprovechamiento de los estudiantes o la satisfacción u opinión que ellos finalmente reportan.

La inmutabilidad en la evaluación sumativa, final y como examen poco tiene que ver con el aprendizaje, el perfeccionamiento y la mejora que se declara a nivel discursivo, donde se pretende involucrar capacidades por parte del profesor para la buena planificación y una autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, rituales inscritos en una evaluación como proceso, formativa, diferenciada o disfrazada. Estos tipos de evaluación se convierten en aspectos esenciales de la gestión pedagógica, precisando los pasos que deben seguirse para acompañar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, esto con el fin de favorecer situaciones que procuren la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de los valores y las actividades previstas en el currículum.

De manera similar, la performatividad como cuarta característica propuesta para este capítulo toma las características definidas por Ball (2003a), al buscar convertirse en una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utilice evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, recargar y producir cambios en lo educativo, para incrementar su promoción mediante la producción y publicación de los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

Asimismo, esta acción proporciona cierta legitimación como política de Estado al interior de los establecimientos educativos; se hace más evidente cuando es llevada a cabo mediante la evaluación sumativa, final y como examen. Estos mecanismos de evaluación transnacional hacen parte de las nuevas formas de gestión educativa para estructurar y organizar la cultura institucional, convertidos, a su vez, en rituales evaluativos que muestran el poder que reviste lo sumativo por su facilidad para cuantificar estadísticamente, así como la interacción entre los integrantes de las comunidades educativas.

Estas características performativas de la ritualización evaluativa tienen una presencia invariable en las reformas educativas a nivel global, orientan a los actores implicados a realizar su práctica basada en evaluaciones censales e intereses institucionales. Al mismo tiempo, expresan la necesidad de utilizar diversas técnicas y métodos didácticos incluidos por el profesor cada vez que desea motivar e incentivar los aprendizajes en los estudiantes, expresan una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivación, control, desgaste y cambio, basados en recompensas (Ball, 2003; Falabella, 2014) y sanciones (materiales y simbólicas).

De manera que para transformar estas características performativas es necesario, entonces, acudir a prácticas asentadas en una evaluación como proceso, una evaluación formativa, una evaluación diferenciada o una evaluación disfrazada, para que el estudiante sea quien asuma el protagonismo en la construcción de su conocimiento.

Referencias

- Abella-García, V., Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F., & Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades públicas de Castilla y León (versión 1.1)*. Universidad de Burgos; Universidad de León; Universidad de Salamanca; Universidad de Valladolid. <https://digital.uva.es/recurso/guia-de-recomendaciones-para-la-evaluacion-online-en-las-universidades-publicas-de-castilla-y-leon/>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, (37), 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Blanco-Aspiazú, M., Rodríguez, T., Blanco-Aspiazú, O., & Hernández, L. (2013). Enfermedades de la evaluación. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(2), 249-258.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.

- Cabero, J., & Llorente, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cárdenas-Tacilla, I., Vásquez, S., Verde, E., & Colque, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 53-65.
- Castillo, L. (2004). *La Evaluación Diferenciada en el contexto de la Diversidad y Adaptación Curricular*. Universidad Andrés Bello-Chile. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-ev-diferenciada.pdf>
- Chaparro, B. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: *Aproximaciones y experiencias*. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa: RIPIE*, 1(2), 29-40. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.36>
- Cruzado-Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Davidson-College (2020). *Technology suggestions for working remotely or working from home*. <https://support.ti.davidson.edu/hc/en-us/articles/360044635093>
- Díaz, R. (1998). *Archipiélago de rituales: teorías antropológicas del ritual*. Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ediciones Akal.
- Eliade, M. (1972). *Tratado de historia de las religiones* (T. Segovia, Trad.). Ediciones Era. (Trabajo originalmente publicado en 1964).
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-29.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gómez, L., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

- González-González, C. S., Infante-Moro, A., & Infante-Moro, J. C. (2020). Implementation of E-Proctoring in Online Teaching: A Study about Motivational Factors. *Sustainability*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12083488>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (P. Manzano, Trad.). Morata. (Trabajo originalmente publicado en 1987).
- Guangul, F., Suhail, A., Khalit, M., & Khidhir, B. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519–535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Gudiño, S., Jasso, F. de J., & De La Fuente Alcazar, J. M. (2021). Remote proctored exams: Integrity assurance in online education? *Distance Education*, 42(2), 200-218. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1910495>
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Mellado-Moreno, P., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Navarro-Mosquera, N., Falconí-Asanza, A., & Espinoza-Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista universidad y sociedad*, 9(4), 58-69.
- Rappaport, R. A. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad* (S. Perea, Trad.). Ediciones AKAL. (Trabajo publicado originalmente en 1999).
- Rosas, R., Ceric, F., Aparicio, A., Arango, P., Arroyo, R., Benavente, C., Escobar, P., Olguín, P., Pizarro, M., Ramírez, M. P., Tenorio, M., & Véliz, S. (2015). ¿Pruebas tradicionales o evaluación invisible a través del juego?: Nuevas fronteras de la evaluación cognitiva. *Psykhé (Santiago)*, 24(1), 1-11. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21353/17677>
- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28.

- Sánchez-Mendiola, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista digital universitaria*, 19(6).
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Algibe.
- Santos, M. A. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.
- Shaushenova, A., Zulpykhar Z., Zhumasseitova, S., Ongarbayeda, M., Arkhmetzhanova, S., Mutalova, Z., Niyazbekova, S., & Zueva, A. (2021). The influence of the proctoring system on the results of online tests in the conditions of distance learning. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(2), 250-256.
- Van Gennep, A. (2019). *The rites of passage*. University of Chicago Press. https://www.arsmagica.fr/sites/default/files/Textes/Arnold_Van_Gennep_les_rites_de_passage_1909.pdf



Segunda
parte



Gestión
comunitaria

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Palacio Chavarriaga, C., & Gutiérrez Avendaño, J. (2025). Percepción docente sobre estrés escolar en relación con ambientes educativos y familiares en Medellín. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 125-151). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.7>

Capítulo 7

Percepción docente sobre estrés escolar en relación con ambientes educativos y familiares en Medellín¹

Catalina Palacio Chavarriaga*

Jairo Gutiérrez Avendaño**

¹ Capítulo derivado del proyecto “Las voces de los niños y niñas de cuarto grado de la comuna 11 de Medellín frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela”, presentada en la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: marzo de 2019. Terminación: noviembre de 2020. Actualización: febrero de 2024.

* Magíster en Educación, licenciada en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, docente de Secretaría de Educación Antioquia, municipio de Rionegro. Correo: catalina.palacioch@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6201-2443>.

** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, posdoctor en Bioética, magíster en Educación, docente de la Facultad de Educación y Humanidades, grupo de investigación EILEX, de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: jairo.gutierrezave@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-0722>.

Introducción

La escuela es uno de los espacios donde los niños interactúan frecuentemente en conjunto con el ambiente familiar, de ahí que una problemática que debe ser analizada y en la que intervienen ambos contextos son las herramientas con las que cuenta el docente para ayudar a sus estudiantes a afrontar una situación de estrés escolar y establecer si este es causado por situaciones vividas en el hogar o en la institución educativa, puesto que los momentos de tensión percibidos por los niños afectan su comportamiento, estado de ánimo, atención y concentración, que son dispositivos básicos para el aprendizaje.

Por lo tanto, el presente estudio pretendió comprender las percepciones que tienen los docentes de básica primaria sobre el estrés escolar y relacionarlas con los ambientes educativos y familiares como factor de riesgo de estrés en los niños. Al respecto, algunos de los docentes participantes expresaron su interés por contribuir en el mejoramiento de los ambientes educativos y familiares.

En relación con lo anterior, es necesario aclarar que el concepto de “percepciones” se entenderá desde la psicología, referido a la impresión que se forma una persona de otra en torno a sus características, motivaciones y expectativas, que depende de la subjetividad de quien percibe (Moya & Expósito, 2007). Para este caso, el concepto permitió entender cuándo los docentes perciben a sus estudiantes estresados en el contexto educativo. Además, en el presente texto se hará uso del término “concepciones”, definido por Capote (2011) como la capacidad que tiene una persona para teorizar sobre una temática en particular con el propósito de describir las comprensiones de los docentes sobre estrés escolar.

Ahora bien, para Maturana y Vargas (2015) este último término tiene que ver con la forma en que los niños reaccionan frente a determinados estímulos en el contexto educativo, de ahí que sea necesario realizar por su parte una evaluación cognitiva, la cual determinará si consideran que cuentan o no con los recursos necesarios para clasificar la situación, como estresante o no, y también poder hacerle frente. Son diversas las fuentes de estrés que se viven en la escuela, como, por ejemplo, el número de tareas, la socialización con los compañeros, los traslados de centro educativo y la pérdida de asignaturas entre otras (Valiente et al., 2020).

Sin embargo, es importante aclarar que no todas las situaciones son estresantes para todos los estudiantes; lo que puede ser motivo de estrés para uno no lo es para otro (Trianes, 2003). El estrés, aunque se produce en el sujeto, depende de las condiciones que tienen lugar por parte de los educadores en la escuela. Un estado emocional positivo es responsabilidad de la escuela y de sus docentes, de la manera en que estos influyen sobre los educandos para mantener o garantizar dicho estado emocional.

Es propio de la psicología cognitiva y del biologicismo el depositar los problemas en el sujeto y no en el contexto. Para eliminar el exceso de estrés, lo esencial no es que el sujeto se evalúe a sí mismo, sino que los educadores estén prestos a garantizar los mejores aprendizajes y desarrollos en esos sujetos, garantizándoles su seguridad personal, el deseo por aprender, buena autoestima y una adecuada resolución de tareas cognitivas y los exámenes.

Esta premisa coincide con lo expuesto por Palacio et al. (2022), quienes en su investigación concluyeron que “se requiere que los docentes propicien espacios donde los niños y niñas se sientan acogidos, escuchados y valorados, acciones que darán como resultado ambientes educativos con menos situaciones conflictivas” (p. 13). En consecuencia, los estudiantes serán activos en la construcción de su conocimiento al sentirse con la capacidad de cooperar en su contexto educativo, en beneficio de su propio desarrollo.

Aquí es importante precisar el concepto de ambiente, este se entiende como el lugar que rodea a cada individuo, en donde este interactúa modificándolo (Morales, 1999). El ambiente se caracteriza por tener “condiciones físicas, sociales, culturales, psicológicas y pedagógicas del contexto, las cuales están interrelacionadas unas con otras” (García, 2014, p. 64). También es crucial la idea de que es el ambiente, sobre todo, bien organizado el que garantiza los buenos aprendizajes y el desarrollo de lo emocional, motivacional y cognitivo, necesario para que los escolares no lleguen a tener un exceso de estrés por no saber o no tener el desarrollo que deberían tener.

Existe variedad de ambientes que afectan al infante, entre los cuales encontramos el ambiente escolar y el familiar; en el primero de ellos ubicamos aspectos como los siguientes: aulas con buena ventilación, luz natural para el salón, limpieza óptima, un color de las paredes acorde con lo que se pretende lograr desde la visión pedagógica con los estudiantes y su etapa del desarrollo. No obstante, también se encuentran situaciones como materiales insuficientes o la falta de alguna de las anteriores características, esta podría ser causa de desmotivación por parte del educando (Castro & Morales, 2015).

Cobra relevancia la gestión comunitaria definida por Rueda et al. (2019) como la acción en la que convergen varias instancias institucionales, en este caso se unen familia y escuela, actores fundamentales, con el fin de establecer un espacio propicio para los estudiantes en busca de los mayores beneficios para su desarrollo integral. Este objetivo se logra siempre y cuando exista una comunicación permanente entre escuela y familia.

En esta misma línea, Pino y Castaño (2018) afirman que la gestión comunitaria se caracteriza por establecer soluciones oportunas para el entorno en que influye. Por otro lado, según Trianes et al. (2014), “las altas exigencias por parte de los padres, pasar poco tiempo con las familias, dificultades económicas y continuas peleas entre hermanos” (p. 32) son circunstancias que pueden generar muestras de estrés que se manifiestan no solo en la casa, sino también en la escuela.

Es crucial afirmar que el estrés escolar, el ambiente escolar y el familiar son tres categorías que requieren analizarse de forma conjunta, puesto que influyen directamente en el desarrollo integral de los infantes; por consiguiente, los maestros deben estar atentos a las manifestaciones de estrés con el propósito de actuar y realizar prácticas que generen ambientes tranquilos y propicien el aprendizaje.

Metodología

La metodología de estudio fue cualitativa de enfoque etnográfico, esta permitió comprender la problemática desde diversas perspectivas con el propósito de ayudar a transformar una realidad y buscar mejorar la calidad de vida de las personas que viven en una comunidad, en este caso, la educativa, con los grupos de interés que la integran.

La población se conformó por cuatro instituciones educativas públicas del noroccidente de la ciudad de Medellín, seleccionadas a conveniencia. En cada una se estableció contacto con los coordinadores y se les presentó los propósitos de la investigación. Posteriormente, se realizó una reunión con los docentes de preescolar, primero, segundo y tercero, con el fin de invitarlos a ser parte del estudio. Accedieron a participar 12 docentes distribuidos de la siguiente manera: 2 de preescolar, 1 de primero, 3 de segundo y 6 que realizan su labor docente de primero a tercero, de acuerdo con su formación específica, es decir, si es en ciencias naturales o matemáticas, por mencionar algunas, enseñan su asignatura en todos estos grados.

Para la recolección de la información y para dar respuesta a los objetivos específicos se realizó la siguiente tabla de consistencia:

Tabla 1.
Consistencia entre objetivos, categorías y técnicas

Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Técnica de recolección de información
Identificar el significado de estrés escolar que poseen los docentes de las instituciones educativas seleccionadas	Estrés escolar		Entrevistas. Grupo focal
Describir los ambientes percibidos por los docentes como determinantes del estrés escolar en el ambiente educativo	Ambientes generadores	Escolar	Entrevistas. Grupo focal. Observaciones participantes.
Describir los ambientes percibidos por los docentes como determinantes del estrés escolar en el ambiente familiar	Ambientes generadores	Familiar	Entrevistas. Grupo focal. Observaciones participantes
Especificar las estrategias utilizadas por los docentes frente al estrés escolar de sus estudiantes	Estrategias docentes		Entrevista Grupo focal Observación participante

En total, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, dos por cada institución participante para conocer y profundizar en la experiencia vivida por los maestros; ocho observaciones de clase a los maestros entrevistados, con el fin de evidenciar la forma de interacción de los sujetos en el contexto escolar, y un grupo focal para enriquecer la comprensión de la temática objeto de estudio desde la puesta en común de las diferentes percepciones de los maestros en torno al tema.

En cuanto al análisis de la información, una vez recolectada, se procedió a organizarla, en dos redes de datos: un mapa conceptual y una matriz categorial en la que se recopilaban los tres instrumentos utilizados en la investigación, estos con sus respectivos códigos para identificar la participación de cada maestro (tabla 1).

Tabla 2.
Códigos de los instrumentos de recolección de información

Maestro	Instrumento	Código	Diario observación participante	Código	Grupo focal	Código
1	Entrevista 1	E1	Observación 1	OBP1	Grupo Focal 1	GF1
2	Entrevista 2	E2	Observación 2	OBP2		
3	Entrevista 3	E3	Observación 3	OBP3	Grupo Focal 2	GF2
4	Entrevista 4	E4	Observación 4	OBP4		
5	Entrevista 5	E5	Observación 5	OBP5	Grupo Focal 3	GF3
6	Entrevista 6	E6	Observación 6	OBP6		
7	Entrevista 7	E7	Observación 7	OBP7	Grupo Focal 4	GF4
8	Entrevista 8	E8	Observación 8	OBP8		

Este análisis se realiza con el fin de unir las experiencias de cada uno de los participantes, referidas a las categorías principales objeto de estudio: concepciones docentes acerca del estrés escolar, manifestaciones, consecuencias y ambientes generadores de estrés escolar, así como estrategias utilizadas por los docentes para disminuir la percepción de situaciones estresantes en el ambiente educativo. Posteriormente, los resultados del primer análisis se triangularon con la teoría para evidenciar qué comprenden los maestros en relación con el estrés escolar, sus repercusiones en los escolares y los ambientes que lo generan.

Se siguieron los parámetros de ética del consentimiento informado sobre los propósitos del estudio y la información de los participantes fue debidamente codificada, además se informó que la información aquí contenida solo sería divulgada con fines académicos.

Resultados

La interpretación de los hallazgos se realizó según cinco categorías de análisis: concepciones de los docentes; observación y evidencia; consecuencias; ambientes generadores; y estrategias que utilizan los docentes frente al estrés escolar.

Concepciones de los docentes

El estrés escolar se refiere a “la tensión excesiva desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado, cuando una persona está en periodo de aprendizaje y experimenta tensión” (Orlandini, 1999, p. 143). Es decir, el estrés es generado por las actividades realizadas en el ambiente escolar, o que son enviadas para la casa como actividades posteriores. Los maestros participantes, por su parte, expresaron que el estrés escolar es “todo lo que se refiere mientras ellos están en el contexto educativo, dentro de la escuela y en todos los ambientes que hacen parte de la escuela” (E1).

Otras opiniones amplían el concepto al considerar que es una situación en la que “el niño no quiere actuar y como docente estoy esperando que él actúe, que él trabaje, participe y él no quiere hacer nada, algo pasó, ¿y dónde pasó? ¿De dónde viene?: de la casa” (E9); “el estrés infantil significa que los niños están cargados de muchas emociones y de muchas responsabilidades, que no son de su competencia debido a que están asumiendo roles que no les corresponde” (GF2).

En estos testimonios se evidenció la recarga escolar como productora de estrés y asociada al ámbito familiar, en donde se pueden vivir situaciones que afectan el desempeño del niño en el entorno educativo. Lo que se estudia aquí es el ambiente sin la influencia educativa, el ambiente emocional positivo de la escuela y toda la organización social que debe existir para que el sujeto adquiera la confianza y las habilidades para desenvolverse en el entorno o ambiente escolar. Para estos estudios, la causa del estrés es la situación de la familia y de los padres, la que puede estar afectada incluso al hecho de que el niño no aprenda o no aprenda bien o no esté estimulado para ir a la escuela.

En una de las entrevistas un participante manifestó que en el ambiente escolar

uno también genera estrés al querer que todos ganen, aprendan, logren avanzar en el colegio y a eso se le suma el currículo ... al decir: ‘muévanse’, ‘nos falta este tema’, ‘mire mañana hay que hacer tal cosa y no lo hemos podido hacer’. (E1)

Esta expresión, que coincide con una de las observaciones realizadas, muestra que por cuestiones de tiempo la maestra alza la voz con el fin de lograr la atención por parte de los estudiantes, situación que genera tensión en los niños a su cargo (OBP3).

En la forma en la que se expresaron los educadores dan muestra de la desorganización de la labor escolar. Por esta razón, manifestaron que algunas veces no encuentran apoyo en sus compañeros, experiencia que se vio reflejada en el relato de un maestro: “otra de las situaciones que se da en la escuela es que ... unos se pueden burlar de los otros y eso puede causarles estrés entre ellos mismos” (GFP2).

De ahí que uno de los entrevistados considere lo siguiente:

Esa empatía con ellos y a veces el no poder contar con ese profesor que, aunque nosotros no nos podemos extralimitar, el contar con ese profesor que te escuche, que te ayude, que te llame la atención de la mejor manera, que te oriente cuando se necesite de él. (E1)

Estos criterios hacen parte de la organización del medio escolar que va desde lo material hasta las relaciones entre los estudiantes, entre ellos mismos y los maestros y de los maestros entre sí, parece una concepción libertina de la escuela que en nada ayuda a la labor.

En esta misma línea, un docente afirmó que también son los propios compañeros de clase los generadores de malestar, como refleja la siguiente entrevista:

Hay niños que molestan mucho a los otros o los critican y les dicen: ‘eso está muy feo’, ‘eso no es así’, ‘borre’. Se toman atribuciones de maestros y de líderes, entonces hacen llorar a sus pares, o dicen al profesor: ‘no lo saque que ese niño no sabe nada’. (E8)

Lo expuesto por la maestra anterior es acorde con lo observado en una de las visitas realizadas: algunos de los niños no respetan a sus compañeros, los molestan porque han terminado pronto su trabajo, el tono de voz entre ellos es fuerte en medio de la discusión. Uno de los estudiantes expresa “Emanuel, ‘chismoso’. Otros niños se sacan la lengua entre sí como reclamo por una camisa que le daño su compañero, y uno de los niños le raya el cuaderno a su compañero” (OBP3).

En cuanto a la transición de grados, como causa del estrés escolar, se percibe que los docentes estuvieron de acuerdo en que esta es un causante de estrés escolar en los niños desde el grado transición hasta tercero, algunas de las razones que dieron fueron las siguientes:

El cambio de aula o la exigencia académica, porque pueden decir los estudiantes: ‘es que aquí ya me están exigiendo mucho’, ‘yo no soy capaz’; muchos se cierran a decir eso, o ‘están pidiendo muchas tareas’ y entonces eso a veces les genera estrés a ellos, si no hay un acompañamiento familiar que les colabore con ellas. Si no hay un buen diálogo entre la familia y la docente no se logra superar ... hay niños que esos cambios, sí les genera estrés. (E4)

Lo relatado también mostró que no hay aprendizajes adecuados y, por supuesto, una eficaz enseñanza y educación. Al no aprender con claridad las lecciones evaluables los exámenes van a ser estresantes. Asimismo, otro de los maestros comentó:

Sí, mucha presión porque la mamá les dice: ‘bueno usted ya no está en preescolar, tiene que ganar todas las materias’. ¿Qué he hecho yo como maestra de primero? Los niños cuando llegan a primero ya saben que se sacan 1-2-3-4-5, entonces con el tiempo son: ‘profesora yo me gano un 5 o me gano un 3’, ‘profesora yo me tengo que ganar un 5 porque si no llevo 5, no me dejan jugar en la tablet. (E8)

Los maestros consideraron el cambio de profesores como un generador de tensión, por tratarse de una nueva adaptación:

Actuamos diferente y en preescolar uno es más maternal, más cercano con ellos, son más poquitos y en primero ya se tiene que trabajar mucho más. Entonces ellos cuando tienen mucho trabajo, quieren volver donde la profesora a ponerle la queja: ‘profesora ella pone mucho trabajo’, ‘es que no es como era en preescolar’. (E9)

En el grupo focal uno de los participantes expresó:

Cuando uno les exige como que les llena la cabecita porque ellos no están sino pensando en el juego, en no cumplir con las responsabilidades, porque muchas veces el papá o la mamá no está encima de ellos entonces eso también les causa estrés. (GFP4)

Observación y evidencia

Según los maestros, los niños manifiestan estrés en el ambiente escolar de la siguiente manera: desmotivación hacia las actividades académicas, enfermedades físicas (dolor de cabeza, dolor de estómago) o psicológicas; (ansiedad, depresión); cambios de conducta o emocionales que presenta el estudiante, es decir, cambios notables en el comportamiento de los menores. Al respecto, los docentes afirmaron:

Uno tiene una conducta definida de ellos ... cuando esta cambia radicalmente es muy evidente, se llega a pensar que está pasando algo y también al ver la variación en su rendimiento académico, porque bajan demasiado. Esas son las mayores alertas que identifico yo para decir que el niño está presentando algún cuadro de estrés, o algo que no está encajando bien en su vida, no se encuentra equilibrado. (E1)

Para otro de los docentes la observación de los niños debe diferenciarse, así lo expresa:

Cuando el niño está muy aislado, muy silencioso, agresivo, muy distraído, entonces uno se acerca a indagar, pero no quiere decir entonces que porque está distraído está estresado, no, me acerco a indagar qué está generando el estrés. El niño de pronto dice: 'el ruido me está molestando', 'me siento incómodo' ... Son esas cosas las que permiten identificar con el niño o por medio de la observación si el estudiante está sufriendo de estrés escolar. (E4)

En torno a lo expuesto por este participante, al realizar una de las visitas al contexto escolar, llamó la atención que una niña se chupa el dedo y se acaricia el pelo, al preguntarle a la maestra por ella refiere que: "tiene problemas en su contexto familiar" (OBP5). Situaciones a las cuales los docentes deben estar atentos y en caso de ser necesario activar la ruta de atención integral, con el fin de garantizar el pleno desarrollo de los estudiantes.

Consecuencias

En cuanto a los efectos que el estrés escolar puede generar, los docentes consideraron como aspecto relevante que este afecta el rendimiento académico y las relaciones sociales. De esto dan cuenta algunos de los maestros entrevistados:

Los niños son con un nivel más bajo, les da dificultad entender, son muy sensibles ... pasa un compañerito y medio lo movió, llegan llorando 'ay no ... Miren mi cuaderno, me lo dañó todo'. Yo les digo: 'amigo, eso se soluciona con un borrador' ... y a ellos eso o cualquier contacto físico, les genera un problema y lo demuestran ahí mismo. (E4)

El estrés infantil incide negativamente en el rendimiento académico de los niños porque es un área que no está bien. Nosotros trabajamos el ser desde la integralidad, entonces siendo el área emocional una de las más importantes, si esta no está bien entonces desestabilizará las otras, por eso es que ellos no potencian todas las habilidades que tienen porque hay algo que no está bien en su ser y si yo no estoy bien pues las cosas no van a marchar como debería. (GFP4)

De igual forma, expresaron qué afecta la concentración para entender y ubicarse en una actividad propuesta:

Así sea una actividad sencilla de cuaderno, usted al niño estresado lo ve como 'embolatadito' [confundido], no encuentra el lápiz, no sabe dónde buscarlo (aquí ya la mayoría maneja el renglón), pero el día que está estresado no saben qué renglón trabajar, entonces eso sí les afecta y mucho. (E8)

Los niños no rinden en las actividades, no terminan los trabajos a tiempo por ponerse a molestar a los compañeros o porque se sienten que no son capaces y van haciendo una rayita y todo lo que hacen lo van y lo consultan a la profesora, no estudian y si estudian no aprenden con facilidad porque ellos se sienten menos que los demás. (GFP1)

El estrés también incide sobre las relaciones sociales con sus pares por lo siguiente:

Ellos se sienten inseguros, no solo desde el conocimiento, sino que también por la convivencia la aceptación ... si no hay amor por mí mismo no lo puedo dar a los demás y eso es lo que nosotros evidenciamos, si yo no me quiero no me respeto entonces la convivencia va ser súper difícil, de ahí entonces que se presente el estrés desde lo escolar en los niños. (GFP3)

En esta misma línea, otro de los participantes desde su experiencia expresó:

El estudiante va a estar sumergido totalmente en tratar de cumplir lo que el docente le pide, tratar de cumplirle a los padres y a x o y persona, entonces él, ese pensamiento de que tiene que cumplir unas cosas, lo va alejando de todas las actividades sociales con los demás. (E4)

Lo anterior es un indicador de que el trabajo escolar no está centrado en el proceso que se tiene que llevar a cabo para que haya aprendizajes y desarrollo, sino en el resultado o en los rendimientos, de ahí que sea crucial que se mejoren las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes.

Ambientes generadores

Los maestros afirmaron que la familia y los docentes tienen parte de la responsabilidad del estrés infantil en contextos escolares, así lo indicó uno de los participantes: “La responsabilidad es de todos porque somos una sociedad y no podemos desligarnos de ella. Primero es de la familia, cierto, padres, luego de los docentes” (E1). En cuanto al ambiente escolar los docentes expusieron que este se convierte en un factor estresor porque

los maestros somos rígidos y encasillados, no tenemos en cuenta las debilidades del niño ... Hay cosas que uno como docente tiene que tratar de hacer, tiene que poder motivarlo ... hay cosas que le generan mucho estrés a los niños, por ejemplo: la madrugada, el tener que sentarse y estar quieto ... el no poder tomar agua, sino cuando debe ser, que no se puede comer en el salón, eso genera estrés porque ellos están acostumbrados a hacerlo a cualquier hora. Aquí ya estamos generando unos hábitos y entonces eso les cuesta a ellos ... y lo que menos cree uno, el que no los deja ir al baño sino a la hora que es. (E2)

En relación con lo anterior, durante las visitas a los docentes, se evidenció que, aunque los docentes tienen que cumplir con múltiples responsabilidades, acuden al diálogo en la interacción con sus estudiantes y en los momentos en los que surgen conflictos entre ellos para ofrecerles una solución de manera pacífica.

Sobre el clima que se percibe, uno de los participantes comentó:

Los gritos, peleas, ruidos exagerados, hay muchas cosas y dependiendo de la forma de ser de cada niño ... por ejemplo: los miedos es una cosa que les genera mucho estrés a los niños, el miedo a los truenos, mire una cosa tan sencilla, el miedo a un gusano, y eso de donde viene, de la familia ... yo pienso, que hay muchos, muchos detonantes, pero uno no sabe a ciencia cierta qué es lo que pasa ahí. (E2)

Igualmente, un grupo focal comentó:

El irrespeto que se vive entre ellos, que uno a veces como docente se la juega y lo trata de interiorizar a él, trabajando la sana convivencia, hacemos múltiples de actividades donde prime el respeto por ellos, pero aún sigue faltando. (GFP1)

Sobre la dotación del espacio físico refirieron los docentes que son ambientes inadecuados:

Con sillas universitarias ... para niños que acaban de pasar de preescolar, que tenían una mesa donde podían poner sus cosas, aquí el espacio es una raquetica ... se estresan porque tienen que saber manejar la cartuchera, de lo contrario todo vive en el suelo ... tienen que saber utilizar la otra mano; los niños de ahora ya no usan si no una, la otra parece que no existiera. Es uno como docente todo el tiempo: la 'otra mano es una pinza'... eso hace que uno le tumbé al otro y genera estrés y conflicto ... todos los días permanecen, los olores, los sonidos, la estrechez. (E8)

También se conoció que los “ambientes de injusticia” son generadores de malestar porque “desestabiliza mucho a un niño, un ambiente donde no haya amor, es horrible, yo creo que esa sería la peor de todas. Porque el niño que se siente amado ... ese niño supera” (E9).

En relación con el ambiente familiar, los docentes participantes mencionaron en la realización de la entrevista y también en el grupo focal, durante la observación de situaciones que pueden generar estrés en los niños, lo siguiente: necesidades básicas insatisfechas, riñas, divorcios y violencia en el hogar. También la presión de la familia por altos logros académicos y la ausencia de acompañamiento en su proceso educativo.

En este sentido, señalaron que “la separación de los papás, el niño la siente inmediatamente, yo creo que eso si lo vemos mucho y las peleas entre el papá y mamá” (E9). Durante una de las visitas, en medio de la conversación con la profesora, en el diario de observación se expresó que “algunos de los niños y niñas sufren de maltrato familiar en sus hogares y descuido” (OBP5).

Por otra parte, sobre el acompañamiento del niño, los docentes afirmaron lo siguiente:

Por ejemplo a tener una familia que esté pendiente de uno ... un papá o una mamá pendiente de vos que no te deje al cuidado de tu abuela, que vos no sientas esa ausencia desde tan pequeño, porque eso acá lo manifiestan ‘profe es que mi mamá no está conmigo’, ‘es que mi papá se fue’ ... ‘es que profe me toca despacharme solito’ ... esto no debería ser, porque son cargas que al niño no le corresponden y son sus derechos fundamentales los que están siendo vulnerados de alguna manera. (E1)

En torno a esta categoría, un participante comentó lo siguiente:

El descuido y el abandono que viven a veces por parte de los padres, la falta de comodidades mínimas a nivel de planta física y en todo lo que ellos viven en las casas, el hacinamiento, la falta de comida y todas las necesidades básicas que priman para el ser humano. Yo lo he vivido en los años de docencia que llevo, sé que esas ausencias dejan huella en ellos. (GFP4)

Para las madres cabeza de familia es mayor la carga:

Hay veces que el problema es de la mamá, no tiene trabajo, o que a lo mejor la mamá tiene alguna enfermedad, problemas con el vicio, con el alcohol. Acá pasa mucho eso en esta comunidad, que los niños lo ven muy natural, pero hay veces que se les nota a ellos la preocupación ... entonces eso al niño lo angustia y no viene al colegio hace tres días uno les pregunta ¿qué les pasó? ‘No profe es que imagínese, que mi mamá se quedó sin trabajo y nosotros nos fuimos para un pueblo a ver si mi mamá conseguía trabajo’. (E3)

Estrategias que utilizan los docentes

Los docentes expresaron que, en algunos casos, los factores ambientales no son posibles de controlar y, por ende, deben buscar estrategias para disminuir sus efectos, algunas estrategias son trabajar los temas de matemáticas y lenguaje en las primeras horas de

clase en las que los niños están más prestos para el aprendizaje, utilizar metodologías para mantener la motivación y concentración de los estudiantes, así como enseñar normas de convivencia y valores para que la cantidad de estudiantes en el salón no se convierta en una problemática generadora de estrés, situaciones comunes que dieron a conocer los participantes en la aplicación de los instrumentos que se utilizaron en la investigación.

En las observaciones se destacan estrategias para el control del ambiente en el aula, debido a las condiciones de ruido y a los olores externos de la misma:

Utilizo instrumentos musicales como la flauta, victoria el pajarito, entonces cuando veo que ellos están muy inquietos y veo que es algo que les preocupa entonces suena y ellos se quedan calladitos, les enseñé ejercicios de respiración, les enseñé un nuevo ejercicio de respiración que es con un pie adelante ellos toman el aire, no lo sueltan hasta que yo no cuente tres, fue una técnica que me enseñaron de respiración, entonces hacemos mucho eso. (E8)

También se observó que los maestros se dan cuenta de los casos más visibles o extremos de estrés e intervienen para buscar una solución:

Un cambio brusco, no necesariamente puede ser que un niño se aisle, un cambio brusco puede ser: un niño que ha trabajado bien, académicamente, es un niño que ha respondido bien y de un momento a otro no realiza las actividades, las deja a medias, se dedica a charlar, a jugar, o a pelear con los compañeros, ese es un cambio brusco. Lo primero que uno hace es hablar con el estudiante y llamarle la atención ... a ver si de pronto el niño manifiesta qué situaciones de su vida son las que le están preocupando. A partir de eso uno ya mira: ah, es la familia ... que el niño se siente enfermo y no lo ha visto un médico y no lo han revisado ... que se debe a un problema que tiene con alguna profesora, hablemos con la profe y miremos qué está pasando con esa clase. (E3)

Si se presenta una situación en la que se percibe que los niños están preocupados, lo primero es dialogar con ellos, el diálogo, escuchar un poco, aunque haya temas en los que nosotros no podemos ahondar ni entrar —estos los remitimos, porque gracias a Dios en las escuelas contamos con personas especializadas, como los psicólogos de entorno protector y los maestros de la UAI. Entonces, en mi caso particular, lo que yo hago es escuchar al niño y si en ese caso requiere de una atención más profesional lo remitimos a psicología y ya ella hace todo el trabajo y después nosotros hacemos empalme con ella y tratamos, en lo posible, de ayudarle a ese niño a solucionar ese inconveniente que está presentando (GFP1).

En línea con esta estrategia, en una visita realizada se observó que la maestra por medio del diálogo soluciona los conflictos en el aula al escuchar a sus estudiantes, resolverles sus inquietudes y sugerirles soluciones en relación con la dificultad que se presenta, sea personal o entre compañeros de clase (OBP7).

Otra de las estrategias fue involucrar al niño en roles y actividades para darle confianza:

Si es un niño muy tímido, trato que salga adelante, me vas a repartir esto me vas hacer tal cosa, le llevas tal razón a la profesora, como para que salga de sí mismo; dialogo mucho con los papás, porque como son tan pequeños debe ser muy de la mano de los padres de familia o los acudientes; les comento la situación, les digo que me lo suelten mucho que no lo están sobreprotegiendo en la casa o que no les exijan demasiado, porque les pegan por todo, les gritan por todo y un lenguaje que no es el apropiado para ellos, yo miro mucho eso. (GFP4)

Frente a la asimilación del cambio de primero a segundo grado, aseveraron que esta transición les genera preocupación a los niños:

Al principio del año sí se les dificulta mucho ... para ellos es estresante, genera muchísima preocupación y algunos llegan sin leer y escribir a segundo y como ellos saben que en este grado ya se lee y escribe, ellos llegan estresados pensando: ¡Dios mío yo no soy capaz de escribir! Entonces todo el día dicen: 'profe es que tengo que leer, profe yo no sé escribir'. (E3)

Se evidencia en este apartado del capítulo que los docentes conocen los aspectos básicos que tienen que ver con el concepto de estrés escolar, por tanto, es necesaria la capacitación sobre estrategias de afrontamiento para acompañar a los niños en su desarrollo.

Discusión

Estos resultados se encuentran relacionados con la investigación realizada por Martínez y Díaz (2007), quienes definen el estrés escolar como “el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos y emocionales, ya sean de carácter interrelacional o

intrarelacional, que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar” (p. 12). Esta definición concuerda con lo afirmado por los maestros participantes de este estudio.

Al decir que es un malestar producido por el contexto en el que vive y estudia o trabaja el sujeto, es claro que no es un problema emocional del sujeto o un malestar por alguna patología de este. Llegar a creer esto último sería caer en un concepto individualista del estrés, que aísla este problema, lo desconecta de la realidad y vida concreta y real del sujeto, señalando que es un problema del sujeto, no del medio en el que vive.

Trianes (2003) en sus investigaciones plantea, además, lo siguiente:

Algunas situaciones y circunstancias en las que las demandas de los contextos escolares suponen una exigencia excesiva para ciertos niños que, debido a diversas situaciones, desarrollan estrés y muestran dificultades de adaptación a la escuela, las cuales pueden influir negativamente en su desarrollo personal. (p. 103)

Entre las causas generadoras de estrés en ambientes escolares, la transición entre grados puede ser una de ellas, porque se da un cambio en la metodología de enseñanza, docentes, pares y espacios. En el estudio realizado por León (2011) se confirma el pensar de los docentes:

La transición de la educación inicial al primer grado de la Educación Primaria adquiere vital importancia, porque si los procesos de maduración y desarrollo no se continúan orientando con la misma calidad metodológica y si cambia la concepción pedagógica, se corre el riesgo de ubicar al niño en situaciones donde se pueda confundir, sufrir pequeños traumas de ubicación, de socialización y lo que es peor, miedo y desconfianza por la escuela. (p. 191)

Los niños tienen gran sensibilidad en etapas tempranas, momento que requiere de maestros observadores y prestos a actuar conforme a sus necesidades. Por otra parte, es preciso resaltar que las interacciones sociales en clase pueden llegar a convertirse en causa de estrés escolar. Es así como Trianes et al. (2014) plantean que, en el ámbito escolar, se contemplan estresores tales como “problemas en la interacción con el profesor, bajas calificaciones escolares y exceso de actividades extraescolares. Asimismo, se incluyen estresores relativos a las dificultades en las relaciones con los iguales, como falta de aceptación social, conflictos y situaciones de burla” (p. 32).

Por otro lado, en cuanto a las consecuencias del estrés escolar en los niños desde transición a tercero de la básica primaria, existe concordancia entre lo dicho por los docentes y las investigaciones encontradas, como en el estudio realizado por Trianes et al. (2014) en el que se concluye que el estrés cotidiano en el desarrollo infantil tiene consecuencias:

Afecta el bienestar socioemocional y físico del niño, a este se encuentran asociados, ansiedad, baja autoestima, depresión y sentimientos de incapacidad, dificultades en las relaciones interpersonales con los iguales, conductas agresivas, irritabilidad y actitud negativa frente al ámbito escolar. Además, se vincula al deterioro del rendimiento cognitivo (peor capacidad de atención sostenida y de memoria episódica) y académico. (p. 32)

Los docentes, al reconocerse como fuente de estrés para sus estudiantes, procuran crear ambientes amigables donde los niños se sientan acogidos y seguros, de tal manera que se convierta en un contexto protector para ellos, disposición que se logra por medio de “relaciones asertivas y ayudar al estudiantado a eliminar temores sobre ciertas materias, la participación en clase y la presentación de pruebas” (Naranjo, 2009, p. 188).

Estas actitudes y aptitudes coinciden con las referidas en el estudio realizado por Díaz y Gairin (2014), quienes afirman que el ambiente educativo se debe caracterizar por lo siguiente:

Favorecer el uso de estrategias que permitan al alumnado alcanzar el grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su nivel madurativo; huir del autoritarismo estableciendo unas normas de disciplina y convivencia razonadas y razonables; utilizar el diálogo para resolver conflictos y adoptar una actitud que tienda al bienestar común; promover el respeto y los principios básicos de la convivencia y desarrollar en el alumnado hábitos saludables, de alimentación, higiene, reposo, actividad física y tiempo libre. (p. 197)

En relación con el ambiente escolar, fueron varias las investigaciones que se mostraron afines con las concepciones de los docentes sobre un contexto educativo saludable, la primera de ellas fue el estudio realizado por Mejía (2011), quien señala el papel de los aspectos de diseño: “Distribución de los muebles, las ventanas, el tamaño de los espacios (los colores) ... los aspectos físicos (la temperatura, el clima...) y su influencia en el comportamiento, la salud física, psicológica y social de los individuos” (p. 4).

Asimismo, el ruido es otra de las características que puede tenerse en cuenta cuando se analizan los ambientes educativos, de acuerdo con Mejía (2011) y los docentes participantes de esta investigación, pues tiene incidencia en el proceso de aprendizaje de los niños, y debe ser considerado como estresor en las escuelas. Estos resultados son afines a los encontrados por Aragonés y Cuervo (2000), quienes le dan importancia a la iluminación y al clima, así como a la disposición del mobiliario y a la comodidad, debido a estos factores tienen un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes (p. 221).

Siguiendo en la línea del ambiente escolar, Mejía (2011) hace alusión a la cantidad de estudiantes por aula de clase y cómo esta se encuentra asociada con conductas de agresión (p. 15); así pues, una elevada cantidad de estudiantes es una posible fuente de estrés para los niños. En este aspecto están de acuerdo los docentes, exponen que los espacios reducidos en las sillas para escribir y entre compañeros genera situaciones de conflicto en el aula.

Con respecto al ambiente familiar, se encontró relación con lo que define Muñoz (1987) sobre lo familiar como un valor social:

Pienso que la esencia de esa riqueza consiste no solo en la provisión del alimento y salvaguarda económico-social, sino en la reafirmación continua de la propia identidad, de la autoestima, de la seguridad psíquica y física de cada cual, de la comunicación y del tono empático de la convivencia, de la relación creativa con la sociedad. (p. 15)

Esta debería asumirse como sinónimo de equilibrio, en relación con la afirmación de Muñoz (1987), los docentes concuerdan en que una familia donde los niños se sientan seguros por contar con sus necesidades básicas cubiertas, no solo de vivienda y alimentación, sino las que se refieren a la parte emocional, les permitirá desarrollarse de manera integral en colaboración con el trabajo realizado por la escuela.

En esta misma línea de ambiente familiar, es importante tener en cuenta investigaciones como la de Garrido (2006), al concluir que en “el núcleo familiar se da el apego y si este es inseguro propicia el estrés, concretamente, el estilo evitativo genera miedo rabia y ansiedad y el estilo ambivalente además de las anteriores provoca emociones de estrés y preocupación” (p. 502). Los padres de familia en sus interacciones con los niños deben ser muy coherentes para no generar en ellos confusión que los lleve a pensar que no se encuentran seguros en ese ambiente o que, por cualquier motivo, no son queridos allí.

También se destaca que otro factor familiar fuente de estrés para los niños es el divorcio, “sobre todo en niños especialmente sensibles, no obstante, el tiempo ayuda a superarlo, a no ser que los padres mantengan unas relaciones conflictivas” (Pons & Del Barrio, 1995, p. 495). Este tipo de rupturas es común en el contexto donde se llevó a cabo esta investigación.

Sobre la responsabilidad que tiene la familia en el hecho de que el niño se vea expuesto a situaciones de estrés escolar, Espitia y Montes (2009) realizaron un estudio en el que observaron que “cada familia tiene sus propios valores, actitudes, principios y visiones que dan sentido al apoyo en los aprendizajes de sus hijos, su capital particular e insustituible le permite usar estrategias, prácticas y metodologías diferentes” (p. 95); es decir, si las formas en que los padres acompañan a sus hijos en los hogares y los valores que se manejan al interior de este son diferentes a los que se enseñan en las escuelas, dichas situaciones pueden ser generadoras de estrés; por lo tanto, es importante que las familias busquen centros educativos que concuerden con sus principios, valores y expectativas en cuanto al aprendizaje de sus hijos.

Así pues, el tipo de crianza es otro elemento familiar clave en la generación de estrés, que se puede prevenir

proporcionando un contacto de cariño, seguro y de confianza, donde el niño reciba una educación que le facilite llegar a una independencia en sus diferentes aspectos ... una buena comunicación entre padres e hijos genera un ambiente confortable de confianza y seguridad, pero por el contrario una deficiente comunicación o una sobreprotección generará una dependencia frustrante fuente de estrés. (González, 2014, p. 21)

En este sentido, la gestión comunitaria según Ledesma et al. (2020) brinda las herramientas necesarias para mantener una comunicación activa entre familia y escuela que permita la participación de ambos estamentos con el objetivo de brindar una educación integral enmarcada en ambientes protectores que faciliten experiencias de aprendizaje en los estudiantes.

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes para disminuir el estrés en el aula, los participantes manifestaron que, en algunas ocasiones, se quedan cortos para hacerle frente a esta situación; en primer lugar, porque no saben a ciencia cierta cómo determinar si un niño se encuentra estresado o no y cuáles son los causantes de esta problemática. Sin embargo, si la escuela estuviera bien organizada y con una promoción de buenos resultados disciplinarios y académicos, el escolar estresado se conocería de inmediato, porque esto no se convertiría en un problema tan frecuente.

En este sentido, Palacio y Gutiérrez (2023) afirman que si los docentes se muestran empáticos en el contexto educativo frente a las necesidades de sus estudiantes y posibilitan espacios en los que se puedan comunicar, en condiciones de respeto y amabilidad, los niños adquieren habilidades que les permiten afrontar los momentos de estrés escolar. No obstante, en la investigación citada, los estudiantes expusieron que no siempre se encuentran con docentes empáticos que les muestren el camino para desarrollar su dimensión emocional, definida por Álvarez (2020) como “la capacidad de identificar, nombrar y gestionar con asertividad las emociones propias y de los demás, de establecer sanas relaciones personales y sociales, de actuar de forma eficaz ante situaciones desafiantes” (p. 403). A propósito de esto, conviene decir que la mayoría de los docentes en este estudio se mostraron con una actitud empática en el aula que facilitaba el desarrollo emocional de los niños que guían en su proceso de aprendizaje, realizando actividades intencionadas hacia este objetivo.

En segundo lugar, a causa de lo primero, no cuentan con argumentos para activar la ruta de atención integral o desarrollar actividades en clase que les permita mejorar las habilidades de los niños. Esta es la dificultad esencial que produce, seguramente, los mayores problemas escolares y, con ellos, el estrés del escolar, de la familia, incluso del maestro que, en caso de no resolverlo, se convierte en un círculo recurrente.

Los maestros optan por hablar con el niño y, de este modo, tratan de solucionar la situación que está causando estrés en ellos. Cuando no es posible por medio del diálogo con ellos, hablan con los demás profesores con el propósito de identificar si esa misma conducta pasa en otras clases y, en caso de que sea así, optan por llamar a los padres de familia para buscar una solución conjunta en relación con la preocupación del niño.

Solo hubo un contexto educativo donde los docentes utilizaban estrategias relacionadas con el estrés escolar antes de iniciar las clases, esto con el propósito de lograr una concentración y atención plena por parte de sus estudiantes, habilidad que, según el estudio realizado por Martínez (2016), “en el futuro será imprescindible ... para todos los colectivos incluidos los más pequeños” (p. 14), con el fin de disminuir el estrés que en la actualidad sufren muchos adultos.

También se proponen estrategias que fortalezcan habilidades motrices, la atención, concentración y el mejoramiento de los lazos afectivos entre padres e hijos, docentes y estudiantes y pares, las cuales ayudarán a enfrentar de mejor manera las situaciones estresantes en los niños tanto en el contexto educativo como en el familiar. De estas estrategias se destacan: narraciones a partir de cuentos seleccionados cuidadosamente y conforme a la edad de los estudiantes; música utilizada de manera intencional para la

relajación y masajes que pueden ser realizados por los padres, docentes o los mismos compañeros de clase (Martínez, 2016, p. 14). Otras estrategias que pueden utilizar los docentes para dar solución a esta problemática que se vive en las aulas de clase son las siguientes:

Enriquecer el control sobre el propio cuerpo y las emociones, reeducar la mala posición corporal, disminuir las tensiones tanto musculares como psíquicas, ayudar a gastar menos energía en la ejecución de las actividades, reforzar el sistema inmunitario, incrementar la concentración y mejorar la constancia, aumentar la confianza en las propias habilidades motrices, mejorar la autoestima, fomentar capacidades sociales y de comunicación y la disposición de aprender. (Hernández & Velilla, 2005, p. 235)

Así también Naranjo (2009) en una de sus investigaciones refiere lo siguiente:

Cuando la causa de estrés requiere una respuesta inmediata se recomienda una forma de relajación rápida basada en la respiración la cual consiste en tres pasos: de primero se debe respirar profundamente reteniendo el aire tres o cuatro segundos y exhalando lentamente lo cual se repite dos o tres veces; de segundo la persona se repite dos o más veces estoy tranquilo, estoy tranquilo me siento en calma; de tercero se vuelve a respirar según la forma indicada. (Naranjo, 2009, p. 182)

Este tipo de estrategias pueden ser aprendidas por los niños desde la primera infancia y acompañadas del reconocimiento de sus propias emociones, para así prevenir el estrés crónico en edades tempranas. Esta práctica aporta significativamente a que, en un futuro, ya como adultos, sean capaces de dar solución a diferentes situaciones de la vida cotidiana de una forma más asertiva, al estar en calma consigo mismos y el entorno que les rodea, así lo afirma Blay (1976) al decir “la relajación es la puerta de entrada para el descubrimiento de sí mismo” (p. 12), lo cual implica una mejor relación con el contexto. Adicionalmente, Gómez (2009) afirma que “la relajación es muy beneficiosa, puesto que es capaz de mejorar el bienestar ... y la capacidad de concentración” (p. 41), aspectos que aportan positivamente a las relaciones interpersonales.

Conclusiones

El concepto de estrés escolar, para los docentes que participaron de la investigación, hace referencia a las tensiones vividas directamente en el aula; estas se pueden evidenciar en los cambios de conducta y dolencias físicas presentadas por los estudiantes, que

pueden ser producto de situaciones vividas en la casa o en la escuela. Adicionalmente, los maestros expresan que es importante tener en cuenta aspectos relacionados con la adecuación de los espacios físicos de los planteles educativos.

Es crucial motivar a los maestros para que se involucren activamente en el mejoramiento de sus ambientes escolares, por medio de acciones que puedan realizar en el aula. En ese sentido, una opción para minimizar los efectos negativos en los niños es capacitar a los docentes sobre causas y consecuencias del estrés escolar y la búsqueda de ayuda con el fin de implementar las acciones necesarias en el aula de clase, puesto que influyen directamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

Es imperativo que los docentes contribuyan a crear conciencia en las familias sobre las consecuencias del estrés en los niños a edades tempranas y cómo deben acompañarlos para convertir el ambiente familiar en un espacio seguro, donde adicionalmente los padres deben saber que sus estados emocionales pueden dificultar el desarrollo de habilidades sociales: por ejemplo, mamás ansiosas que les transmiten sus temores a sus hijos.

Es necesaria una adecuada organización escolar a través de una gestión comunitaria que incluya el trabajo educativo, la enseñanza, los hábitos y virtudes, la atención a los más lentos o necesitados, la labor educativa, el juego, el deporte y la vida social con la comunidad principalmente en la familia y en la escuela misma. Estos factores han sido probados para evitar el estrés excesivo.

En relación con las estrategias utilizadas por los docentes para mitigar el estrés escolar, se evidenció que conocen las básicas como, por ejemplo, enseñar normas de convivencia escolar, dialogar con los estudiantes cuando los ven preocupados, variar las metodologías de enseñanza con el fin de mantener la motivación de los estudiantes, pero no realizan actividades intencionadas que les permita a los estudiantes desarrollar su dimensión socioemocional y adquirir las estrategias para encarar los momentos de tensión en la escuela y en los diferentes contextos en los que interactúan a lo largo de su vida.

En la actualidad, los estudios sobre estrés se realizan principalmente en poblaciones adultas, desde una perspectiva médica o psicológica, verificadas según metodologías de corte cuantitativo. Por tal motivo, se encontró un vacío de conocimiento cualitativo sobre el estrés en contextos escolares y con otras poblaciones, por ello se buscó dar respuesta con esta pesquisa, con el fin de hallar resultados sobre el estrés en dichos espacios desde enfoques comprensivos e interactivos.

Esta es una problemática vivida por los niños desde la primera infancia, que puede tener consecuencias perjudiciales para ellos en cuanto a su desarrollo integral: dificultad para comunicarse con sus pares y docentes; disminución de la capacidad de concentración y atención y conductas regresivas tales como chuparse el dedo, pérdida de control de esfínteres y aislamiento social. Sin embargo, esta problemática en ocasiones es subestimada tanto por docentes como por familiares, tal vez por desconocimiento del tema o por indiferencia frente al mismo.

Si se quiere lograr el desarrollo integral de los niños, las escuelas necesitan afianzar la capacitación continua de los docentes y el trabajo mancomunado con otros profesionales, esto con el propósito de hacer realidad este cometido, que, en algunas ocasiones, parece solo una utopía en el contexto colombiano.

Es indispensable que los docentes, desde transición a tercero, sean creativos en sus prácticas y dispuestos a observar las necesidades de sus estudiantes mediante estrategias para mejorar los ambientes educativos y, de este modo, aportar significativamente a la formación integral de sus niños.

De igual forma, se requiere validar instrumentos que les permitan a los maestros identificar si en el aula hay niños que estén sufriendo un estrés que les impida desarrollarse, como lo es el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes et al. (2012). Asimismo, es importante darles a conocer a los maestros otros instrumentos, aplicados generalmente por psicólogos, como es el Inventario de Ansiedad de Beck, que el docente pueda aplicar en su aula de clase para determinar si en ella los niños se encuentran estresados, para luego implementar estrategias que desarrollen habilidades en el niño de cara a los retos que debe enfrentar en el transcurso de su vida diaria.

Es importante aclarar que esta investigación ayudó a crear conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de visibilizar el estrés escolar, debido a las implicaciones que tiene dicha problemática en el desarrollo integral de los niños. Igualmente, permitió a los docentes reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, las repercusiones de esta en el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo socioemocional, con el propósito de realizar acciones que permitan a los educandos habitar la escuela sin preocupaciones más allá de las que, consideren, pueden superar.

Así mismo, la investigación les permitió a los investigadores ser conscientes de las repercusiones que tienen para los niños las diferentes didácticas utilizadas por el docente en el aula, conocer las perspectivas de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje y las situaciones que los estresan y que dificultan su desarrollo integral.

Al inicio del proceso investigativo fue difícil que los docentes permitieran observar sus prácticas pedagógicas, pero una vez comprendieron la intención de ayudar a los estudiantes en su proceso educativo varios accedieron y se pudo realizar el estudio.

Finalmente, la investigación tuvo impacto en su contexto, pues permitió a los docentes ser conscientes de su influencia en el ambiente educativo; esta investigación cobra importancia en la medida que permitió explorar la comprensión que tienen los maestros frente a las situaciones de estrés escolar que viven los estudiantes en su entorno educativo y por visibilizar una problemática que, antes de la pandemia, cuando se recolectó la información para esta investigación, pasaba en ocasiones desapercibida en el contexto escolar.

En la actualidad, dicha problemática tiene una visibilidad mayor debido a los momentos de estrés que vivieron los estudiantes en la época de confinamiento y que en algunos casos no han podido superar. Por esta razón, es un punto de partida para nuevos estudios y trabajos de campo en escuelas públicas y privadas que permitirán mejorar los ambientes educativos en beneficio del desarrollo integral de los niños y sus procesos de aprendizaje, desde la pedagogía y la psicología con el fin de comprender a los estudiantes desde su complejidad psicopedagógica.

Es preciso, para continuar con esta línea de investigación, indagar si los docentes son conscientes de las implicaciones que tiene la metodología utilizada en el aula en la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes. Puesto que, si esta es percibida como estresante por los educandos, interfiere negativamente en su desarrollo cognitivo. Adicionalmente, se recomienda indagar sobre las estrategias utilizadas por los maestros para mitigar las preocupaciones que en ocasiones genera el proceso de aprendizaje en los estudiantes y que puede obstaculizar el logro de los objetivos esperados en la clase.

Referencias

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>
- Aragonés, J., & Cuervo, M. (Coords.). (2000). *Psicológica Ambiental*. Pirámide.

- Blay, A. (1976). *Relajación y Energía*. Elicen.
- Capote, M. (2011). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *Revista Científica Pedagógica*, 10(38), 116-123.
- Castro, M., & Morales, M. (2015). Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132-163. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Díaz, A., & Gairin, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206. <https://doi.org/10.35362/rie660387>
- Espitia, R., & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105.
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 63-72. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- Garrido, L. (2006). Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n3/v38n3a04.pdf>
- Gómez, A. (2009). La relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *EmásF, Revista digital de educación física*, 4(24), 35-43.
- González, R. M. (2014). *Conocer el estrés. Repercusión del estrés en la infancia* [Tesis de pregrado, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/5098>
- Hernández, M., & Velilla, N. (2005). *Dinámicas y masajes de 4 a 6 años*. San Pablo.
- Ledesma, M., Torres, F., & Sánchez, S. (2020). Gestión comunitaria educativa en un contexto de enseñanza no presencial por la emergencia sanitaria. *Llamkasun*, 1, 2-18. <https://llamkasun.unat.edu.pe/index.php/revista/article/view/19>
- León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189-204.

- Martínez, E., & Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(1), 11-22.
- Martínez, N. (2016). *Narración, música y masajes para vencer el estrés en el aula de infantil*. [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4261>
- Maturana, A., & Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Mejía, A. (2011). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Revista Pampedia*, 7, 3-18. <https://biblat.unam.mx/es/revista/pampedia-xalapa-ver/articulo/estres-ambiental-e-impacto-de-los-factores-ambientales-en-la-escuela>
- Morales, A. (1999). *Derecho ambiental: instrumentos de política y gestión ambiental*. Alveroni.
- Moya, M., & Expósito, F. (2007). Percepciones de personas y sus acciones. En F. Morales, M. Moya, E., Gaviria & I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp. 267-294). Mc Graw-Hill.
- Muñoz, A. (1987). *El ambiente familiar*. Narcea Ediciones.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito Educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. Fondo de Cultura Económica.
- Palacio, C., Gutiérrez, J., & Quintero, S. (2022). El ambiente educativo desde la experiencia de los escolares y su experiencia de estrés escolar. *Sophia*, 18(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1072>
- Palacio, C., & Gutiérrez, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Educación y Pedagogía*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Pino Montoya, J. W., & Castaño Gómez, M. (2019). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 129–150. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>

- Pons, G., & Del Barrio, V. (1995). El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos. *Psicothema*, 7(3), 489-497. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7282/7146>
- Rueda, D., Rubí-Zeledón, J., & Gutiérrez, A. (2019). Características de las personas que realizan actividades comunitarias para el desarrollo local de Costa Rica, en el periodo 2010-2016. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), 1-25.
- Trianes, M. (2003) *Estrés en la infancia*. Narcea Ediciones.
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E., & Muñoz, A. (2012). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de estresores cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. <http://www.psicothema.com/pdf/3677.pdf>
- Trianes, M., Fernández, F., Escobar, M., Blanca, M., & Maldonado, E. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas en educación primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Revista Padres y Maestros*, (360), 32-36. <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4702/4519>
- Valiente, C., Suárez, J., & Martínez M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of education and Psychology*. 13(2) 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Hincapié Posada, M., Zuluaga Villa, P. A., Gallego Henao, A. M., & Lopera Morales, L. J. (2025). La dinámica familiar como contexto que contribuye a la participación femenina. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 152-166). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.8>

Capítulo 8

La dinámica familiar como contexto que contribuye a la participación femenina¹

Manuela Hincapié Posada*

Paula Andrea Zuluaga Villa**

Adriana María Gallego Henao***

Lady Johana Lopera Morales****

¹Capítulo derivado del proyecto "La Familia como Escenario de Participación", presentado en el programa de Profesional en Trabajo Social de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Inicio: agosto de 2022. Terminación: mayo de 2023. Actualizado: febrero de 2024.

* Tecnóloga de alimentos, estudiante de Trabajo Social, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Supervisora de Calidad, Nutriser Colombia, Medellín, Colombia. Correo: manuela.hincapie6@correo.tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009000275535504>.

** Técnica en Mercadeo, estudiante de Trabajo Social, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Coordinadora de la Fundación SEM, Medellín, Colombia. Correo: paula.zuluaga@correo.tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9145-2617>.

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: adriana.gallegohe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>.

**** Profesional en Planeación y Desarrollo social, especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos, estudiante de Trabajo Social, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Gestor social, Medellín, Colombia. Correo: loperam@correo.tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2837-7061>.

Introducción

La participación ciudadana a través del tiempo se ha convertido en una herramienta que ha permitido al ser humano “involucrarse en los procesos económicos, sociales y políticos que afectan la forma de vida de una población” (Trelles, 2010, p. 4). Por tal razón, se han implementado diferentes técnicas o mecanismos que permiten a las personas manifestarse y ser escuchadas, haciendo visible las necesidades que atañen a su vida y a su comunidad; tales como el voto popular, la protesta ciudadana pacífica, reuniones, entre otras. En el caso de las mujeres, a lo largo de la historia, estas han sido invisibilizadas por motivos económicos, políticos y culturales, lo que ha llevado a su exclusión, asumiendo según Martínez (2019) una posición de subordinación y vulnerabilidad femenina ante el sexo opuesto; sexo que históricamente las ha visto desde el rol de procreación, amas de casa y “buenas mujeres de hogar”; estas miradas han contribuido a que se generen contextos de desigualdad y exclusión entre los géneros, para Fassler (2003) con el tiempo las mujeres han asumido el rol de subordinación, a partir del siglo XX se han ido adhiriendo a la participación y al ámbito público, relacionándose poco a poco con el trabajo, las oportunidades productivas y en el tejido comunitario social.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017), “aún existen brechas entre mujeres y hombres en el país, las cuales se dan en la esfera política” (p. 44). Esta afirmación evidencia que la participación ciudadana en política ha sido históricamente dominada por los hombres. Por esta razón, la Ley 581 de 2000 establece que “al menos el 30 % de los cargos públicos deben ser ocupados por mujeres” (Senado de la República de Colombia, 2000), con el fin de proteger sus derechos, especialmente en contextos donde suelen enfrentarse a mayores situaciones de vulnerabilidad, como el entorno familiar, social, político y cultural (Martínez, 2019). Esta situación ha contribuido a que las mujeres se perciban, históricamente, como menos integradas en las distintas dinámicas sociales.

Lo anterior tiene como consecuencia que se visualice una baja participación ciudadana de la mujer en algunos aspectos, como la política, pero también desde las dinámicas familiares. La participación ciudadana trata de hacer visible las necesidades que afectan a las distintas comunidades, busca que los territorios se empoderen del contexto y que se reduzcan las desigualdades; no obstante, en el caso de las mujeres, la apuesta por procesos de participación ciudadana tiene su anclaje en la educación y en la formación recibida en la familia, puesto que desde estas dos esferas ellas han

sido relegadas por su condición de género, considerándolas con pocas capacidades para tomar decisiones y hacer parte de las distintas dinámicas culturales, políticas y educativas.

En este sentido, desde la educación es fundamental apostar por la formación de las familias, promoviendo así una transformación en las percepciones sobre las mujeres y contribuyendo de manera integral a su desarrollo humano. Desde los primeros años, la familia, según Gallego et al. (2019), “le brinda al niño seguridad y permite que exprese todos sus sentimientos, pensamientos y emociones, está contribuyendo a que ese ser que se encuentra en desarrollo logre formarse como ser autónomo, libre e integral” (p. 4), llevando a que los primeros vínculos, sentimientos y acontecimientos sean construidos en el contexto de la familia.

Ahora bien, cada familia tiene su dinámica familiar entendida como la red de relaciones que se tejen entre sus miembros con relación al tiempo libre, el ocio, las jerarquías, la comunicación, el afecto y los roles. Es así como la dinámica familiar puede verse influenciada por una variedad de factores como cambios en la estructura familiar, normas culturales y personalidades individuales.

Es así como la familia se convierte en la primera red de apoyo cuyo propósito será entonces que todos los miembros puedan adquirir las habilidades necesarias para poder interactuar, todo a través del intercambio de vínculos y sentimientos, los cuales se realizan durante toda la vida, y que se replican con la sociedad que los rodea; para Gallego et al. (2019) “es aquí cuando resulta de vital importancia precisar la incidencia de la familia en el proceso de socialización” (p. 4) teniendo en cuenta que cuando se dan buenas relaciones familiares, consecuentemente, las interacciones sociales serán amenas y compatibles, y permitirán el camino hacia la participación ciudadana.

Gutiérrez (2020) resalta que las dinámicas familiares son las acciones colectivas que marcan un precedente importante y brindan el punto de partida para el nacimiento de nuevas y más fuertes reivindicaciones en el territorio, no solo por y para mujeres que trabajan por la defensa de sus compañeras, sino para aquellas mujeres sometidas a violencias estructurales que han sido invisibilizadas en sus procesos de participación, así como excluidas de la esfera pública.

Esta investigación se justifica puesto que, a través del tiempo, la participación se ha convertido en una herramienta que ha permitido a los seres humanos, especialmente a las mujeres, ser y hacer parte de los procesos sociales que se tejen en la actualidad, tales como la política, la economía, la cultura, entre otros.

No obstante, así como la participación ciudadana ha permitido a las personas mejorar sus condiciones de vida con la búsqueda de la garantía de sus derechos, por el contrario, las mujeres en la historia de la humanidad han sido invisibilizadas por motivos familiares y culturales que se han impuesto en el trasegar de sus vidas por los hombres, lo que ha generado, según Martínez (2019), que debido al rol que ha ocupado la mujer en la cultura como eje central del hogar, donde los contextos de desigualdad de género la han ubicado en una posición de subordinación y vulnerabilidad femenina ante el sexo opuesto, se la visualice como un objeto de procreación.

En este sentido, esta investigación es una oportunidad para resignificar el rol de la mujer, sacándola de estereotipos culturales que le han hecho daño: las visiones culturales que se han construido sobre su hacer, ser y vivir. En este sentido, la pregunta de investigación que orientó el estudio es la siguiente: ¿cuál es la relación entre la dinámica familiar y la participación de las mujeres en la toma de decisiones en la Fundación Solidaridad en Marcha, sede Santa Mónica?

Metodología

Paradigma, enfoque y estrategia de investigación

Este estudio de investigación se llevó a cabo mediante el *paradigma cualitativo* desde un *enfoque hermenéutico*, donde se hace énfasis en el *interaccionismo simbólico*, pues este permite “comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral” (Cortés et al., 2004, p. 20). Es así como a partir del paradigma se logró un acercamiento comprensivo a las realidades de las mujeres participantes desde su propia subjetividad, en las que se tuvieron en cuenta sus experiencias, vivencias, pensamientos, acciones y el significado que le daban a determinadas situaciones, espacios y cosas.

Escenario de la investigación y participantes

La *Fundación Solidaridad en Marcha*, sede Santa Mónica, trabaja con 150 mujeres que residen en la ciudad de Medellín, en la comuna 13, quienes presentan situación de vulneración de derechos.

Para la realización de la investigación se seleccionaron a conveniencia 13 mujeres beneficiarias de la fundación, las cuales cumplían los siguientes criterios de selección: a) edad entre 25 hasta 70 años; b) habitantes actuales de la comuna 13.

Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de investigación usadas para la obtención de la información fueron las siguientes:

1. Entrevista semiestructurada, la cual según Tonon (2012) hace referencia al “conjunto de saberes privados, creencias y opiniones del entrevistado” (p. 50) que se suelen compartir a través de la conversación. Es así como se aplicaron 13 entrevistas semiestructuradas a las participantes.
2. Técnicas interactivas, entendidas como la posibilidad de comunicación desde el ser, el hacer y el vivir. Estas favorecen el “recuperar, hacer recrear y analizar” (García et al., 2002, p. 48) las distintas vivencias de los participantes. Se aplicaron tres técnicas interactivas: colcha de retazos y mural de situaciones.
3. Grupo focal, se aplicaron 2 con el fin de recolectar la información de manera libre y espontánea por parte de los participantes.

Técnicas para el análisis de la información

Después de lo recolectado en la información bibliográfica y lo suministrado por la población elegida, se cruzaron los datos de forma cualitativa. Esto permitió contrastar la parte teórica con la pragmática y reconocer puntos de encuentro para analizar la incidencia de las dinámicas familiares en la participación de las mujeres de la Fundación Solidaridad en Marcha, sede Santa Mónica.

Los instrumentos se aplicaron en diferentes momentos, se empleó una matriz de categoría inicial que buscaba organizar la información relevante del proyecto: objetivos generales y específicos, problema, categorías principales y subcategorías, autores y frecuencia en la cual se aplicarían los instrumentos, una vez recolectada la información de entrevistas y técnicas se empleó un sistema categorial que permitiría recolectar las voces de las participantes, triangular la información y de allí sistematizar los resultados.

Resultados y discusión

Dinámica familiar: sinergias necesarias para el desarrollo

Las dinámicas familiares son procedimientos establecidos para crear relaciones entre los mismos miembros del grupo familiar a partir de la evaluación de las expresiones que se dan dentro del grupo como las necesidades, emociones y sentimientos de cada uno. Para ello, los autores Zicavo et al. (2012) mencionan que la dinámica familiar se entiende como las distintas “pautas de interrelación entre los miembros del grupo familiar, las cuales se encuentran mediadas o matizadas por la expresión de sentimientos, afectos y emociones de los miembros entre sí, y en relación con el grupo en su conjunto” (p. 221). Además, autores como Olson y Gorall (2003) han señalado que “la cohesión familiar es un factor crucial que influye en la capacidad de los miembros para comunicarse y apoyarse mutuamente” (p. 515), subrayando la importancia de la cohesión y la adaptabilidad en las dinámicas familiares.

Este tejido supone el interrelacionamiento del grupo familiar desde el reconocimiento del otro como diverso, quien comunica sus emociones y vivencias desde distintos actos o comportamientos y que lleva, en ocasiones, a la vincularidad con el grupo familiar. Al respecto, una de las participantes refirió: “Yo he sido muy apegada a la familia de mi mamá, especialmente a mis tíos, incluso iba mucho a visitar a una tía porque es muy cariñosa” (participante # 3, comunicación personal, 15 de abril de 2023). En línea con esto, Minuchin (1974) argumenta que “la estructura familiar puede ser vista como una serie de demandas y expectativas que organizan las interacciones de los miembros familiares” (p. 58), lo que resalta la diversidad de roles y expectativas dentro del sistema familiar.

La relación de la familia se basa en el amor y el respeto, con sentimientos e ideales que muestran que los adultos son los principales modelos a seguir, y que de su actuar y los modos en que se demuestran las emociones se lograrán vínculos cercanos y firmes que unen a los miembros de los grupos familiares con cada uno de los referentes de la familia. Sobre esto, Giddens (1992) menciona que “la familia moderna se caracteriza por ser una unidad emocionalmente unida, donde la intimidad y la interdependencia juegan un papel central” (p. 130).

De igual manera, el tiempo libre en la familia permite afianzar el amor y la comunicación, esto se materializa en una dinámica familiar abierta, flexible y basada en el amor. En relación con lo anterior, un participante expresó que “cuando tenemos tiempo libre salimos a comer con mi hijo o a veces solo mi esposo y yo. Otras veces vamos a visitar a nuestras familias” (participante # 4, comunicación personal, 15 de abril de 2023). En este sentido, Carr (2005) afirma que “las actividades de ocio familiar no solo fortalecen los lazos familiares, sino que también proporcionan un espacio para la creación de recuerdos compartidos” (p. 224).

Es fundamental enfatizar que el principal catalizador para la interacción social entre los miembros del mismo grupo familiar es el uso del tiempo libre, debido a que esos momentos de ocio y de esparcimiento son los que permiten crear dinámicas entre ellos basadas en vínculos de confianza y amor. Al respecto Agudelo (1992) afirma lo siguiente:

Debe crearse, entonces, un ambiente familiar rico en afecto donde todos los hijos se sientan queridos. Utilizando para ello, además de las expresiones de cariño, un ambiente de amor y buena voluntad que impregne todas las relaciones del hijo y quienes lo rodean. (pp. 205-206)

Asimismo, Bourdieu (1996) indica que “las prácticas cotidianas y los rituales familiares son esenciales para la reproducción de las relaciones sociales y la transmisión de valores” (p. 101). En concordancia con esta idea, las participantes coinciden en que las actividades de ocio, las visitas y el acompañamiento a la familia extensa o al interior de la familia nuclear generan un vínculo entre ellos que fortalecen los lazos que se han establecido en las familias.

La autoridad en la familia como característica de la dinámica familiar

La autoridad es una característica que se encuentra dentro de las dinámicas familiares que aporta al comportamiento de cada uno de los integrantes, la cual se vio identificada por parte de las participantes cuando hablaban de sus familias; en este sentido, subrayan Hernández y Muñiz (2010) lo siguiente:

La jefatura del hogar en su mayoría está dada por el padre, que a su vez es proveedor económico del mismo, pero la autoridad, el establecimiento y cumplimiento de las normas en mayor proporción las establece la madre, al ser quien se relaciona más con el espacio doméstico y todas sus responsabilidades en función de cuidado y crianzas de los hijos, apoyo emocional. (p. 42)

Como bien se ha señalado, la autoridad se puede ejercer desde distintos modelos parentales. No obstante, en este estudio solo se revisa el concepto desde las mismas experiencias de las mujeres que hicieron parte del mismo; una de ellas señaló:

Cuando estaba pequeña jugaba con los vecinitos hasta tarde, me levantaba a la hora que deseaba y era muy desordenada, esto se debía a que no había una mamá que pusiera reglas. Sin embargo, mi papá compraba el maíz para la semana y nos enseñaba a cada uno hacer la arepa del desayuno. (participante # 9, comunicación personal, 15 de marzo de 2023)

El relato anterior demuestra que el padre fungía como figura de autoridad y norma, este desde sus capacidades acompañaba a sus hijos en las actividades básicas de la vida. Es importante notar que a falta de la madre la figura paterna asumía ambos roles, aspecto que en la actualidad se puede ver en aumento en los núcleos familiares. Asimismo, desde el relato de la participante se logra inferir que el rol de la madre como cuidadora, dadora de amor, atención y orden en la casa era esencial, porque a la mujer históricamente se le ha delegado ese rol.

Espacios de participación: escenarios inclusivos y de emancipación

La participación de las mujeres en espacios comunitarios es un factor significativo en su inclusión social y en su empoderamiento. La fundación ha impactado positivamente las experiencias de las mujeres y a sus grupos familiares; desde los procesos educativos gestados allí las familias han cumplido sus sueños, han superado los desafíos y se han empoderado en los distintos procesos sociales, convirtiéndose así en mujeres críticas, reflexivas y autogestoras. Sin embargo, para que se dé el empoderamiento femenino es necesario recordar el papel del padre en la formación y educación de los hijos, así como su rol protagónico en la familia; reconocer la historia permite cambiarla.

Al revisarse los relatos de las participantes, ellas presentaron como relevante en su educación el rol del padre, pero desde la perspectiva económica, asumiendo la madre el papel de cuidadora del cónyuge y de los hijos. Así lo resalta una entrevista: “Lo primero que recuerdo de mi niñez es que mi mamá era una persona sometida por mi papá y no la dejaba trabajar, él nos decía ‘estudiar es perder el tiempo, las mujeres no están para eso’” (participante # 1, comunicación personal, 15 de marzo de 2023).

Estos relatos históricamente han dejado huella en la mujer, muchas de las participantes se alinearon con discursos patriarcales en los que las mujeres eran consideradas con un solo fin: procrear. Hoy se puede vislumbrar que muchos de estos discursos han migrado, lo que ha llevado al empoderamiento femenino en las distintas esferas.

Es así como vale la pena resaltar que, al moverse las dinámicas familiares, gracias al avance de la ciencia, la técnica, la educación y la tecnología, se movilizan los espacios de comunicación, libertad y seguridad, los cuales facilitan la participación de las mujeres en la vida pública. En el caso de las mujeres de la fundación, su dinámica familiar les ha ayudado a participar en este espacio. Es importante tener en cuenta que una dinámica familiar saludable puede tener un impacto positivo en la salud mental, la autoestima y el bienestar general de una persona, lo que puede conducir a una mayor participación en otras áreas de la vida.

La dinámica familiar con el tiempo, a medida que los miembros de la familia asumen nuevos roles y desarrollan buenas relaciones que fomentan la confianza, permiten tomar decisiones en beneficio de la familia. Las mujeres en la Fundación confían en sus familias para la toma de decisiones, pero, a través del empoderamiento, eligen participar en los espacios de la fundación debido a que les da autonomía y libertad.

En esta fundación, se destaca la importancia de empoderar a las mujeres para que tomen sus propias decisiones y tengan el control sobre sus vidas. También se enfatiza en la necesidad de crear sistemas de apoyo que permitan a las mujeres participar en los procesos de toma de decisiones sin sacrificar sus responsabilidades familiares. En general, empoderar a las mujeres puede conducir a resultados positivos tanto para las mujeres como para sus familias, así como para la sociedad en su conjunto.

Desafío de la familia: formación de la participación en un mundo contemporáneo

Según Escapa y Martínez (2008), “las mujeres no deben renunciar al poder sino construir una teoría política ... que responda a los ideales emancipatorios de las mujeres” (p. 27), pues en ellas se conjugan una variedad de capacidades que les permite asumirse como líderes no solo en el marco del núcleo familiar sino en los distintos contextos y escenarios sociales, culturales y políticos; ahora más que nunca las mujeres deben tener mejores oportunidades, pero para lograrlo es necesario generar nuevas políticas que promuevan el empoderamiento y la inclusión de ellas en distintos escenarios. Al respecto, Massolo (2007) sostiene que en Latinoamérica las mujeres demuestran una notable capacidad para asumir responsabilidades en la toma de decisiones, lo cual les permite posicionarse como líderes y defender sus propios intereses y necesidades. Además, la solidaridad entre mujeres puede formar una masa crítica que incremente su influencia y participación en los debates y en la agenda política de sus países.

Algunas participantes, en relación con lo anterior, sienten que el empoderamiento les ayuda a tener una mejor participación en la sociedad y también a tomar decisiones en pro de sus familias. Algunos testimonios que ilustran lo dicho al respecto: “Yo hago de todo, soy voluntaria de esta Fundación y de la ludoteca del barrio, también trabajo de interna en casas de familia” (participante # 1, comunicación personal, 15 de marzo de 2023).

A veces mi familia y yo, nos quedamos en la casa, en otras ocasiones acompaño a mi hijo al equipo de fútbol, me gusta pintar y cuando mi esposo y mis hijos no están yo estoy en un grupo en la casa de la cultura, allí hacemos cojines, pinturas, porcelana y esto me hace sentir útil y feliz. (participante # 8, comunicación personal, 15 de marzo 2023)

De acuerdo con los testimonios anteriores, participar en actividades fuera del hogar ayuda a las mujeres a sentirse empoderadas, aspecto que las motiva a seguir adelante, a luchar por sus ideales, metas y sueños, descubriendo que el único lugar útil no es la casa y las actividades que se realizan allí. Así lo demuestra el siguiente testimonio:

Me gusta trabajar en una papelería, también soy parte de la junta de Acción Comunal donde nos reunimos, a su vez estoy en un grupo que se llama Cora-Paz, el cual es un espacio de la Alcaldía, todas estas actividades me ayudan a salir de lo cotidiano de la casa. (Participante # 5, comunicación personal, 15 de marzo de 2023)

Es así como al hacer referencia a las actividades de integración familiar fuera del hogar se identifica que los espacios públicos adquieren un significado importante para ellas, puesto que contribuyen a su formación, desarrollo y crecimiento personal. Según Guerrero (2007), “la participación nos permite recuperar nuestra condición ciudadana. Así, cualquier persona como ciudadano comparte su vida con los demás sobre un espacio bien concreto y de esa forma fortalece la democracia” (p. 10).

Massolo (2003) destaca que la relación de la mujer con el espacio local no está determinada únicamente por el interés de mejorar la calidad de vida de su grupo familiar. Ellas ven esto como una oportunidad para crear nuevas experiencias en el ámbito público, lo que genera empoderamiento y liderazgo en su comunidad. Ser reconocidas y sentirse importantes en este sentido es crucial, puesto que, como habitantes de un territorio, es importante ser partícipes de los escenarios en los que se puede ejercer la participación ciudadana, tomar decisiones, informar y contribuir al desarrollo de políticas y acciones que beneficien a la comunidad.

Para Oliveira y Ariza (1999), en América Latina las mujeres son generalmente consideradas para ocupaciones feminizadas como secretarias, enfermeras, meseras, trabajadoras no calificadas y empleadas de servicio doméstico. Esta perspectiva subraya una realidad persistente de segregación laboral basada en el género, limitando las oportunidades de las mujeres a roles tradicionales de cuidado. Sin embargo, al comparar épocas significativas, se observa un cambio prometedor. Mientras que en 1999 las mujeres eran mayoritariamente relegadas a estas labores, nueve años después, Escapa y Martínez (2008) evidencian un avance notable: las mujeres comienzan a asumir roles de liderazgo no solo dentro del núcleo familiar, sino también en diversos contextos y escenarios sociales. Este cambio sugiere una transformación gradual en la percepción y participación de las mujeres en la esfera pública. Para consolidar y acelerar estos avances, es crucial implementar políticas públicas que promuevan la igualdad de género y reconozcan el valor intrínseco de las mujeres como agentes de cambio en todos los niveles sociales y políticos. Además, es fundamental fomentar programas educativos y de desarrollo profesional que capaciten a las mujeres para ocupar roles diversos y de liderazgo, desafiando las barreras tradicionales y construyendo una sociedad más equitativa y justa.

Conclusiones

A lo largo de la historia, las mujeres han sido reconocidas como sujetos en constante lucha por defender sus derechos y reivindicar el lugar femenino en los escenarios de participación en los diferentes contextos: familiar, educativo, social, político y cultural. Sus exploraciones parten de una defensa de sus derechos, los cuales, por su condición de mujeres, han sido minimizados por discursos excluyentes que marcan su rol en una cultura patriarcal, en la que han sido vistas con funciones culturales tales como madres, cuidadoras, protectoras y como las responsables de la crianza de sus hijos. Si bien el rol de madre y cuidadora es importante, también lo son sus habilidades, capacidades y potencialidades, que las llevan a pensarse desde lugares distintos a las actividades hogareñas.

En este orden de ideas, la familia se constituye en la primera red de apoyo con la que cuentan los seres humanos; en ella se gestan los vínculos más importantes que se pueden tejer con los otros, lo otro y el contexto en general. En ella se aprenden actividades básicas de supervivencia como distribución de tareas, formas de manifestar el amor, la manera asertiva, o no, de comunicar sentimientos y pensamientos y cómo posicionarse en la vida; este posicionamiento siempre va a depender de los modelos parentales, las prácticas de crianza y la misma dinámica familiar.

Ahora bien, en las dinámicas familiares se gestan una serie de características y vínculos que permiten el acercamiento y el tejido en los integrantes de la familia, las relaciones representan valores como el cariño y el respeto, los vínculos que se establecen se fortalecen mediante actividades de esparcimiento, encuentros familiares y el acompañamiento entre ellos mismos.

Otro eje fundamental en las relaciones familiares es la autoridad. Anteriormente se encontraba una imposición de la norma por parte del padre, al ser este el encargado de la economía del hogar y el proveedor de los alimentos, actualmente se evidencia que hay una transformación en los roles, situando a la mujer en un espacio en el que es reconocida y tenida en cuenta en el hogar.

A lo largo de la investigación quedó claro que la participación de las mujeres en los ambientes de formación y las interacciones con personas fuera de sus núcleos familiares estaba influenciada por sus sentimientos de soledad y por su tiempo libre. Estas mujeres también afirmaron que, debido a sus experiencias compartidas, habían formado un hogar. Es así como el tejido social que conforman las mujeres de la Funda-

ción Solidad en Marcha, las impulsa a compartir con los demás, generando acciones de democracia que posteriormente se manifiestan mediante el intercambio de ideas en temas de interés, acciones que se revelan mediante herramientas en las que hacen valer sus derechos.

Finalmente, como conclusión se puede afirmar que el hecho de participar en escenarios en los cuales se puede ejercer la toma de decisiones contribuye no solo al aprovechamiento de los espacios de la ciudad, sino también a replicar los aprendizajes con sus familiares y en su comunidad, buscando generar acciones de mejora en pro del desarrollo y acordes a las necesidades de cada territorio.

Referencias

Agudelo, M. (1992). *Curso de fundamentos de la vida Familiar*. (2da ed.). Cadena.

Bourdieu, P. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Siglo XXI. (Trabajo originalmente publicado en 1970).

Carr, A. (2005). *Family therapy: Concepts, process, and practice*. John Wiley & Sons.

Cortés, M. E., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.

Congreso de la República de Colombia (31 de mayo de 2000). *Ley 581 de 2000. Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 44.026 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5367>

Escapa, R., & Martínez, L. (2008). *Guía de formación para la participación social y política de las mujeres*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.

Fassler, C. (2003). *Participación de las Mujeres. Mitos y Realidades* [Ponencia Plenario Nacional de la CNS]. Mujeres por Democracia, Equidad y Ciudadanía, Montevideo, Uruguay. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/5_participacion_politica/4.pdf

- Gallego Henao, A. M., Pino Montoya, J. W., Álvarez Gallego, M. M., Vargas Mesa, E. D., & Correa Idárraga, L. V. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 1-20. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Stanford University Press.
- Gutiérrez, J. L. (2020). "Xuacha lucha femenina y popular" *Participación social de las lideresas del movimiento social de mujeres de Soacha* [Trabajo de grado en Comunicación Social y Periodismo, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12742?mode=full>
- Guerrero Mateus, M. F. (Ed.). (2007). *Guía de la participación ciudadana*. Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- Hernández, D., & Muñiz, P. E. (2010). ¿Qué es un jefe de hogar? *Sociológica México*, 11(32), 23-35. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/622/595>
- Martínez Villamil, M. E. (2019). Empoderamiento y participación política de las mujeres. Estudio de caso de las mujeres que asisten a las casas de igualdad de oportunidades para las mujeres de las localidades de Ciudad Bolívar y Santa Fe [Maestría en Política Social, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46858>
- Massolo, A. (2007). *Participación política de las mujeres en el ámbito local en América Latina*. Santo Domingo. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW).
- Massolo, A. (2003). El espacio local y las mujeres: pobreza, participación y empoderamiento. *La Aljaba*, 8, 37-49.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Oliveira, O., & Ariza, M. (1999). Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis. *Papeles de población*, 5(20), 89-127

- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (3rd ed., pp. 514-548). Guilford Press. https://doi.org/10.4324/9780203428436_chapter_19
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Brechas de género y desigualdad: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PDF%20WEB%20BRECHAS%20DE%20GENERO%20Y%20DESIGUALDAD.pdf>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- Trelles Cabrera, M. (2010). *Participación ciudadana de las mujeres de organizaciones sociales en las localidades de Ate, El Agustino y Santa Anita*. [Trabajo de grado de Maestría en Gerencia Social, Pontificia Universidad Católica Del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1312>
- Zicavo, N., Palma, C., & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 219-234.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Olivares Torres, W. A., Gallego Henao, A. M., & Arroyave Taborda, L. M. (2025). Fortaleciendo valores a través de las microcomunidades: un enfoque integral en una institución educativa de Madrid, Cundinamarca. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 167-181). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.9>

Capítulo 9

Fortaleciendo valores a través de las microcomunidades: un enfoque integral en una institución educativa de Madrid, Cundinamarca¹

Wilmer Alberto Olivares Torres*

Adriana María Gallego Henao**

Leisy Magdali Arroyave Taborda***

¹ Capítulo derivado del proyecto "Voces y concepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia, frente a la estrategia pedagógica de las microcomunidades", presentada en la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2020. Terminación: noviembre de 2021. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Educación, director del Centro Pedagógico Amigoniano, San Gregorio, Cota, Cundinamarca. Correo: wilmer.olivaresto@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1744-6060>.

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Innovación Educativa, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo: adriana.gallegohe@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>.

*** Magíster en Adiciones. Licenciada en Educación Básica, candidata a doctora en Ciencias de la Educación, coordinadora de la Especialización en Gestión Educativa, Escuela de Posgrados, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: esp.gestioneducativa@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3982-2805>.

Introducción

La familia es el primer agente de formación y socialización más relevante en la vida de los seres humanos, puesto que es en los primeros años de vida donde el individuo adquiere las bases para insertarse en la cultura y, por lo tanto, en los valores vigentes de su contexto. Del éxito que se tenga en esta primera agencia se transitará hacia la segunda con mayor soltura y apropiación. Es así como se pasa de la familia a la escuela, y aquí aparece el colegio o las instituciones educativas como escenarios propicios para fortalecer y desarrollar conocimientos, habilidades sociales y experiencias educativas que nutren al ser humano como individuo integral (García & González, 2021).

La pandemia de COVID-19 trajo consigo una serie de desafíos y transformaciones en el ámbito educativo y social. El confinamiento y las restricciones impuestas impactaron profundamente la dinámica familiar y escolar, generando cambios en la interacción social, el desarrollo emocional y la adquisición de valores (Martínez & Pérez, 2022). En muchos casos, la falta de interacción presencial y la dependencia a las tecnologías para la educación remota acentuaron problemas como la falta de disciplina, la disminución de la empatía y el aumento del aislamiento social entre los estudiantes (López, 2023). Estos efectos han resaltado la necesidad de estrategias educativas que promuevan la resiliencia, la responsabilidad y la cohesión social dentro de las comunidades educativas (Rodríguez, 2024). En este contexto, las microcomunidades (MC) emergen como una herramienta pedagógica innovadora que facilita la creación de espacios más íntimos y colaborativos, donde los estudiantes pueden interactuar de manera más significativa, reforzando así sus lazos sociales y emocionales.

Las microcomunidades (MC) facilitan una atención más personalizada y un ambiente propicio para trabajar los valores de manera efectiva, contribuyendo a mitigar los efectos negativos de la pandemia y promoviendo una educación integral y humanista (Fernández & Ramírez, 2023). Independientemente de las instituciones formadoras, los docentes buscan ofrecer aprendizajes acordes a las necesidades de los estudiantes y, en muchas ocasiones, deben implementar estrategias que fortalezcan la educación en valores. Por ello, esta investigación se propone analizar las prácticas educativas desarrolladas en el contexto de las microcomunidades (MC) a partir de tres postulados.

- a) La educación en valores es un pilar fundamental para desarrollar la estrategia de las MC, debido a que es necesario potencializar en los estudiantes valores como la responsabilidad, el respeto y la autonomía (Fernández & Ramírez, 2023).

- b) La estrategia de las MC contribuye al desarrollo pedagógico que se gesta en las aulas de clase, debido a que, al utilizar esta herramienta con los estudiantes, se favorece la integralidad y el fortalecimiento de las capacidades del individuo y del grupo (Sánchez & Morales, 2022).
- c) La familia cumple un rol esencial en esta apuesta, ya que, por ser un agente de socialización primario, contribuye desde posturas conscientes en la potencialización de las habilidades o acciones positivas frente a las situaciones del contexto (Vega, 2021).

En este sentido, esta investigación busca ofrecer una respuesta integral a los desafíos educativos y sociales acentuados por la pandemia, utilizando las MC como una herramienta para reconstruir y fortalecer el tejido social y los valores en la comunidad educativa de Madrid, Cundinamarca.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, pues buscó “la comprensión, que consiste ante todo en que uno puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor, aunque no esté de acuerdo con él o ella” (Aguilar, 2004, p. 61). De igual manera, se privilegió como estrategia de investigación el estudio de caso; según Yacuzzi (2005) “su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene control y responde a preguntas de tipo cómo y por qué” (p. 6).

La investigación se llevó a cabo en el Colegio San Pedro, de Madrid, Cundinamarca. Los participantes del estudio fueron 6 estudiantes de los grados 10º y 11º que llevan al menos 3 años en el colegio; 6 docentes con una antigüedad en el colegio de por lo menos 3 años y que, además, tuvieran manejo de la estrategia de las MC; y 6 padres de familia cuyos hijos hubiesen participado de la estrategia.

Se aplicó entrevista semiestructurada a los 6 estudiantes de los grados 10º y 11º y a los 6 docentes y 6 padres de familias, para un total de 18 entrevistas. Para el análisis de la información se construyeron matrices categoriales que permitieron la sistematización, triangulación y análisis de la información.

Resultados y discusión

Respeto, autonomía y trabajo en grupo: valores esenciales en las microcomunidades

Hoy en día es indispensable en el marco de las instituciones educativas brindar a los niños, a las niñas y a los jóvenes una educación en valores; es cierto que la humanidad día tras día tiene otros enfoques, pero priman los principios otorgados desde casa y aún más los que se pueden fortalecer en el colegio. Allí se hace necesario que las instituciones encaminen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los modelos pedagógicos, que guían el hacer de la institución, desde un enfoque sustentado en valores, puesto que hoy el mundo, aunque está rodeado de tecnología e información, necesita en su proyecto de vida de prácticas marcadas por los valores.

Ahora bien, partiendo de la premisa de que los valores se refieren a los principios, creencias y estándares fundamentales que guían el comportamiento y las decisiones de las personas en la sociedad, cumplen pues un papel fundamental en la toma de decisiones individuales y colectivas, así como en la formación de la identidad personal y cultural. En sintonía con lo dicho anteriormente, para el Colegio San Pedro, la opinión de los estudiantes, la toma de decisiones y la responsabilidad son aspectos esenciales y transversales en la formación del estudiante; por ello se busca a través de la práctica pedagógica fortalecer la estrategia de las MC.

La propuesta de las MC logra potenciar en los estudiantes un sinnúmero de valores como, por ejemplo, el respeto, la autonomía, la responsabilidad y la empatía. A continuación se presentan solo dos categorías: el respeto y la autonomía, con claves esenciales en el desarrollo de la estrategia de las MC.

El respeto como factor esencial en las microcomunidades

El respeto en las MC se manifiesta en la forma en que los estudiantes tratan las ideas, los pensamientos, los sentimientos y las perspectivas divergentes de sus compañeros. En lugar de rechazarlas o ignorarlas, se forma a los estudiantes para que se escuchen

entre sí de una manera atenta y respetuosa. Esta apertura al diálogo y a la diversidad de opiniones enriquece las experiencias y enseña a respetar las diferencias, incluso cuando no se está de acuerdo con puntos de vista de los compañeros.

Lo anterior lleva a que en las MC se generen relaciones basadas en la construcción de la confianza. A medida que se trabaja conjuntamente hacia objetivos compartidos, se generan sinergias en las que la confianza es la base del éxito, puesto que se cree que el compañero hará su parte y contribuirá al éxito del grupo. Esta confianza se basa en el respeto mutuo y en la creencia de que cada individuo tiene un valor intrínseco que aportar. El trabajo colaborativo propicia iniciativas para “la transformación de sus contextos socioculturales. Se trata de un aspecto vital e inspirador para la formación de sociedades reales pues cuenta con lo necesario para formar y aportar a la restauración del tejido social” (Pimienta & Rivera, 2020, p. 109).

Para Von Hildebrand (2004), el respeto es uno de los valores más importantes en la sana convivencia, pues no es simplemente un comportamiento superficial, sino una virtud que emana de un profundo entendimiento de la dignidad inherente de cada ser humano; es así como sin el valor del respeto es difícil llevar a cabo el cumplimiento de tareas específicas, escuchar la opinión del otro o seguir las instrucciones de un líder.

Al respecto, uno de los participantes refirió lo siguiente:

Para mí el respeto es uno de los valores primordiales para una sana convivencia, debido a que todos los individuos pensamos y actuamos diferente, por ello, se asume con respeto otras conductas y personalidades, esto nos permite vivir en armonía. (Entrevista realizada al estudiante #1, comunicación personal, mayo de 2022)

Ahora bien, la definición que posee el estudiante en relación con el respeto pone en evidencia que este valor implica no solo el reconocimiento de sí mismo como alguien diferente, sino que implica la aceptación de los otros, con los que se comparte un contexto determinado. Este valor no solo se aprende en el núcleo familiar; las interacciones que se tejen en la escuela con maestros y pares son también esenciales, pues estos vínculos permiten abrir un panorama mayor frente a la diversidad, la diferencia y la otredad. Para el caso de los participantes de este estudio, se encontró que la estrategia de las MC desarrolla en el individuo características positivas que le servirán para desenvolverse en otros ambientes, también contribuye al fortalecimiento de los procesos académicos y disciplinarios, que enmarcan la experiencia en el quehacer diario y funcional para la vida profesional.

Además, la institución desarrolla estrategias que permiten fomentar el uso de la educación en valores, en donde el foco esencial es la integralidad del niño, niña y joven; educar con los tres factores, el saber, el hacer y el ser, es esencial para convivir en diferentes entornos, además de formar una individualidad responsable.

La autonomía

La autonomía y las microcomunidades (MC) se vinculan de manera profunda, promoviendo tanto el crecimiento personal como el desarrollo colectivo de los estudiantes. La autonomía es fundamental en la formación de individuos responsables, empáticos y comprometidos con su aprendizaje. En el contexto de las MC, esta se convierte en un valor esencial que fortalece la dinámica y el progreso de estos grupos, contribuyendo a una educación más integral y participativa.

Sepúlveda (2003) sostiene que la autonomía es “una posibilidad en el desarrollo del ser humano, inmerso en las relaciones sociales, en la medida en que estas relaciones se entienden en relación con las potencialidades humanas” (p. 33). Este planteamiento destaca la importancia de tomar decisiones de forma informada y consciente, teniendo en cuenta los factores relevantes en el contexto y el momento oportunos. Implica un proceso reflexivo y deliberado, que se aleja de la impulsividad, y que favorece el crecimiento integral del individuo dentro de su entorno social.

Esta capacidad es esencial en la vida personal y profesional, puesto que las decisiones siempre tienen un impacto significativo en la vida de los seres humanos y en el entorno que habitan, es así como desde la estrategia de las MC se cultiva la toma de decisiones de manera consiente y reflexiva y se fomenta una actuación coherente al considerar las consecuencias que cada acción genera, no solo en ellos como estudiantes, sino también en sus compañeros.

La formación de la autonomía requiere el desarrollo de capacidades que traigan como resultado el análisis de distintos factores a la hora de tomar decisiones, esto es fundamental para determinar cuál es la mejor acción a seguir en una situación presentada, lo que implica un enfoque reflexivo y estratégico en la toma de decisiones. Así lo afirma un estudiante: “Para mí la autonomía es tomar decisiones propias” (Entrevista realizada al estudiante #4, comunicación personal, mayo de 2022).

La estrategia de las microcomunidades (MC) ha fortalecido el valor de la autonomía, al concebir la formación de los estudiantes como una responsabilidad compartida, no solo de los educadores, sino también de la familia y de toda la comunidad educativa. Al involucrar a todos los miembros, se enriquece el contexto axiológico del estudiante, promoviendo un desarrollo integral. Además, “por medio de la autonomía, el apoyo familiar y el trabajo en equipo, se propicia el aprendizaje significativo de los valores que potencian las competencias ciudadanas” (Pimienta & Rivera, 2020, p. 110).

En este sentido, la autonomía es entendible como el amor propio, el cual se ve reflejado en los aspectos más simples de la vida cotidiana, como, por ejemplo, mantener el sitio de trabajo organizado para sentirse bien consigo mismo. Esto apunta a crecer individualmente para luego servir a otros; si el individuo se forma con excelentes principios, podrá compartir habilidades positivas, marcando la diferencia en un grupo de trabajo, desde posturas autónomas.

En coherencia con lo planteado, la estrategia de las MC potencializa la autonomía como valor esencial en el marco del trabajo en equipo. El papel de la estrategia de las MC hace partícipe a la familia en el proceso de formación educativa, algunos padres de familia asumen y reconocen que los hijos se han motivado con el pasar de los años en la institución, la motivación se entiende como la preocupación por cumplir todos los objetivos en cada una de las tareas; son bastantes responsabilidades las que hay en el colegio y en la casa, y el hecho de que un estudiante, bien sea de primaria o secundaria, se preocupe por cumplir con todas las tareas, habla muy bien de la estrategia de las MC. En pocas palabras, la familia resalta el valor de la responsabilidad, y considera que este se ha fortalecido por las enseñanzas dadas en la institución.

Finalmente, la práctica pedagógica que se otorga a los docentes y estudiantes desde la perspectiva de la familia involucra el asumir las consecuencias de los actos negativos, asumir aquello de lo que no hubo cumplimiento, además, prima la reflexión de sus propias acciones, autoevaluarse, determinar el porqué de aquellos comportamientos; de igual manera, se destaca el acompañamiento que realizan los docentes en el proceso de formación, no solo en el ámbito educativo, sino también para la vida misma, esa acogida que involucra la mejora continua, ir en pro de la oveja perdida, es decir, acompañar a los estudiantes que necesitan de más cuidado.

El papel de las microcomunidades en la pedagogía contemporánea

La educación es un proceso fundamental en la formación de individuos y sociedades. A lo largo de la historia es posible observar el uso de diversas estrategias pedagógicas destinadas a mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, entre estas estrategias están las MC cuyos aportes pedagógicos permiten potenciar desde el aprendizaje colaborativo hasta el desarrollo personal, en la transformación de la educación. Además, en ella, se afianzan “habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual” (Pimienta & Rivera, 2020, p. 110).

Esta apuesta implica asumir una concepción teórica desde la conformación de pequeñas comunidades, en las que cada individuo aporte a partir de sus experiencias y conocimientos para aprender junto con otros, con el propósito de proporcionar un espacio de crecimiento compartido, en el que se destaca como elemento clave la importancia de la interacción humana en los escenarios pedagógicos basados en la situación social, las características personales y la dinámica resultante de su interacción.

Es así como uno de los pilares fundamentales de las MC en la pedagogía es el aprendizaje colaborativo. Cuando los estudiantes se agrupan en comunidades más pequeñas, se crea un entorno propicio para la colaboración. En estos grupos, los estudiantes pueden compartir conocimientos, resolver problemas de manera conjunta y aprender unos de otros. Al respecto, el docente entrevistado uno (E, D1), considera que “el eje principal de las microcomunidades, es que los estudiantes interactúan entre ellos mismos”. Esta interacción fomenta la empatía, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones positivas entre pares.

Respecto a la importancia del trabajo colaborativo y las potencialidades de la interacción, Lev Vygotsky (1988), influyente psicólogo y pedagogo, citado por García y Viva (2007), introdujo el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más competente. (p. 133)

Las MC permiten identificar y aprovechar la ZDP, debido a que los compañeros pueden apoyarse mutuamente para avanzar en su aprendizaje. Es así como, en un grupo de estudio pequeño, un estudiante con habilidades avanzadas puede ayudar a sus compañeros a comprender conceptos difíciles, lo que promueve un aprendizaje colaborativo y efectivo.

Situación que cobra más relevancia en la medida en que los estudiantes se involucran activamente en situaciones de la vida real, en este sentido, las MC proporcionan un entorno propicio para este tipo de aprendizaje. En grupos pequeños, los estudiantes pueden participar en proyectos y en actividades prácticas en las que cada uno asume un rol diferente que los conecta con el mundo real, lo que los lleva a experimentar aprendizajes significativos, auténticos y valiosos a través de la experiencia.

En este sentido, las MC desde su perspectiva de trabajo colaborativo, contribuyen a establecer una verdadera cultura y comunidad educativa. Además, se presenta como una efectiva herramienta para instruir en liderazgo y facilitar a los estudiantes el descubrimiento de enfoques innovadores para trabajar en conjunto.

Asimismo, es importante resaltar que la educación no se limita solo al conocimiento académico. Las habilidades sociales son igualmente cruciales en la formación de individuos completos y competentes. Las MC ofrecen un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, el liderazgo y la comunicación interpersonal. Estas habilidades son esenciales en la vida cotidiana y en futuras carreras profesionales. Autores como Goleman (2006) han destacado la importancia de la inteligencia emocional, que se nutre en gran medida a través de interacciones sociales en grupos más pequeños, resaltando lo siguiente:

La mayor parte de los programas de formación se ajustan a un determinado modelo académico, pero este es un error garrafal que acarrea un coste de millones de horas y miles de millones de dólares. Lo que más necesitamos, en este sentido, es un modo completamente nuevo de fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional. (p. 8)

Por tanto, las MC, como entornos de interacción social más cercanos y personales, brindan el terreno ideal para el cultivo de la inteligencia emocional. Muchos programas educativos tradicionales se centran en un modelo académico convencional que puede pasar por alto aspectos vitales del desarrollo personal y profesional. Goleman (2006) nos advierte sobre el costo significativo, tanto en tiempo como en recursos, que implica seguir este camino. En cambio, aboga por un enfoque radicalmente nuevo, destacando la necesidad de fomentar la inteligencia emocional a través de un espacio donde los

estudiantes puedan practicar y perfeccionar habilidades esenciales como la empatía, la resolución de conflictos, el liderazgo y la comunicación interpersonal. Estas habilidades, forjadas en las MC, no solo enriquecen la vida cotidiana de los estudiantes, sino que también los prepara de manera sólida para sus futuras carreras profesionales.

Ahora bien, cada estudiante es único, con diferentes ritmos de aprendizaje y estilos de comprensión. Las MC permiten una mayor personalización del aprendizaje, en tal sentido, uno de los docentes entrevistados, manifiesta que “cada estudiante es un mundo diferente, y primero se debe reconocer así mismo, para luego convivir con los demás miembros de la microcomunidad” (E, D2). Es así como los maestros pueden adaptar sus métodos pedagógicos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes dentro de los pequeños grupos conformados. Esta atención personalizada puede abordar las debilidades académicas y potenciar las fortalezas, maximizando así el potencial de cada estudiante, esto se articula con la perspectiva de las inteligencias múltiples, que reconocen múltiples maneras de aprender (Gardner, 2011).

Al mismo tiempo, las MC brindan un espacio donde los estudiantes se sienten más seguros para participar activamente en las discusiones y actividades de clase. En contraste con aulas masivas, donde algunos estudiantes pueden sentirse inhibidos o pasivos, los grupos pequeños promueven un ambiente donde todos pueden expresar sus opiniones y contribuir al proceso de aprendizaje; así también el fomento de la confianza en sí mismos y en los demás, se convierte en un aspecto clave de la pedagogía basada en MC.

Además, las MC desde los resultados expuestos contribuyen al desarrollo integral no solo de los estudiantes, sino que también implican un cambio esencial en el rol de los maestros. Los docentes se convierten en facilitadores y guías que empoderan a los estudiantes para explorar, cuestionar y colaborar. Esta nueva dinámica pedagógica implica una evaluación más profunda y holística del rendimiento estudiantil, que va más allá de las simples calificaciones académicas y se enfoca en el desarrollo integral del estudiante.

Es importante destacar que las MC también se desarrollan con equipos de docentes entre los que se reconoce que predomina una inclinación a pensar: ¿cómo hacemos lo que hacemos en nuestras prácticas docentes (PD) (desde perspectivas generalistas, más que desde los saberes específicos)? Por esta razón

es preponderante reconocer el saber del profesor, posibilitándole espacios conjuntos de reflexión con otros docentes sobre su quehacer, tal como una Comunidad de Desarrollo Profesional Docente (CODEP-DO), donde se reflexione en torno a la naturaleza del aprendizaje en la clase. (Rodríguez et al., 2019, p. 1942)

En este sentido, la gestión educativa debe adaptarse para apoyar y fomentar esta evolución hacia un enfoque más participativo y colaborativo del aprendizaje, reconociendo la importancia crucial de las MC en la formación de individuos completos y competentes en el mundo actual.

Las MC desempeñan un papel vital en la pedagogía moderna, debido a que facilitan el aprendizaje colaborativo, permiten la personalización del aprendizaje, fomentan la confianza y la participación activa y promueven el desarrollo de habilidades sociales fundamentales. Estas comunidades pequeñas pueden transformar la experiencia educativa, creando un entorno enriquecedor y estimulante para los estudiantes.

Es crucial que los educadores y las instituciones reconozcan y fomenten la incorporación de MC en sus prácticas pedagógicas, con el fin de maximizar el potencial de aprendizaje de cada estudiante; al respecto el docente entrevistado 3 menciona que “desde las microcomunidades los chicos van construyendo poco a poco su aprendizaje y conocimiento” (E, D3). Esto implica que, en lugar de recibir información de manera pasiva, los estudiantes están activamente involucrados en el proceso de adquirir conocimientos y habilidades, interactuar con sus compañeros, discutir ideas, plantear preguntas y colaborar en proyectos.

Esta interacción les permite explorar conceptos en profundidad y aplicar lo que aprenden en situaciones reales, en lugar de depender únicamente de la enseñanza tradicional, donde el conocimiento se transmite de un profesor a los estudiantes; en las MC, en cambio, se fomenta un enfoque más activo y participativo del aprendizaje.

En definitiva, la estrategia de las MC promueve el fortalecimiento del trabajo en equipo, donde la cooperación se convierte en un elemento fundamental que impulsa a los estudiantes a organizarse, generar sus propias ideas, asumir responsabilidades y completar tareas de manera conjunta. Asimismo, los estudiantes reconocen que la colaboración es esencial en este contexto, ya que cada miembro del grupo utiliza sus habilidades de forma competente para abordar de manera equitativa las debilidades individuales.

En línea con lo anterior, las MC

son formadoras en derechos y deberes aplicados en la sociedad bajo un contexto determinado con rasgos y jerarquías en los que todos cumplen un rol en pro de un bien común ... estas permiten que cada integrante descubra mediante roles específicos su aporte al desarrollo de su pequeño grupo, afianzando su autoestima y autoconfianza, pues este es consciente de su aporte y necesidad de interacción. (Osorio & Pino, 2019, p. 99)

La institución también enfatiza el trabajo cooperativo como una estrategia pedagógica clave, alentando a los estudiantes a trabajar de manera autónoma para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, lo que permite al docente realizar una evaluación crítica y efectiva de su desempeño, aspectos que sustentan el valor de las MC en el marco de la pedagogía moderna.

Conclusiones

La gestión educativa de la institución se fortalece a partir de la implementación de microcomunidades en el ámbito pedagógico, puesto que estas pequeñas comunidades incentivan el aprendizaje colaborativo y las habilidades fundamentales para la vida, tales como la empatía, la resolución de conflictos y el liderazgo. Así, creando ambientes de aprendizaje en los cuales cada estudiante es reconocido individualmente, se potencializan las competencias para trabajar en grupo, construir con, para y desde el otro trae como resultado el desarrollo del máximo potencial de cada individuo.

Además, al aprovechar la Zona de Desarrollo Próximo y alentar la interacción constante entre los estudiantes, estas comunidades pequeñas transforman la educación en una experiencia dinámica y participativa, donde el conocimiento se construye de manera activa y colaborativa.

Con la investigación se concluye que la estrategia de las MC es una propuesta que apunta al desarrollo individual del ser humano y, a su vez, a cooperar con el otro, por medio de valores esenciales que se deben llevar a cabo en la cotidianidad (escuela-hogar), siendo allí donde prima una educación basada en valores. Es preciso resaltar que es necesario acudir a una herramienta como la estrategia de las MC, teniendo en cuenta las percepciones que se presentarán a continuación.

Para los estudiantes la propuesta de las MC es viable, debido a que ellos consideran que han crecido emocional e integralmente con esta, porque tienen la capacidad de compartir experiencias en los distintos contextos, además, han fortalecido valores que contribuyen a la autonomía y a la ayuda mutua, son jóvenes que piensan en el otro, que analizan la forma de actuar en distintos escenarios para no cometer error alguno.

Los docentes han utilizado la estrategia de las MC como una práctica pedagógica que se puede vivenciar en el aula y que contribuye a la formación de individuos integrales y al trabajo cooperativo. Para un docente es muy importante dinamizar grupos pequeños para luego enfocarse en la individualidad de cada estudiante, pues reconocen que es necesario trabajar en equipo para poder convivir sanamente en la sociedad.

Para los padres de familia el trabajo de las MC forma de manera integral a sus hijos, pues consideran que es una estrategia que favorece el trabajo en valores; de igual manera, la consideran como apoyo para el proceso de formación de los hijos; se sienten a gusto con las directrices y asumen corresponsabilidad al momento de actuar en distintas situaciones.

La estrategia de las MC es una herramienta útil para el trabajo educativo en las aulas, también para el apoyo de familias y enriquecimiento individual, buscando con ello fortalecer el trabajo en equipo para desenvolverse en la sociedad y reforzar el trabajo pedagógico, didáctico y estratégico de los docentes.

Referencias

- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista electrónica sinéctica*, (24), 61-64.
- Fernández, M., & Ramírez, J. (2023). *Estrategias educativas en valores: un enfoque práctico*. Editorial Pedagógica.
- García, A., & Vivas, J. (2007). Exploración de la zona de desarrollo próximo: comparación entre dos técnicas. *PSIC-Revista de Psicología da Vetor Editora*, 8(2), 151-158. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a05.pdf>

- García, L., & González, P. (2021). La socialización familiar y su impacto en la educación. *Revista de Educación y Cultura*, 15(3), 45-60.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas: la enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Paidós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Planeta.
- López, R. (2023). El impacto de la educación remota en el desarrollo emocional de los estudiantes. *Estudios Psicológicos*, 22(1), 101-115.
- Martínez, A., & Pérez, S. (2022). Transformaciones educativas en tiempos de pandemia. *Educación y Sociedad*, 19(4), 79-93.
- Osorio Muñoz, Á. M., & Pino Montoya, J. W. (2019). Las microcomunidades: alternativa pedagógica para formar agentes constructores de paz. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 85-102. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a06>
- Pimienta, G., & Rivera, L. (2020). *Aprendizaje cooperativo en la estrategia pedagógica amigoniana de las microcomunidades*. [Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3021>
- Rodríguez, C. (2024). Resiliencia y cohesión social en la educación post-pandemia. *Innovación Educativa*, 30(2), 150-165.
- Rodríguez, D., Urzúa, M., & López, D. (2019). La naturaleza del aprendizaje en la práctica docente desde una comunidad de desarrollo profesional docente: un caso de análisis en torno a una clase para la clasificación de los seres vivos. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 1942-1953. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11233>
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología*, 12(1), 27-35.
- Sánchez, E., & Morales, T. (2022). Microcomunidades en la educación: Un estudio de caso. *Investigación Educativa*, 25(2), 89-105.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Econstor.

Vega, D. (2021). La familia como agente de socialización primaria en contextos educativos. *Psicopedagogía Hoy*, 18(3), 30-47.

Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, (7), 221-228.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Posada Mejía, L. F., & Vargas Mesa, E. D. (2025). El papel de las redes sociales en la formación de sujetos políticos. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 182-200). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.10>

Capítulo 10

El papel de las redes sociales en la formación de sujetos políticos¹

Luisa Fernanda Posada Mejía*

Enid Daniela Vargas Mesa**

¹ Capítulo derivado del proyecto homónimo "El Papel de las Redes Sociales en la Formación de Sujetos Políticos", presentado en la Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio febrero de 2022. Terminación: noviembre de 2023. Actualizado: febrero de 2024.

* Magíster en Educación, licenciada en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: luisa.posadame@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0400-511X>.

** Magíster en Educación, docente coordinadora de la Especialización en Docencia Universitaria, grupo EILEX, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: enid.vargame@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2072>.

Introducción

La formación de sujetos políticos en el entorno educativo es esencial para cultivar una ciudadanía comprometida y activa en la sociedad. La educación no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta habilidades, valores cívicos y el pensamiento crítico necesario para una participación democrática informada. La inculcación de valores como la responsabilidad, la ética y la justicia social sirve como base sólida para construir una ciudadanía comprometida con el bienestar colectivo.

Además, la educación política en la escuela no se asocia con ideologías específicas, sino que promueve el pensamiento crítico y la objetividad. Los estudiantes deben aprender a analizar información de manera rigurosa para así formar opiniones basadas en hechos. Sin embargo, la llegada de las redes sociales ha transformado la participación política, permitiendo a cualquier individuo convertirse en un actor político y ejercer influencia en la esfera pública. Estas plataformas digitales posibilitan la comunicación, la organización de movimientos sociales y la promoción de agendas políticas. No obstante, también presentan desafíos, como la propagación de noticias falsas y la creación de burbujas informativas.

En este contexto, distintos autores contribuyen a comprender la formación de sujetos políticos desde diferentes perspectivas, destacando la importancia de la participación, la emancipación y el pensamiento crítico, así como la influencia de las redes sociales en la configuración de la ciudadanía y la participación política. Cada uno de estos aportes fortalece la comprensión de este proceso en constante evolución.

El objetivo de esta revisión documental es analizar y comprender el papel que desempeñan las redes sociales en la formación de sujetos políticos a partir de la problemática descrita en el presente capítulo.

La formación de ciudadanos políticamente conscientes es esencial para una sociedad comprometida y activa. Sin embargo, en el entorno educativo, existe la necesidad de abordar esta formación de manera integral, no limitándola a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también incorporando la inculcación de valores cívicos fundamentales como la responsabilidad, la ética y la justicia social. Además, comprende el desafío de promover el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, sin estar vinculado a ideologías particulares.

La oportunidad radica en aprovechar la influencia de las redes sociales en la formación de sujetos políticos. Estas plataformas digitales se han convertido en espacios de debate y organización. Las redes sociales ofrecen la posibilidad de compartir y difundir mensajes con rapidez y alcance masivo, lo que facilita la creación de movimientos sociales. La formación de sujetos políticos en las escuelas y a través de las redes sociales puede contribuir a preparar a las generaciones futuras para discernir la desinformación y la manipulación política, fortaleciendo así la salud de la democracia y promoviendo una ciudadanía más informada y crítica.

Es así como desde la formación de sujetos políticos se encuentran diversas características, las cuales abordan la participación, la emancipación, el pensamiento crítico y la ciudadanía; en relación con la última característica, esta posibilita la interacción activa entre todos los miembros de una comunidad con la finalidad de alcanzar el bienestar de la comunidad. Torres y Hernández (como se cita en Vásquez et al., 2017) postulan la relevancia de la participación ciudadana en “los sujetos desde edades muy tempranas, como una manera de contribuir en la construcción de sociedades más democráticas” (p. 32).

En esta misma línea, Salazar (2013) asegura que los jóvenes “deben desafiar la realidad social y ello se logra a partir de cimentar la oportunidad, sin ella no abre los caminos de la actuación como sujeto político” (p. 169). De ahí que autores como Méndez y Morán (2019) señalen la definición de Freire por cuanto visibiliza la formación de estos ciudadanos desde el acto emancipatorio, haciendo alusión a la ruptura de cadenas sociales: “una gran conquista política a ser alcanzada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas y sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social” (p. 140).

La formación de sujetos políticos en la escuela no debe estar vinculada a una ideología particular, sino que debe promover el pensamiento crítico y la objetividad. Los estudiantes deben tener acceso a información veraz y balanceada para aprender a analizarla de manera crítica. La escuela busca orientar al estudiante hacia la autonomía intelectual y el espíritu crítico, para que ellos puedan formar sus propias opiniones, basadas en el análisis riguroso de los hechos que los rodean.

Ahora bien, en la actualidad, las redes sociales han revolucionado la manera en que las personas interactúan, intercambian información y se organizan dentro de la sociedad. Las plataformas digitales se han convertido en espacios de encuentro y

debate, permitiendo a los usuarios expresar sus ideas y conectarse con personas afines a sus intereses. Además, las redes sociales han mostrado su potencial para incidir en la creación de sujetos políticos y en la estructuración de movimientos sociales.

La formación de sujetos políticos a través de las redes sociales se basa en la posibilidad de compartir y difundir mensajes con rapidez y alcance masivo. Anteriormente, la participación política estaba limitada, tal vez, a los partidos políticos tradicionales, sindicatos y organizaciones sociales. El presente ensayo parte de la premisa de que las redes sociales digitales se componen por un espacio cibernético en el cual se comparte múltiple información y se tiene acceso a diversos escenarios y personas, se constituye como un medio para comunicar y hacer pública la vida social de cada usuario (Watts, 2003). A partir de los hallazgos de una investigación realizada por Ureña (como se cita en Bernal, 2012) se definen las redes sociales como

los servicios prestados a través de Internet que permiten a los usuarios generar un perfil público, en el que plasmar datos personales e información de uno mismo, disponiendo de herramientas que permiten interactuar con el resto de los usuarios afines o no al perfil publicado. (p. 9)

Las redes sociales han facilitado la creación de movimientos sociales y la promoción de agendas políticas específicas. A través de *hashtags* y campañas virales se ha logrado generar visibilidad en torno a temas como el cambio climático, la igualdad de género y los derechos de las minorías. Estas iniciativas han permitido que personas de diferentes partes del mundo se conecten, compartan experiencias y luchen juntas por un cambio social.

Por otra parte, es importante reconocer que la formación de sujetos políticos a través de las redes sociales también presenta desafíos y riesgos. La facilidad para difundir información en línea ha dado lugar a la propagación de noticias falsas y a la manipulación de la opinión pública. Además, las redes sociales pueden generar burbujas informativas, donde las personas solo interactúan con aquellos que comparten sus puntos de vista, lo que limita la exposición a diferentes perspectivas.

Las redes sociales han adquirido un papel fundamental en la configuración de la participación política contemporánea, permitiendo a los individuos no solo expresar sus opiniones, sino también movilizarse y organizar movimientos sociales a escala global. Según Castells (2009), en su obra *La era de la información*, las redes sociales son un componente esencial en la estructura de la comunicación política moderna,

facilitando la conectividad y la acción colectiva en tiempo real. De acuerdo con Castells (2009), las plataformas digitales brindan a los ciudadanos una herramienta poderosa para la expresión política y la influencia en la toma de decisiones, lo que ha transformado significativamente la dinámica del activismo y la participación ciudadana.

Por otro lado, Tufekci (2017) destaca la democratización de la participación política a través de las redes sociales en su obra *Twitter y lágrimas: la antorcha revolucionaria de 140 caracteres*. La autora resalta cómo las plataformas digitales han sido utilizadas en numerosos movimientos políticos y protestas en distintas partes del mundo, incluyendo la Primavera Árabe y el movimiento Black Lives Matter. Tufekci argumenta que las redes sociales han permitido a los ciudadanos ejercer su influencia y convertirse en actores políticos, independientemente de su afiliación a partidos políticos tradicionales, lo que subraya su papel crucial en la promoción de una ciudadanía comprometida y activa en la esfera política contemporánea.

En este sentido, es importante considerar la perspectiva de Castells (2012), quien en su análisis sobre los movimientos sociales en la era de internet, resalta que “las redes de comunicación digital han transformado la estructura y dinámica de los movimientos sociales, permitiendo una organización más flexible y una difusión más rápida de sus mensajes” (p. 34). Además, Ardévol y Gómez-Cruz (2014) señalan que “las redes sociales han reconfigurado las prácticas de participación ciudadana, posibilitando nuevas formas de activismo que trascienden las barreras geográficas y temporales” (p. 89), lo que subraya aún más la capacidad de estas plataformas para fomentar una participación política inclusiva y dinámica.

Los párrafos anteriores muestran cómo cada uno de los autores referenciados son relevantes para el presente texto, puesto que realizan aportes a cada una de las categorías que se van a desarrollar, demuestran pertinencia y coherencia en la formulación de sus postulados desde su saber epistémico.

Metodología

La metodología empleada en este capítulo se basó en una revisión documental, esto con el propósito de explorar las relaciones existentes entre las redes sociales y la formación de sujetos políticos. Para garantizar la rigurosidad de la revisión, se establecieron criterios específicos para la inclusión y exclusión de la información recopilada.

En primer lugar, se consideró la fecha de publicación de los documentos como un criterio relevante, priorizando aquellos publicados en los últimos años para asegurar la actualidad de la información. Además, este estudio evaluó la relevancia de cada fuente en relación con la problemática abordada, para después enfocarse en aquellos documentos que proporcionaban una contribución significativa al entendimiento de la relación entre las redes sociales y la formación de sujetos políticos. También se valoró la calidad de las fuentes, dando preferencia a investigaciones académicas y publicaciones de autores reconocidos en el campo de estudio.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos, se empleó un enfoque de análisis documental, que implicó la identificación de categorías temáticas y patrones emergentes en los documentos recopilados. Esta metodología permitió una comprensión más profunda de las relaciones y dinámicas entre las redes sociales y la formación de sujetos políticos, así como la identificación de tendencias y perspectivas en la literatura académica.

En cuanto a la transparencia y reproducibilidad de la metodología, se documentó detalladamente el proceso de búsqueda en diversas bases de datos, incluyendo los términos de búsqueda utilizados y los criterios de inclusión. Esto facilita la posibilidad de replicar la revisión por parte de otros investigadores interesados en el tema.

En relación con las consideraciones éticas de la investigación, se garantizó que la recopilación y el uso de datos se llevaran a cabo de manera ética y responsable. Se respetaron las normativas y regulaciones éticas relacionadas con la revisión de documentos académicos y se aseguró de que la utilización de la información fuera apropiada y respetuosa.

Además, se utilizó un enfoque sistemático para asegurar que los estudios seleccionados fueran relevantes y de alta calidad. Según Petticrew y Roberts (2006), “la revisión sistemática es un método robusto para evaluar y sintetizar la evidencia disponible en un campo de estudio” (p. 22). Finalmente, para fortalecer la validez de los hallazgos, se aplicaron técnicas de triangulación de datos, como recomienda Patton (2015), quien sugiere que “la triangulación ayuda a contrarrestar los sesgos y a proporcionar una comprensión más completa del fenómeno estudiado” (p. 660).

Resultados

El sujeto político se caracteriza por ser un individuo que busca la justicia, la equidad y la igualdad a partir de las problemáticas que surgen en su contexto inmediato, escudriñando en la injusticia social desde la lucha por los derechos y deberes comunes; en relación con lo anterior, Correa y Barrios (2019) plantean que son “personas y grupos que han arriesgado la vida por la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de justicia, pues a partir de procesos de documentación, visibilidad y exigibilidad evidencian un entramado de poderes” (p. 83).

Ante este contexto, se considera que la capacidad de liderazgo de cada individuo al involucrarse en los asuntos que afectan a su comunidad, supone responsabilizarse de las injusticias y decisiones que aquejan su medio de socialización, integrándose en las posibles soluciones. Para la formación de sujetos políticos se requiere que un grupo de actores ejerza como agentes que retroalimenten las características que se conforman desde la sociedad y la escuela: la ciudadanía, la participación, la emancipación, el pensamiento crítico en la toma de decisiones y la subjetividad.

Además, es importante reconocer que el desarrollo de la competencia en liderazgo y participación comunitaria está intrínsecamente ligado con la educación cívica y ética proporcionada desde temprana edad. Como argumenta Freire (2005), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 78). Este enfoque integral fomenta en los jóvenes una conciencia crítica respecto a las problemáticas de su entorno, permitiéndoles identificar y cuestionar las injusticias y desigualdades que enfrentan sus comunidades. Así se promueve una educación que no solo se centra en el aprendizaje académico, sino que también prioriza la formación de individuos capaces de liderar cambios sociales y políticos significativos.

Por otro lado, la escuela y la familia deben trabajar en conjunto para reforzar estos valores y habilidades. Según Epstein (2011), “la colaboración entre el hogar y la institución educativa es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa y consciente” (p. 56). Este binomio facilita la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y la práctica de la participación ciudadana desde la infancia, fomentando el desarrollo de sujetos políticos que se sientan empoderados para influir en su realidad social. La capacidad de cuestionar y tomar decisiones informadas, junto con un sentido de identidad y de pertenencia, se convierte en la piedra angular para la construcción de una

sociedad más justa y equitativa. De esta manera, la educación integral que combina el pensamiento crítico y la acción comunitaria contribuye a la formación de individuos comprometidos con la transformación social.

Ahora bien, Gómez (como se cita en Vásquez et al., 2017), plantea lo siguiente:

La subjetividad política es la acción que realiza un sujeto para reflexionar sobre sí mismo y acerca de aquello que está instituido en el plano público, que le es común a todos, para desde ese plano poder protagonizar como instituyente en la política y lo político. (p. 33)

La formación de la subjetividad política desde las aulas permite que progresivamente los estudiantes encuentren mayor relevancia a la hora de ejercer roles en el ámbito público; por lo tanto, es necesario crear en los estudiantes conciencia sobre los procesos de participación, herramienta que muestra ser una de las cualidades del sujeto político, se presta como vínculo para la interacción y responsabilidad ciudadana. En referencia a lo anterior, Huamaní y Gómez (2022), plantean que “la participación no solo construye ciudadanía, también cimienta la democracia” (p. 4952).

Las instituciones educativas, como espacios de socialización, desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad política de los individuos. En este sentido, Touraine (2007) afirma que la educación debe enfocarse en “la formación de sujetos autónomos y críticos, capaces de participar activamente en la vida social y política” (p. 89). Esto va más allá de la mera transmisión de conocimientos, implicando el fomento de habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes analizar críticamente su entorno y comprometerse de manera informada y responsable con la sociedad. De esta manera, la educación se convierte en una herramienta poderosa para la transformación social, promoviendo la igualdad y la justicia.

Un elemento esencial para el desarrollo de una ciudadanía activa es la práctica de la participación democrática dentro del aula. Parker (2003) señala que “la educación democrática debe proporcionar a los estudiantes oportunidades reales para participar en decisiones colectivas y experimentar la responsabilidad compartida” (p. 27). Al involucrar a los estudiantes en procesos de toma de decisiones y de resolución de problemas, se les inculca el valor de la colaboración, el diálogo y el compromiso con el bien común. Esto no solo fortalece su sentido de pertenencia a la comunidad escolar, sino que también los prepara para participar de manera constructiva en la vida pública.

Ahora bien, al considerar a los estudiantes como sujetos políticos en formación, se busca crear en ellos la conciencia emancipatoria, con la finalidad de conseguir un pensamiento autónomo forjado en su identidad como ciudadano; según su capacidad de actuar y pensar de acuerdo con sus criterios personales; García (como se cita en Romero, 2016) postula que “una situación es un proceso de subjetividad a la que cualquier individuo puede incorporarse a través de una decisión autónoma. Un individuo se emancipa cuando decide incorporarse al procedimiento subjetivo de una verdad a través de un pensamiento autónomo” (p. 61).

La emancipación no solo se basa en el resquebrajamiento de las cadenas típicas que conforman al sujeto, es buscar en medio de esa liberación social el beneficio o interés propio en diálogo con el interés común, permitiendo que el sujeto conozca, expanda, aprenda y se integre de otros contextos en miras de la mejora de su sociedad.

Buscar la emancipación y la autonomía de pensamiento visibiliza el interés participativo de los estudiantes al enriquecerse como ciudadanos; a partir de lo cultural que conforma su contexto, es la relación que ejerce el sujeto en el contexto con el que interactúa. El sujeto político busca intervenir en las acciones y conflictos que se desatan en sus espacios; se trata de la acción colectiva e individual desde la justicia y equidad de cada uno de los estudiantes. De ahí que Valdés et al. (2020) resalten la importancia de “la participación del alumnado dentro de las escuelas, entendida como un proceso de inclusión y que implica considerar sus voces para repensar las prácticas educativas” (p. 2).

Anteriormente, sin oposición o resistencia a las injusticias sociales, los jóvenes tomaban como punto de referencia lo que se enmarcaba cada vez más en su aspecto público o cultural: a partir de lo postulado por alguna figura que representa poder. Desde el aula se ha generado la tendencia a conservar al docente con una figura de autoridad, un ser omnipotente que debe ser respetado y atendido, notoriamente, estas posturas han llevado a sublevar el trabajo del adolescente como un ser de voz y empoderamiento estudiantil. Vargas y Gallego (2022) afirman que “el poder no solo se transforma en autoridad (maestros), sino en sujeción (estudiantes), en una relación siempre está el que ejerce el rol de autoridad, por lo tanto, las relaciones de poder están implícitas en la enseñanza” (p. 137).

Con el paso de los años, los jóvenes han tomado conciencia de la importancia de luchar por la defensa de sus derechos y adquirir mayor sentido de responsabilidad con sus deberes, este interés social responde al hecho de la movilización en masa y al acceso

a la información que posibilitan las redes sociales. Londoño y Castañeda (2010) aseguran que “los jóvenes, actualmente, más que adscribirse políticamente a una ideología, con unas fronteras y principios claramente delimitados, manifiestan su subjetividad política a partir de la construcción de iniciativas que demanden inclusión, igualdad jurídica y reconocimiento recíproco, entre otros aspectos” (p. 409).

Es así como las redes sociales comienzan a formar parte de esta construcción ciudadana, puesto que se encuentran inmersas en la realidad de los jóvenes, convirtiéndose en su punto de referencia a la hora de entablar comunicación, acercamiento interpersonal; es, además, un medio masivo para divulgar noticias. Marcos (2018) afirma que “los ciudadanos utilizan estas plataformas para participar y debatir sobre cuestiones de interés público” (p. 27).

Sandoval (2009) afirma que en esta reciprocidad se “favorece la interacción social y el intercambio de opiniones entre los estudiantes” (p. 48).

Las redes sociales, en este contexto, funcionan como un vínculo clave en las interacciones virtuales, permitiendo a los individuos integrarse en diversas dinámicas digitales. Sin embargo, en el marco de la formación ciudadana que comienza en la escuela, estas plataformas adquieren un rol crucial en el proceso de reflexión y autonomía del sujeto, quien, a través del desarrollo de su criterio, evalúa la relevancia y el impacto de los contenidos que consume en línea. Esto contribuye a su crecimiento como individuo con conciencia política.

Las redes sociales han emergido como un actor clave en la formación de sujetos políticos en la era digital. Bennett y Segerberg (2012) destacan que las redes sociales fomentan una nueva forma de participación política, donde los ciudadanos pueden colaborar y movilizarse de manera más horizontal. En un estudio más reciente, Larsson y Moe (2013) observaron que las redes sociales permiten a los individuos influir en la agenda política al generar y compartir contenido político. En este contexto, Papacharissi (2015) resalta la importancia de las redes sociales en la construcción de la identidad política de los ciudadanos a medida que participan en conversaciones políticas en línea.

La formación de sujetos políticos a través de las redes sociales no se limita solo a la participación, sino que también involucra la influencia en la opinión pública. En este sentido, Sunstein (2017) advierte sobre el riesgo de las “burbujas informativas (2007)” en las redes sociales, donde las personas se limitan a interactuar con quienes comparten sus opiniones, lo que puede reducir la exposición a perspectivas políticas diversas.

Además, Rheingold (2008) destaca cómo las redes sociales pueden fomentar el pensamiento crítico al proporcionar una plataforma para el discernimiento en medio del flujo constante de información.

La relación entre las redes sociales y la formación de sujetos políticos también se extiende a la educación. Rheingold (2008) argumenta que las redes sociales pueden empoderar a los jóvenes al proporcionarles una voz en asuntos políticos y sociales, lo que contribuye a su formación como ciudadanos activos y comprometidos. En esta línea, Bennett et al. (2009) exploran cómo las redes sociales pueden promover la participación de los jóvenes en la política y su desarrollo como sujetos políticos.

Las redes sociales también han demostrado ser un motor de la movilización política y de la lucha por la justicia social. Tarrow (2016) destaca cómo las redes sociales han sido fundamentales en la organización de movimientos sociales, permitiendo la coordinación y el activismo a nivel global. Por otro lado, Klandermans (2012) explora cómo las redes sociales han permitido la formación de identidades políticas y la conexión entre individuos con objetivos comunes. Además, Norris (2001) advierte sobre la amenaza de la desinformación y la polarización en las redes sociales, lo que plantea desafíos en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos en un entorno digital.

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad y el privilegio de guiar a los estudiantes hacia el desarrollo de una ciudadanía digital crítica y activa. En este contexto actual, es crucial reconocer que las redes sociales, si bien son herramientas poderosas para la participación política y social, también presentan desafíos importantes. La constante exposición a información errónea y sesgada puede distorsionar la percepción de la realidad y dificultar la toma de decisiones informadas (McChesney, 2013).

Por lo tanto, la educación debe enfocarse en fortalecer la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar críticamente la información que encuentran en línea. Esto implica no solo la enseñanza de habilidades técnicas para el uso de plataformas digitales, sino también la promoción de una cultura de pensamiento crítico y reflexión ética sobre el contenido compartido y consumido en estas redes. Según Buckingham (2013), “la alfabetización mediática no se limita a habilidades técnicas; también implica una comprensión crítica del papel de los medios en la sociedad y la capacidad de evaluar la credibilidad de diferentes fuentes de información” (p. 28).

La integración de la educación mediática en el currículo escolar puede proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para navegar por un panorama informativo cada vez más complejo. La formación en alfabetización digital debe incluir no solo

el análisis crítico de los contenidos, sino también la comprensión de cómo funcionan los algoritmos de las redes sociales y cómo pueden influir en la exposición a la información (Pariser, 2011).

La importancia de una educación integral que aborde estos aspectos no puede subestimarse. Como subraya Jenkins (2009): “la convergencia de los medios y la participación activa de los ciudadanos en la creación y distribución de contenidos requieren un enfoque educativo que fomente tanto la creatividad como la responsabilidad” (p. 7). Esta perspectiva integradora no solo prepara a los estudiantes para ser consumidores críticos de información, sino también productores responsables y éticos de contenidos en línea.

En definitiva, la formación de ciudadanos digitales competentes es una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad en general. Las instituciones educativas deben liderar este esfuerzo, proporcionando a los estudiantes las habilidades y los conocimientos necesarios para participar de manera efectiva y ética en la esfera pública digital. Solo a través de una educación que fomente el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la alfabetización mediática podremos enfrentar los desafíos de la era digital y construir una sociedad más informada y democrática (Livingstone, 2012).

Conclusiones

La formación de un sujeto político es una tarea que convoca a diferentes agentes, bien sea la familia, la escuela o la sociedad; es una tarea que se construye a lo largo de los alcances de las vivencias en cada estudiante y posibilita en ellos, a partir de sus experiencias, la capacidad de afrontar y tomar decisiones competentes. Al hablar de sujetos políticos en el mundo escolar, se visibilizan las características que se buscan formar en cada estudiante, posibilitando en ellos un abordaje integral y holístico de sus habilidades.

El pensamiento crítico, como destaca Rheingold (2008), se vuelve imperativo en la era de las redes sociales. Estas plataformas digitales son espacios donde se comparte una gran cantidad de información, pero no toda es precisa o confiable. Para que los ciudadanos eviten la desinformación y puedan evaluar la información en línea de manera crítica es fundamental que desarrollen habilidades de pensamiento crítico. Los jóvenes,

en particular, deben ser capacitados para discernir entre información precisa y falsa, cuestionar las fuentes y considerar múltiples perspectivas antes de formar opiniones políticas basadas en la información que encuentran en las redes sociales.

Las redes sociales no solo tienen un impacto en la participación política, como señala Tarrow (2016), sino que también desempeñan un papel crucial en la organización de movimientos sociales. La coordinación en línea y la difusión de mensajes políticos son elementos esenciales en la lucha por la justicia social.

Estas plataformas digitales permiten la rápida difusión de información y la organización de actividades de protesta. Los ciudadanos pueden conectarse a nivel global, lo que amplía el alcance y la influencia de los movimientos sociales en la era digital. Sin embargo, como advierte Sunstein (2017), también existen riesgos, como la creación de “burbujas informativas” que limitan la exposición a perspectivas políticas diversas. Por lo tanto, es esencial que los ciudadanos estén atentos a estos efectos negativos y busquen deliberadamente una variedad de opiniones en línea.

La educación desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos digitales conscientes, como sugieren Bennett y Segerberg (2012). Los jóvenes necesitan comprender cómo utilizar las redes sociales de manera responsable y ética, al tiempo que participan en la vida política en línea; esto incluye desarrollar habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de discernir qué información es confiable, diferenciándola de la desinformación en las redes sociales, lo que los capacita para una participación política informada y responsable en la era digital.

Ahora bien, la ciudadanía digital es un concepto emergente que responde a la necesidad de preparar a los individuos para participar de manera eficaz y responsable en un entorno digital. En la actualidad, la mayoría de las interacciones sociales, políticas y económicas están mediadas por tecnologías digitales, lo que hace esencial el desarrollo de competencias digitales. Ribble (2011) define la ciudadanía digital como “las normas de comportamiento apropiadas y responsables con respecto al uso de la tecnología” (p. 15). Este concepto abarca desde la alfabetización digital hasta la ética y la responsabilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El papel de las instituciones educativas es crucial en este proceso. Según Hobbs (2010), “la educación mediática debe ser vista como un componente fundamental del currículo educativo, que prepara a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad rica en medios” (p. 24). Esto implica no solo enseñar a los estudiantes cómo utilizar las herramientas digitales, sino también fomentar una comprensión crítica de los medios y la capacidad de evaluar la credibilidad de la información.

La alfabetización digital y mediática es un pilar fundamental en la formación de la ciudadanía digital. Buckingham (2013) argumenta que “la alfabetización mediática no es solo una cuestión de habilidades técnicas, sino también de comprensión crítica y evaluación de los medios” (p. 32). Esta competencia permite a los individuos navegar de manera efectiva en un entorno informativo complejo, donde la desinformación y las noticias falsas son prevalentes. Las redes sociales, en particular, han transformado la manera en que consumimos y compartimos información. Según Shearer y Mitchell (2021), en un estudio de Pew Research Center, el 55 % de los adultos estadounidenses obtienen noticias de las redes sociales al menos ocasionalmente. Esta tendencia subraya la necesidad de enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente la información que encuentran en estas plataformas. Como señala McGrew et al. (2018), “las habilidades de evaluación crítica son esenciales para la ciudadanía informada en la era digital” (p. 69).

Es por esto que el pensamiento crítico es una habilidad esencial en la formación de ciudadanos digitales. Rheingold (2012) destaca que “en la era de la información, el pensamiento crítico no es una opción, sino una necesidad para la supervivencia” (p. 43). Los estudiantes deben aprender a cuestionar las fuentes de información, a discernir entre hechos y opiniones, y a considerar múltiples perspectivas antes de formar sus propias opiniones. Las instituciones educativas juegan un papel vital en este proceso. Según Facione (2015), “la educación debe centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico como una competencia fundamental para la vida en una sociedad democrática” (p. 51). Esto implica no solo enseñar habilidades técnicas, sino también fomentar una cultura de cuestionamiento y reflexión.

La participación ciudadana ha evolucionado significativamente con la llegada de las tecnologías digitales. Las redes sociales y otras plataformas en línea han democratizado el acceso a la información y han facilitado la organización y movilización de movimientos sociales. Castells (2012) señala que “la comunicación en red ha transformado la manera en que los ciudadanos interactúan con la política y la sociedad” (p. 83).

Por último, desde la escuela se idealiza la formación de unos sujetos políticos, con características que respondan a las necesidades sociales y culturales para cada contexto; a partir de ello, se logra develar el esfuerzo que se realiza desde el aula para formar ciudadanos, con miras a la participación y emancipación de la sociedad desde el ejercicio de aquellos deberes y derechos que se enseñan desde los claustros educativos. Palacios et al. (como se cita en Kitsutani & Medina, 2021) plantean que “la ciudadanía debe ser vista hoy, más que nunca, desde su dimensión humana, una ciudadanía experiencial, de vida y entendida a profundidad y no solo asimilada o guiada” (p. 931).

Lo anterior permite enfocar uno de los intereses educativos respondiendo a la actividad cívica de los educandos; actualmente las redes sociales han entrado a formar parte de las rutinas escolares y paulatinamente han influido en aquella formación de ciudadanos debido a la abundancia de información que se comparte en estos espacios cibernéticos, respecto a lo anterior Celaya (como se cita en Echeverri et al., 2020) afirma que “las redes sociales son lugares en internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos” (p. 11).

Referencias

- Ardévol, E., & Gómez-Cruz, E. (2014). Cultura digital y movimientos sociales: Una perspectiva comparativa. En A. García-Castañón & E. T. Ruiz (Eds.), *Comunicación y movimientos sociales en la era digital* (pp. 75-95). Editorial UOC.
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 22(6), 105-120. <http://dx.doi.org/10.1080/13621020902731116>
- Bernal, M. (2012). Análisis exploratorio de la publicidad en Facebook y Twitter [Trabajo de fin de máster, Universidad Pública de Navarra, Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/ccfc51fc-5d73-48d4-855c-8630caaa06ab/content>
- Buckingham, D. (2013). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity.
- Castells, M. (2009). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza Editorial.

- Correa, C., & Barrios, O. (2019). Sujetos políticos. Argumentos. *Estudios Críticos de la Sociedad*, (87), 81-98. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1032>
- Echeverry, V., Rosas, M. A., Ocampo, M. C., & Valencia, L. J. (2021). *Consumo de contenidos digitales en las redes sociales de los clientes de Ciproba SAS* [Trabajo de Especialización, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5796>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Trabajo publicado originalmente en 1968).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin.
- Huamaní Arone, J., & Gómez Narváez, N. A. (2022). Participación ciudadana y el presupuesto participativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4948-4966. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3449
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kitsutani-Barrenechea, E. Y., & Medina-Zuta, P. (2021). El buen vivir: eje de transformación educativa del ciudadano del mundo. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 920-939.
- Klandermans, B. (2012). *The Social Psychology of Protest*. Wiley.
- Larsson, A. O., & Moe, H. (2012). Studying political microblogging: Twitter users in the 2010 Swedish election campaign. *New Media & Society*, 14(5), 729-747. <https://doi.org/10.1177/1461444811422894>
- Livingstone, S. (2012). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.

- Londoño Vásquez, D. A., & Castañeda Naranjo, L. S. (2010). Subjetividades políticas de jóvenes en tres universidades del Valle de Aburrá bajo el marco de la ciudadanía cultural. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (15), 393-415.
- Marcos García, S. (2018). *Las redes sociales como herramienta de la comunicación política. Usos políticos y ciudadanos de Twitter e Instagram* (Tesis doctoral, Universitat Jaume I). <https://www.tdx.cat/handle/10803/662817#page=1>
- McChesney, R. W. (2013). *Digital Disconnect: How Capitalism is Turning the Internet Against Democracy*. New Press.
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2018). The Challenge that's Bigger than Fake News: Civic Reasoning in a Social Media Environment. *American Educator*, 41(3), 4-11.
- Méndez, J., & Beltrán, L. M. (2019). Educación y emancipación: Paulo Freire. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 13(25), 134-146. <https://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/491>
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.
- Papacharissi, Z. (2015). *Affective Publics: Sentiment and the New Political*. Oxford University Press.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. Penguin Press.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teachers College Press.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Rheingold, H. (2008). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 97-118). MIT Press.

- Rheingold, H. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online*. MIT Press.
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Romero, W. (2020). *Les citrouilles de Alain Badiou como adaptación contemporánea de Ranas de Aristófanes: teatro, metaliteratura y traducción* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/tesis/article/view/3844>.
- Salazar, R. (2013). La construcción del nuevo sujeto político en América Latina: Estrategia para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(57), 155-173.
- Sandoval, L. A. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Posgrado y sociedad*, 9(2), 32-57.
- Shearer, E., & Mitchell, A. (2021, January). *News Use Across Social Media Platforms 2020*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/journalism/2021/01/12/news-use-across-social-media-platforms-in-2020/>
- Sunstein, C. R. (2017). *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton University Press.
- Tarrow, S. (2016). Strangers in the Arab Spring. *Perspectives on Politics*, 14(01), 45-53.
- Touraine, A. (2007). *A New Paradigm for Understanding Today's World*. Polity Press.
- Tufekci, Z. (2017). *Twitter and Tear Gas. The Power and Fragility of Networked Protest*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/14848>
- Valdés, R., Manghi, D., & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), 1-27. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vargas, E. D., & Gallego, A. M. (2022). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(2), 127-153. <https://doi.org/10.15332/25005421.6767>

Vásquez Restrepo, A., González Mosquera, D., & Medina Vanegas, E. (2017). *Los discursos, la subjetividad política y la infancia: en el devenir histórico de los sujetos políticos* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/28307>

Watts, D. (2003). *Six Degrees: The Science of a Connected Age*. Editorial Norton.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Pino Montoya, J. W. (2025). Fundamentación teórica de la línea de investigación en gestión educativa y comunitaria. En J. Gutiérrez Avendaño (Ed.), *Triangulaciones entre gestión educativa, pedagógica y comunitaria* (pp. 201-215). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765061.11>

Capítulo 11

Fundamentación teórica de la línea de investigación en gestión educativa y comunitaria¹

José Wilmar Pino Montoya*

¹ Capítulo derivado del proyecto “La educación y el desarrollo humano como propuesta académico-pedagógica que garantiza la educación inclusiva, equitativa, de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de los sujetos a través de la construcción de competencias y subjetividades ciudadanas”. Presentado en convocatoria de Vicerrectoría de Investigaciones. Fecha de inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2021. Actualizado: febrero de 2024.

* Doctor en Filosofía, magíster en Educación y Desarrollo Humano, posdoctor en Bioética, profesional en Desarrollo Familiar, politólogo, filósofo, docente de la Facultad de Educación y Humanidades, grupo EILEX, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo: jose.pinomo@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9035-2058>

Introducción

La línea de Gestión Educativa y Comunitaria hace parte del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó. Esta línea de investigación nace en respuesta a la necesidad de gestión de los establecimientos educativos, tanto públicos como privados, puesto que son ámbitos en los que convergen situaciones gerenciales y administrativas relacionadas con la educación: conflictos, construcciones sociales, intereses de la comunidad, actores de conflictos, problemas por el territorio, lo privado y lo público, alternativas de solución a los problemas o políticas públicas emanadas del Estado, entre otras situaciones que convierten a los establecimientos educativos en sujetos de investigación e indagación. Lo anterior determina la necesidad de investigar la relación entre las instituciones educativas y la comunidad, para formular propuestas educativas que respondan a sus contextos en el marco de una previa consulta e interacción con la comunidad.

Así, el grupo de investigación de la Facultad de Educación y Humanidades se propone consolidar la línea de Gestión Educativa y Comunitaria, en torno a la indagación y al estudio de los fenómenos, situaciones, conflictos y tensiones entre los establecimientos educativos y su contexto con el objetivo de aportar un nuevo y renovado conocimiento que amplíe la discusión y genere un saber que guíe y fundamente científicamente la toma de decisiones relacionadas con la calidad educativa, tanto de establecimientos públicos como privados.

Por otra parte, es la oportunidad para que la institución educativa reconozca y registre su aprendizaje institucional e indague sobre el desempeño de sus egresados para reestructurar su propuesta educativa, establecer mecanismos para identificar y prevenir posibles riesgos que afecten a la comunidad educativa y evaluar la acción administrativa que busca trascender las ideas gerenciales imperantes para, así, recoger las experiencias de los conflictos, problemas, situaciones y bondades de sus contextos más inmediatos como es la comunidad, vinculándose con ella y con el territorio, por cuanto es un factor relevante en los procesos de gestión educativa y en la búsqueda permanente de la calidad.

Ahora bien, al involucrar a la comunidad, la gestión de las instituciones educativas debe adoptar nuevas formas de ejercer su administración, lo que implica integrarlas con las prácticas pedagógicas utilizadas, los ámbitos en los que se desarrollan y cómo

estos determinan las políticas de gestión y administración de los establecimientos educativos. De allí que el objetivo general de la línea Gestión Educativa y Comunitaria sea generar conocimiento sobre la relación entre la comunidad y los establecimientos educativos para que los resultados y sus análisis se conviertan en puntos de reflexión que generen propuestas para el mejoramiento continuo de la institución, a través de decisiones y acciones de gestión que permitan llevar a cabo prácticas pedagógicas pertinentes, contextualizadas y acordes con el contexto que la circundan.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente capítulo desarrolla las categorías teóricas que sustentan la línea en mención y estará enmarcado en el siguiente orden: en primer lugar, se brindarán breves explicaciones de la metodología; una segunda sección contendrá la presentación de los resultados: educación, marco legal, gestión educativa, gestión pedagógica y gestión académica, gestión de la comunidad y calidad educativa.

Metodología

Según Loayza (2020), “la investigación cualitativa goza de una renovada atención producto de una orientación interdisciplinaria en las Ciencias Humanas y Educación” (p. 56). De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo estuvo guiado por el método hermenéutico, pues se basó en la revisión e interpretación de textos. Como estrategia, se optó por la investigación documental, Reyes y Cardona (2020) afirman sobre esta:

También puede ser encontrada como investigación bibliográfica, que se caracteriza por la utilización de los datos secundarios como fuente de información. Su objetivo principal es dirigir la investigación desde dos aspectos, primeramente, relacionando datos ya existentes que proceden de distintas fuentes y posteriormente proporcionando una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas. (p. 1)

De este modo, se convierte en el tipo de investigación adecuada para recuperar, reconocer y valorar los estudios que se han realizado sobre la temática de la gestión educativa y comunitaria y, a su vez, identificar algunos referentes teóricos relacionados con el tema; todo esto se constituye en una fuente de información bibliográfica orientada por la consulta de categorías como educación, gestión académica, gestión pedagógica, gestión comunitaria y calidad educativa.

Así mismo, los resultados de este estudio están fundamentados en el análisis de contenido, el cual ofrece información registrada en textos y no información suministrada por personas, así, pues, esta se convierte en una investigación netamente basada en información secundaria. Los tipos de textos consultados fueron libros, artículos y guías que dieran cuenta de las categorías determinadas con antelación, cuya información no tuviera una antigüedad de más de 10 años. De este modo, y consultadas las categorías, su análisis de registro se realizó en una matriz categorial, la misma que facilitó el proceso de triangulación y relación de los contenidos hallados.

Resultados

La educación desde el marco legal: fundamentación conceptual

En relación con la educación, pueden existir diferentes fuentes, en esta conceptualización se privilegia lo consagrado por la sentencia T-743 de 2013; así, Vargas Silva (2013) se refiere y amplía la conceptualización de la educación en la Constitución Política de 1991, expresada a continuación:

Se reconoce en la educación una doble condición de derecho y de servicio público que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales. La relevancia de esa función social explica que la norma superior le haya asignado a la familia, a la sociedad y al Estado una corresponsabilidad en la materialización de esas aspiraciones y que haya comprometido a este último con tareas concretas que abarcan, desde la regulación y el ejercicio del control y vigilancia del servicio educativo, hasta la garantía de su calidad, de su adecuado cubrimiento y la formación moral, física e intelectual de los estudiantes. (Const., 1991, art. 67)

En esta misma sentencia, se puntualiza el carácter decisivo que puede tener la educación para el desarrollo humano de los ciudadanos.

En su dimensión de derecho, la educación tiene el carácter de fundamental, en atención al papel que cumple en la promoción del desarrollo humano y la erradicación de la pobreza y debido a su incidencia en la concreción de otras garantías fundamentales,

como la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, el mínimo vital, la libertad de escoger profesión u oficio y la participación política. (Corte constitucional, 2013, Sentencia T-743, p. 1)

Respecto al tema de la educación y su relación con el desarrollo humano y los mecanismos para lograrlo, en la Guía 34, el Ministerio de Educación Nacional se refiere al Proyecto Educativo Institucional (PEI):

El PEI refleja la identidad institucional y señala los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar en función de sus características, necesidades y requerimientos. Estos propósitos y las acciones implementadas para lograrlos también deben tener en cuenta los referentes nacionales, pues una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven. Se trata de un principio básico de equidad y justicia social. (p. 18)

En términos generales, y para este trabajo, se entiende la educación como “el escenario de encuentro, de diálogo y de negociación de sentidos y significados entre maestros y estudiantes, sobre sí mismos, la sociedad, el mundo y los campos de la cultura” (Universidad Católica Luis Amigó, 2019, p. 31). En línea con este concepto, en todo proceso educativo se deben atender las dimensiones que implican el desarrollo humano: actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas. Touriñan (2013) por ejemplo, afirma lo siguiente:

Educación es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas, habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. (Touriñán, 2014, p. 17)

La educación es también, de acuerdo con León (2007), el proceso que le garantiza al hombre adquirir de la cultura aquello que necesita aprender, que no le es innato, para transitar por el mundo.

Ahora bien, para lograr los objetivos de la educación en todas sus dimensiones, específicamente en el ámbito de las instituciones educativas, es necesario que esta sea planificada e intencionada, para lo que es fundamental el proceso de la gestión educativa.

Gestión educativa

El análisis de las necesidades de gestión en contextos escolares, en palabras de Chacón (2014)

es ante todo un sistema de saberes o competencias para la acción, un sistema de prácticas. Es decir, para que las organizaciones realmente puedan optimizar los frutos de su gestión, es necesario pasar de una estructura de conocimiento simplista a una estructura de conocimiento compleja, donde todos los integrantes de la organización aporten su porción de conocimiento y esto sería la verdadera civilización de las ideas. (p. 151)

Si se atiende esta definición genérica de gestión educativa, podría concebirse erróneamente desde un punto de vista meramente administrativo, no obstante, desde un punto de vista más integral y como punto de quiebre entre las definiciones clásicas de gestión, podría decirse que “la gestión educativa es entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan”. (Rico, 2016, p. 57). Esta definición, contraria a la visión simplista, según Martínez (2012), resalta el valor pedagógico como elemento transcendente dentro de la gestión educativa para lograr el fin de la institución educativa.

La gestión educativa ha sido enriquecida por disciplinas como las ciencias sociales, la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología; esto ha dado como resultado que, en el campo educativo, la gestión tenga como objeto de estudio, según Botero Chica (2009), “la organización del trabajo en el campo de la educación” (p. 2) y, por lo tanto, se concibe como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (p. 22).

Por otra parte, sobre la gestión educativa, se destaca lo contemplado por la Unesco (2023), respecto a lo siguiente.

Los sistemas educativos no están preparados para hacer frente a los desafíos interconectados de hoy en día, desde el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad, hasta la acelerada revolución digital, la profundización de las desigualdades y el retroceso democrático, los conflictos y las crisis. (párr. 9)

Enmarcada en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente el nro. 4, que insta a todas las naciones a “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, entendiendo que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible” (MEN, 2022, p. 6). Por otra parte, como lo sustentan Mafla y Moran (2022), “tanto los hombres y mujeres, niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad, formando en ellos ciudadanos capaces de adaptarse al cambio y contribuir de forma positiva a la sociedad, economía y cultura” (p. 231). La gestión educativa ha tenido un largo proceso de construcción con sus propias bases epistemológicas y conceptuales, terminando por entenderse como un concepto que integra:

Un proceso de planificación estratégica, la cual debe contar con una visión que esté vinculada con el entorno y las competencias del centro educativo. Para una buena gestión educativa, la misma que se relaciona con la formación de políticas y normas para la consecución de lo propuesto, acciones educativas y a su vez acciones administrativas, directivas y participativas para el cumplimiento de garantizar una educación de calidad y calidez con convivencia social, económica, política, cultural y cognitiva para la comunidad educativa. (Mafla & Mora, 2022, p. 229)

En línea con lo anterior, la gestión educativa debe fomentar, además, una relación simbiótica entre la escuela y su entorno; los distintos actores (escolares, no escolares) deben establecer sinergias que permitan el trabajo en equipo, el cumplimiento de metas comunes y la consolidación de los ideales, visiones y demandas que la sociedad espera, interactuando con ella para aportar a su transformación.

En este enfoque, los procesos de gestión en educación “requieren factores como la planificación, equidad, eficacia, manejo óptimo de recursos y cooperación de todos los actores de la comunidad para encaminarse a una calidad en educación” (Pesantez y Cordero, 2023, p. 2397). En este orden de ideas, en la gestión educativa se resalta la importancia de la gestión pedagógica-académica y también la relevancia que ha tenido en ella —y después de la pandemia— la aplicación de herramientas tecnológicas.

El acto de incorporar herramientas de naturaleza tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente necesario para el fortalecimiento y avance de las instituciones educativas, ya que estas herramientas implican cambios sustanciales en la forma de enseñar y de aprender. (Huaranga et al., 2022, pp. 141-142)

Es importante promover todo lo anterior sin dejar de lado la relevancia que tiene la gestión comunitaria como apoyo para el fortalecimiento de la gestión educativa en general.

Gestión pedagógica-académica

La gestión pedagógica-académica es un componente de la gestión educativa. En nuestro contexto, la gestión académica, según la Alcaldía de Medellín (2015), tiene como responsabilidad la generación y distribución de conocimiento, la formación y construcción de valores que contribuyan al tejido social, a la formación de principios democráticos, y a la participación en el mundo productivo, también a aportar en el desarrollo de la ciencia. Según la Alcaldía:

En la gestión académica se quiere evaluar y reconocer la gran relevancia en la determinación de la calidad de una institución educativa, a través de las características relativas a la estructura y concepción del currículo, a los aspectos metodológicos y de evaluación de los aprendizajes, y en particular a la dinámica del conocimiento que circula y se expresa en cada uno de los actores directivos docentes, docentes y estudiantes. (p. 24)

En Correa et al. (2009) se encuentran similitudes, pues según estos autores “la gestión académica da cuenta del desarrollo de la misión esencial de una organización educativa ... y se preocupa por la formación en competencias básicas que le permitan al individuo desempeñarse eficazmente” (p. 15).

El MEN (2008), refiriéndose a la gestión académica, argumenta que “la esencia del trabajo de un establecimiento educativo ... señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional” (p. 27). De acuerdo con lo anterior, la gestión académica-pedagógica, antes que nada, se refiere al accionar del maestro “como mediador de los aprendizajes y de la formación, como del interés por la investigación, la gestión y la promoción del entorno institucional” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 20).

Entonces, la gestión pedagógica es el proceso que engloba las acciones propias de la institución educativa, que se caracteriza por los vínculos que los actores educativos construyen en la práctica pedagógica, así como los modelos didácticos actuales, las estrategias sujetas al ejercicio docente y los criterios de evaluación empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Farfán & Reyes, 2017, como se cita en Pesantez y Cordero, 2023, p. 2389)

En este sentido, y tomando en cuenta el fenómeno de la pandemia, el cual generó nuevos retos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del docente, es necesario tener presente, hoy día en la gestión pedagógica, la incorporación de las herramientas tecnológicas en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, como bien se citó a Antúnez y Veytia (2020, como se citó en Huaranga et al., 2022), cuando dicen lo siguiente:

La utilización de herramientas tecnológicas por parte de los docentes desarrollará no solo sus cualidades investigativas, sino también las posibilidades de enriquecer su tarea en el aula y por ende su efectividad como promotor de aprendizaje y agente de cambio. (p. 141)

Gestión de la comunidad

La gestión de la comunidad, o gestión comunitaria, se refiere a los vínculos de la institución educativa con la comunidad, a “la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales ... y la prevención de riesgos” (MEN, 2008, p. 27). La gestión de la comunidad está a cargo de la inclusión, es decir, una preocupación para que todos los estudiantes, sin importar su contexto personal, cultural y social puedan tener una atención apropiada que responda a sus necesidades. En palabras de Pino y Castaño (2019): “tal interrelación se materializa en los siguientes tres componentes: la pertinencia del contexto, proyección a la comunidad y las relaciones interinstitucionales” (p. 133).

Los anteriores tres componentes se materializan, en primer lugar, con la proyección hacia la comunidad, es decir, buscando apoyar el bienestar de la comunidad al disponer de la institución educativa para facilitar la programación y el desarrollo de actividades, por parte de la comunidad, que tengan como fin su bienestar; en segundo lugar, con la promoción y el fortalecimiento de la participación y la convivencia, en términos de promoción de respeto, de valores y del reconocimiento de las diferencias. Un componente adicional en la gestión comunitaria es el seguimiento a los egresados.

Finalmente, se materializan en la prevención de riesgos, es decir, en la implementación de estrategias para prevenir riesgos relacionados con el buen funcionamiento de la institución, “respaldando la atención educativa a grupos poblacionales vulnerables y con necesidades especiales, bajo una perspectiva de inclusión, respeto y prevención de riesgos. Además, orientan y sientan las bases para diseñar la construcción del manual de convivencia” (Betancur & Pino, 2018, p. 130).

Calidad educativa

El objetivo estratégico nro. 4 de los ODS pretende “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, entendiendo que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible” (MEN, 2018, p. 6). En este contexto, el concepto de calidad ha de significar algo más que lo que significa en el contexto imperial, pues en el ámbito educativo es pertinente decir que “al hablar de calidad nos encontramos ante un concepto impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio” (Calderón et al., 2018, p. 30).

La calidad en la educación debe responder a las necesidades del contexto, es decir, una calidad en la que se interrelacionen los actores centrales del sistema educativo: directivos docentes, maestros, estudiantes, padres de familia, sector productivo y, por otra parte, la política educativa. “A ello se debe agregar el reconocimiento de las diferencias que se marcan en los aprendizajes y que dependen del entorno social y cultural de los estudiantes” (Calderón et al., 2018, p. 36).

En este sentido, Chacón (2019) muestra un concepto de calidad educativa articulada con los procesos de socialización al decir lo siguiente:

La calidad educativa debe estar basada en una perspectiva de carácter socializador, lo cual requiere de profundos cambios que no se queden en el papel, ya que existen verdaderos retos en cuanto al sentido de educar; no se pueden perder de vista los valores, el sentido de la vida y la realidad social de nuestro país. (p. 36)

Un concepto de calidad educativa que se encuentra en línea con el anterior, que lo recrea de manera holística y que podría dirigir las indagaciones que se realizan en la línea de gestión educativa y comunitaria, podría ser el acuñado por Martínez et al. (2020), quienes argumentan lo siguiente:

La calidad educativa se refiere al nivel en el que un país, sistema o institución educativa forman a los ciudadanos de manera integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver los problemas del contexto (personal, comunitario, político, económico, etc.), considerando la sociedad del conocimiento con análisis crítico, creatividad y pensamiento complejo, integrando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, por medio de acciones articuladas de diferentes actores, tales como los políticos, los directivos, los docentes, los investigadores y los mismos alumnos. (p. 240)

Como se aprecia, la calidad educativa es un término difícil de concretar porque, siguiendo a Casanova (2012), es un concepto casi intangible, cambiante e inestable como categoría de análisis, por cuanto se transforma con los años. En este punto, se puede precisar que el concepto de calidad educativa puede tener varias acepciones desde diversos enfoques. Por esta razón, Rodríguez (2010) argumenta que “la calidad educativa es entendida de forma multidimensional y contextual. Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico ... debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad” (p. 18), así mismo

el mejoramiento de la calidad de la educación está ... condicionado al reconocimiento de las posibilidades reales que tienen las instituciones en el entorno sociocultural en el que se encuentran y al respeto por el proceso de maduración que debe tomar; de esta manera, cada institución puede concentrar acciones en aquello que sí puede hacer y, gracias a ello, ganar la madurez que gradualmente le permita mover esos límites. (Quintana, 2018, p. 278)

El anterior concepto permite pensar en nuevos criterios para el logro de la calidad educativa, en el que se ha de tener presente la vida y la participación de la comunidad, no como un elemento pasivo que ha de ser intervenido, sino como un elemento que propone, controla e influye de manera libre y permanente en la gestión y en el logro de la calidad de las instituciones. Es por ello que la participación activa de la comunidad determina de manera relevante la búsqueda de la calidad de los establecimientos educativos, por cuanto influyen en el cambio, en la transformación y en su permanente evaluación.

Al respecto, las instituciones educativas procuran tener la capacidad y la competencia de analizar y realizar lecturas en el contexto en el que están inmersas para evaluar permanentemente su quehacer e implementar las mejoras pertinentes y adecuadas que le permitan su madurez en el tiempo.

Conclusión

El primer elemento teórico que debe ser tenido en cuenta en las reflexiones e investigaciones a las que se debe dedicar la línea de Gestión Educativa y Comunitaria es el comprender la calidad de la educación relacionada con las experiencias de los maestros en el aula como un producto de la lectura del contexto social y local, donde la enseñanza integra creativamente la teoría y la práctica.

Un segundo elemento que debe ser considerado en la gestión educativa y comunitaria es que esta no debe limitarse a la racionalidad técnica en la que se resalta la manera tradicional de enseñar, porque esta visión se reduce al control de lo administrativo, dejando de lado la incertidumbre, el conflicto y los dilemas que el maestro debe afrontar en su labor, aquello que es imprevisto e inesperado en la conceptualización de la actuación profesional del docente.

En coherencia con lo enunciado, en esta fundamentación teórica de la línea de gestión educativa y comunitaria, es preciso indagar por la calidad educativa en los establecimientos educativos, no es solo indagar por la gestión administrativa, la gestión académica-pedagógica y comunitaria, de manera separada, sino que, además, implica necesariamente un carácter reflexivo, no solo del maestro, sino de los responsables administrativos para pensar en las particularidades del aula, de las necesidades de la institución, de los intereses de los estudiantes y las demandas del maestro para detectar cuándo algo no marcha bien y, en consecuencia, emprender acciones para resolver lo encontrado de manera continua.

Es importante mencionar que no deben dejarse de lado las nuevas reflexiones y oportunidades que llegaron con el uso de las nuevas tecnologías a partir del fenómeno de la pandemia surgida a raíz del virus SARS-CoV-2, este contexto impone nuevos retos y aristas de investigación y reflexión a los procesos de la gestión educativa y comunitaria: uso de la tecnología, la inteligencia artificial, la revolución 4.0, la consideración de entornos de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad – VUCA (por su sigla en inglés), así como escenarios de fragilidad, ansiedad, no linealidad e incompreensión – BANI (por su sigla en inglés). Estos nuevos elementos que se integran a los retos de la gestión educativa contribuirían de manera sustancial a los resultados de las investigaciones que se realicen, al relacionar los nuevos entornos comunicativos que hoy en día se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Alcaldía de Medellín (2015). *Guía para la postulación de las Instituciones Educativas Oficiales y Privadas al premio a la calidad de la educación*. Secretaría de Educación de Medellín.
- Betancur, M., & Pino, J. (2018). Gestión comunitaria en el marco de los Premios Maestros para la vida, ciudad de Medellín, entre los años 2010 y 2013. En L. Calderón (Ed). *Experiencias y calidades de la educación en Medellín Prácticas pedagógicas y quehacer educativo en contexto de docentes y directivos docentes postulados al Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación 2010-2013* (pp. 224-247). Editorial Bonaventuriana.
- Botero-Chica, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4922100>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984/3204>
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Correa de Urrea, A., Álvarez, A., & Correa Valderrama, S. (2009). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Universidad Católica Luis Amigó. <https://guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20un%20nuevo%20paradigma.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia. (2013). Sentencia T-743/13, Magistrado Ponente: Luis Ernesto Vargas Silva. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>
- Huaringa-Santiago, H. G., Fernández-Monge, L. M., López-Villón, F. A., & Milla-Ramos, N. T. (2022). Aplicación de herramientas tecnológicas en la gestión educativa en educación básica regular en tiempo de pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 137-153. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2747>
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 11,(39), 595-604.

- Loayza-Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Mafla-Bolaño, M., & Morán-Cabellon, M. (2022). La gestión educativa y su impacto en el desarrollo curricular de la Unidad Educativa Particular La Inmaculada de Esmeraldas. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 227-243. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1000>
- Martínez-Aguirre, L. (2012). *Administración Educativa*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.
- Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., López-Ramírez, E., & Manzanilla-Granados, H. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 16(1), <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1000>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Serie de guías No. 34: Guía para el mejoramiento institucional*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Marco Estratégico 2019 – 2022. Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-382974_recurso_3.pdf
- Pesantez-Lozano, W. A. & Cordero-Moreno, M. (2023). La gestión pedagógica como factor asociado a la calidad de educación en la unidad educativa SÍGSIG. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2394-2423. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5498
- Pino, J., & Castaño, M. (2019). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013. *Revista colombiana de educación*, (77), 49-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>

- Reyes-Ruiz, L., & Carmona Alvarado, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio* [Doctorado en Psicología, Universidad Simón Bolívar]. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630>
- Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-22.
- Touriñán López, J. (2014). Dónde está la educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 6-31. <http://webs.uvigo.es/reined/de>
- UNESCO (2023). *El trabajo de la Unesco en el ámbito de la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/action>
- Universidad Católica Luis Amigó (2019). *Proyecto educativo institucional*. Universidad Católica Luis Amigó.



Epílogo

A continuación presentamos las síntesis de ambas partes del libro: 1) sobre la gestión educativa y pedagógica, las conclusiones de los capítulos tienen en común las siguientes confluencias.

Importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad: tanto en las metodologías educativas postpandemia como en la gestión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se resalta la necesidad de adaptación a las nuevas condiciones socioculturales de los estudiantes y del entorno. La preferencia por metodologías híbridas y la evolución del PEI, según tendencias educativas, reflejan esta necesidad.

Rol de los factores externos: en la elección de metodologías educativas y en la empleabilidad, los factores externos como la familia, el entorno socioeconómico y la conectividad juegan un papel clave. Estas condiciones subrayan la importancia de considerar el contexto del estudiante en la gestión educativa.

Relevancia de la evaluación y la retroalimentación continua: la ritualización de la evaluación y la necesidad de monitoreo y ajustes permanentes en el PEI muestran la importancia de la evaluación continua para la mejora del aprendizaje y la gestión escolar.

Necesidad de competencias específicas y prácticas: en la formación universitaria y en la evaluación, se destaca la importancia de desarrollar competencias específicas y habilidades prácticas que sean relevantes para el contexto social y profesional de los estudiantes.

Interacción y participación de la comunidad educativa: la interacción, ya sea en el aula física, virtual o en la implementación del PEI, es fundamental para un aprendizaje efectivo. Crear mecanismos de participación de todos los grupos de interés de la comunidad educativa es indispensable para lograr los objetivos de las estrategias pedagógicas.

Las conclusiones reflejan que una educación efectiva depende de la adaptación a las necesidades y circunstancias de los estudiantes, así como de la mejora continua en las prácticas docentes e institucionales. La preferencia por modalidades presenciales

y la influencia de factores externos, como el entorno familiar, destacan la necesidad de flexibilidad y personalización en las metodologías de enseñanza. Además, es fundamental que las evaluaciones pasen de ser rituales formales a ser herramientas que realmente promuevan el aprendizaje y desarrollo de competencias, considerando tanto las evaluaciones formativas como las prácticas innovadoras.

Por otro lado, la empleabilidad de los egresados, especialmente en campos como las ciencias sociales, subraya la importancia de promover estudios de posgrado, publicaciones científicas y reconocimientos académicos, lo que requiere un enfoque pedagógico que integre estas metas desde la educación superior.

Asimismo, los proyectos educativos institucionales deben evolucionar continuamente, guiados por una gestión escolar integral y con un fuerte liderazgo, para asegurar su relevancia y eficacia en la mejora de la calidad educativa y en la respuesta a las demandas sociales.

En síntesis, una gestión educativa y pedagógica exitosa debe ser dinámica, flexible y orientada al desarrollo integral de los estudiantes, asegurando que las metodologías, evaluaciones y proyectos institucionales estén alineados con las necesidades actuales y futuras de los estudiantes y la sociedad.

2) Sobre la gestión comunitaria, las conclusiones de los capítulos tienen en común los siguientes puntos de encuentro.

Relevancia del contexto comunitario en el desarrollo integral: la gestión comunitaria es esencial para conectar el entorno familiar, escolar y social, asegurando que el desarrollo de la niñez y la juventud sea integral. Este propósito implica no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el fortalecimiento de competencias socioemocionales, habilidades críticas y participación activa en la comunidad.

Necesidad de colaboración intersectorial: la efectividad de la gestión comunitaria radica en la colaboración estrecha entre diferentes agentes, como la familia, la escuela y la comunidad. Este trabajo conjunto es fundamental para abordar desafíos comunes, como el estrés escolar y la formación de sujetos políticos, y para promover una educación de calidad y un desarrollo social equitativo.

Enfoque en la capacitación y reflexión continua: la formación y capacitación constante de los actores involucrados, especialmente docentes y padres, es crucial para una gestión comunitaria eficaz. La reflexión sobre las prácticas educativas y de crianza permite adaptar las estrategias a las necesidades específicas del contexto, mejorando así los resultados en términos de bienestar y éxito de los estudiantes.

Prevención y detección temprana como estrategia fundamental: la gestión comunitaria efectiva incluye la identificación temprana de problemas psicoeducativos, como el estrés o las dificultades socioemocionales, y la implementación de estrategias preventivas. Este afrontamiento permite mitigar el impacto negativo de estas dificultades y fomentar un entorno más saludable y propicio para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Promoción de la participación y el pensamiento crítico: la gestión comunitaria debe fomentar espacios donde los individuos, especialmente los jóvenes, puedan participar activamente y desarrollar su pensamiento crítico. Este propósito es esencial no solo para su desarrollo personal, sino también para formar ciudadanos responsables y conscientes, capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

En síntesis, la gestión comunitaria requiere ser integral y colaborativa, promoviendo la participación activa de todos los agentes involucrados —como la familia, la escuela y la comunidad— para abordar de manera efectiva los desafíos socioemocionales, educativos y políticos que enfrentan los estudiantes.

Es crucial que las dinámicas familiares y las redes sociales sean vistas como contextos fundamentales en la formación de competencias socioemocionales y políticas, con un enfoque en la regulación emocional y el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, la gestión comunitaria debe estar orientada a la mejora continua, adaptándose a las necesidades específicas del entorno y fomentando una relación estrecha entre la comunidad educativa y las familias para garantizar un desarrollo integral y un bienestar sostenible en los contextos educativos y sociales.

Esta compilación académica ofrece un panorama integral y actualizado sobre la gestión en el ámbito educativo, que abarca dimensiones pedagógicas, comunitarias y su interrelación. Los once capítulos, organizados en dos secciones, exploran prioridades como la gestión participativa, la evaluación por competencias, el impacto de la tecnología en la educación y la importancia del contexto familiar en el desarrollo de los estudiantes.

La gestión educativa trasciende hacia la colaboración intersectorial, la capacitación y reflexión continua, así como la promoción de la participación y el pensamiento crítico. Se destaca la importancia de abordar los desafíos socioemocionales y educativos de manera integral y colaborativa.

Esta obra es una herramienta para educadores, directivos, investigadores e interesados en los engranajes de la gestión educativa. Su enfoque multidisciplinario y su énfasis en la participación de la comunidad la convierten en una lectura indispensable para adaptación y transformación de las exigencias educativas contemporáneas.

S
C
r
i
p
t
a
E
x
d
u
c
e
r
e