



Ser Tatun Tati



Ser Jaturu Tati

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR

MSc. Rubén Carlos Tunqui Cruz
Centro de Estudios Transdisciplinarios
de Bolivia
<https://orcid.org/0000-0002-7450-3765>

CONSEJO EDITORIAL

Ph.D Jimena Marcela Chumacero Villca
Editorial RELE

Dr. Joaquín Vázquez García
Universidad Autónoma de Baja California.
México

Dra. Aura Orta
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Evelyn Brachetti Strube
Sociedad Latinoamericana de
Neuropsicología. Ecuador

Ph.D. Guillermo Rubén Terán Acosta
Universidad Central del Ecuador

PhD. Belkys Quintana Suarez
Universidad de Guayaquil. Ecuador

Dra. Mónica Torres Cajas
Universidad Nacional de Chimborazo.
Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

MSc. Jorge Gualberto Paredes Gavilánez
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
Ecuador

MSc. Johanna Herrera
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

MSc. Alexandra Salinas Palma
Instituto Tecnológico Los Andes. Colombia

MSc. Rodrigo Tovar Viera
Universidad Técnica Cotopaxi. Ecuador

MSc. Rosa Cecibel Varas Giler
Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

MSc. Natasha Cecibel Del Pozo Díaz
Universidad Católica de Santiago de
Guayaquil. Ecuador

MSc. Amelia del Carmen Viera Pico
Universidad Estatal de Milagro. Ecuador

MSc. Orley Benedicto Reyes Meza
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
Ecuador

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora: Lic. Danissa Colmenares
Ilustraciones: Sergio Daniel González
Diagramador: Lic. Antony Parra
Soporte: Ing. Freddy Sánchez

ENFOQUE Y ALCANCE

“Warisata” es una publicación académica de la Universidad Adventista de Bolivia (UAB) que ha estado en circulación de manera ininterrumpida desde enero de 2019, con una periodicidad fija de tres veces al año (enero, mayo y septiembre). Su principal objetivo es promover la difusión y discusión de la investigación científica internacional en el campo de la Educación y sus diversas áreas inter y transdisciplinarias, como: Psicología, Pedagogía, Educación preescolar, Educación primaria, Educación media o secundaria, y Educación superior. Publica artículos originales, de revisión, ensayos y reseñas de libros. La revista está dirigida a investigadores, docentes, y todas aquellas personas involucradas en el hecho educativo y disciplinas relacionadas.

“Warisata” es una revista científica que somete todos sus contenidos a un riguroso proceso de revisión por expertos externos, utilizando el sistema de evaluación externa (peer-review) y aplicando una revisión doble ciega (doble-blind review), en concordancia con las pautas de publicación establecidas por la American Psychological Association (APA). Este enfoque garantiza un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente para los autores, lo que facilita la inclusión de sus contribuciones en bases de datos, repositorios e índices internacionales de alto impacto.

POLÍTICAS DE SECCIÓN

Artículos originales: Esta investigación divisa criterios como el diseño pertinente del estudio, la lógica teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, lo fidedigno de los resultados, la discusión y conclusiones. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 5500, incluyendo figuras, notas y referencias.

Artículos de revisión: Este tipo de investigación tiene como finalidad aportar a la actualización y recapitulación de nuevos saberes al exponer una revisión crítica de la literatura, citando de manera apropiada las referencias bibliográficas (entre 60 y 70 obras), y al complementar de manera argumentada, una valoración sobre la validez que establecen a sus conclusiones.

Ensayos: Este tipo de manuscrito el auto (es) reflexiona acerca de planteamientos y teorías vigentes de una forma crítica con el propósito de abrir otros debates en la comunidad del discurso.

Reseñas de libros: Abordan desde un tono crítico los libros especializados en educación y/o psicología, preferiblemente con 5 años de vigencia. Su extensión gira en torno a 2500 y 3000 palabras.

Política Ética y Buenas Prácticas

La Revista Educación Warisata se asegurará de que tanto el equipo editorial como el equipo de revisores y los autores sigan las pautas éticas requeridas durante el proceso de publicación. Para lograrlo, se respalda en los siguientes estándares internacionales: las Directrices de Mejores Prácticas para Editores de Revistas y las Normas Internacionales para Editores y Autores, establecidas por el Comité de Ética en la Publicación (COPE).

Políticas de Acceso Abierto

Warisata, en su objetivo de difundir la investigación y fomentar el conocimiento y la discusión en los campos de interés, ofrece un acceso libre, inmediato y sin restricciones a su contenido a través de la distribución de copias digitales. Los investigadores tienen la capacidad de leer, descargar, almacenar, copiar y distribuir, imprimir, utilizar, buscar o hacer referencia al texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la revista, lo que promueve el intercambio global de conocimientos.

La revista opera bajo la licencia Creative Commons (CC) de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Esta licencia permite que el material creado pueda ser distribuido, copiado y exhibido por terceros, siempre y cuando se otorgue el crédito adecuado al autor original. No se permite utilizar el material con fines comerciales, y cualquier obra derivada debe estar sujeta a los mismos términos de licencia que el trabajo original.

Derechos de autor

Los artículos publicados en la Revista de Educación Warisata están sujetos a las siguientes condiciones:

La Revista de Educación Warisata conserva los derechos de propiedad intelectual (copyright) de las obras publicadas y fomenta su reutilización bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0. Por lo tanto, es posible copiar, utilizar, difundir, transmitir y exhibir públicamente estas obras siempre y cuando se cumplan los siguientes requisitos:

a.a. Debe hacerse referencia a la autoría y a la fuente original de la publicación, incluyendo la revista, la editorial, la URL y el DOI del trabajo.

a.b. Las obras no pueden ser empleadas con fines comerciales o con ánimo de lucro.

a.c. Es necesario mencionar la existencia de esta licencia de uso y sus especificaciones.

Cada artículo publicado en la revista recibirá un Identificador de Objeto Digital (DOI).

Política Antiplagio

En la revista Warisata, todos los artículos sometidos a revisión pasan por un estricto proceso de detección de plagio, asegurando la autenticidad de los trabajos. Para lograrlo, se emplean diversos servicios especializados que examinan los textos en busca de similitudes gramaticales y ortográficas, garantizando que los artículos sean completamente originales y cumplan con los elevados estándares de calidad editorial necesarios para respaldar la producción científica legítima.

Se utiliza el programa Turnitin como herramienta para verificar la originalidad del contenido, y se establece un límite máximo permitido de similitud del 25%. Además, se lleva a cabo una revisión minuciosa para asegurarse de que todas las citas estén debidamente referenciadas y que los fragmentos literales estén claramente identificados mediante comillas, sangría y citación. En Warisata, se rechaza de forma enérgica cualquier forma de plagio en los artículos sujetos a evaluación.

Política de autoarchivo

La Revista de Educación Warisata posibilita la autoarchivo de los artículos en su versión revisada y aprobada por el Consejo Editorial de la Revista Educación, de manera que estén disponibles en línea de forma gratuita a través de Internet, además que los documentos quedan depósitos, resguardos y preservados en su repositorio.

CONTENIDO

EDITORIAL

6

INVESTIGACIONES

8

Relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media.

Relationship between emotional intelligence and conflict resolution in high school students.

Fredy Javier Guarnizo Ante; Mirtha Celedonia Portela Huertas y Juan David Vera Suárez

El huerto escolar como estrategia pedagógica para cuidar la naturaleza en educación inicial

The school garden as a pedagogical strategy to take care of nature in initial education

Ximena Madelaine Barreto Ramírez y Renata Ximena Granado Lino

22

Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria.

Traditional games as a pedagogical strategy to strengthen cultural identity in primary education.

Joseph Taro y Marisleydis Aracely Pincay Soriano

38

Tensiones que subyacen en las políticas públicas para la formación inicial de maestros en Colombia

Tensions that underlie public policies for initial teacher training in Colombia

Neireida González Zambrano y Marcela Angelina Aravena Domich

53

CURRÍCULO DE AUTORES

76

La revista Warisata Vol. 5 n° 15 sep- dic 2023 reflexiona en sus páginas iniciales en una temática de interés para las comunidades educativas: La primera infancia

Una de las formas más llamativas para generar un cambio de visión en las etapas iniciales de la educación es la toma de conciencia sobre la niñez.

La UNESCO (2022) manifiesta en su Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Inversión temprana para un mejor aprendizaje y un futuro más brillante, lo siguiente:

Existen tres objetivos principales en el área de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI):

- Desarrollar políticas ambiciosas, relevantes y culturalmente apropiadas.
- Establecer sistemas eficaces y responsables, asociaciones y servicios de múltiples partes interesadas.
- Incrementar y mejorar la inversión en esta área como parte esencial e integral de las estrategias de los países para lograr sociedades de aprendizaje permanente y un desarrollo sostenible.

Lo antes mencionado permite la valoración que debemos hacer los docentes en las tareas de planteamientos de proyectos para preescolares, inter y transdisciplinariedades para propiciar discusiones que impacten en la realidad.

A esto se suma lo expresado por la OEI (2010):

es imprescindible que se garanticen las condiciones básicas de alimentación y de salud de los niños pequeños, la provisión de estimulación variada, el apoyo a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos, y la incorporación progresiva de los niños en situaciones educativas organizadas que contribuyan a su maduración y aprendizaje. En este sentido, es preciso destacar que los programas de atención a la infancia han de integrar la dimensión social y la dimensión educativa (p. 98).

Cada estudio que se difunda sobre esta temática contribuirá a la proyección de nuevas perspectivas y alcances, así como la búsqueda de alternativas contundentes acordes con la complejidad de los elementos constitutivos del problema de atención a la primera infancia y su estima en el contexto escolar.

Finalmente, desde la revista Warisata continuaremos respaldando los estudios de los investigadores, docentes y maestros que día a día aportan sus ideas para una mejor sociedad.

Rubén Carlos Tunqui
Editor

Relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media

Relationship between emotional intelligence and conflict resolution in high school students

✉ **Fredy Javier Guarnizo Ante**
fredyjavierguarnizo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7139-7960>

✉ **Mirtha Celedonia Portela Huertas**
mirtha.portela@fundes.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7620-9367>

✉ **Juan David Vera Suárez**
juan_vera91@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6903-0879>

Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya. FUNDES. Tolima, Colombia

<https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.7>

| Artículo recibido: 02 de abril 2023 | arbitrado: 03 de mayo 2023 | aceptado: 06 de julio 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

RESUMEN

Palabras clave:

Inteligencia; Emoción; Resolución de conflicto; Compromiso; Educación Media

La educación ha puesto mayor énfasis a lo académico; sin embargo, la sociedad actual demanda mayor atención al desarrollo de habilidades socioemocionales, algunos estudios han puesto en evidencia la importancia de estas competencias en la resolución de conflictos y la necesidad que sean abordadas desde el ámbito académico. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media. Se trabajó bajo el paradigma cuantitativo con diseño transversal-descriptivo. La técnica de recolección de información fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Los resultados permitieron evidenciar que los estudiantes tienen una inteligencia emocional subdesarrollada y que en situaciones de conflictos son renuentes a escenarios de colaboración y compromiso. Se concluyó que las habilidades emocionales y las competencias para resolución de conflicto son deficientes por lo que se sugiere el desarrollo de actividades académicas para optimizarlas.

ABSTRACT

Keywords:

Intelligence; Emotion; Conflict resolution; Commitment; Middle education

Education has placed greater emphasis on academics; however, today's society demands greater attention to the development of socio-emotional skills; some studies have highlighted the importance of these skills in conflict resolution and the need for them to be addressed from the academic field. Therefore, the objective of this research was to determine the relationship between emotional intelligence and conflict resolution in high school students. We worked under the quantitative paradigm with a transversal-descriptive design. The data collection technique was the survey and the instrument was the questionnaire. The results showed that students have underdeveloped emotional intelligence and that in conflict situations they are reluctant to engage in collaboration and commitment scenarios. It was concluded that emotional skills and conflict resolution skills are deficient, so the development of academic activities is suggested to optimize them.



INTRODUCCIÓN

La educación a lo largo de la historia se ha inclinado más hacia lo cognitivo dando mayor importancia al desarrollo académico, pero el acelerado contexto en el que se vive en la actualidad demanda que los ciudadanos desde edades tempranas adquieran habilidades emocionales para una mejor convivencia, entendiendo que estas son esenciales para que las personas se desenvuelven asertivamente por el complejo mundo en el que se vive hoy con escenarios que cambian constantemente, donde la tecnología ha hecho que la comunicación sea instantánea y la globalización ha ocasionado que el mundo parezca más pequeño, que todo está al alcance de un clic, es fundamental que las personas desarrollen estas habilidades para un mejor desempeño tanto en el ámbito personal como profesional.

Al respecto, Bisquerra (2003) afirma que el siglo XX estuvo enmarcado en una educación academicista y que es a finales de dicho período cuando se inicia el cambio con los primeros estudios sobre inteligencia emocional (IE), pero no es hasta la década de los 2000 cuando se observa una progresiva sensibilización en torno al desarrollo emocional en las instituciones educativas. La evidencia empírica ha puesto de manifiesto la importancia de la Educación Emocional en las instituciones académicas al demostrar sus efectos positivos; tales como, disminución de ansiedad, estrés, resiliencia y manejo de conflictos, entre otros. La declaración de Bisquerra resalta los cambios significativos que se están produciendo en el mundo académico en el inicio del siglo XXI. El enfoque tradicional

de la educación que enfatizaba el desarrollo cognitivo no fue suficiente para preparar a las personas para las complejidades del mundo moderno. La inteligencia emocional surgió como un factor crucial para lograr el éxito en el ámbito personal y profesional en un mundo tan acelerado y cambiante.

En este sentido, Bisquerra (2012) define la inteligencia emocional como la “habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para regularlas” (p. 9) y la misma es entendida por Bisquerra (2011) como la respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente abordadas en los espacios académicos, en donde el autor propone un modelo que contempla cinco fases: 1. Conciencia emocional; 2. Regulación emocional; 3. Autonomía emocional; 4. Competencias sociales y 5. Competencias para la vida y el bienestar, las dos últimas vinculadas con la comunicación efectiva, respeto hacia los demás, actitudes sociales, adaptabilidad a diferentes personas y contextos y asertividad ante los problemas.

La optimización de la inteligencia emocional desde los espacios académicos a temprana edad puede contribuir de manera favorable a una mejor convivencia dentro de las instituciones educativas; ya que, esta tiene una participación activa en cuanto al manejo de las emociones que pueden presentar tanto los estudiantes como los docentes; donde se busquen soluciones alternativas, que permitan resolver los conflictos en el momento en el que puedan surgir. De acuerdo a lo planteado por Bisquerra (2012) la inteligencia emocional

es una habilidad esencial que puede ayudar a las personas a desenvolverse con éxito en sus entornos sociales y emocionales. Cuando se trata de espacios académicos, desarrollar la inteligencia emocional puede tener un impacto positivo en toda la comunidad educativa. Esto incluye tanto a estudiantes como a profesores, quienes a menudo enfrentan desafíos emocionales en el aula. Para los estudiantes, desarrollar la inteligencia emocional puede ayudarles a gestionar más adecuadamente sus propias emociones y la de los demás y enfrentar mejor los conflictos de su cotidianidad, tanto dentro como fuera de la institución educativa.

Al respecto, Santos (2018) ha señalado que, por lo menos el 82% de los conflictos, que se presentan al interior de las aulas de clase, se deben a un inadecuado manejo de las emociones por parte de los estudiantes y la carencia de habilidades en el personal docente, que les dote de la capacidad de brindar el acompañamiento adecuado a los estudiantes, al momento de hacer frente a este tipo de situaciones. La gestión emocional es una habilidad esencial para la vida, que ayuda a las personas a regularse en diferentes situaciones, ya sean positivas o negativas. En el entorno escolar, esta gestión juega un papel crucial en la creación de un escenario propicio para el aprendizaje. Los estudiantes con habilidades adecuadas de emocionalidad pueden gestionarse de manera más eficaz; lo que, les permite centrarse mejor en sus estudios e interactuar de manera más positiva y asertiva con sus compañeros y profesores.

De acuerdo a lo planteado por Goleman (1996) y Bisquerra (2011) la primera fase para el

desarrollo de la IE es la conciencia emocional, la cual está orientada al autoconocimiento; es decir, a la comprensión de las propias emociones, sentimientos, ideas y pensamientos. En este sentido, cobra importancia algunos instrumentos de medición de las capacidades de estas variables, como el propuesto por Baron (2000) que permite evaluar las habilidades emocionales tanto intrapersonales, como interpersonales o el de Kilmann y Thomas (1977) que posibilita la valoración de la manera en que cada individuo enfrenta los conflictos. Lo que es de mucha utilidad en el ámbito académico para tener un punto de partida desde donde iniciar con cada estudiante o grupo. A la par de permitirle al estudiante realizar esa autoconciencia emocional a la que hace referencia Bisquerra (2011) y Goleman (1996).

Entendiendo que al fortalecer la inteligencia emocional y las habilidades de resolución de conflictos, los estudiantes adquieren herramientas fundamentales para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que pueden encontrar en su trayecto educativo. Estas habilidades no solo les benefician durante la educación media, sino que también les proporcionan una base sólida para su desarrollo personal y profesional a largo plazo. En resumen, de acuerdo a los autores mencionados hasta ahora al promover la inteligencia emocional y las habilidades en resolución de conflictos a través procesos psicoeducativos en los estudiantes de Educación Media se fortalece de manera significativa, fomentando su bienestar emocional, su habilidad para adaptarse de

manera positiva a diferentes contextos y su capacidad para enfrentar y resolver conflictos.

En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023) publicó una propuesta de pautas y orientaciones para la implementación del aprendizaje socioemocional, el texto constituye un modelo para generar espacios de aprendizaje socioemocional en cuatro escenarios: el aula, la escuela, el territorio y el sistema educativo de manera conjunta. Del mismo modo, el documento presenta los factores de apropiación de dicho conocimiento y puntualiza escenarios para el aprendizaje socioemocional, como por ejemplo las prácticas pedagógicas y formativas, de bienestar, conformación de equipos, desarrollo de espacios culturales, mejorar al marco curricular y conformación de comunidades y redes.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Molina-Isaza y Nova-Herrera (2023) señalan la importancia del desarrollo de la inteligencia en las instituciones educativas; para lo cual, se requiere implementar programas formativos diseñados desde las necesidades específicas de cada contexto y adecuados a cada etapa; lo que, a criterio de los autores constituye un reto para la escuela actual, debido a que desarrollar la inteligencia emocional es una oportunidad para la prevención y resolución de conflictos. Del mismo modo, Zambrano-Cruz y Lazo- Moreira (2022) exponen la vinculación existente entre el desarrollo de la IE y de

las habilidades de resolución de conflictos y destaca la importancia del desarrollo u optimización de ambas por los beneficios que aporta al alumnado y al profesorado; en este sentido, los autores proponen que el objetivo principal de la educación debe estar orientado a ofrecer una educación emocional al alumnado que aporte herramientas para la resolución de conflictos y el desarrollo de las habilidades sociales en línea general.

En el caso de la institución objeto estudio se evidenció a través de observaciones empíricas poco manejo de las habilidades propias de la inteligencia emocional y resolución de conflictos, y de acuerdo a la revisión literaria la ausencia o pocas habilidades en estos temas, es una problemática en los diferentes escenarios en los que se producen acciones encaminadas al desarrollo de procesos educativos, sumado al poco interés que se le presta a estos constructos; en este sentido, se planteó la siguiente interrogante ¿Cómo influye la inteligencia emocional en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en estudiantes de educación media?

En consecuencia, el presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media con lo que se estableció el nivel de inteligencia emocional y se identificaron las habilidades para la resolución de conflictos presentes en los estudiantes intervinientes, para interpretar si la inteligencia emocional y las habilidades de resolución de conflictos están o no vinculadas.

MÉTODO

Se trabajó bajo el paradigma cuantitativo entendido por Hernández et al (2014) como aquellos estudios que implican la recopilación de datos de naturaleza numérica con el propósito de medir un fenómeno en función de su intensidad o frecuencia de ocurrencia. Con diseño no experimental transversal de tipo descriptivo, entendidos como estudios que indagan un contexto de estudio con intención puramente descriptiva. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que los estudios de naturaleza transversal y descriptiva tienen como objetivo explorar el nivel o estado de una o más variables en una población en un punto específico en el tiempo. En otras palabras, su propósito principal es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado.

Para la recolección de la información se trabajó con la técnica de encuesta e instrumento el cuestionario. Para ello, se emplearon dos ya validados y de amplio reconocimiento para la medición de las variables de este estudio; el primero fue el Inventario de Inteligencia Emocional EQ-I desarrollado por Bar-on (2000); el cual, abordan los factores de la inteligencia personal, emocional y social, evaluados a través del inventario del cociente emocional y el segundo fue el cuestionario de Kilmann y Thomas (1977) que permite identificar las preferencias de las personas en cuanto al tipo de estilo que emplean para resolver conflictos en diversas situaciones.

La población estuvo constituida por los estudiantes de la Institución Educativa Sor Josefa del Castillo ubicada Guamo Tolima (Colombia), el muestreo fue de tipo probabilístico entendido por Hernández et al (2014) como el tipo de muestra que se elige según la conveniencia de investigador, que le permite seleccionar de forma arbitraria los participantes y las cantidades que puede haber en el estudio. Para esta investigación se seleccionaron 30 estudiantes de Educación Media, específicamente de 11mo grado con edades comprendidas entre 15 y 17 años.

El desarrollo de la investigación se realizó siguiendo las fases propuestas por Hernández et al (2014), las cuales se describen a continuación: 1. La idea: diagnóstico de manera empírica, donde se determinó la necesidad de identificar la relación existente entre la IE y la resolución de conflictos en la población objeto de estudio; 2. Planteamiento del problema; 3. Revisión de la literatura y construcción del fundamento teórico que sustenta la investigación, 4. Determinación del alcance de estudio, que permitió establecer la tipología transversal y descriptiva de acuerdo a lo señalado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) 5. Diseño de hipótesis y definición de variables, 6. Diseño metodológico, donde se optó por investigación cuantitativa; 7. Determinación del tipo de muestreo, el cual fue probabilístico; 8. Inmersión al campo para recolección de datos, 9. Análisis de los datos recolectados y 10. Elaboración del reporte de resultados.

RESULTADOS

Inteligencia Emocional

Para determinar la inteligencia emocional en la muestra seleccionada se trabajó, tal y como se mencionó en el apartado de metodología con el inventario de Inteligencia Emocional EQ-I de Bar-on (2000); que según el autor es un instrumento diseñado para medir la IE, fundamentado en el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On (1988), el cual se ha convertido en uno de los sistemas de medición de esta inteligencia más utilizados. Dicho instrumento está conformado por 133 ítems en escala de Likert, distribuidos en cinco componentes y 15 subcomponentes que se relacionan lógicamente y estadísticamente a partir de las cuales se obtiene una puntuación de subcomponentes, componentes y general que permite determinar el desarrollo de inteligencia emocional del individuo o grupo en el que se aplica.

Los componentes que permiten medir este instrumento son: 1. Lo Intrapersonal, que evalúa lo relacionado a cada individuo, conexión con las emociones y sentimientos propios, abarca los subcomponentes de independencia, autorrealización, autoconcepto, asertividad y comprensión de sí mismo. 2. Lo interpersonal, vinculado a las habilidades sociales, tales como, responsabilidad social, las relaciones interpersonales y la empatía; 3. La adaptabilidad, relacionado con el modo en que las personas se amoldan a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de forma efectiva las situaciones problemáticas,

comprende los subcomponentes de flexibilidad, prueba de la realidad y solución de problemas; 4. El manejo de estrés, evalúa el comportamiento ante situaciones estresantes está constituido por los subcomponentes de control de impulso y tolerancia al estrés y el 5. El estado de ánimo, que mide la capacidad del individuo para la vida, perspectiva y el sentirse a gusto en línea general, está conformado por los subcomponentes optimismo y felicidad.

Los resultados se expresan de acuerdo al puntaje de cada respuesta en una escala que va desde 0 a más de 130. Siendo por debajo 70, baja capacidad emocional inusualmente deteriorada; 70-79 muy baja capacidad emocional, necesita mejorar; 80-89 baja capacidad emocional, requiere optimizar; 90-109 promedio, capacidad emocional adecuada; 110-119 alta capacidad emocional o bien desarrollada; 120-129 muy alta capacidad emocional, extremadamente bien desarrollada y 130 o más marcadamente alta capacidad emocional, inusualmente bien desarrollada. En la tabla 1 se expresan los resultados de la aplicación de este instrumento a la muestra seleccionada.

Tabla 1. Resultados del Inventario Emocional EQ-i

Componente	Subcomponente	Puntaje del Subcomponente	Pauta interpretativa subcomponente	Puntaje del componente	Pauta interpretativa componente
Intrapersona	Independencia (IN)	81,5	Bajo	80,0	Bajo
	Autorrealización (AR)	79,8	Bajo		
	Autoconcepto (AC)	79,7	Bajo		
	Asertividad (AS)	89,0	Bajo		
	Comprensión de sí mismo (CM)	85,4	Bajo		
Interpersonal	Responsabilidad Social (RS)	70,2	Muy bajo	72,7	Muy bajo
	Relaciones Interpersonales (RI)	80,6	Bajo		
	Empatía (EM)	76,8	Muy bajo		
Adaptabilidad	Flexibilidad (FL)	82,6	Bajo	71,4	Muy bajo
	Prueba de la Realidad (PR)	75,7	Muy bajo		
	Solución de Problemas (SP)	70,5	Muy bajo		
Manejo del estrés	Control de Impulsos (CI)	80,4	Bajo	80,1	Bajo
	Tolerancia al Estrés (TE)	83,1	Bajo		
Estado de ánimo	Optimismo (OP)	76,2	Muy bajo	76,6	Muy bajo
	Felicidad (FE)	80,9	Bajo	71,4	
			Resultado general de los componentes	71,4	Muy bajo

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se expone los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento inventario EQ-I de Bar-on (2000), en donde los puntajes más bajo son 70,2 en adaptabilidad y 70,5 solución de problemas y el más alto es 89,0 en asertividad, en una escala del 70 al 130, donde 70 según el autor denota una baja capacidad emocional inusualmente deteriorada y 130 marca una alta capacidad inusualmente bien desarrollada; los resultados obtenidos evidencian puntajes muy bajos en los estudiantes en los diferentes componentes de la inteligencia emocional de acuerdo a lo planteado por el autor.

Resolución de conflictos

Para identificar la manera en que los estudiantes de la muestra seleccionada enfrentan los conflictos, se trabajó, como ya se ha mencionado, con el test de Kilmann y Thomas (1977), el cual está conformado por 30 preguntas que tiene como propósito evaluar la conducta o estilo del individuo en situaciones de conflicto o en contextos en donde los intereses de dos o más personas parecen ser incompatibles. De acuerdo lo expresado por el autor hay dos dimensiones en las que se puede describir o enmarcar las conductas de las personas antes situaciones conflictivas; la primera está vinculada a la asertividad, que es la manera en que intenta satisfacer sus

propios intereses y la segunda la cooperación, relacionada con el modo en que la persona satisface los intereses de las otras personas. Estas dimensiones pueden emplearse para definir cinco estilos para solventar estas situaciones.

El autor del instrumento plantea 5 formas de enfrentar los conflictos, el primero hace referencia al estilo acomodaticio o complaciente donde la persona tiende a acomodarse o ceder ante los deseos de los demás; el segundo es el colaborativo donde se busca dar soluciones que favorezcan todas

las partes; el tercero es el estilo competitivo en el que lo importante siempre es ganar a toda costa; el cuarto es el estilo de evitación, que describe aquellas personas que suelen evadir las situaciones conflictivas y el quinto estilo es el compromiso que hace referencia a aquellas personas que buscan situaciones intermedias donde nadie gana, ni pierde o que todas las partes involucradas deben ceder en algo y pone atención a las preocupaciones e intereses de todos los involucrados. Los resultados de la aplicación de este instrumento se expresan en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen de los resultados obtenido del instrumento de estilos de manejo de conflictos de Kilmann y Thomas (1977)

Estilo	Número de estudiantes	%
Acomodaticio	7	23.3
Colaborativo	5	16.6
Competitivo	8	26.6
Evitación	7	23.3
Compromiso	3	10.0

Fuente: Elaboración propia.

Se muestra en la tabla 2, un resumen consolidado del análisis de la información obtenida de la recolección de los datos, en donde se evidenció que el número mayor de estudiantes se encuentra en el estilo competitivo (26.6%) seguido por el modo acomodaticio o complaciente (23.3%) y el de evitación (23.3%); mientras que solo tres estudiantes que representa el 10.0% de los 30 encuestados están en el estilo compromiso y en colaboración cinco que constituye el 16.6%. Lo que demuestra que la muestra estudiada es renuente a las situaciones de colaboración y compromiso, ante las situaciones de conflicto

suelen más bien tener un estilo de evitación o competencia. En este sentido, se evidencia que los estudiantes del muestreo seleccionado, la mayoría se ubica en los estilos complaciente 23.3%, competitivo 26.6% y evitación 23.3% que son los tres estilos que menos saben enfrentar situaciones conflictivas, mientras que pocos se ubican en los estilos de compromiso 10% y colaboración 16.6%, que son los modos más favorables y con mayor manejo de emociones ante la resolución de problemas.

DISCUSIÓN

El tema de inteligencia emocional ha tenido considerable interés público motivado

a popularización de varios libros que abordan la temática, como es el caso de Goleman (1995); sin embargo, es oportuno destacar que los componentes básicos de este constructo teórico se han ido enriqueciendo en las últimas décadas, específicamente con los trabajos de Bar-On (1988), Bar-On y Parker (2000) Gardner (1983) Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2000; 2010).

En torno a su definición Goleman (1995) la asume como la manera de relacionarse con el mundo que pone un gran énfasis en los sentimientos. Engloba habilidades como el autocontrol, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental. Estas habilidades configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión y el altruismo, los cuales son esenciales para una adaptación social efectiva y creativa. En este mismo orden de ideas, Bisquerra (2003) define la inteligencia emocional como la capacidad de una persona para ser consciente de sus estados emocionales en diversas situaciones y momentos. Dado que los puntajes de medición revelan niveles bajos y muy bajos, es imperativo implementar procesos de intervención en la población estudiada, especialmente en áreas como el estado de ánimo, la adaptabilidad, el manejo del estrés y las relaciones interpersonales.

Al analizar los resultados del inventario EQ-I de Bar-on (2000), se observa que los puntajes oscilan entre 70.2 y 89.0, indicando niveles bastante bajos en los distintos componentes de la inteligencia emocional. En términos generales, los participantes

obtuvieron un puntaje promedio de 71.4, lo que sugiere un bajo desarrollo en las capacidades emocionales y sociales de los estudiantes, con un amplio margen de mejora, de acuerdo a lo planteado por el autor. Los resultados obtenidos ponen evidencia lo expresado por UNESCO (2023) y Molina-Isaza y Nova-Herrera (2023) en torno a la necesidad de desarrollar programas de educación emocional que permitan la optimización de las competencias emocionales de los estudiantes en todos los niveles educativos. Entendiendo que las deficiencias en la gestión emocional pueden ocasionar trastornos en los procesos psicopedagógicos y en el convivir.

Los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de llevar a cabo intervenciones en la población estudiada. De acuerdo con Goleman (1995) y Bisquerra (2014) para cultivar una inteligencia emocional equilibrada, es esencial fortalecer habilidades como la autoconciencia emocional, que implica la capacidad de reconocer y aceptar las propias emociones, y el autocontrol o gestión emocional, que se relaciona con la capacidad de regular las emociones y sentimiento propios de los demás de manera adecuada frente a situaciones cambiantes. Además, la automotivación, que implica la capacidad de generar entusiasmo y motivación interna, y la empatía, que se refiere a la capacidad de comprender y reconocer las emociones de los demás, son fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional. El modelo de Bisquerra plantea además el desarrollo de competencias para la vida y el bienestar constituidas por un conjunto de

habilidades vinculadas con la capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y contextos y escenarios de una manera responsable, apropiada, sana, asertiva y equilibrada

En lo que respecta a la resolución de conflictos, Kilmann y Thomas (1977) definen el término conflicto como un proceso que inicia cuando una parte percibe que la otra parte la ha afectado o están por hacerlo de manera negativa, en algo que la primera parte estima y su manejo se vincula con la manera en que cada individuo lo enfrenta. Al respecto, Budjac (2011), manifiesta que el manejo de conflicto es un estado o situación de incompatibilidad de ideas, pensamientos o emociones entre dos o más individuos, es decir, cuando un individuo tiene la percepción, perspectiva o creencia de una necesidad, idea, pensamiento o interés diferente a su contraparte; lo que genera una situación en desacuerdo que puede abordar diversos cuestionamientos.

En torno a los resultados obtenidos en el presente estudio se evidenció que la mayoría de los estudiantes se ubican en el estilo acomodaticio o complaciente (23.3%), competitivo (26.6%) y de evitación (23.3); mientras que solo el 10% de los 30 encuestados están en estilo compromiso y 16.6% en el colaborativo. Lo que, evidencia que el poco desarrollo de IE influye en la manera que los estudiantes hacen frente a sus conflictos. De acuerdo a lo planteado por Kilmann y Thomas (1977) y Budjac (2011) cada persona tiene habilidades diferentes para hacer frente a las situaciones conflictivas, algunas incluso actúan como mediadores en situaciones en las

que no están inmersos.

En torno a esto, Eyssete (1998), citado en Santos (2018), ha identificado una serie de habilidades esenciales para aquellos que desean desempeñar el papel de mediadores en la solución de conflictos. Estas habilidades incluyen la capacidad de reconocer sus propios sentimientos en relación al conflicto, escuchar atentamente y estar dispuesto a resolver el problema. Los resultados obtenidos indican la necesidad de llevar a cabo procesos psicoeducativos en la población evaluada; ya que, los porcentajes más bajos se encuentran en las áreas de colaboración y compromiso, las cuales son esenciales para adquirir las destrezas necesarias en la resolución de conflictos.

En cuanto al contexto de estudio, los participantes muestran dificultades para percibir las diferencias como oportunidades para el beneficio mutuo, como ocasiones para aprender y resolver problemas conjuntamente. Aunque el conflicto puede tener aspectos amenazantes e improductivos, un enfoque pesimista indiscriminado puede obstaculizar la capacidad de ver las posibilidades de colaboración y, en consecuencia, privar a las personas de los beneficios y satisfacciones mutuas que acompañan a una colaboración exitosa. En cuanto al compromiso, se observa que a los individuos les resulta difícil establecer un clima de buena voluntad con otros para evitar problemas. Eviten ser conciliadores en asuntos menores que son importantes para los demás, lo que puede ser percibido como falta de disposición.

La aplicación de los instrumentos seleccionados permitió identificar en primer lugar que los niveles de IE de los estudiantes de los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Sor Josefa del Castillo, donde se evidenció que el puntaje más bajo es 70,2 y el más alto es 89,0, puntajes muy bajos en los diferentes componentes de la inteligencia emocional de acuerdo a lo planteado por Bar-On (2000), lo cual, de acuerdo a lo planteado por el mismo autor determina que los estudiantes encuestados tienen una IE emocional subdesarrollada o muy baja con un considerable espacio de mejor. En segundo lugar, se evidenció que los estudiantes de Educación media de la Institución intervenida son renuentes a las situaciones de colaboración y compromiso, lo cual, deben ser elementos a fortalecer e intervenir psicopedagógicamente en el proceso de formación de la población estudiada.

De acuerdo a lo planteado por Azañedo (2020) se ha descubierto que la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con la resolución de conflictos; entendiendo que la primera se refiere a la capacidad de identificar, comprender y gestionar las emociones propias, así como las de los demás y la segunda se refiere a la capacidad de manejar y resolver conflictos de manera positiva y constructiva para lo cual se requiere contar con una buena gestión emocional. Las investigaciones han demostrado que las personas con altos niveles de inteligencia emocional están mejor equipadas para gestionar conflictos. En este sentido y de acuerdo a lo expresado por la

UNESCO (2023) las habilidades emocionales y de resolución de conflictos juega un papel crucial en el fortalecimiento de los procesos psicoeducativos en los estudiantes de Educación Media.

Al respecto, Obaco (2020) afirma que las habilidades en resolución de conflictos brindan a los estudiantes herramientas prácticas para enfrentar y resolver los desafíos interpersonales que pueden surgir en el entorno educativo. Aprender a comunicarse de manera asertiva, a escuchar activamente y buscar soluciones reforzadas beneficiosas promueve una cultura de diálogo y negociación, impidiendo confrontaciones destructivas. Esto contribuye a un clima escolar más armonioso ya una mejora en el rendimiento académico. Las habilidades de resolución de conflictos son fundamentales para los estudiantes, ya que les ayudan a abordar los desafíos interpersonales que pueden encontrar en el entorno educativo.

Con estas competencias, los estudiantes pueden comunicarse de manera efectiva, escuchar activamente y buscar soluciones beneficiosas para todos que sería el estilo de compromiso señalado por Kilmann y Thomas (1977), evitando así confrontaciones destructivas y promoviendo una cultura de diálogo y negociación. Al fomentar esa cultura, las escuelas pueden crear un entorno más armonioso, lo que contribuye a mejorar el rendimiento académico; tales como, la comunicación eficaz, la escucha activa y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas son competencias propias de IE y de la resolución de conflictos que

los estudiantes deben desarrollar. Estas competencias permiten a los estudiantes evitar confrontaciones destructivas y promover una cultura de diálogo y negociación, tal y como lo describen Kilmann y Thomas (1977). Al fomentar esa cultura, las escuelas pueden crear un entorno más armonioso que contribuya a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, Obaco (2020) señala que en la resolución de conflictos hay un componente de competencias afectivas-emocionales que juegan un papel importante en la resolución de conflictos de manera asertiva, tales como la autoconfianza, las relaciones sociales y la empatía, habilidades destacadas por Bar-On (1988), Bar-On y Parker (2000), Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2000; 2010) para el desarrollo de la inteligencia emocional. Lo planteado por estos autores pone en evidencia la relación existente entre ambos constructos y la importancia que sean incluidos en los procesos psicopedagógicos tal y como demanda la UNESCO (2023).

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos seleccionados se concluye que la capacidad emocional y social de los estudiantes es muy subdesarrollada o muy baja y con considerable espacio de mejora; asimismo, se determinó que son renuentes a las situaciones de colaboración y compromiso, lo cual, deben ser elementos a fortalecer e intervenir a través de actividades psicopedagógicas. Es preocupante observar que la capacidad emocional y la habilidad

de resolución de conflictos se encuentra en este nivel; lo que, indica que pueden tener dificultades para establecer relaciones con los demás y gestionar sus propias emociones; entendiendo, que estas son habilidades importantes que se requieren para el éxito tanto académico, como personal. En este sentido, se sugiere que estas áreas sean objeto de mejora a través de diversas estrategias educativas.

La inteligencia emocional permite a los estudiantes comprender y manejar sus propias emociones, lo que les facilita la autorregulación emocional y el manejo del estrés. Al tener una mayor conciencia de sus propias emociones, los alumnos pueden desarrollar una mayor empatía hacia los demás, promoviendo así una comunicación efectiva y relaciones saludables. Esto contribuye a un ambiente de aula más positivo y colaborativo, mejorando el proceso de aprendizaje y la convivencia escolar. La inteligencia emocional es una habilidad valiosa que debe ser desarrollada en los estudiantes; ya que, no solo beneficia su propio bienestar sino que también mejora sus interacciones con los demás. A través de la IE los estudiantes aprenden a reconocer y gestionar sus propias emociones, lo que les permite afrontar mejor el estrés y regular su comportamiento. Esta autoconciencia y autorregulación también ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor empatía hacia los demás. Cuando los estudiantes están en contacto con sus propias emociones tienden a solucionar mejor sus conflictos.

Al fortalecer la inteligencia emocional y las habilidades en resolución de conflictos, los estudiantes adquieren herramientas

fundamentales para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que pueden encontrar en su trayecto educativo. Estas habilidades no solo les benefician durante la educación media, sino que también les proporcionan una base sólida para su desarrollo personal y profesional a largo plazo. Las mismas son esenciales para que los estudiantes se desenvuelven con éxito en su transitar educativo. La IE les ayuda a comprender y gestionar sus emociones y las de quienes los rodean; lo cual, es especialmente beneficioso tanto en lo personal como en lo académico.

En resumen, al promover la inteligencia emocional y las habilidades en resolución de conflictos a través de procesos psicoeducativos en los estudiantes de Educación Media se fortalecen de manera positiva, fomentando su bienestar emocional, su habilidad para desenvolverse de manera asertiva y su capacidad para enfrentar y resolver conflictos de forma adecuada. La educación media es una fase crucial en la vida de un estudiante en su transición de la niñez a la adolescencia. Durante este tiempo, los estudiantes experimentan importantes cambios físicos, emocionales y sociales. Es fundamental promover la inteligencia emocional y las habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes de este nivel para ayudarlos a afrontar estos cambios positivamente.

REFERENCIAS

- Azañedo, M. (2021). Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa de Trujillo – 2020. [Tesis de grado-Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58982/Aza%20c3%b1edo_SMA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. [Tesis doctoral sin publicar. Rhodes University.]
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). The emotional quotient inventory: Youth version. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Ciss.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Bisquerra, R. (2010). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista padres y maestros*, 337, 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?s>
- Budjac, B. (2011). Técnicas de negociación y resolución de conflictos. Pearson Educación de México
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books
- Goleman, D (1995). Inteligencia emocional. KAIROS

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education
- Kilmann, R. H., y Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325. <https://doi.org/10.1177/001316447703700204>
- Molina-Isaza, L., & Nova-Herrera, A. J. (2023). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Obaco, E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240004/html/>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf
- Santos, A. (2018). Relación entre la Inteligencia emocional, Socialización y sus efectos en la Solución de conflictos en estudiantes de quinto de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales de la Región Puno 2015. *Revista Científica Investigación Andina*, 17(1) <https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/view/357>
- UNESCO (2023). Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- Zambrano-Cruz, Y. y Lazo- Moreira, M. (2022). El desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar problemas psicosociales en niños prescolares. *Revista Polo del Conocimiento*, 78(8), 602-631. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/5092/pdf>

El huerto escolar como estrategia pedagógica para cuidar la naturaleza en educación inicial

The school garden as a pedagogical strategy to take care of nature in initial education

✍ **Ximena Madelaine Barreto Ramírez**
ximemaddy23@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4956-7791>

✍ **Renata Ximena Granado Lino**
renata17gl@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3213-5554>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador

<https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.8>

| Artículo recibido: 06 de abril de 2023 | arbitrado 10 de mayo de 2023 | aceptado 20 de junio 2023 | publicado: 01 de septiembre de 2023

RESUMEN

Palabras clave:

Huerto escolar;
Naturaleza; Estrategia
pedagógica; Educación
ambiental

El propósito de esta investigación fue determinar como la implementación del huerto escolar incide en el cuidado de la naturaleza en niños de primaria. El estudio se basó en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo con carácter fenomenológico-hermenéutico. La población fue la Escuela de Educación Básica "Alfa & Omega" y la muestra abarcó a una docente, a la directora a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada y a 15 niños de 4 y 5 años de edad del subnivel II de Educación Inicial que fueron observados y analizados mediante una ficha de observación. Los datos obtenidos se sintetizaron con Atlas Ti 23. Los resultados obtenidos de la entrevista indican la importancia de implementar un huerto escolar para fomentar el cuidado de la naturaleza en los niños. Sin embargo, durante la aplicación de la ficha de observación en la valoración de los niños, se observaron falencias para la implementación de huertos escolares dentro de la institución. Se concluyó que el huerto escolar tiene numerosos beneficios para propiciar el cuidado de la naturaleza y potenciar otras destrezas a los participantes.

ABSTRACT

Keywords:

Scholar Orchard; Nature;
Pedagogical strategy;
Environmental education

The purpose of this research was to determine how the implementation of the school garden affects the care of nature in primary school children. The study was based on the qualitative approach, under the interpretive paradigm with a phenomenological-hermeneutic character. The population was the School of Basic Education "Alfa & Omega" and the sample included a teacher, the director who underwent a semi-structured interview and 15 children of 4 and 5 years of age from sublevel II of Initial Education who were observed and analyzed using an observation sheet. The data obtained was synthesized with Atlas Ti 23. The results obtained from the interview indicate the importance of implementing a school garden to promote care for nature in children. However, during the application of the observation sheet in the evaluation of the children, shortcomings were observed for the implementation of school gardens within the institution. It was concluded that the school garden has numerous benefits to promote the care of nature and enhance other skills to the participants.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se acoge a la teoría de María Montessori donde dice que “la tierra en la que nacemos es de donde provienen nuestras raíces. Por tal razón, hay que enseñar a los niños a sentir y vivir en armonía con la Tierra” Según la autora, las experiencias vividas con la naturaleza, inspiran y encantan a los niños, justo en ese “momento de salir y explorar su entorno, es el mundo en sí mismo el que se le ofrece” Por lo tanto es necesario llevar al niño al exterior, mostrarle la belleza que ofrece la naturaleza, los árboles, plantas, los paisajes naturales, en fin, toda la fauna y la flora que componen su entorno, en vez de “... hacer representaciones de objetos encerrados en cuatro paredes” (Montessori, 2017). En este sentido la autora considera que el entendimiento de la naturaleza es esencial y tiene que formar parte del aprendizaje en las instituciones educativas. Por ello, introdujo entre las estrategias pedagógicas, actividades que consisten en el cuidado de animales domésticos y plantas.

Cabe destacar que la naturaleza es increíblemente diversa y compleja. Se constituye a partir de pequeños organismos como bacterias, hongos y plantas, hasta grandes animales como elefantes y ballenas. También abarca diferentes tipos de ecosistemas ubicados en bosques, selvas, desiertos, océanos y montañas, cada uno con su propia biodiversidad y características únicas. Además, los fenómenos naturales, como el clima, los terremotos, los volcanes y las tormentas, también son parte de la naturaleza.

Estos eventos poderosos e impactantes, dan a conocer la fuerza y la fragilidad del entorno natural de este hogar llamado Tierra.

Así mismo, la naturaleza también proporciona numerosos beneficios para los seres humanos, brinda alimentos, agua, aire limpio, medicinas y materiales para construir viviendas. Ofrece espacios de recreación y bienestar, permitiendo conectar con la belleza y la tranquilidad. Sin embargo, la actividad humana como la deforestación, la contaminación y la sobreexplotación de recursos ha tenido un impacto significativo en los ecosistemas y en la biodiversidad. Por esta razón, la conservación y protección de la naturaleza son fundamentales para mantener el equilibrio del planeta y garantizar la supervivencia de numerosas especies. De acuerdo con la UNESCO (2015), “Aprender a vivir juntos, no puede quedar limitado a los aspectos sociales y culturales de las interacciones humanas, sino que debe abarcar el interés por la relación de la sociedad humana con el medio ambiente natural”. En este sentido se debe fomentar la responsabilidad por el cuidado de la tierra y de los recursos naturales desde la primera infancia, lo que permitirá a los niños comprender la importancia de la conservación del ambiente.

Por esta razón es relevante la tarea de la educación ambiental, porque es un proceso de aprendizaje cuyo objetivo es desarrollar la conciencia y el conocimiento sobre los asuntos ambientales, así como promover actitudes, valores y habilidades que fomenten la participación en la protección y conservación

del planeta. Según Cabrera (2014) la escuela desempeña un papel crucial para mejorar la calidad ambiental y promover un cambio en la perspectiva, de hábitos y comportamientos hacia una sociedad más justa, solidaria y preocupada por su entorno. Además, Poprell y Monroe (2017) enfatizan que la educación inicial es el momento perfecto para conectarse con la naturaleza, lo cual es beneficioso tanto a corto como a largo plazo. Por ello, es factible que las escuelas apuesten por una educación ambiental de calidad que brinde a los niños recursos y estrategias para aprender sobre el ambiente, desarrollar experiencias significativas para su aprendizaje y fortalecer su conexión con la naturaleza.

Cabe agregar que, la educación es un derecho que posibilita el desarrollo de otros derechos como la protección, la igualdad o la sostenibilidad medioambiental. Por ende, todas las actividades que tengan como fin el cuidado de la naturaleza fomentará valores como la responsabilidad o el respeto, entre otros, además de hábitos para su cuidado. La UNICEF (2023) enfatiza que en la actualidad el planeta se enfrenta a numerosos desafíos ambientales, como la deforestación, la contaminación, el cambio climático y la pérdida de biodiversidad, lo que significa que el cambio climático puede convertirse en una amenaza directa en la capacidad de la humanidad para sobrevivir.

Por esta razón es importante que las instituciones implementen actividades para los niños que estén enfocadas en conocer la naturaleza y trabajen en equipo. Algunas de

esas actividades pueden ser excursiones al campo, salidas al aire libre, juegos educativos, lecturas de libros sobre la naturaleza y la participación en proyectos de jardinería o reciclaje, o todos aquellos programas donde los participantes puedan observar, explorar y valorar la naturaleza.

Con respecto a esta labor, se puede decir que los docentes desempeñan una importante labor ya que participan activamente en estos procesos de formación para crear conciencia sobre el cuidado del ambiente. Son unos de los responsables en formar a una generación que valora y protege la naturaleza. Esto implica que el docente se convierta de forma activa en uno de los encargados de promover actividades al aire libre, así como involucrar a los niños en proyectos prácticos como la siembra de árboles, la limpieza de parques o la participación en programas de conservación. Es decir, el docente tiene la responsabilidad de brindarles a los educandos las herramientas y los conocimientos necesarios para comprender que sus acciones tienen un impacto en el medio ambiente.

Por su parte, el huerto escolar es una maravillosa estrategia pedagógica que brinda a los niños una oportunidad única para conectarse con la naturaleza y aprender sobre el cuidado del medio ambiente de una manera significativa; generar experiencias sensoriales al interactuar con el suelo, las semillas, las plantas y el agua; al observar cómo las semillas germinan y crecen; al reconocer diferentes tipos de plantas y descubrir cómo influye el sol, la lluvia y el cuidado amoroso en el desarrollo

de los cultivos. De esta forma, más allá de aprender sobre el ciclo de vida de las plantas, el huerto escolar también promueve el respeto y la responsabilidad hacia la naturaleza. Los niños comprenden que sus acciones pueden tener un impacto positivo en el entorno que los rodea y valoran la importancia de la sostenibilidad y la conservación de los recursos naturales.

Cabe agregar que, según Ludeña y Domínguez (2013) el huerto escolar comprende un pequeño terreno donde se cultivan hortalizas para uso de la comunidad escolar y normalmente funciona en terrenos libres de la escuela. Si el terreno es escaso, se pueden utilizar balcones, azoteas, macetas de flores o jardineras. En el huerto escolar se pueden cultivar plantas cuyas semillas, raíces, hojas o frutos sean comestibles, también árboles frutales, como limoneros, naranjos, entre otros, solo en caso de haber espacio suficiente.

De acuerdo con Marques (2021) y con Rodríguez et al. (2021) el huerto escolar es un recurso educativo que apoya y potencia el desempeño docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando que los niños practiquen algunas de sus habilidades y áreas, así mismo es una manera de fomentar el mantenimiento y protección de los espacios verdes y aumentar el interés por el conocimiento de la naturaleza. Además, el huerto escolar sirve para que los niños exploren y experimenten con el entorno natural, cultiven valores como la cooperación, la paciencia, la perseverancia,

la responsabilidad y también identifiquen los tipos de plantas que se pueden sembrar, crear interés y respeto por la naturaleza, llevando a cabo un conjunto de acciones como regar con agua, fertilizar la tierra, entre otras actividades útiles para el huerto.

Por consiguiente, los huertos escolares son espacios que promueven la ecología y el cuidado ambiental permitiendo realizar actividades diarias y acciones específicas dentro del entorno escolar, de este modo, Palacios et al. (2016) señala que “el huerto escolar es un recurso educativo que posibilita el aprendizaje activo y colaborativo, además de ser una estrategia que estimula el proceso de aprendizaje, mejora y desarrolla una enseñanza activa y dinámica, logrando trabajar desde un entorno vivo y físico”. Sin embargo, Armienta et al. (2019) destaca que los huertos escolares no cuentan con una institucionalización, lo que significa que estas estrategias pedagógicas no han sido oficialmente validadas por las autoridades educativas, debido a que no existe un apoyo formal a través de recursos materiales o humanos que acompañen al docente en este trayecto; por esta razón hay instituciones y docentes que no implementan este tipo de actividad.

Considerando que el papel de la naturaleza en el desarrollo infantil es crucial gracias a los beneficios que de ella se pueden obtener, y la capacidad innata de los niños para relacionarse con ella, es muy positivo para todos desarrollar esa conexión entre las personas y el ambiente. De aquí deriva la idea

de que es esencial enseñar a los niños sobre la conservación de los recursos naturales, la importancia de reducir el consumo de recursos, reutilizar y reciclar, así como fomentar prácticas sostenibles en su vida diaria. Según González (2017) es “necesario recuperar el contacto con la naturaleza y su beneficio para el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños, sin olvidar el importante papel de los adultos, como modelo y guía en este proceso” (s.n)..

Beneficios al implementar el huerto escolar en Educación Inicial

La implementación del huerto escolar ofrece numerosos beneficios educativos, saludables, ambientales y comunitarios. Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de manera práctica, desarrollar habilidades y una conexión más profunda con su entorno. Para Ríos (2017) el trabajo en el huerto escolar implica actividades prácticas que contribuyen al desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas de los niños. Desde plantar semillas hasta regar y recolectar los cultivos. Estas actividades requieren coordinación mano-ojo, destreza manual y control motor. Cabe resaltar que, el huerto escolar también estimula habilidades cognitivas, como la observación, la clasificación de plantas, el seguimiento de instrucciones y la resolución de problemas.

Del mismo modo, Casiano (2016) menciona que el huerto escolar brinda a los niños la oportunidad de aprender sobre los alimentos y su conexión con la alimentación saludable. Pueden observar cómo crecen las frutas y

verduras, participar en su cuidado y luego disfrutar de los alimentos frescos y nutritivos que han cultivado ellos mismos. Esto les permite desarrollar una relación positiva con los alimentos saludables, promoviendo hábitos alimentarios sanos desde una edad temprana.

Otro de los beneficios de los huertos escolares, es que pueden convertirse en un punto focal para la comunidad escolar y la participación de los padres. Teniendo en cuenta a Moreno (2019) quien expresa que “los estudiantes, maestros, padres y miembros de la comunidad pueden colaborar en la planificación, construcción y mantenimiento del huerto” promoviendo así la colaboración, el sentido de comunidad y el trabajo en equipo.

También cabe agregar el hecho de que los huertos escolares enseñan a los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. Pueden aprender sobre prácticas de jardinería orgánica, la conservación del agua, el compostaje y la reducción de residuos. Estos conocimientos y prácticas pueden tener un impacto duradero en la forma en que los estudiantes observan y se relacionan con el medio ambiente. (Muñoz, 2014)

En este sentido, la presente investigación pretende explicar cómo a través de la implementación de un huerto escolar se puede incentivar a los niños a cuidar la naturaleza, pues en este proceso práctico y dinámico ellos conocen los ciclos de vida de las plantas, la importancia de los nutrientes del suelo, la polinización y la diversidad de especies, esto iniciara con su curiosidad e interés por aprender

sobre la naturaleza, a ser responsables y a entender que las plantas necesitan cuidado y atención para crecer y prosperar. Para llevar esta tarea a cabo, la presente investigación se planteó como objetivo general determinar como la implementación del huerto escolar incide en el cuidado de la naturaleza en niños de 4 a 5 años.

En efecto, la realización de un huerto escolar es fundamental para que la temática ambiental se incluya adecuadamente en el sistema educativo. Con esta estrategia los niños pueden comprender cómo funciona la naturaleza y entrar en contacto con ella. Cabe destacar que las experiencias desde la primera infancia con la naturaleza también son muy beneficiosas, desde el respeto por el medio ambiente hasta el aumento de la actividad física o una mejor salud mental y emocional, toda esta exposición a la naturaleza permite a los niños percibir desde otra perspectiva el mundo en el que viven y su entorno.

Claro está que a esta investigación anteceden otros trabajos de los cuales se mencionan a continuación los más relevantes, comenzando por el Programa TINÍ expuesto por Fernández y Jara (2020) quienes exponen que la metodología TINÍ o Tierra de niños, niñas y jóvenes, fue una propuesta innovadora que promovía la transversalidad, el respeto por la naturaleza y el medio ambiente, además del pensamiento científico. Fue aceptado por la UNESCO en el año 2015 e implementado en Ecuador desde el año 2017. El TINÍ o huerto escolar fueron espacios que se otorgaron a niños, niñas y jóvenes para la crianza de

la vida y la biodiversidad en la tierra. Fue una forma práctica y natural de enseñar acerca del equilibrio que debía existir entre la colectividad y el ecosistema. El espacio estaba diseñado para la siembra y cultivo de plantas acordes a los niveles educativos y al contexto del estudiante. Su objetivo consistió en formar ciudadanos responsables del cuidado ambiental y social, contribuyendo así a la construcción de una sociedad consciente y comprometida con el medio ambiente. Actualmente el programa ya no está vigente, no obstante, este tipo de proyectos se podrían volver a implementar con el apoyo de una organización reconocida por el país y en caso de lograrlo, que las autoridades educativas pidan nuevamente su implementación en las escuelas. (MINEDUC, 2016)

Cabe agregar que, además del TINÍ, hay otros antecedentes de gran relevancia para fundamentar este estudio y son los siguientes:

Burbano y Gómez (2020) quienes realizaron una investigación en la Universidad Santo Tomás, Colombia titulada “El Huerto Escolar, como estrategia pedagógica para fomentar la cultura ambiental” donde se realizó un análisis sobre el huerto escolar como estrategia pedagógica para promover la cultura ambiental entre 35 estudiantes de dicha institución. Se realizó bajo un paradigma cualitativo, con un enfoque socio crítico. El estudio concluye que la implementación del huerto escolar fomenta la adquisición de conocimientos, de información y brinda actitudes que favorecen una comprensión más real e íntima de la dimensión ambiental,

así como sus componentes, factores y las interacciones que la componen, reconociendo al ser humano como parte indispensable de los componentes que integran el ambiente y su obligación frente al cuidado y protección ambiental.

Igualmente Obispo (2017) realizó una investigación en Perú titulada “Programa de huerto escolar para la conciencia ambiental” en Bolivia; cuyo propósito fue evaluar cómo el huerto escolar influye en el desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes de la Institución Educativa “República de Bolivia”; además se consideró una muestra de 70 estudiantes para la aplicación de la técnica encuesta. La investigación es de tipo aplicada, se basó en el diseño cuasi experimental y la muestra es no probabilística intencionada. La conclusión confirmó que el Programa huerto escolar mejoró de manera significativa en la conciencia ambiental de los estudiantes, con el objetivo de fomentar un cambio de actitud en los estudiantes hacia la relación del ser humano con la naturaleza.

Además, Zambrano y Mendoza (2015) en su análisis de la revista de San Gregorio en Ecuador, titulado “Formación de hábitos para el cuidado del medio ambiente en niños de inicial”, tiene como objetivo principal desarrollar hábitos de cuidado ambiental en los niños. Se llevó a cabo como trabajo de campo utilizando la técnica de observación. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los niños demuestran escasos hábitos para el cuidado del medio ambiente, debido a que se observó que no todos colocan la basura en

su lugar, no comprenden cómo ahorrar luz y evitar desperdiciar agua, y presentan débiles actitudes hacia el cuidado de las plantas y animales. La mayoría de los docentes no utilizan estrategias adecuadas para orientar la educación ambiental, y los recursos didácticos que emplean no están enfocados en fomentar los hábitos de cuidado ambiental.

Por otra parte, Sánchez (2023) en su trabajo de investigación “El huerto escolar y la identificación de la utilidad de las plantas en niños de 4 a 5 años”, plantea analizar el aporte del huerto escolar en la identificación de la utilidad de las plantas. Para ello, se aplicó la técnica de la entrevista que constó de ocho preguntas abiertas y la ficha de observación. La metodología tuvo un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, con esta investigación se propuso defender que el huerto escolar es fundamental para motivar e incentivar la identificación de la utilidad de las plantas a los niños del nivel inicial. Se llegó a la conclusión de que el huerto escolar constituye una valiosa herramienta educativa que propicia la motivación e incentiva a los niños a reconocer la utilidad de las plantas, brindándoles la oportunidad de vivir diversas experiencias en el entorno natural.

Una vez descritos los referentes teóricos necesarios para fundamentar este trabajo se puede decir que el mismo es una investigación argumentada con antecedentes relevantes que han resultado y proceder a evaluar el marco metodológico que permitió llevar a cabo cada fase de esta investigación y que se detalla a continuación.

MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo. Pretende describir a profundidad características observables del fenómeno de estudio el cual se dividió en dos categorías o variables: el huerto escolar y el cuidado de la naturaleza ya que son los temas principales de este trabajo. Esta categorización permitió la interpretación de datos descriptivos y no numéricos. En consecuencia, el diseño se enfoca en el método fenomenológico hermenéutico que implica explorar y comprender la experiencia de los estudiantes y profesores involucrados en este trabajo. Con este método, se busca comprender la experiencia subjetiva de los participantes a través de la descripción detallada y el análisis de los relatos.

En tal sentido, es una investigación de campo porque los datos se recopilaron de manera directa a través de la observación que se realizó a los niños de 4 a 5 años y la entrevista que fue dirigida a la docente y directora de la Escuela de Educación Básica "Alfa y Omega" para la recolección de información. La investigación está orientada hacia el paradigma interpretativo, se enfocó en la comprensión de los significados, las percepciones y las interpretaciones de los participantes en el huerto escolar en relación con el cuidado de la naturaleza, destacando la importancia del diálogo y la interacción en un contexto social. Cabe acotar que todo esto fue sustentado con una revisión documental de acuerdo a lo planteado en los objetivos de investigación.

Población y muestra

La población que se tomó para este estudio fue la Escuela de Educación Básica "Alfa & Omega," ubicada en el cantón La Libertad de la Provincia de Santa Elena durante el periodo lectivo 2023 y para la muestra se seleccionó a la directora, una docente de educación inicial y a 15 niños entre 4 y 5 años de edad pertenecientes al subnivel 2 de dicha institución educativa.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En primera instancia se llevó a cabo una investigación documental y se realizó un registro de la información en digital. Seguidamente se diagnosticó el uso de los huertos escolares mediante la observación y se registraron los fenómenos vistos en una ficha de observación con los indicadores de evaluación orientados a las categorías mencionadas (el huerto escolar y el cuidado de la naturaleza). Al momento de efectuar las entrevistas semiestructuradas a la docente y a la directora, se implementó una guía de entrevista con temas abiertos orientados a indagar sobre cada categoría y sub categorías planteadas en la investigación. Finalmente, para el análisis de los resultados se vació toda la información obtenida en el software Atlas Ti 23 que arrojó una serie de mapas semánticos y nubes de palabras que facilitaron la formulación de hipótesis y la interpretación de los resultados que siguen a continuación.

RESULTADOS

En primera instancia, como se puede observar en las tablas 1 y 2, para facilitar el análisis de los resultados fue necesario generar categorías y subcategorías acordes a los

objetivos de la investigación. Dichas categorías surgieron de las respuestas de los docentes y niños al realizar la respectiva ficha de observación y las entrevistas.

Tabla 1. Subcategorías de huerto escolar

Categoría	Subcategorías
Huerto Escolar	1. Importancia 2. Educación Inicial 3. Enseñanza y Aprendizaje 4. Beneficios 5. Tipos

Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría importancia

La docente entrevistada considera que los huertos escolares son importantes porque ofrecen a los niños la posibilidad de aprender de forma práctica y vivencial. Con esta actividad pueden experimentar y participar en la siembra, el cuidado de las plantas y observar su crecimiento. En cuanto a la directora, alegó que los huertos escolares son necesarios como recurso educativo porque permiten que los estudiantes se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje y desarrollen habilidades autónomas.

Subcategoría enseñanza y aprendizaje

En esta subcategoría la docente entrevistada comentó que los niños a esa edad aprenden principalmente a través de los sentidos. Por ello, indica que a veces salen del aula para explorar el entorno natural y estimular sus sentidos al tocar las hojas y las flores y experimentar diferentes texturas, identificar los aromas, observar los colores y las formas de las plantas. Por su parte, la

directora sugiere que es necesario que los niños participen en el proceso de cultivar sus propias plantas y observen cómo se desarrollan para que aprendan a crear y cuidar un huerto escolar.

Subcategoría beneficios

Según el criterio de la docente, al implementar un huerto escolar los estudiantes podrán examinar las diferentes partes de una planta, como: las hojas, las flores y las raíces, y aprender sobre su propósito y función. A través de la observación, los niños pueden desarrollar habilidades de atención y curiosidad. En cuanto a la directora, alude que los niños desarrollan interés por regar las plantas y que a partir de su cuidado ellos pueden conectarse con la naturaleza y a desarrollar un mayor aprecio por ella.

Subcategoría educación inicial

En este punto la docente en mencionó que, al integrar los huertos escolares en el currículo, podrán enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y promover un aprendizaje

significativo y duradero. La directora opinó que es necesario implementar el huerto escolar en las escuelas para que los niños tengan más conocimiento práctico sobre los ciclos de vida de las plantas, sus necesidades básicas y la importancia de la luz solar y el agua.

Subcategoría Tipos

En esta subcategoría, la docente expresó que es muy importante enseñarles a los niños

los nombres de las plantas y sus características distintivas, como la forma de las hojas o el color de las flores para que ellos logren identificar los diferentes tipos de plantas que existen. Del mismo modo, la directora concuerda con la docente y sostiene la idea de que los niños aprenden sobre la amplia variedad de formas, tamaños, colores y texturas según el tipo de planta.

Tabla 2. Subcategoría de cuidado de la naturaleza

Categoría	Subcategorías
Cuidado de la naturaleza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Importancia 2. Conciencia ambiental 3. Estrategias 4. Actividades 5. Educación Inicial

Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría Importancia

En lo que respecta a esta subcategoría la docente opina que la importancia del cuidado de la naturaleza radica en que ofrece una oportunidad para que los niños aprendan de manera práctica y participativa sobre su entorno natural mediante la interacción con la vegetación, los animales, fenómenos naturales, entre otros, y así aprender cómo todo está interconectado en un ecosistema. La directora refiere que es importante porque ayuda a los niños a desarrollar una conciencia ecológica, a entender que el medio ambiente es frágil y que el ser humano depende del mismo para su supervivencia.

Subcategoría Educación Inicial

De acuerdo con esta categoría la docente manifiesta que la educación ambiental desde edades tempranas va a repercutir de manera

favorable a largo plazo en un adulto consciente sobre el cuidado de su ambiente. Por otra parte, la directora comenta que, al integrar el cuidado de la naturaleza en la educación inicial, los niños desarrollan una conexión más profunda con el entorno natural y adquieren conocimientos sobre su importancia.

Subcategoría Conciencia ambiental

En lo que respecta a esta categoría la docente considera que, al fomentar la conciencia ambiental desde temprana edad, se está contribuyendo a formar ciudadanos responsables y comprometidos con la protección de la naturaleza. La directora agregó que es importante que los adultos, ya sean padres o educadores, promuevan y modelen estas actitudes de cuidado hacia la naturaleza, ya que los niños tienden a imitar

DISCUSIÓN

En la nube de palabras de la entrevista a la docente y profesora, ambas categorías, huerto escolar y cuidado de la naturaleza se complementan de manera eficaz dado que, al implementar el huerto los niños aprenden a cuidarlo y concientizan sobre el cuidado del ambiente. En esta nube también aparecen términos como: limpieza, sensibilizar, proteger, beneficio, conservar, reciclaje, entre otros, los cuales guardan relación con la categoría principal que es el cuidado de la naturaleza. En esta parte de la entrevista la directora menciona que es importante que los niños aprendan a convivir con la naturaleza dado que es esencial para promover la armonía entre los seres humanos y el entorno natural, además se les debe enseñar formas ecológicas de vida como la reutilización de materiales, reciclaje, la clasificación de los desechos, a botar la basura en lugares adecuados para ello, entre otros. Por su parte, la docente menciona que realizan actividades manuales a partir de botellas de plástico que intervienen y decoran para convertirlas en porta lápices, materos y germinadores.

En este sentido, según la red semántica de la figura 2, la categoría Siempre indica que los niños tienen conocimiento de lo que es la naturaleza, también exploran e identifican ciertos elementos del entorno natural en las actividades que realizan con la maestra para el desarrollo de hábitos que apoyan al cuidado de la naturaleza como: clasificación de los desechos, reciclar y conocer la estructura de las plantas mediante la discriminación sensorial.

Por otra parte, la subcategoría A veces, indica que ciertos niños desarrollan su sentido de responsabilidad con el medio ambiente a través de la utilización de materiales reciclados. De la misma forma también se evidencia que solo en ciertas ocasiones los niños valoran la siembra para el bienestar del planeta, igualmente ocurre con el sentido de responsabilidad en cuanto a los cuidados básicos que se le debe dar a la flora del huerto, como el riego, el trasplante, poda, etc. Es decir, no es siempre sino a veces que los niños demuestran interés por sembrar y cuidar las plantas.

Así mismo, en la nube de palabras de la figura 3 se identificó que es A veces y no siempre, que los niños reconocen los diferentes tipos de plantas, su clasificación según la forma de las hojas, los beneficios de cada una, las condiciones más propicias para su crecimiento, la relación que tienen con el ecosistema y los cuidados necesarios. En consecuencia, el interés por la conservación de la naturaleza, según lo evidencia esta figura, no es un hábito en los niños observados por lo que pueden en algún momento pasar por alto el impacto de sus acciones en el medio ambiente.

Por lo dicho anteriormente es evidente que en el proceso de investigación se pudo constatar falencias para la implementación de huertos escolares dentro de la institución mencionada. A pesar de que las especialistas entrevistadas están de acuerdo con la implementación del huerto escolar como estrategia para la educación ambiental y además constatan los numerosos beneficios que éste aporta en asuntos como conocer

las plantas, ecosistemas, reciclaje, el trabajo en equipo y la integración de la escuela y la comunidad, por reiterar algunos, se pudo comprobar que la institución no cuenta con recursos naturales para la implementación de un huerto escolar por la falta de espacio adecuado, dado que muchas escuelas se encuentran en áreas urbanas o tienen instalaciones físicas limitadas que no permiten la implementación de un huerto escolar.

Aunado a esto, existe una carencia de conocimientos y capacitación por parte de los docentes y personal escolar dado que, la mayoría no tiene los conocimientos específicos sobre agricultura y jardinería. La falta de capacitación y experiencia en este campo se convierte entonces es un asunto más que solucionar para la implementación de un huerto escolar de manera efectiva. Tampoco existe un apoyo institucional ni compromiso por parte de la directiva para considerar el huerto escolar como una necesidad con múltiples beneficios educativos y pedagógicos. Por eso el presente estudio resulta relevante para futuras investigaciones dado que se evidencia la importancia de los huertos escolares y los beneficios que se obtienen dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, pues, al implementarlos dentro de las instituciones, fomentan el respeto y la apreciación por la naturaleza desde edad temprana, les ayuda a comprender el ciclo de vida de las plantas y a valorar el proceso de crecimiento.

CONCLUSIONES

Después de completar el análisis de los datos recopilados en relación con el tema de la investigación sobre el huerto escolar como estrategia pedagógica para el cuidado de la naturaleza en niños de primaria, se concluyó que efectivamente la implementación del huerto escolar incide en el cuidado de la naturaleza dado que, ofrece la oportunidad para que los niños desarrollen una conciencia más profunda con la naturaleza. A través de esta experiencia, desarrollan un mayor respeto por ambiente, adquieren conocimientos prácticos sobre las plantas y los alimentos que ofrece el huerto, fomentan el trabajo en equipo y la colaboración, y cultivan una conciencia ambiental que puede perdurar a lo largo de sus vidas.

En cuanto a las bases teóricas que fundamentan los beneficios que brinda el huerto escolar para el cuidado de la naturaleza en niños de educación primaria, se pudo comprender cómo esta experiencia educativa va más allá de la mera enseñanza de conceptos teóricos. El huerto escolar de reitera como una valiosa herramienta para fomentar la conciencia ambiental desde temprana edad que le brinda a los niños la oportunidad de explorar la naturaleza, construyendo así una base sólida en la formación de ciudadanos responsables y conscientes del medio ambiente.

Al diagnosticar el estado actual del uso del huerto escolar en el aprendizaje y el cuidado de la naturaleza en niños de 4 a 5 años, se pudo extraer diversas reflexiones sobre

los beneficios y desafíos que esta práctica educativa enfrenta. A través de la experiencia práctica en el huerto, los niños pueden adquirir conocimientos valiosos sobre la naturaleza y desarrollar una conciencia ambiental desde temprana edad. Sin embargo, es importante superar los desafíos, recursos, y garantizar el apoyo y compromiso adecuado por parte de los docentes para que esta iniciativa sea exitosa y tenga un impacto duradero en las generaciones futuras.

Por último, al analizar los resultados obtenidos mediante las entrevistas y ficha de observación, se obtuvo una información valiosa que permitirá impulsar y expandir el uso del huerto escolar como una herramienta efectiva para fomentar la conexión de los niños con la naturaleza y promover una mayor responsabilidad ambiental desde temprana edad. Por tal razón, se llega a la conclusión que el éxito del huerto escolar como herramienta educativa depende en gran medida del apoyo de los docentes y de la comunidad educativa. Los docentes deben estar capacitados y comprometidos para guiar a los niños en esta experiencia y ayudarlos a reflexionar sobre lo que están aprendiendo en el huerto escolar y en el cuidado de la naturaleza.

REFERENCIAS

- Armienta, D., Keck, C., Ferguson, B., & Saldívar, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161#:~:text=Los%20huertos%20escolares%20son%20 espacios,2004%3B%20Ozer%2C%202006).
- Burbano, A., & Gómez, F. (2020). La huerta escolar, como estrategia pedagógica para fomentar la cultura ambiental. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11634/29352>
- Cabrera, S. (2014). Educación ambiental en los centros escolares. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32699/TFG-118%20SONIA%20CABRERA%20LOZANO.pdf>
- Casiano, B. (2016). Huertos Escolares Pedagógicos en Escuelas Primarias. Obtenido de <https://www.uv.mx/hab/files/2021/11/Huertos-escolares-pedagogicos-en-escuelas-primarias.pdf>
- González, R. (2017). La conciencia ambiental en niños de educación primaria en un entorno rural. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29546/TFG-O-1216.pdf?sequence=1>
- Ludeña, N., & Dominguez, R. (2013). El huerto escolar como herramienta pedagógica en el proceso de aprendizaje significativo. Obtenido de <https://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/1297/3/EL%20HUERTO%20ESCOLAR%20COMO%20HERRAMIENTA%20PEDAG%C3%93GICA%20EN%20EL%20PROCESO%20DE%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO%20EN%20LA%20ASIGNATURA%20DE%20CIENCIAS%20NATURALES.pdf>
- Marques, I. (2021). La importancia de los huertos escolares en el conocimiento y consumo de frutas y hortalizas locales. Obtenido de <https://rica.chil.me/post/la-importancia-de-los-huertos-escolares-en-el-conocimiento-y-consumo-de-frutas-y-336828>
- MINEDUC. (2016). Guía Introductoria a la metodología TINI. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/educacion-ambiental/>

- Montessori, M. (2017). El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno, D. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161
- Muñoz, L. (2014). Huertos escolares: Objetivos y Beneficios del huerto escolar. Obtenido de <https://www.agrohuerto.com/huertos-escolares/>
- Obispo, Y. (2017). Programa huerto escolar en la conciencia ambiental en estudiantes de la Institución Educativa República de Bolivia. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/326623343.pdf>
- Palacios, J., Amud, N., & Pérez, D. (2016). Implementación de huertas escolares como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2950>
- Poprell, K., & Monroe, M. (2017). Why is Exposure to Nature Important in Early Childhood? Obtenido de <https://edis.ifas.ufl.edu/publication/fr394>
- Ríos, L. (2017). FOMENTAR HÁBITOS DE CUIDADO PARA HUERTOS ESCOLARES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE EDAD. Obtenido de <https://dspace.cordillera.edu.ec/bitstream/123456789/3136/1/131-DTI-17-17-0802258442.pdf>
- Rodríguez, F., Portillo, M., & Puig, M. (2021). El Huerto Escolar como recurso para iniciar la Alfabetización Ambiental en Educación Infantil. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/920/92065360004/92065360004.pdf>
- Sánchez, E. (2023). El Huerto Escolar en la identificación de la utilidad de las plantas en niños de 4 a 5 años. Obtenido de https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/37432/1/Tesis%20_Analuisa%20_%20Erika_%208-2-2023.pdf
- UNESCO. (2015). Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial? Obtenido de http://www.included.eu/sites/default/files/documents/replantear_la_educacion_unesco.pdf
- UNICEF. (2023). El cambio climático y la degradación del medio ambiente socavan los derechos de todos los niños. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/medio-ambiente-cambio-climatico>
- Zambrano, L., & Mendoza, A. (2015). a formación de hábitos para el cuidado del medio ambiente en la educación inicial. Obtenido de <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/53/9>

Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria

Traditional games as a pedagogical strategy to strengthen cultural identity in primary education

✉ **Joseph Taro**
josephtharo29@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4213-8377>

✉ **Marisleysis Aracely Pincay Soriano**
marisleysisps3003@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4094-9467>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Libertad, Ecuador

<https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.9>

| Artículo recibido: 10 de marzo 2023 | arbitrado: 11 de abril 2023 | aceptado: 15 de mayo 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

RESUMEN

Palabras clave:

Juego tradicional;
Identidad cultural;
Grupo social;
Educación inicial;
Ecuador

Esta investigación tiene por objetivo establecer la influencia de los juegos tradicionales en el afianzamiento de la identidad cultural en educación primaria. Contempla un enfoque cualitativo de tipo descriptivo; en la recolección de datos se empleó la observación, ficha de observación, la entrevista semiestructurada y el focus group. Para mejorar el análisis de la información recolectada se empleó Atlas Ti 23. La población de estudio fue la Escuela de Educación Básica "Jean Piaget" ubicada en la provincia de Santa Elena, Cantón Libertad. La muestra consta de una docente, la directora de la institución y 15 niños y niñas del subnivel 2 de Educación Inicial con edad de 4 a 5 años del periodo académico 2023-2024. En los resultados se evidenció la necesidad de fortalecer la identidad cultural. Por lo tanto, se concluye que los juegos tradicionales permiten el afianzamiento de la identidad cultural y su aplicación en el ámbito educativo tiene impactos positivos para la preservación de la identidad cultural.

ABSTRACT

Keywords:

Traditional game; Cultural identity; Social group; Initial education; Ecuador

This research aims to establish the influence of traditional games in the strengthening of cultural identity in primary education, since it proposes the implementation of said games as a pedagogical strategy to promote cultural values. It contemplates a qualitative approach of a descriptive type; For data collection, observation, observation sheet, semi-structured interview and focus group were used. To improve the analysis of the information collected, Atlas Ti 23 was used. The study population was the "Jean Piaget" Basic Education School located in the province of Santa Elena, Libertad canton. The sample consists of a teacher, the director of the institution and 15 boys and girls from sublevel 2 of Initial Education aged 4 to 5 years from the 2023-2024 academic period. The results showed the need to strengthen cultural identity. Therefore, it is concluded that traditional games allow the strengthening of cultural identity and its application in the educational field has positive impacts for the preservation of cultural identity.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización y el avance tecnológico han llevado a una pérdida de interés y valoración de los juegos tradicionales en la cultura ecuatoriana, especialmente en la población infantil. Es por esto que se debe dar relevancia a lo tradicional. En el presente estudio se busca establecer la influencia que tienen los juegos tradicionales en el afianzamiento de la identidad cultural.

En este orden de ideas, para estudiar la identidad cultural es necesario, en un principio, conocer qué significa la identidad y tomar en cuenta que este término se ha examinado en diversas áreas académicas como la psicología, la filosofía, la sociología y la psiquiatría. Es un concepto complicado de definir de manera unívoca, ya que cada persona lo concreta de forma única (Butler, 2023) e involucra la autoconciencia de los individuos y su sentido de pertenencia en grupos políticos o sociales, es decir, tiene una concepción abstracta que está en constante análisis por lo cual es un tema de estudio permanente en diversas disciplinas y áreas de investigación.

Sin embargo, se puede decir a ciencia cierta que la búsqueda y construcción de la identidad es un proceso continuo. A medida que se construye la identidad, se establecen los límites de una persona en relación con su entorno y con los demás. Erikson utilizó el término "búsqueda de la identidad" para describir este proceso de maduración psicológica que se desarrolla a lo largo de varias etapas evolutivas. Es por esa razón que la construcción de una personalidad saludable

se fundamenta en el éxito alcanzado en el dominio de las tareas personales y relacionales en cada etapa del desarrollo (Erikson, 1958, p. 96 citado por Erskine, 2020, p.219)

De este modo, cada etapa del desarrollo presenta una tarea específica relacionada con la identidad, y el éxito en estas etapas contribuye a la formación de una identidad coherente y sólida. A su vez, la teoría de Erikson destaca la importancia de proporcionar un entorno seguro y de apoyo para los niños, donde puedan desarrollar una identidad positiva y sólida. Como resultado, al comprenderse las tareas específicas de cada etapa, los cuidadores pueden brindar el apoyo adecuado y ayudar a los niños a enfrentar los desafíos de manera saludable, promoviendo así un desarrollo psicosocial óptimo.

Por otra parte, la cultura es un término que abarca un conjunto de conocimientos que las personas adquieren para interpretar su experiencia y crear saberes, expresiones y particularidades que identifican a una población en un momento específico; también puede entenderse como el conocimiento derivado de experiencias que da lugar a comportamientos que se transmiten de generación en generación y contribuyen de manera positiva a la sociedad.

En base a esto se define la cultura como un pilar fundamental de la sociedad, que influye en cómo las personas perciben e interpretan el mundo, generando así una identidad colectiva y transmitiendo conocimientos y comportamientos valiosos de una generación a otra. Por lo tanto, es preciso decir que la

comprensión y valoración de la cultura son esenciales para promover la cohesión social, el respeto mutuo y la apreciación de la diversidad cultural.

Ahora bien, la identidad cultural es un proceso de construcción en constante evolución que se forja a través de la interacción entre las personas y su entorno cultural. Proporciona un sentido de pertenencia y una base para la preservación y promoción de las tradiciones, costumbres y valores compartidos por un grupo o comunidad. En otras palabras, la identidad cultural se puede describir como la conexión personal o grupal de una comunidad en la que se comparten valores, creencias, formas de comunicarse, tradiciones, expresiones culturales, comportamientos colectivos, símbolos, vínculos afectivos, entre otros aspectos. Estos elementos son adoptados como propios, generando un sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo, que permite la construcción de un imaginario colectivo. (Fernández-Soria, 2020)

De este modo, la identidad de un pueblo se manifiesta cuando las personas se reconocen mutuamente como miembros de esa comunidad. Esta identidad implica la presencia de valores, tradiciones, símbolos y creencias en común que actúan como base para el sentimiento de pertenencia. Dicho sentido de pertenencia es lo que diferencia culturalmente a un grupo o comunidad de otros y brinda una sensación de arraigo y conexión en constante evolución. Para Hadechini et al. (2020), la importancia de la identidad cultural radica en la influencia que

tiene en la formación de la identidad personal y colectiva, el fortalecimiento de la cohesión social y el enriquecimiento de la diversidad cultural. De aquí deriva la importancia del establecimiento de una identidad cultural sólida. De lo contrario, el grupo social puede caer en una transculturización y perder sus raíces.

Al respecto, Asqui et al., (2022) alega que: la falta de valoración de las distintas culturas en el ámbito educativo conduce a un proceso de transculturización, donde una etnia se impone sobre otra, resultando en una combinación de ambas y adoptando las costumbres y tradiciones de la mayoría (p.87). Aunado a esto, en el contexto globalizado actual, donde existe una creciente homogeneización cultural y una rápida difusión de influencias culturales, la preservación de la identidad cultural se vuelve aún más relevante.

En el referente antes citado, también se menciona que los factores que contribuyen a dicho fenómeno de transculturización son el sentimiento de vergüenza, la presión social, la influencia de la globalización y los procesos de discriminación y exclusión (p.87). Al respecto, como una forma de contrarrestar los efectos de la transculturización, el presente estudio propone que el rescate de las raíces culturales se lleve a cabo desde la infancia ya que la identidad cultural se forma y se afianza en los primeros años de vida, y la educación desempeña un papel fundamental en su construcción, al proporcionar experiencias y oportunidades de aprendizaje que reflejan y valoran la diversidad cultural de los niños.

De este modo, el afianzamiento de la identidad cultural en los niños se logra mediante su involucramiento en actividades culturales que les permiten conectar con las tradiciones y costumbres de su cultura, aprender sobre su historia y participar en prácticas arraigadas en su comunidad. La participación en actividades culturales, como el juego tradicional, desempeña un papel significativo en el afianzamiento de la identidad cultural. Es por esta razón que el concepto de juego y juego tradicional es otro aspecto relevante para la presente investigación.

En torno a esta problemática se desarrolla la presente investigación, ya que resulta necesario promover estrategias que aseguren la conservación de la memoria y la identidad cultural. El objetivo general procura establecer la influencia que tienen juegos tradicionales en el afianzamiento de la identidad cultural en niños de 4 a 5 años, todo esto con el propósito de fundamentar la influencia que poseen estos juegos como estrategia para promover la valoración y conservación de la identidad cultural en los niños y niñas, fundamentar teóricamente y analizar la implementación de los mismos y determinando cuales son los juegos tradicionales que más contribuyen en la identidad cultural.

El Juego

El juego ha sido objeto de estudio en diferentes campos, como la psicología, la educación y la sociología, y cuenta con un sólido fundamento teórico que respalda su importancia en el desarrollo humano (Piaget, 2013; Vygotsky & Cole, 1978) Según Piaget

(2013), “el juego es una actividad fundamental en el desarrollo cognitivo de los niños, permitiéndoles construir su conocimiento y desarrollar habilidades cognitivas”. Por su parte, (Vygotsky & Cole, 1978), enfatizan la importancia del juego en el desarrollo socioemocional y cognitivo, ya que a través del juego simbólico los niños practican roles sociales, adquieren habilidades de comunicación y desarrollan la imaginación y la creatividad. De acuerdo a Arévalo et al. (2022):

Las vivencias que se experimentan tanto en el entorno familiar como en el escolar tienen un impacto significativo en la construcción y fortalecimiento de las relaciones interpersonales. A través de estas experiencias, los niños y niñas aprenden y desarrollan formas de comportamiento intencionales, orientadas hacia objetivos o hacia otras personas, dentro de un contexto cultural específico. Lo hacen al activar y poner en práctica sus procesos vitales, de manera coherente con sus capacidades de desarrollo. En este proceso, expresan su conocimiento y dominio del entorno, enriqueciendo su repertorio de acciones y comportamientos (p.601).

Enfatizado así, desde una perspectiva sociológica y cultural, la relevancia del juego como una actividad culturalmente significativa,

propicia una experiencia de libertad y exploración dentro de un espacio separado de la realidad cotidiana, donde las personas pueden expresarse y participar en actividades con reglas propias, destacando la naturaleza multifacética del juego y su influencia en el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas. Estas perspectivas señalan que el juego en el entorno educativo puede fomentar la diversidad cultural, la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de identidades individuales y colectivas.

El juego tradicional

El juego tradicional ha sido reconocido como una manifestación cultural arraigada en comunidades y sociedades específicas transmitida de generación en generación. Se caracterizan por su origen en la cultura local y su conexión con tradiciones, costumbres y valores culturales. Según (Hernández & Rosell, 2022) “los juegos tradicionales tienen la tendencia a perdurar a lo largo del tiempo y se transmiten de generación en generación, pasando de abuelos a padres y de padres a hijos. Aunque puedan sufrir algunas modificaciones, conservan su esencia original” (p.571). A su vez, desempeña un papel importante en la preservación y afianzamiento de la identidad cultural, ya que permite a las personas, especialmente a los niños, experimentar y participar activamente en prácticas culturales arraigadas en su comunidad. De tal forma que, mediante la implicación en juegos tradicionales, los niños adquieren conocimientos acerca de

la historia, los valores y las costumbres propias de su cultura, lo que contribuye a reforzar su sentido de pertenencia e identidad cultural.

Importancia del juego tradicional en educación inicial

El juego tradicional en la educación inicial promueve la interacción social y el desarrollo de habilidades comunicativas. Según Piaget (1962), a través del juego, los niños desarrollan habilidades sociales, como el trabajo en equipo, la cooperación y la negociación. Los juegos tradicionales suelen ser grupales y fomentan la comunicación, el respeto por las reglas y la participación activa de todos los niños, lo que fortalece su capacidad para relacionarse con otros y resolver conflictos de manera constructiva.

Además, el juego tradicional en la educación inicial contribuye a fortalecer la identidad cultural de los niños quienes se conectan con su patrimonio cultural y desarrollan un sentido de pertenencia hacia su comunidad. Estos juegos reflejan las tradiciones, costumbres y valores transmitidos a lo largo del tiempo, y al participar en ellos, los niños valoran y preservan su identidad cultural, promoviendo así la diversidad cultural.

De allí la deriva la importancia del juego tradicional en la educación inicial, la cual se basa en su capacidad para promover el desarrollo integral de los niños, fomentar la interacción social, fortalecer la identidad cultural y potenciar habilidades cognitivas y emocionales. Los juegos tradicionales representan una valiosa forma de transmitir

y preservar la cultura, al tiempo que proporcionan a los niños experiencias lúdicas enriquecedoras. En Ecuador, la incorporación de juegos tradicionales en los currículos y las prácticas educativas permite a los niños conectarse con su patrimonio cultural y desarrollar un sentido de pertenencia a su comunidad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). En el marco de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2016), en Ecuador, se promueve la valoración de la diversidad cultural y se reconoce la importancia de la educación intercultural y plurilingüe ya que, estos juegos fomentan la interacción social entre los niños, el aprendizaje cooperativo y la transmisión de conocimientos y valores ancestrales.

Aunado a esto, al juego tradicional se le considera una herramienta pedagógica valiosa para fortalecer el proceso de aprendizaje que integra la cultura y las tradiciones locales en las prácticas educativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Además, fomenta la creatividad, la imaginación, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al integrar el juego en el currículo y en las actividades escolares, se promueve un ambiente de aprendizaje enriquecedor que estimula el desarrollo integral de los estudiantes.

Así mismo, en Ecuador, existen iniciativas y programas educativos que promueven la incorporación del juego tradicional en la educación inicial. Estos programas se enfocan en la capacitación docente, la elaboración de materiales didácticos relacionados con

los juegos tradicionales y la promoción de su práctica en los espacios educativos mediante festivales y encuentros donde se promueven con la participación de diferentes comunidades y escuelas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Por su parte, la participación en actividades culturales, como el juego tradicional, desempeña un papel significativo en el afianzamiento de la identidad cultural de los niños. A través del juego tradicional los niños tienen la oportunidad de conectarse con las tradiciones y costumbres propias de su cultura, lo que les permite adquirir un conocimiento más profundo sobre su identidad cultural. Además, la transmisión intergeneracional de conocimientos y valores culturales juega un papel importante en el afianzamiento de la identidad cultural en niños.

De ahí, se considera que los niños adquieren mediante los juegos tradicionales conocimientos acerca de sus tradiciones, su historia, normas y valores culturales que han sido transmitidos de generación en generación en su comunidad. La participación activa en actividades culturales, como el juego tradicional, promueve el afianzamiento de la identidad cultural en los niños. A través de la conexión con tradiciones y costumbres, la transmisión intergeneracional de conocimientos y la creación de un sentido de pertenencia, los niños adquieren una comprensión más profunda de su identidad cultural.

Tipos de juegos tradicionales

Se valoran a continuación los juegos

tradicionales más conocidos que fomentan el afianzamiento de la identidad cultural de acuerdo con el Ministerio de educación (2016):

La vaca loca

La presencia de la popular “vaca loca” es imprescindible en todas las festividades de pueblo, y sin duda son los niños y niñas quienes más disfrutan en la plaza al ritmo de la banda de músicos en la víspera de la celebración. Su objetivo es conocer algunas prácticas tradicionales de su entorno respetando las diferentes manifestaciones culturales y conocimiento del esquema corporal. generalmente se juega en el patio o espacios abiertos. El material necesario para jugarlo consta de unas telas o sacos.

Desarrollo del juego. Se selecciona a un jugador para desempeñar el papel de la “vaca loca”, quien persigue al resto de los compañeros con la intención de tocarlos. Estos se defienden improvisando una capa como si fueran toreros. Aquel que es alcanzado por la “vaca loca” asume su rol y se convierte en el perseguidor. Cada vez que la “vaca loca” toca a uno de sus compañeros, todos deben mencionar la parte del cuerpo en la que fueron tocados (pág. 24).

La rayuela

El objetivo del juego pretende el desarrollo de la coordinación motriz, lateralidad, direccionalidad, desarrollo de nociones espaciales, y equilibrio. Se juega en espacios abiertos como el patio y requiere de una tiza o un pedazo de ladrillo o carbón, una ficha o cualquier otro objeto pequeño. La organización

de la actividad es en individual.

Desarrollo del juego. Hay distintas formas y estilos como la tan tradicional rayuela de la semana con siete cuadros dibujados en el suelo, representados en cada uno de ellos los días de la semana. Se traza una cuadrícula en forma de cruz con una tiza o carbón. Se tira la ficha, esta debe caer en el casillero correcto. Si el lanzamiento no ha sido correcto, pierde y cede el turno. El participante debe saltar en un pie por los diferentes cajones, a excepción del que tiene el objeto arrojado. Gana quien concluye primero (pág. 22).

San Benito

El objetivo de este juego es propiciar la cooperación, solidaridad, juego de roles, y estimulación del lenguaje. También se juega en espacios abiertos, con grupos grandes y no requiere materiales específicos.

Desarrollo del juego. Los niños se sientan uno junto a otro en cadena sobre una grada. Se designa a uno de los participantes para que representen a San Benito y a otro para “diablito”. San Benito va a dar un paseo, pero con anterioridad aconseja a los niños que no se muevan y nombra a un vigilante. Desea a su regreso, encontrarlos en el mismo lugar a todos. El diablo aprovecha la ocasión y comienza a preguntarles: ¿Quieren pan? ¿Quieren helado? ¿Quieren fruta?, etc. Las preguntas las hace a todos y los niños deben responder ¡No! El diablito se cansa del largo interrogatorio y selecciona a uno de los niños para sacarlo del grupo. Entonces los niños gritan en coro: ¡San Benito, San Benito, ¡me coge el diablito! San Benito avanza despacito, cojeando y en este

tiempo el diablito lleva uno a uno a los niños o niñas. Al final “carga” también a San Benito (pág. 26).

Las Estatuas

Tiene por objetivo desarrollar la coordinación dinámica general, trabaja el equilibrio y el tono muscular. Se desarrolla en espacios abiertos, con grupos numerosos y requiere de sonido y música.

Desarrollo del juego. Se forman un círculo y se canta en coro a la vez que giran. A la cuenta de tres, el jugador que haya sido destinado para dar la voz dirá ¡estatuas! y todos se quedarán quietos como estatuas. Si el jugador designado ve a alguien que se mueve, o se ríe, quien lo hizo pierde y se retira. Gana el que se queda en la posición (congelado) por más tiempo.

En resumidas cuentas, luego de este contenido teórico se puede decir que, los juegos tradicionales están compuestos por una serie de actividades lúdicas y recreativas con un contenido cultural que se transmite de una generación a otra y que fortalecen el sentido de pertenencia de los participantes contribuyendo a la formación de una identidad cultural sólida. Es decir, los juegos tradicionales fomentan la transmisión intergeneracional de conocimientos y habilidades porque, a medida que los niños participan en los juegos, interactúan con otros miembros mayores de la comunidad, quienes les enseñan las reglas, estrategias y significados culturales asociados con cada actividad y esta transmisión de saberes contribuye a la conservación y continuidad de la cultura local.

En este sentido, se considera fundamental

ampliar la perspectiva sobre el juego tradicional y se revitaliza su práctica en el contexto educativo, proporcionando a los niños y niñas una alternativa recreativa que puedan replicar en distintos contextos, al tiempo que se garantiza la preservación de las costumbres y tradiciones de su entorno local. Al respecto, Torres (2007, citado por Andrade, 2020, p.173) considera el juego como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permite el fortalecimiento de los valores y, según Piaget (1956, referenciado por Fajardo Alvarado, 2023) el juego es una parte integral de la inteligencia infantil, ya que representa la forma en que los niños asimilan y reproducen la realidad de acuerdo con cada etapa de su desarrollo.

Es evidente entonces que el juego desempeña un papel de gran importancia durante la etapa infantil, ya que, a través de actividades lúdicas y divertidas, se estimula el desarrollo de la personalidad del niño y se fomenta la imaginación y la fantasía. Es relevante destacar que los juegos tradicionales han sido de gran utilidad para el desarrollo infantil y son indispensables en la educación, pues están estrechamente vinculados con el proceso de aprendizaje de los niños. A su vez, las habilidades sensorio-motrices, simbólicas y de razonamiento son aspectos fundamentales en el desarrollo individual y son las que influyen en el origen y la evolución del juego. Para Piaget (2013) existen tres estructuras básicas del juego que se relacionan con las etapas evolutivas del pensamiento humano: el juego como ejercicio simple que es similar al juego

animal; el juego simbólico que es abstracto y ficticio; y el juego reglado, que es colectivo y surge como resultado de un acuerdo grupal.

Así mismo, la teoría del Aprendizaje Social expuesta por Albert Bandura (1987, citado por Panata et al., 2020, p.430) sugiere que el entorno social en el que se llevan a cabo estos juegos desempeña un papel crucial en el afianzamiento de la identidad cultural de los niños ya que, los mismos interactúan con otros miembros de su comunidad y se involucran en prácticas culturales auténticas. A través de estas interacciones, los niños internalizan los valores y las normas de su cultura, fortaleciendo así su identidad cultural y el sentido de pertenencia a su comunidad.

No obstante, actualmente con los avances tecnológicos y la globalización, ha disminuido el interés y la valoración de los juegos tradicionales en la cultura ecuatoriana, especialmente en la población infantil. Cada vez se vuelve más común que los niños y niñas opten por jugar con pantallas y aparatos tecnológicos y se alejen de la interacción con sus compañeros y del valor cultural. Es por esto que se debe dar más importancia a lo tradicional, a la herencia cultural y a apreciar las raíces de nacimiento.

MÉTODO

Este trabajo de investigación se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo. El diseño de la investigación es fenomenológico y hermenéutico porque el mismo proporciona una visión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos investigados. El nivel es

descriptivo, ya que busca proporcionar una comprensión detallada y contextualizada. Asimismo, se trata de una investigación de tipo documental porque implicó la recopilación y análisis de fuentes documentales relevantes directamente relacionadas con los temas de estudio. Además, tiene un enfoque constructivista alineado con la visión de los participantes como constructores activos de su realidad y conocimiento, examinando la importancia de sus perspectivas individuales y sociales en el proceso de investigación. Este paradigma brindó una base teórica sólida para explorar las interacciones y significados en torno a los juegos tradicionales, así como para comprender su influencia en la formación de la identidad cultural en la etapa de Educación Inicial dentro de la institución escogida.

Población y Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó como población a la escuela de Educación Básica Jean Piaget, ubicada en la provincia de Santa Elena, Cantón Libertad. La misma cuenta con dos niveles: Educación Inicial y Educación Básica. La muestra consta de una docente, la directora de la institución y 15 niños y niñas del subnivel 2 de Educación Inicial con edad de 4 a 5 años del periodo académico 2023-2024.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En un primer momento de la investigación se empleó el método bibliográfico y el análisis crítico de libros, artículos, estudios previos

Análisis del focus group: Categoría Juego tradicional

En la tabla 1 y su posterior explicación se exponen los resultados de la Primera

Categoría denominada “Juego tradicional” y sus respectivas subcategorías, los cuales se obtuvieron a través de la entrevista focus group con la docente y directora de la institución.

Tabla 1. Subcategorías de El juego tradicional

Categorías	Subcategorías o códigos
El juego tradicional	Juego tradicional Generación Pertenencia

Fuente: Elaboración propia.

Código: Juego tradicional

Según la docente “Los juegos tradicionales son actividades de juego y recreación que han sido transmitidas de generación en generación. Estos juegos forman parte de la cultura y las tradiciones de una comunidad y suelen ser jugados de forma presencial”. Así mismo, la directora expresó que “los juegos tradicionales son actividades lúdicas y recreativas que forman parte de la cultura y las tradiciones de una comunidad y suelen ser transmitidos de generación en generación”

Código generación

La docente plantea que “los juegos tradicionales suelen ser transmitidos de generación en generación”. De igual forma la directora afirma que “los juegos tradicionales son actividades de juego y recreación que han sido transmitidas de generación en generación”.

Código pertenencia

La docente consideró que “Estos juegos permiten a los niños conectarse con su patrimonio cultural, fortalecer su sentido de

pertenencia, orgullo hacia su comunidad, y promover el respeto y la valoración de las tradiciones culturales”. Mientras que la directora afirmó que “Estos juegos ayudan a los niños a conectarse con sus raíces culturales, aprender sobre las tradiciones y costumbres de su comunidad y fortalecer el sentido de pertenencia.

Análisis del focus group: Categoría Identidad Cultural

En esta sección se exponen los resultados de la segunda categoría denominada Identidad cultural y las respectivas subcategorías que surgieron a través del focus group con la docente y directora de dicha institución. A continuación, se detallan estos hallazgos en la tabla 2.

Tabla 2. Subcategorías de Identidad Cultural

Categorías	Subcategorías
Identidad cultural	Costumbres Diversidad Identidad Cultura

Fuente: Elaboración propia.

Código costumbre

La docente considera que de no hacer nada para conservar el patrimonio cultural, los niños podrían perder la oportunidad de conocer y apreciar su propia cultura, así como las tradiciones y costumbres de otras culturas. En el mismo sentido la directora de la institución afirma que “no aplicar juegos tradicionales para afianzar la identidad cultural pueden incluir la pérdida de conexiones y vínculos con la cultura propia, la falta de valoración y respeto hacia las tradiciones culturales, la disminución de la autoestima cultural y una mayor asimilación hacia culturas dominantes”.

Código Diversidad

Según la docente “los niños aprenden sobre la diversidad cultural y desarrollan una mayor apreciación por las diferencias y similitudes entre las culturas, fomentando el desarrollo de habilidades sociales, como la cooperación, la comunicación y la resolución de conflictos”. La directora alega que la diversidad es una base para consolidar la valoración, el respeto y las relaciones interculturales, lo que es fundamental en un mundo cada vez más globalizado.

Código Identidad Cultural

La respuesta de la docente fue que la identidad cultural se refiere a la forma en que

las personas se identifican y se relacionan con una determinada cultura. Concuerta con la directora quien manifestó que “la identidad cultural implica una conciencia y un sentido de pertenencia a un grupo cultural, que incluye elementos como el idioma, las costumbres, las tradiciones, la historia, los valores y las creencias compartidas.

Hallazgos de la ficha de observación

En la ficha de observación se evidenció que la docente no aplica juegos tradicionales en el aula, sin embargo, durante los momentos de juego libre se constató que los niños observados demostraron un desarrollo eficaz en los juegos tradicionales. No obstante, se pudo apreciar que tan solo dos de los quince niños presentaron desconocimiento en relación a la cultura y manejo de las dinámicas de los juegos.

DISCUSIÓN

En el análisis de la entrevista con la docente se evidenció que ella conoce los juegos tradicionales, sus reglas y los beneficios que acarrea la implementación de los mismos en el ámbito educativo. La especialista afirma que su incorporación en los currículos y las prácticas educativas permite a los niños

conectarse con su patrimonio cultural, fomentar la interacción social entre los niños, el aprendizaje cooperativo y la transmisión de conocimientos y valores ancestrales, entre otros y reconoció el potencial que tienen para estimular el aprendizaje, la socialización y el fortalecimiento de la identidad cultural. También se pudo apreciar que la docente conoce la importancia de la identidad cultural y la influencia que tiene en la creación del imaginario colectivo. Sin embargo, la docente afirma que no aplica ningún juego tradicional en sus clases ni al aire libre y tampoco mencionó alguno que conociera o que fuera de su preferencia. Por lo tanto, se puede decir que reconoce la importancia de los juegos tradicionales, pero no los aplica, ya sea por falta de conocimiento sobre la estrategia o porque no están incluidos en el programa de estudio.

Por su parte, la directora del plantel, en el Focus Group en la categoría Juego Tradicional, coincide con la docente en la definición de juego tradicional, por lo que se evidencia que lo conocen y saben que se transmiten de una generación a otra. También concuerdan en la idea de que los juegos permiten a los niños conectarse con su patrimonio cultural, fortalecer su sentido de pertenencia, orgullo hacia su comunidad y conectarse con sus raíces, aprender sobre las tradiciones y costumbres de su comunidad, entre otros beneficios. Del mismo modo, en la categoría identidad cultural, ambas están de acuerdo con la implementación de los juegos para evitar la pérdida de los valores culturales.

En lo relacionado a la observación, los hallazgos indican que los niños tienen buena recepción de los juegos, se evidenció que la docente no aplica juegos tradicionales en el aula, sin embargo, durante los momentos de actividad al libre se constató que los niños observados demostraron un desarrollo eficaz en los juegos tradicionales. Solamente dos niños presentaron desconocimiento en relación a la cultura y conocimiento de los juegos. Durante este proceso quedó en evidencia la necesidad aplicar los juegos tradicionales para afianzar la identidad cultural.

De toda la experiencia se pudo constatar que cuando un niño o niña no tiene oportunidad de jugar, su capacidad de desarrollo en el ámbito de las relaciones, la interacción social se ve empobrecida y a su vez afecta a la identidad cultural. Es por tanto que el juego desempeña un papel fundamental en la educación de los niños, ya que facilita la interacción social y contribuye de manera significativa al desarrollo de sus habilidades sociales.

Finalmente, uno de los resultados más significativos de esta investigación consistió en evaluar el adecuado desarrollo de la identidad cultural mediante el juego tradicional. Los datos obtenidos a través de la ficha de observación indican que los infantes logran un aprendizaje diferente a través de la experiencia con materiales concretos, fomentando la interacción social, ya que fortalecen los lazos comunitarios y promueven la cohesión social. Al participar en estos juegos, los niños colaboran, se comunican y

establecen relaciones con otros miembros de su comunidad y su institución, todas ellas fundamentales durante el crecimiento de los niños.

CONCLUSIONES

La fundamentación teórica sobre el juego tradicional como medio para afianzar la identidad cultural en niños de 4 a 5 años revela la importancia de preservar y transmitir las tradiciones culturales a las nuevas generaciones. A través del juego, los niños no solo se divierten, sino que también internalizan valores, costumbres y creencias propias de su comunidad, fortaleciendo así su sentido de pertenencia e identidad cultural desde temprana edad, aportando significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje entre docente y estudiante.

Con base en la implementación del juego tradicional en el ámbito educativo se determinó que el mismo puede ser empleado como herramienta para afianzar la identidad cultural en niños de 4 a 5 años y se destacó la importancia de incorporar estas actividades en el contexto educativo. En este sentido, los educadores desempeñan un papel fundamental al promover y fomentar el juego tradicional, no solo como una forma de entretenimiento, sino también como una valiosa estrategia para conectar a los niños con sus raíces culturales y desarrollar un sentido de identidad fuerte y arraigado.

Por otra parte, la determinación de los juegos tradicionales que permiten el afianzamiento de la identidad cultural en niños

de 4 a 5 años revela la riqueza y diversidad de las tradiciones culturales. Al reconocer cuales son los juegos específicos que tienen un impacto significativo en la formación de la identidad cultural de los niños, se pueden diseñar estrategias educativas más efectivas y enriquecedoras, asegurando que estas tradiciones perduren en el tiempo y sigan siendo una parte esencial de la identidad de las generaciones venideras.

Durante el acercamiento a la realidad de la institución, se identificaron dificultades en identidad cultural, sin embargo, uno de los problemas más significativos es la falta de una auténtica identidad cultural, donde no se promueva en los niños y niñas el conocimiento y la valoración de su cultura local. En esta experiencia se pudo demostrar que, mediante el juego, los niños construyen narrativas personales para dar sentido a su identidad. A medida que los niños crean historias sobre sí mismos, atribuyen significado a sus experiencias y eventos de vida, lo que les ayuda a desarrollar una narrativa coherente y continua de quiénes son. Esto implica que los niños comienzan a comprender y definir su identidad a través de la construcción de historias personales que reflejan sus experiencias y relaciones con los demás.

REFERENCIAS

- Andrade, C. A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 133–134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Arévalo, S. T., de Maturana, D. L., Oyarzo, M. C., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S., & Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva-relacional en el contexto chileno. *Retos*, 45, 598–610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>
- Asqui, D., Quichimbo, M., & Viracocha, M. (2022). Impacto de la identidad cultural en la formación de los estudiantes de profesionalización Impact of cultural identity on the training of professionalization students. 10, 87.
- Butler, D. J. (2023). La identidad y el reconocimiento como elemento de construcción de la identidad o su destrucción con una. 12, 91–117.
- Erskine, R. G. (2020). El Desarrollo Infantil en Psicoterapia Integrativa : Las primeras tres etapas de Erik Erikson. 31, 219.
- Fajardo Alvarado, D. P. (2023). Juegos Tradicionales, Estrategia de Aprendizajes Significativos. <http://hdl.handle.net/11634/48726>
- Fernández-soria, J. M. (2020). IDENTIDAD CULTURAL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN. 26, 30. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4445/3690>
- Hadechini, L., García, A., & Simancas, S. (2020). MEMORIA E IDENTIDAD CULTURAL INDÍGENA ZENÚ DE JUEGOS Y RONDAS TRADICIONALES. 106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611499>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de Educación Inicial. www.educacion.gob.ec
- Panata Niveló, S. E., Yérrez Núñez, M. Y., & Panimboza Flores, M. L. (2020). Estrategias metodológicas para el manejo de la disciplina desde el paradigma de la convivencia en el ámbito escolar, en niños de tercer año EGB de la unidad educativa “Vicente Anda Aguirre” del cantón Mocha, provincia de Tungurahua. *ROCA Revista Científico - Educacional de La Provincia Granma*, 16, 473–482. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1511/2678>
- Piaget, J. (2013). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. (Vol. 25). Routledge. [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=jk49prxDZ6gC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Piaget,+J.++\(1962\).+Play,+Dreams,+and+Imitation+in+Childhood.+Norton.&ots=YpmA93-Del&sig=7uCToNMgLBllLch2zRi1-fG3uwk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=jk49prxDZ6gC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Piaget,+J.++(1962).+Play,+Dreams,+and+Imitation+in+Childhood.+Norton.&ots=YpmA93-Del&sig=7uCToNMgLBllLch2zRi1-fG3uwk#v=onepage&q&f=false)
- Ramos Hernández, D., & Maya Rosell, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565–576. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.265>
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.++\(1978\).+Mind+in+Society:+The+Development+of+Higher+Psychological+Processes.+Harvard+University+Press.&ots=ojD_UZn5cs&sig=GhP7lvMVZ91y8Ewz4yPsmIbOCWo#v=onepage&q=V](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.++(1978).+Mind+in+Society:+The+Development+of+Higher+Psychological+Processes.+Harvard+University+Press.&ots=ojD_UZn5cs&sig=GhP7lvMVZ91y8Ewz4yPsmIbOCWo#v=onepage&q=V)

Tensiones que subyacen en las políticas públicas para la formación inicial de maestros en Colombia

Tensions that underlie public policies for initial teacher training in Colombia

✉ **Neireida González Zambrano**

neyogonza@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4447-549X>

✉ **Marcela Angelina Aravena Domich**

domich2@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Ciudad de Panamá, Panamá

<https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.10>

| Artículo recibido: 20 de marzo 2023 | arbitrado 15 de abril 2023 | aceptado 28 de julio 2023 | publicado: 01 de septiembre 2023

RESUMEN

Palabras clave:

Educación; (Des) igualdad Social; Política Pública; Formación inicial de Maestros

La revisión de las tensiones que subyacen en las políticas públicas para la formación inicial docente, permite ir tras las huellas de las (Des)igualdades propiciadas por las políticas educativas en Colombia. El propósito se centró en señalar los cambios, las transformaciones, las exigencias y las tendencias nacional y local expresadas en las políticas públicas educativas, en el sistema de formación inicial docente de universidades y escuelas normales. Para esta investigación, se utilizó una metodología con enfoque epistemológico sociocrítico, con carácter cualitativo, con uso de análisis documental para trabajar leyes, decretos y políticas del país. Desde lo teórico, se estudió a diferentes autores para resolver la problemática, François Dubet, Jhon Rawls, Pierre Bourdieu, entre otros. Entre los hallazgos; se puede decir que las políticas educativas hacen evidente, que todas las personas tienen derecho a la educación y a una formación permeada por la equidad; de allí que, entre más se manifiesten las desigualdades en la formación de un maestro, menor será la justicia social y la equidad. Y, por el contrario, a mayor igualdad en la formación, mayor justicia social y equidad se tendrá.

ABSTRACT

Keywords:

Education; Social inequality; Public politics; Initial teacher training.

The review of the tensions that underlie public policies for initial teacher training, allows us to go in the footsteps of the (In)equalities fostered by educational policies in Colombia. The purpose was focused on pointing out the changes, transformations, demands and national and local trends expressed in educational public policies, in the initial teacher training system of universities and normal schools. For this research, a methodology with a socio-critical epistemological approach was used, with a qualitative character, with the use of documentary analysis to work on laws, decrees and policies of the country. From the theoretical point of view, different authors were studied to solve the problem, François Dubet, Jhon Rawls, Pierre Bourdieu, among others. Among the findings; it can be said that educational policies make it evident that all people have the right to education and training permeated by equity; Hence, the more inequalities manifest in teacher training, the less social justice and equity will be. And, conversely, the greater equality in training, the greater social justice and equity there will be.



INTRODUCCIÓN

Este artículo investigativo es resultado de uno de los objetivos trazados en la tesis doctoral (Des)Igualdad Social y Educación: Un Análisis Crítico a las Políticas Públicas para la Formación Inicial de Maestros Implementadas en Colombia; éste análisis partió de una revisión y estudio a las políticas públicas, y a partir de allí caracterizar, problematizar y contrastar cómo estas políticas han entretejido relaciones de (Des)Igualdad Social e Inequidad para la formación inicial de maestros.

Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores en Colombia, se han encargado de la formación inicial de docentes. Acomodándose a las propuestas de transformación y legislación que se han venido planteando desde las directrices educativas impuestas como resultado de un acomodamiento a las políticas internacionales y al modelo económico neoliberal. Así mismo, permite comprender la situación de las Escuelas Normales Superiores como por las Instituciones Educativas de Nivel Superior en cuanto al reconocimiento de su labor, en épocas marcadas por pactos políticos, que han afectado de una u otra manera la vida de estas instituciones y la formación de sus maestros.

Ante esta situación, se desarrollan las tensiones que las políticas educativas han generado para la formación inicial de maestros, tanto en las Facultades de Educación como en las Escuelas Normales Superiores. Para llegar al asunto, se asumió los postulados del enfoque crítico social o sociocrítico atendiendo a los principios ideológicos de

la Escuela de Frankfurt (Alemania), cuyo líder fue Horkheimer quien, acompañado de Adorno, Marcuse, Fromm, Polloch y otros, dieron origen a la teoría crítica; teoría que se opuso a la tradición positivista. Este enfoque se apoya, además, en el Neomarxismo (Apple, 1982; Bourdieu, 2001; Giroux, 1983), la Teoría Crítico Social de Habermas (1999) y los trabajos de Paulo Freire, en Carr.W y Kemmis.K (1983), en McLaren (2005) y, en Mejía (2009).

El enfoque crítico social, permitió optar por una ruta metodológica que fuera más allá de captar el fenómeno en su objetividad. Conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y prácticas: conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar a los sujetos; implicar a los maestros a partir de la autoreflexión. Según Horkheimer (2003), "si la crítica no se convierte en crítica de la sociedad, sus conceptos no son verdaderos" (pp.257-258).

MÉTODO

La investigación se trabajó desde una mirada epistemológica sociocrítica, pensando en que el estudio pueda contribuir al cambio de la educación, especialmente de las políticas educativas que se orientan a la formación inicial docente. El enfoque cualitativo, abre el camino al investigador de percibir la realidad educativa y desde el punto de vista de los sujetos participantes. De esta manera, se fundamenta esencialmente en el replanteamiento que se le hace a la relación sujeto-objeto. Ésta, asume como principio importante la integración dialéctica sujeto-

objeto; asunto que se convierte en todo su andamiaje epistemológico.

Por ello, en la recolección de los datos, por medio del análisis de contenido, colaboró con el registro de datos netamente deductivos, descriptivos e interpretados, ya que permitieron el trabajo con leyes, decretos, políticas y autores teóricos que posibilitaron configurar estas tensiones.

RESULTADOS

Legislación y Directrices Educativas Colombianas

La Constitución Política de Colombia (1991) y el Estado Social de Derecho, desde la perspectiva político-económica para la educación, el modelo neoliberal se expresó desde la propuesta de gobierno del expresidente Gaviria Trujillo, contenida en el Plan de Apertura Educativa (PAE), dirigida a la privatización de la educación, políticas defendidas con rigor y sin tapujos por el ministro Hacienda. Este plan, hace parte del programa de Apertura Económica al que hoy en día, es conocido por sus efectos, siendo responsable como uno de los causantes de las profundas crisis en la economía nacional. El crecimiento se sostuvo en dos conceptos fundamentales de la economía, la eficiencia y eficacia.

Una gran tensión generada en Colombia ha afectado al Estado Social de Derecho, dado que éste parece estar congelado en el país, desde el momento mismo en que la Constitución del 91, adoptó y consagró en su esencia a la Apertura Económica; con ésta se

abrieron brechas en los derechos sociales, en la cobertura social y de prevención del riesgo, atendiendo más bien a lo aprobado en los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; creándose nuevas instituciones técnicas a quienes se les ha venido permitiendo su intervención en la planeación de la economía nacional diseñando procedimientos de participación política; promoviendo el pluralismo como valor fundante de la convivencia entre particulares.

Con el establecimiento del Estado Social de Derecho lo que se buscaba era lograr el bienestar general de los ciudadanos, no únicamente desde la protección de los sectores menos favorecidos de la población, sino también del fomento de la cultura, la educación, la recreación, la protección del medio ambiente, la participación ciudadana y el aseguramiento de las condiciones de bienestar para todos los estratos de la sociedad. También, promover el desarrollo del estado de bienestar y reivindicar los principios de dignidad humana, trabajo, solidaridad con las personas y prevalencia del interés general (integración social), asunto que el Estado tiene el deber de promover y fomentar a partir del acceso a la cultura en igualdad de oportunidades a través de la educación.

Acontece esta tensión entre el Estado Social de Derecho y la implementación de las políticas educativas para la formación de los maestros en el país; dado que, éstas políticas educativas, responden a los principios del modelo económico neoliberal, dejándose ver una crisis tanto a nivel social, como desde

relaciones de poder que imperan en el país. Lo que ha que traído como consecuencia que el país sea considerado como el más (Des)igual de América Latina, tal como fue planteado en la Revista de Economía y Finanzas FORBES (2020); a pesar de que el Estado Social de Derecho tiene como objetivo preponderante la reducción de las (Des)Igualdades Sociales.

Desde las acciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se presencia un olvido en las Escuelas Normales Superiores y en las Instituciones de Educación Superior (IES), tales como: autonomía en la libertad de enseñanza, el libre aprendizaje, la investigación y la libertad de cátedra para el proceso de enseñanza. Más bien se ha dedicado a la ampliación de cobertura mediante la implementación de estrategias para el aseguramiento de la sostenibilidad financiera y política de las iniciativas planteadas en los diferentes Planes Decenales.

El aporte económico al sector público es creciente, dado que, en Colombia, la educación está centrada en el ámbito privado. Es decir, en el campo educativo al no contar con instituciones educativas y universidades públicas suficientes, los jóvenes interesados en la formación inicial de maestro, específicamente los de bajos recursos, deben buscar ser financiados o apadrinados por Fundaciones u ONG's, créditos educativos debido a que las actuaciones gubernamentales no son capaces de consolidar el de la educación y conseguir la Igualdad de Oportunidades real para todos.

La política educativa se estructura entonces, en torno a cinco ejes de acción: el fortalecimiento de la eficiencia, eficacia, productividad, pertinencia y mejoramiento de la calidad, ejes que provienen del ámbito empresarial. Este último eje de política, se relaciona con que los jóvenes del país adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como convivir democrática y pacíficamente. Este enfoque de la calidad, implica que el sistema educativo deba responder a las demandas de la sociedad y contribuya al desarrollo del país; sin embargo, hay que señalar en pocas palabras, que el lenguaje neoliberal se trasladó a la universidad. Es decir, la eficiencia, eficacia, productividad, pertinencia y la calidad deben ser el resultado de la formación de los profesionales de la educación.

Dubet (2011) en "Repensar la Justicia Social", aborda el mito de igualdad de oportunidades con los modelos de justicia social: Igualdad de Oportunidades e Igualdad de Posiciones. Aunque las políticas educativas colombianas propendan por dinamizar ambas igualdades, se observa desde la carta magna, que la igualdad de oportunidades no se ubica en las diferencias de clase, como sí lo hace la de posiciones, éste ha ganado terreno a partir de los discursos políticos de corte neoliberal, que han ocultado y transformado en sinónimo de Justicia Social. Para el autor,

Las desigualdades sociales, no son un problema desde el momento en que todos los individuos tienen los mismos chances de

acceder a todas las posiciones en función de su mérito. Quiere decir que, si la competencia social es equitativa, en el trabajo, en la educación, si luchamos contra el racismo y el sexismo, el mundo puede ser justo porque cada uno ocupa el lugar que amerita. Es lo que se llama la igualdad de oportunidades. (p.80)

En este análisis, la prioridad de la Constitución y de las políticas educativas es que gire hacia la igualdad de posiciones y no hacia la igualdad de oportunidades. No se trata sólo del modelo de justicia, sino también las representaciones de la vida social.

La Ley 30 (1992), concreta algunos temas, como la pérdida de la autonomía, la desfinanciación, globalización, privatización de la educación, entre otras. En cuanto a la autonomía universitaria, Casanova (2004) afirma que exige luchar contra la lógica de mercado y de las demandas del mismo. En Colombia emerge una de las principales tensiones para la formación inicial docente; se desvirtúa el valor de la formación y con ello el Estado Social de Derecho, la igualdad, el conocimiento y la equidad que permiten afianzar y consolidar la autonomía universitaria. Aún señalando en el artículo 1° de la Constitución Política (1991) la prevalencia del interés general sobre el de los particulares. Y que en materia de políticas públicas, es un deber del Estado asegurar la accesibilidad a los jóvenes a una educación con calidad, equidad y pertinencia en todos los ámbitos de la vida social y mucho más para todos los sectores del país (Art.6).

La OCDE, desde el año 2012, ha venido evaluando las Políticas Públicas de Educación Superior de Colombia; a partir de categorías, como: cobertura, calidad, financiación, acreditación, internacionalización, entre otras. Los resultados obtenidos trajeron al medio universitario el Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior e igualmente a la Escuelas Normales Superiores cuyo objetivo fundamental es garantizar a la comunidad académica, que las instituciones que hacen parte de este Sistema cumplan con los más altos requisitos de calidad y se cumplan los propósitos y objetivos (Art.53) establecidos para los estudiantes.

La lógica neoliberal, en el terreno de la educación superior en el país, ha quedado demostrado en los últimos años, con la aparición del Sistema de Nacional de Acreditación, originó tanto a las Facultades de Educación como las Escuelas Normales Superiores del país, la necesidad de mejorar y fortalecer la Calidad de la Educación; sin embargo, las lógicas del neoliberalismo que se manifiestan en lo educativo y en el quehacer cotidiano de las universidades públicas, de las que algunas sólo conservan es el nombre, éstas han sido orilladas a funcionar en consonancia con los dictados de la política neoliberal.

La privatización ha avanzado en muchas universidades trayendo como consecuencia, el alza de matrículas, el cambio en la composición social de los estudiantes, en la creación programas diferentes de postgrados, la venta de servicios educativos para la

autofinanciación institucional porque el presupuesto no es suministrado precisamente por el Estado en su totalidad. Todo esto, por supuesto, ha repercutido en la pérdida de nivel académico en las instituciones, muchas de las cuales están superpobladas, sus edificios presentan deterioro en sus estructuras y no cuentan con bibliotecas actualizadas ni con laboratorios adecuados. Además, ha aumentado la flexibilización docente, con la reducción de los profesores de planta y la generalización de los catedráticos, mal pagos y sin ningún incentivo para permanecer en las universidades.

En la situación, específicamente de las Instituciones de Educación Superior colombiana, la autonomía para la formación integral de unos maestros críticos, humanistas y de cara a la realidad éticamente responsables ante las necesidades sociales, está en crisis; dado que, se enfrenta a la lucha contra las políticas de dependencia y ofensiva del modelo económico neoliberal, el cual ha tendido a aumentar el mercado, disminuyendo la oferta de educación en las Instituciones de Educación Superior (IES) con el fin de que sólo accedan y se preparen aquellos profesionales que poseen ingresos suficientes para pagar una costosa educación. Esto ha generado una tensión de carácter formativo entre las Facultades de Educación que ofertan formación docente y las Escuelas Normales Superiores (ENS), siendo evidente un alejamiento en las propuestas de formación de los nuevos maestros. Mientras a las ENS, se le ha asignado la atención de la primera y segunda infancia a través del

Programa de Formación Complementaria (PFC); organizando un plan de estudios orientado a la reflexión crítica profesional sobre las prácticas pedagógicas, análisis al currículo, la didáctica y la pedagógica. Mientras que, las Facultades de Educación que ofertan programas de Licenciatura Infantil u otras de corte disciplinar, los planes de estudios y el proceso de formación de desarrollo humano, responde más a las pruebas estandarizadas y a las competencias para realizar un buen ejercicio en el ámbito laboral; pruebas que determinan quienes pueden ejercer la profesión estudiada y quiénes no.

En síntesis, pérdida de autonomía, desfinanciación, globalización y privatización de la educación, son los flagelos que no han permitido una participación de instituciones formadoras de maestros en establecer un debate abierto en este país acerca de la formación, debido a la emergencia de profundas crisis generalizadas en el sistema de educativo y, que los gobiernos desde años atrás apuntan a desconocer ocultando por falta de voluntad política para llegar a construir un proceso educativo democrático.

Para Dubet (2011), las políticas educativas pueden lograr disminuir la (Des)Igualdad social, si la búsqueda de la alta calidad, no solo se queda en el discurso de la teoría empresarial, sino más bien

a medida que las demandas de respeto, equidad y consideración, sean valorados y, no que los estudiantes sean enfrentados a la

tensión entre un ideal de igualdad para todos con las jerarquías escolares que sí, despersonalizan las relaciones entre maestros y estudiantes. La necesidad de respeto para cada estudiante es una forma de exigir la igualdad, la equidad y dignidad. (p. 60)

Insiste Dubet (2007) en que la formación, no debetener la función de producir desigualdades al tiempo que afirma la necesaria Igualdad de Oportunidades para todos los estudiantes.

La influencia de la escuela sobre la sociedad es actualmente tan grande que los objetivos educativos pasan a segundo plano; la competencia de la escuela pública y de la escuela privada, la de diversos establecimientos y la de múltiples filiales ponen más en juego esperanzas de éxito escolar y social que filosofías educativas. Pero sin embargo la educación no desaparece, aunque sus principios resulten particularmente perturbados. (Dubet y Martuccelli, 2007, p.60)

El Estado Social de Derecho en Colombia, es incoherente y se contradice con la implementación de un modelo económico neoliberal. Asimismo, el Estado colombiano ha reducido la inversión en educación, reemplazando la educación pública con el sector privado, lo cual se evidencia en la prestación del servicio educativo. Con ello, se reduce la intervención del Estado y su responsabilidad social.

Con la Ley 115 de 1994, se buscaba la defensa de la Educación como derecho; la

educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Así, el primer Artículo de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, después de sus 27 años de haber sido promulgada en el país. Ley que fue divulgada con el firme propósito de defender el Derecho a la Educación de los niños y jóvenes de nuestro país. Es un lapso donde se han involucrado las decisiones de diferentes gobiernos en asuntos educativos que dejan ver las perspectivas del Estado en el incumplimiento del derecho a la educación.

Cabe señalar que, esta Ley no ha ido exenta de la política-económica neoliberal. Desde esta política educativa, se han identificado algunas tensiones para la formación de los maestros. El Artículo 4°. señala que es el Estado quién deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

A partir de este Artículo de la Ley, en el país se dejó ver la falta de presupuesto con sus implicaciones, tales como: el congelamiento de la planta docente, el problema académico determinado por un currículo único y obligatorio; la doble jornada diurna, y la implementación del Plan de Desarrollo

conocido como “La Revolución Pacífica” que propuso municipalizar y privatizar la educación. La cualificación y formación docente, se afectó a partir de la baja inversión por parte del Estado propuesto modelo neoliberal. Esto trajo como consecuencia, la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2001, que conllevó a modificar de alguna manera a la Constitución de 1991, en relación con el tema de la financiación para educación atendiendo específicamente a los criterios de saneamiento del déficit fiscal que hasta ese momento tenía la nación. Este Acto Legislativo creó la bolsa del Sistema General de Participaciones, de la cual se esperaba, tuviera un crecimiento acorde con el promedio del crecimiento de los Ingresos Corrientes de la Nación de los últimos años, después de su período de transición establecidos entre el 2002 al 2008.

La Ley, le ha entregado la responsabilidad a las Instituciones Educativas para que se hagan cargo de su propia financiación orillándolas a que se conviertan en empresas de producción educativa bajo la dirección de rectores y directivos de Escuelas e Instituciones de Nivel Superior, asimilándolos como gerentes designados para asumir y cumplir las funciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En el caso de las instituciones públicas, son designados por los alcaldes y en el caso de las instituciones de nivel superior por el Consejo Superior Institucional.

Con la expedición de la Ley 115 de 1994, no se puede desconocer que ésta fue importante en el país dado que con ella se lograron diálogos de concertación entre el magisterio

y el gobierno nacional, gracias al Movimiento Pedagógico. Movimiento que fue acogido por las comunidades educativas a nivel nacional. A partir de este Movimiento se logró, además, incluir el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos, la pedagogía y el papel importante de los maestros en la educación de niños en edad Preescolar y Escolar.

A pesar de ello, con la Ley también se introdujeron otras leyes generales para la educación en el país, inspiradas en los principios del llamado Consenso de Washington (López, 2007, p.12) e implementadas desde estrategias neoliberales, con el fin de ajustar el modelo global de desarrollo que se venía renovando desde la crisis de los años setenta.

De allí, que no se hizo esperar que en los Artículos 112, 113, y 114 de la Ley en la que las Instituciones formadoras de educadores, corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una Facultad de Educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.

De esta manera, las Escuelas Normales debidamente reestructuradas y aprobadas, estarán autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de Normalista Superior (Art.112). A partir de los

Programas para la formación de educadores deberán estar acreditado, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para las Normales Superiores (Art. 113).

Las instituciones de formación de educadores cumplirán una función asesora a las universidades, los centros de investigación y las demás instituciones que se ocupan de la formación de educadores, éstas cooperarán con las Secretarías de Educación, o con los organismos que haga sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al Ministerio de Educación Nacional. (Art. 114).

Estos Artículos dejan ver tensiones de índole profesional entre las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores. Por una parte, las Universidades propenden, desde su autonomía y propuesta de formación, por una preparación enfocada en un profesional respaldado en presupuestos teóricos, prácticos y complejos para dar así una respuesta de calidad y pertinencia al servicio educativo, a las múltiples y crecientes demandas de la educación de los jóvenes tales como: competencias específicas direccionadas al mundo del trabajo, profesionalidad, capacidad de responsabilidad y entrega exigidas hoy al nuevo profesorado.

En definitiva, la calidad y la pertinencia en la educación superior, se visto involucrada en el cumplimiento y garantía de la prestación de un buen servicio educativo, así como el pleno desarrollo de la investigación, cátedra y

libertad de pensamiento sobre los cuales están fundamentados los modelos educativos al interior de la educación superior. Así como la entera responsabilidad de la implementación de los exámenes ECAES, con él se ha pretendido evaluar por parte del Estado las competencias profesionales de los jóvenes como punto final de los resultados de todo un proceso de formación al interior de la universidad.

Desde las Escuelas Normales Superiores, su autonomía se ha desdibujado; primeramente, porque para ofertar programas de formación a los maestros para el ejercicio docente, debe realizarse mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior (Art.112). Asunto que ha dejado pocas oportunidades para ampliar el horizonte de la formación inicial de los maestros.

Llegar a un acuerdo sobre lo que representa ser un buen maestro en Colombia significaría que todos los esfuerzos se orientaran a minimizar las (Des)Igualdades, contar con políticas educativas de formación inicial tanto en las Escuelas Normales Superiores y en las Facultades de Educación, una política que lleve a la excelencia de los mejores egresados. Una educación que respondan a las expectativas de una formación sólida e incluyente que posibilite compartir y multiplicar las innovaciones y buenas prácticas para agilizar mejoras a las más altas exigencias en función de las necesidades del sistema y de las mismas instituciones educativas.

Hay que señalar también que, con la promulgación de la Ley 115, se abrió la posibilidad de los Planes Decenales de

Educación. Planes que trajeron un recetario de nobles intenciones que en nada corresponde con las (Des)igualdades que aparecieron: inequidad, falta de protección, una aparente exitosa educación tanto para los estudiantes de preescolar, básica, media y educación superior.

Con el Plan Decenal de Educación (1995 al 2005), se buscó un país próspero y justo y al alcance de todos, así lo dejó escrito el fallecido Nobel Gabriel García Márquez en al año de 1994, en el Informe de la Misión, Ciencia y Desarrollo; lamentablemente, hasta hoy aún en Colombia no alcanza a ser ese país justo y próspero; por lo avatares del Sistema Educativo éste se encuentra cada vez más lejano del verdadero ideal para la formación inicial de maestros.

Una de las estrategias de este Plan fue integrar los diferentes niveles, modalidades y sectores de la educación. Pero, la idea fue permitir la participación de grandes empresarios, excluyendo las organizaciones sociales, e instituciones gubernamentales a fines a la educación como el Bienestar Familiar, Sena, Sindicatos e Universidades. En la actualidad, aún no se integran todos los niveles propuestos en este Plan; esto sigue pendiente, específicamente la educación y la formación de maestros desde los distintos programas ofertados en las instituciones de educación superior.

En ese mismo sentido, al integrar los niveles, modalidades y sectores de la educación, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de

adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les otorgue un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente su devenir incierto. Han posibilitado el intercambio de estudiantes entre instituciones y, en éstas, entre las diferentes carreras, incorporando en sus dinámicas la transformación permanente de la educación. Además, han tenido que transformarse en instituciones aptas para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecerle al nuevo profesional una sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas y puentes entre los cursos y las asignaturas del plan de estudio. Asimismo, han procurado que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico.

Al mismo tiempo que, la flexibilidad se ha convertido en un concepto clave para la formación profesional y se ha aplicado en varios campos: circulación de estudiantes, programas, estructuras organizativas, que incluye formación técnica, tecnológica y profesional y que cada día está más relacionada con el mercado laboral. Se trata, entonces, de una flexibilidad para atender las demandas del mercado que, poco a poco, han convertido al Sistema Educativo colombiano en una empresa productora de servicios a la medida de la demanda, la cual está llamada a garantizar, la necesidad de una educación permanente.

Sin embargo, se espera que la educación nacional ofrezca a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad. Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo. Además, del mejoramiento de la calidad de la educación que deberá traducirse en: a. Fijar de manera preferente para el ingreso a la docencia, la posesión de título de nivel superior. b. requisito para el ingreso al magisterio la presentación y aprobación de un examen de Estado que será realizado únicamente por el gobierno nacional a través de una institución de reconocida idoneidad académica y ética. c. Establecer de manera paralela al escalafón docente un sistema nacional de estímulos al ejercicio de la profesión docente, basado en la elevación del nivel de formación profesional (postgrados y doctorados), la innovación e investigación educativa y pedagógica, los resultados de la formación académica impartida y el rendimiento escolar, que se traduzca en mejores condiciones de vida y trabajo. d. profesionalización todos los educadores en servicio hasta lograr que el ciento por ciento posea título de nivel superior. e. Conseguir que Colombia cuente con 25 universidades investigativas reconocidas y acreditadas nacional e internacionalmente, integradas al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. f. Reglamentar y poner en funcionamiento

los sistemas de información, acreditación y evaluación de la educación establecidos por la Ley General de Educación y la Ley de Educación Superior (Plan Decenal 1995 – 2005, pp.9-10).

Pasada la década del Plan Decenal de 1995 – 2005, hizo la aparición del nuevo Plan Decenal de Educación comprendido entre el 2006 – 2016, el cual fue llamado “Pacto Social por el Derecho a la Educación”. Igualmente, que el anterior las tensiones para la formación inicial de maestros se dejaron ver dado que los objetivos no fueron tan loables y claros tanto para la educación colombiana como para la formación docente en la educación superior.

Se le sumó a lo anterior, otras tensiones importantes tales como: el uso de la informática, el recorte grande e implacable en el rubro de investigación y se le aplica más agudamente a las Facultades de Educación; para las Normales Superiores esto realmente es una utopía. La exigencia a la jornada única para las Escuelas Normales Superiores y la aprobación de políticas públicas como estrategia para alcanzar las metas en la formación de los maestros como una tarea indispensable para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas e investigativas en cualquier espacio formativo del país. Situaciones que han incidido en la calidad de la educación y en la formación del maestro en su desempeño en la sociedad, circunstancias que debían tratarse conjunta y paralelamente en el Sistema Nacional de Formación de Educadores, para así proporcionar coherencia y consistencia al Sistema y evitar que éste

falleciera en su implementación. Si no cambia el maestro no cambia la educación; si no se cambia el status socioeconómico del maestro, no cambia el maestro. Al respecto es necesario decir que, el sistema deberá contemplar políticas precisas para mejorar la calidad académica y profesional de los actuales maestros en formación y en servicio.

Con el Plan Decenal del 2006 – 2016, la formación inicial de maestros se quedó “Entre Hojas del Olvido”, apuntó a la educación que se anhela y al país que todos los colombianos sueñan como política de Estado.

Lo planteado en éste Plan, en relación con la formación inicial de maestros, refiere a que el Estado se compromete con todas las entidades del nivel superior del sector público y privado, a la sociedad civil y la familia, a orientar las transformaciones, que, en materia de educación, el país necesita, la educación pensada para el país seguirá el camino del proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que, desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Desde el Sistema Educativo Colombiano tendrá como fundamento la pedagogía, basada en el respeto y en el reconocimiento social de la acción de los maestros, como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. El Estado garantizará a

los maestros condiciones de vida dignas para su desarrollo profesional, personal y ético. El Sistema Educativo apoyará a la Instituciones de Educación Superior a la construcción de currículos pertinentes que respondan a los fines y propósitos de la educación, donde se privilegie la investigación, el desarrollo de competencias, el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y la cultura, en coherencia con los procesos de formación, mejoramiento continuo de los maestros para generar impacto social, desarrollar y fortalecer una cultura de la investigación y la innovación acorde con los objetivos específicos de los diferentes niveles educativos, con criterios sociales y de autonomía.

La formación docente, estará articulada a los niveles de formación inicial, pregrado, postgrado y la formación permanente de los maestros, mediante políticas públicas y un sistema nacional de formación y promoción docente cuyos ejes centrales sean la pedagogía, la ciencia, el arte, la tecnología, la investigación, la ética y los derechos humanos.

El Sistema Educativo, promoverá la profesionalización de los maestros mediante la formulación de un estatuto profesional docente que integre aspectos pedagógicos, disciplinares, científicos, investigativos, éticos, sociales, culturales, ambientales y la generación de políticas públicas que reconozcan sus derechos humanos y laborales.

Visto desde los argumentos de François Dubet, Jhon Rawls incluyendo a Pierre Bourdieu, para quienes intención de un Sistema Educativo debe estar en función de la búsqueda

de la Igualdad social; asunto al que no hace referencia el plan. Más bien entre sus hojas emerge la falta de igualdad de oportunidades para la formación de los maestros, ya que lo que propone el Plan como política pública educativa es que las instituciones formadoras continúen seleccionando a estudiantes, interesados en acceder a la educación superior en los diferentes escenarios dedicados a la formación.

Lo que muestra el Plan es la falta de compromiso por parte de los entes gubernamentales considerando que estas desigualdades son consideradas justas por algunos sectores de las comunidades académicas, ya que dependen o se derivan del mérito que posee cada una de estas comunidades. La igualdad y la equidad se desdibujan; significa entonces tal como lo plantea Rawls (2006) “lo que es justo entre unos y otros, es la justicia, y la idea de justicia en las sociedades modernas está basada en la igualdad” (p.19).

Para Bourdieu (2014), las problemáticas de la educación son analizadas, como legitimadoras de desigualdades, dejando de lado las transformaciones y aptitudes sociales que debe traer a los sujetos. A las actuales universidades, con el apoyo del sistema educativo lo que realmente les interesa son los méritos, los esfuerzos en la continuidad de sus programas; y por consecuencia, contradice el planteamiento de la Igualdad de Oportunidades (Dubet, 2011), reforzándose la idea de que las Universidades y la Escuelas Normales son los escenarios donde se legitima

la reproducción social.

Con el Plan Decenal 2016 – 2026 nacen ilusiones por una Igualdad y Equidad para la Formación Inicial de Maestros. Este Plan se ha propuesto definir un conjunto de planes, programas y acciones dirigidas a consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades para la formación docente, con el supuesto de garantizar presupuestalmente la misión de las instituciones públicas. El Ministerio de Educación Nacional solo ha dado pautas para el fortalecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, donde ésta propenderá por renovar y afianzar sus propuestas curriculares, y a la vez, se irradian hacia las demás instituciones de educación superior, incluidas las Normales. Igualmente, avanzar en planes y programas de formación permanente para maestras y maestros, y demás agentes pedagógicos, dirigidos a mejorar y enriquecer su conocimiento disciplinar y sus prácticas pedagógicas. Esta perspectiva consolida la construcción de una política pública para la formación de educadores, dejando de lado la autonomía establecida en la Ley 30.

Las tensiones que se han generado desde los Planes Decenales, en relación con el tema de la Formación Inicial de Maestros, Universidades y Escuelas Normales Superiores, han establecido una selección y evaluación, tanto para docentes como a estudiantes, llevándolas por el camino de un sistema de cualificación. Para Roemer (2014), éstas tensiones se deben a que no se ha establecido que, la Igualdad de Oportunidades exige

ajustes en el gasto educativo por estudiante en cada región de un país. De no llevarse a cabo tal igualación, la discriminación en la competencia por un empleo no garantizaría, por sí sola, la Igualdad de Oportunidades, pues si los estudiantes de bajos recursos tuviesen una mejor educación basada en la igualdad que los de mejores condiciones económicas, el “terreno de juego” estaría nivelado.

Desde Bourdieu (2001), existe un olvido en relacionar las estrategias de inversión escolar con el conjunto total de estrategias educativas y con el sistema de estrategias de reproducción. Se deriva una inevitable paradoja, pues los teóricos del capital humano terminan por condenarse a sí mismos a desatender la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural. El trabajo sobre la relación entre “aptitud” escolar e inversión en educación muestra que descuidan el hecho de que también la “capacidad”, el o las “dotes” son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural.

Entonces, una política educativa que desarrolle un grado de Igualdad de Oportunidades acorde con las necesidades formativas de los futuros maestros tendría que transformar la responsabilidad del Estado y de las instituciones superiores en torno a los recursos destinados a la educación. Con ello el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, donde el Ministerio de Educación ha establecido las bases para, tal como su nombre lo señala, un sistema de formación que abarque la formación

tanto la inicial, como en servicio y avanzada. Un sistema que permita potencializar las competencias y habilidades para responder a la norma actual que solo permite evaluar a los docentes nombrados al amparo del Decreto 1278 de 2002.

Con Decreto 302 (1997), se estableció en el país la disposición de organizar a las Escuelas Normales Superiores colombianas, generando nuevas tensiones de índole administrativo debido a la escasez de presupuesto y materiales. Las Escuelas Normales Superiores del país, al momento de la promulgación de éste no contaban con una infraestructura que les permitiera albergar a aquellos egresados de estas Normales y a los bachilleres académicos interesados en la formación como maestros. Formación que algunos miembros del Ministerio de Educación consideraban era deficiente y poco adecuada, y al querer implementar un sistema innovador en nuestro país y sin los recursos adecuados y suficientes; lo que trajo como consecuencias situaciones que repercutieron en lo pedagógico.

Las Normales dejaron de ser instituciones formadoras y pasaron a ser, unidades de apoyo y acompañamiento de formación inicial a los futuros maestros y el ejercicio docente se centralizó en el nivel de preescolar y básica primaria. Viéndose afectada una de las finalidades principales de este decreto, el cual era desarrollar las habilidades de investigación pedagógica, orientación y acompañamiento pedagógico, promover el mejoramiento, la innovación y contribuir al desarrollo de la comunidad.

En el 2008 emana el Decreto 4790, con el firme propósito de integrar nuevos lineamientos para la acreditación exigidos por el Sistema de Gestión de Calidad según la NTC ISO 9001:2008 y así facilitar en el mejor de los casos, el proceso de acreditación de las Escuelas Normales, elaborar una interesante Propuesta Metodológica para certificar las prácticas.

Teniendo en cuenta cada uno de los componentes del Decreto, el Programa de Formación Complementaria (PFC), debía abrir el camino hacia un excelente desempeño docente en los niveles de preescolar y básica primaria. Dinamizar una Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que permitiera garantizar el logro de sus objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior.

Al introducir el concepto de calidad en el sistema educativo, se apoderó de las instituciones formadoras de maestros el mundo empresarial, con denominaciones tecnocráticas porque, desde este Decreto, la educación se convirtió en una empresa que produce profesionales como si fueran mercancías, los nuevos profesionales del país están sujetos a generar mejores resultados, porque ahora sus aprendizajes son cuantificables y estandarizados. Y, además de ello, su papel protagónico es la de un cliente y lo define a partir de su calidad educativa.

Las Desigualdades las reproduce el mismo sistema escolar; Bourdieu (2009) lo muestra

desde tres asuntos muy importantes, “el proceso de Eliminación durante el itinerario de formación”; el segundo, “el proceso de Relegación” y el tercero “el proceso de Desadaptación”. de esa manera, se refiere al primer obstáculo, todos los niños entran al nivel de preescolar y básica primaria; en la medida que éstos avanzan en su proceso educativo se van eliminando del sistema educativo. Porque, el capital lingüístico y cultural, no alcanza los altos niveles exigidos para seguir. La situación se agrava dado que, cuando el estudiante llega a sexto, séptimo, octavo o noveno de básica secundaria, poco a poco éste va sintiendo que ya no puede dar más, porque la formación que ha recibido del contexto escolar y familiar ha sido insuficiente. Entonces inicia para él, el proceso de reprobación. Esto se debe específicamente al capital lingüístico o al capital cultural que éste no posee. Así, en el proceso de Desadaptación, Bourdieu (2009) alude al Habitus; porque el capital lingüístico y cultural que posee el joven no es suficiente para adaptarse al ámbito escolar.

De allí, que el Decreto en cuestión, deberá de dejar de medir el rendimiento y la productividad en función de los resultados para que la calidad de la educación sea más incluyente, equitativa y en igualdad.

Las Políticas Educativas para la Educación Superior, ponen de manifiesto que en la Ley 1188 de 2008, se establecieron las Condiciones de calidad, exigidas a las Universidades. Bajo esta Ley las instituciones de educación superior deben demostrar el cumplimiento de las condiciones de calidad

de los programas y condiciones de calidad de carácter institucional. El establecimiento de unos contenidos curriculares acordes con el programa de formación establecido para los futuros licenciados a la vez que les permita garantizar el logro de los objetivos y sus correspondientes metas. Igualmente, la organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren la facilidad de alcanzar las metas del proceso formativo. Y la adecuada formación en investigación con los elementos esenciales para desarrollar en el estudiante una actitud crítica, y una capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país.

Es necesario anotar que, en este Decreto el discurso no deja de ser preocupante dado que, se deja claro conceptos tales como equidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, sin dejar de lado, el de eficiencia, eficacia, excelentes resultados; asunto que se despliega en todo el quehacer de la institución superior, y su sentido puede ampliarse para aludir al ámbito geográfico sobre el cual ejerce influencia y a los grupos sociales sobre los cuales extiende su acción.

En el Decreto 1295 (2010) la normatividad hace referencia al registro calificado para los diferentes programas de educación superior, programas que han sufrido diferentes modificaciones dado a las exigencias tendientes al aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, lo cual ha traído el alto compromiso de la formación, el rol y la responsabilidad de cada docente, como uno de los principales protagonistas dentro del

proceso de formación de futuros profesionales y la construcción de conocimiento para el servicio de la humanidad.

El Decreto 1075 (2015), se recibe como el único Decreto reglamentario de la Educación, cuyo objetivo es el de compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen al sector educativo y a la vez contar con un instrumento jurídico único para el mismo. Busca generar en el maestro y estudiantes, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.

Dentro del sistema especial de profesionalización este decreto posibilita que los maestros indígenas, puedan continuar ejerciendo la profesión hasta que se ajusten las normas, a partir de lo establecido en la Ley 115 (1994) y disposiciones reglamentarias, de acuerdo con las instrucciones que imparta al respecto el Ministerio de Educación Nacional.

Pero, se requiere de más calidad y resultados en los aprendizaje, así el Decreto 1330 (2019) ha generado más tensiones dado que, establece nuevas modificaciones a algunos capítulos del Decreto 1075 (2015); cabe mencionar, la regulación de los procesos de registro calificado y calidad académica de las Instituciones de Educación Superior (IES), para que éstas consoliden una visión de calidad a la vez que responda a las demandas sociales, culturales y ambientales, en la cual se reconoce la diversidad de las IES, su naturaleza y sus objetivos.

Hurtado (2019), señala que el Decreto no pone a las IES en un escenario nuevo más bien las reta a que piensen en las condiciones de calidad, piensen en lo que van a ofertar específicamente a las sedes principales como a las sedes seccionales (en caso de contar con ellas), así como en la forma de desarrollar los procesos académicos y administrativos, en las regiones donde ofertan programas. En definitiva, el Decreto reta a las IES a seguir creciendo y demostrando que tienen la suficiente fortaleza para seguir estando acreditados.

De igual manera, el Decreto propone una nueva modalidad educativa como es la dual. Según Hurtado (2019), esto implica que las IES pueden establecer alianzas, no solo con otras universidades o laboratorios de investigación, sino también con el sector empresarial e industrial, para ofrecer a los estudiantes una titulación conjunta, donde una parte de la formación la recibirá en el escenario educativo y otra en la empresa o industria, lo que le permitirá certificar la adquisición de unas competencias para acceder el título académico, que le otorgarán conjuntamente la IES y la empresa.

Es necesario señalar que el Decreto, además de exigir a las Instituciones de Educación Superior el Registro Calificado y Acreditación de Calidad; ha desvirtuado la autonomía curricular dado que, ha establecido un decálogo de orientaciones para evaluar los resultados de aprendizaje en aquellos programas que están altamente verificados y acreditados; orientaciones que deben estar

acompañadas de sus respectivas evidencias. Entre esas ideas del decálogo señalas para las Facultades de Educación y las Universidades: definir ajustes frente a, como Institución de Educación Superior, hoy día evalúa y cómo evaluará de acuerdo con la definición acordada para los resultados de aprendizaje y cada cuanto se le medirá a los estudiantes estos resultados de aprendizaje, los Resultados de Aprendizaje dependerán del perfil de egreso del estudiante, de la adquisición de las competencias profesionales en relación con el plan de estudios: áreas de fundamentación, de profundización y electivas. Estos resultados de aprendizaje deberán dar cuenta de la visión institucional, incluyendo los aportes de los empleadores del sector productivo, revisar los programas sintéticos más actualizados de cada espacio académico; identificando las destrezas y habilidades comunes entre todos los espacios académicos y las competencias diferenciales entre las asignaturas de fundamentación, profundización y las prácticas, responder de manera alineada a las actividades de enseñanza y de evaluación, la relación que se establece entre planeación y los resultados de aprendizaje rediseñando si es necesario los syllabus, teniendo en cuenta que es un proceso sumativo, identificar los niveles que la Facultad y/o programa adoptará para formular y medir los resultados de aprendizaje por semestres, por espacios académicos y por ciclos de fundamentación y profundización; todo esto desde un proceso sumativo, compartir actividades académicas y pedagógicas entre profesores de los programas, con el fin de

identificar talleres, proyectos, estudios de caso y en general prácticas exitosas, que conduzcan a evidenciar los Resultados de Aprendizaje, construir los indicadores para los resultados de aprendizaje y determinar los puntos de control y las formas de evaluación de los mismos, identificar y comunicar los mecanismos de retroalimentación a los estudiantes a partir de sus resultados de aprendizaje, analizar y actualizar la evaluación del aprendizaje que les permite identificar fortalezas y posibilidades de mejora continua, reorganizar los procesos de autoevaluación del programa en función de los resultados de aprendizaje y la articulación con los procesos de autoevaluación anteriores.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), deberá mantener actualizada la información en todos los portales nacionales de Educación Superior. Normativa que sigue exigiendo la renovación de Acreditación de Alta Calidad generando cambios estructurales y profundos que desconocen la pluralidad de concepciones curriculares construidas en el país en el marco de la autonomía universitaria. Se privilegia la concepción de vigilancia y control del Estado en detrimento de esta autonomía.

Con la aparición del Decreto 1236 (2020), la agudización de la desigualdad Formativa; es decir, a éste se le adicionó el Capítulo 7, Título 3 Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 (2015), considerado como el Único Reglamentario del Sector Educación. También, con éste se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes, e intenta fortalecer a

las 137 Escuelas Normales Superiores oficiales y privadas del país.

Con este decreto se seguirá cumpliendo lo establecido en la Ley 1154 (1994); el papel de las instituciones de formación inicial de maestros, lo que ha implicado que la formación en las Escuelas Normales Superiores se vea como el primer paso de instrucción para que posteriormente ésta sea más completa en las licenciaturas y otros estudios ofertados en las Universidades con Facultades de Educación y/o Instituciones de Educación Superior.

Sin embargo, este Decreto no ha resuelto el limbo jurídico en que las Escuelas Normales Superiores (ENS) se encuentran. Por ejemplo, aún se presentan dificultades de acceso a la educación superior (especialmente en las zonas más aisladas del país, donde la ENS tienen mayor presencia), debido a que muchos Normalistas no pueden continuar su carrera. El Ministerio de Educación ha dejado claro que las ENS deben seguir funcionando básicamente como una escuela secundaria regular, con la salvedad de que después de grado 11°, los estudiantes pueden cursar el Programa de Formación Complementaria (PFC) en el que los futuros maestros estudian cuatro semestres más y salen titulados para enseñar en los niveles de preescolar y básica primaria.

Por otra parte, el Decreto no expresa con claridad, el reconocimiento de los saberes y homologación de los créditos académicos educativos para que el Normalista Superior pueda ingresar a los programas de las instituciones de educación superior. Indica

incluso, que la Ley 1278 (2002), Artículo 10, ya los habilitaba para ser directores rurales en el sector público. En el Decreto, no se hace visibles las disposiciones financieras e incentivos o estímulos dado que el Estado se tomó todas las precauciones necesarias para no comprometerse a invertir recursos: humanos y económicos, en las ENS. En este orden de ideas, hay una demanda de recursos para la cualificación, el acompañamiento contextualizado, los procesos de investigación, el fortalecimiento de comunidades de práctica y la extensión a las comunidades rurales. Sumado a ello, se reclama las diferentes opciones de vinculación laboral con las Entidades Territoriales para los egresados de las Normales.

También, el Decreto pone en tensión la formación del Normalista desde su rol social, político, cultural y formador ya que éste no cuenta con los recursos económicos para hacer realidad su formación como maestros para atender a la primera y segunda infancia; principalmente en las zonas rurales y rurales dispersas. Este grupo de maestros en formación se caracterizan por pertenecer a los que están en problemas de extrema pobreza y aquellos relacionados con la reactivación del conflicto armado; asunto que no permite estandarizar las acciones de política educativa que el decreto plantea.

Las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores, han venido exigiendo al Ministerio de Educación Nacional, una política pública sólo para ellas, de tal manera que se valore su naturaleza misional

y así poder superar el limbo jurídico en la que actualmente se encuentran. Clarificar en los procesos de formación, investigación educativa, evaluación y extensión como parte del proceso curricular. Y, establecer pautas claras para la financiación de la formación de los maestros iniciales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La crisis educativa presentada en el país por la no llegada a acuerdos sobre la necesidad de establecer un marco normativo que favoreciera la formación de maestros, a la vez que respondieran a las exigencias establecidas por parte del Ministerio de Educación Nacional. Para ello, el MEN creó la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES); como un órgano de asesoría y coordinación sectorial perteneciente al Sector Administrativo de la Educación, donde sus competencias están relacionadas con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y por ello, actualmente es la encargada de la evaluación y el cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, cambio de carácter académico, redefinición, creación de seccionales y reconocimiento como universidades, así como también le corresponde evaluar que los programas académicos ofertados cumplan con las condiciones de calidad para su desarrollo, emitir el respectivo concepto sobre la procedencia del otorgamiento o renovación de los registros calificados; que vive el país desde el 2019.

Los hallazgos del estudio a la Constitución Política de Colombia, antes de propender por la Igualdad de Oportunidades, entiéndase (Des) Igualdad Social; lo que se ha logrado es una serie de tensiones, entre ellas la privatización de la educación, donde las políticas han puesto fundamentalmente en marcha dos conceptos traídos del ámbito económico, como lo es la eficiencia y la eficacia. El congelamiento Estado Social de Derecho, dado que éste ha adoptado y consagrado en su esencia a la Apertura Económica; trayendo como consecuencia brechas en los derechos sociales, en la cobertura social y en la prevención del riesgo, atendiendo más bien a lo aprobado en los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Se le ha permitido intervenir en la planeación de la economía nacional diseñando diferentes procedimientos en la participación política; a la vez que promueve la (Des)Igualdad social en los grupos “desaventajados” (las comillas son mías), poca inversión social en la profesionalización, la investigación y la innovación docente en la perspectiva de proponer acciones para su fortalecimiento y transformación social.

A raíz de lo anterior, se han generado tensiones fuertes entre el Estado Social de Derecho y la implementación de las políticas educativas para la formación de los maestros en el país; dado que, éstas (políticas educativas) responden más a los principios del modelo económico neoliberal, dejándose ver una crisis tanto a nivel social como desde unas

relaciones de poder que actualmente siguen imperando en el país.

Por su parte, la Ley 30 (1992), ha propendido por una formación excluyente, dado que, deja claras tensiones, tales como: la pérdida de la autonomía, la desfinanciación, globalización, privatización de la educación. Sumándosele el desconocimiento de los elementos planteados en el Estado Social de Derecho, como la igualdad, conocimiento, equidad social; cuya verdadera intención es afianzar y consolidar una supuesta autonomía universitaria. También, en los procesos de enseñanza se han reflejado, debido al fiel cumplimiento a las políticas educativas establecidas desde las organizaciones como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial. Estas organizaciones desde el año 2012, son las encargadas de evaluar las Políticas Públicas de Educación Superior; a partir de las categorías: cobertura, calidad, financiación, acreditación, internacionalización, entre otras.

Resultado de ello, aparece la privatización en un estado avanzado ya que muchas universidades se han visto en la necesidad de alzar el valor de las matrículas, cambiar la composición social de los estudiantes, la creación de dos o tres programas diferentes de postgrados, vender servicios educativos para la autofinanciación institucional y cuyo presupuesto no es suministrado precisamente por el Estado en su totalidad, esto con el fin de cubrir sus propios ingresos.

Con la aparición de la Ley 115 (1994) (Ley General de Educación), a las instituciones formadoras de maestros se sumó la falta de

presupuesto para resolver asuntos de carácter financiero, académico, educativo y formativo; tales como: el congelamiento de la planta docente, el problema académico determinado por un currículo único y obligatorio; la doble jornada diurna, y la implementación del Plan de Desarrollo conocido como La Revolución Pacífica que su interés se suscribió a municipalizar y privatizar la educación.

A partir de la baja inversión por parte del Estado y siguiendo las arremetidas del modelo neoliberal aparece el Acto Legislativo 01 (2001), que conllevó a modificar de alguna manera a la Constitución de 1991 en relación con el tema de la financiación para educación atendiendo específicamente a los criterios de saneamiento del déficit fiscal que hasta ese momento tenía la nación. Con este Acto Legislativo creó la bolsa del Sistema General de Participaciones, de la cual se esperaba tuviera un crecimiento acorde con el promedio del crecimiento de los Ingresos Corrientes de la Nación y sin embargo no se dio.

Con la aparición de la Ley 115 (1994), se presentan otras tensiones generadas primeramente por los Planes Decenales (Plan Decenal de 1995 – 2005, 2006 – 2016, 2017 -2026) siendo las más notorias las de índole académico y profesional entre las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, generando nuevas tensiones importantes tales como: el uso de la informática, el recorte cada día más grande e implacable en el rubro de investigación; recorte que se le aplica más agudamente a las Facultades de Educación; para las Normales

Superiores esto realmente es una utopía. La exigencia a la jornada única para las Escuelas Normales Superiores y la aprobación de políticas públicas como estrategia para alcanzar las metas en la formación de los maestros como una tarea indispensable para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas e investigativas en cualquier espacio formativo del país. Situaciones que han incidido en la calidad de la educación y en la formación del maestro en su desempeño en la sociedad, circunstancias que debían tratarse conjunta y paralelamente en el Sistema Nacional de Formación de Educadores.

A partir del Decreto 3012 (1997), se estableció en el país la disposición de organizar a las Escuelas Normales Superiores colombianas, generando tensiones de índole administrativo debido a la escasez de presupuesto y materiales. Estas dejaron de ser instituciones formadoras y pasaron a ser, unidades de apoyo y acompañamiento de formación inicial a los futuros maestros y el ejercicio docente se centralizó en el nivel de preescolar y básica primaria. Viéndose en la necesidad de darle cumplimiento a las finalidades principales de este decreto, el cual era desarrollar las habilidades de investigación pedagógica, orientación y acompañamiento pedagógico, promover el mejoramiento, la innovación y contribuir al desarrollo de la comunidad.

La Educación Superior en Colombia ha sido víctima de las Políticas Educativas neoliberales, en la Ley 1188 (2008); el Decreto 1295 (2010) y el Decreto 1075 (2015); los cuales establecen

las condiciones de calidad que éstas deben cumplir en la oferta de los programas. A raíz de ellos, nace la gran preocupación dado que, se valoran conceptos tales como equidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pero sin dejar de lado, el de eficiencia, eficacia y excelentes resultados; asunto que se despliega en todo el quehacer de las Instituciones de Educación Superior (IES).

REFERENCIAS

- Acto Legislativo 01 del 2001. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90475_archivo_pdf.pdf
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2001) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclée De Brouwer, S.A. 2000, 2da. Edición.
- Bourdieu, P. (2006) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. 3ra. ed. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2009) Conferencia ofrecida a los estudiantes de la Facultad de Humanidades el 5 de diciembre.
- Casanova, P.G. (12 de 10 de 2004). *La autonomía universitaria hoy*. México. La Jornada.
- Decreto 3012 (1997). Colombia. Decreto 312 de 2020 - Gestor Normativo - Función Pública (funcionpublica.gov.co)
- Decreto de 4790 (2008). Colombia. Decreto-4790-de-2008-Gestor-Normativo (funcionpublica.gov.co)
- Decreto 1295 (2010). Colombia. Decreto-1295-de-2010-Gestor-Normativo (funcionpublica.gov.co)
- Decreto 1075 (2015). Colombia. Decretos compilados en el Decreto 1075 de 2015 (sector educación) (safetya.co)
- Decreto 1330 (2019). Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Colombia. Decretos compilados en el Decreto 1075 de 2015 (sector educación) (safetya.co)
- Decreto 1236 (2020). Decreto 1236 de 2020 - Gestor Normativo - Función Pública (funcionpublica.gov.co)
- Dubet, F. (2011). *Repensar La Justicia Social Contra El Mito De La Igualdad De Oportunidades*. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2011). "Los Alumnos, la Escuela y la Institución", en *La experiencia Sociológica*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Dubet, F; Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, F. (2011). *La Experiencia sociológica*. Barcelona: GEDISA.
- Dubet, F. (2011). Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. En *Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela*. Propuesta Educativa Número 36. Año 20 – Nov 2011, Vol 2 – Págs. 79 a 85
- Freire, P. (2004). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. ISBN 987-1105-12-6
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la Oposición*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*. Buenos Aires: Harvard Education Review No. 3.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa, II*. España, Taurus.

- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Primera edición. 3a reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu
- Ley 30 (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. https://snies.mineduacion.gov.co/1778/articles-391237_Ley_30.pdf
- Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Colombia.
- Ley 1188 (2008). Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Colombia. <https://www.bing.com/search?q=ley+1188+de+2008&form=WNSGPH&qs=LT&cvid=9daf64eca53e4cbd92e69cc5c0ed3df4&pq=ley+1188&cc=ES&setlang=es-ES&nclid=25156576FA7C20B647B88A1E8D11CAF9&ts=1680778619209&wss=Moderate>
- Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional (1990). Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Colombia.
- López, N. (2007). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: IIPE – UNESCO - Sede Regional
- McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México, D.F. Siglo XXI editores, S.A.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de Rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Chile: LOM Ediciones, Primera Edición.
- Plan Decenal 1995–2005 (2006). Ministerio de Educación Nacional, Primera edición. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-107820_archivo_pdf.pdf
- Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 (2016). *El camino hacia la calidad y la Equidad*. ISBN: 978-958-5443-46-4. Colombia: Ministerio de Educación.
- https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 (2018). Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass. Traducción de María Dolores González.
- Roemer J. (1998). *Igualdad de oportunidades*. Departamento de Economía Universidad de California, Davis presentado en el III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta, organizado por la Fundación Argentaria, Madrid 15 al 19 de diciembre de 1997.
- UNESCO (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO

CURRÍCULO DE AUTORES

Marcela Angelina Aravena Domich

Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Licenciada en Trabajo Social. Docente en Doctorado en las Universidades de Panamá, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá y Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Chile.

Ximena Madelaine Barreto Ramírez

Licenciada en Educación Parvularia, Máster en Educación, Docente de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, con 10 años de experiencia en Educación Inicial, Preparatoria y Universidades participando en proyectos de orden educativo.

Neireida González Zambrano

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Magister en Educación con énfasis en Pensamiento Educativo Moderno, Magister en Educación énfasis en Investigación, Especialista en Investigación Educativa y Pedagógica, licenciada en Educación pre escolar. Docente en la Corporación Universitaria Rafael Núñez, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Universidad de Cartagena, Universidad de San Buenaventura, Cartagena.

Renata Ximena Granado Lino

Egresada de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, certificada en la capacitación "La arteterapia como estrategia de inclusión educativa en el nivel de educación inicial".

CURRÍCULO DE AUTORES

Fredy Javier Guarnizo Ante

Director de investigación en FUNDES. Magister de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Marisleysis Aracely Pincay Soriano

Egresada en licenciatura en Ciencias de la Educación Inicial de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. Certificada en capacitación “Abordaje pedagógico en niños con necesidades especiales” (2022). Educadora del C.D.I. “Los Pitufitos” en el año 2021- 2022. Auxiliar en educación inicial. (2021).

Mirtha Celedonia Portela Huertas

Psicóloga. Magister en Prevención de Riesgos Laborales Universidad Internacional de la Rioja UNIR. Diplomado en Docencia Universitaria con énfasis en habilidades pedagógicas.

Juan David Vera Suárez

Especialista. Miembro de Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya.

Joseph Taro

Licenciado en Educación Física y Deportes y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuenta con más de 10 años de experiencia en el área educativa, trabajando como docente en escuelas públicas y privadas, así como también en universidades. Ha desarrollado habilidades en la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento del desempeño académico de estudiantes. Actualmente desempeña como docente en la Carrera de Educación Inicial en la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

wRs | WARISATA
Revista de Educación

VOLUMEN: 5 NÚMERO: 15
SEPTIEMBRE- DICIEMBRE 2023

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA