



Pedagogy,
Culture and
Innovation

Pedagogy, Culture and Innovation

www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation

Enero - Junio, 2024

VOL. 1 NÚM. 1





Pedagogy,
Culture and
Innovation

MLS – PEDAGOGY, CULTURE AND INNOVATION

Vol. 1 ● Núm. 1 ● Junio – June - Junho 2024

<https://www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

Antonio Pantoja Vallejo - Universidad de Jaén, España.

Editores Asociados / Associate Editors / Editores asociados

Nuria Cantero Rodríguez, Universidad de Jaén, España.

Nuria González Castellano, Universidad de Jaén, España.

Silvia Pueyo Villa, Uneatlántico, España

Apoyo al Consejo Editorial / Journal Manager / Apoio ao conselho editorial

Beatriz Berrios Aguayo, Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Juan Bosco Bernal, Universidad Especializada de las Américas, Panamá

María Jesús Colmenero Ruiz, Universidad de Jaén, España

Marlene Zwierewicz, UNIARP, Brasil

Ramón Garrote Jurado, University of Borås, Suecia

Susana Gonçalves, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Patrocinadores:

FUNIBER-Ibero-American University Foundation

Universidad Europea del Atlantico

International Iberoamerican University

Universidad Internacional Iberoamericana

Fundación Universitaria Internacional de Colombia

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén

Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) – México.

MLSPCI es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

- Editorial5
- Impacto de los proyectos transversales para el fortalecimiento de la calidad educativa que contribuya en la formación integral de los estudiantes. Una experiencia del Colegio Integrado de Fontibón7
Impact of transversal projects to strengthen educational quality that contribute to the comprehensive training of students. An experience of the Fontibón Integrated School
Jorge Eliseo Rojas Quevedo, María de los Ángeles Barahona Madero. Universidad Internacional Iberoamericana, México.
- Prácticas educativas sociales para la transmisión de la cultura alimentaria desde un enfoque interseccional en la Región de Papaloápan, Oaxaca30
Social educational practices for the transmission of food culture from an intersectional approach in the Papaloápan Region, Oaxaca
Elsa Antonia Pérez Paredes, Héctor Cruz Sánchez. Universidad Abierta y a Distancia, México / Universidad Internacional Iberoamericana, México.
- Orientación educativa y su aporte a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad.....46
Educational guidance and its contribution to university students with disabilities
Samuel Eliseo Moreno Castillo. Universidad Internacional Iberoamericana, México.
- Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....56
Teaching strategies in teaching-learning processes
Luis Felipe De Jesús Ulerio. Universidad Internacional Iberoamericana, Republica Dominicana.
- La enseñanza de español como segunda lengua dentro de programas de inmersión educativa en Estados Unidos71
Teaching Spanish as a second language within educational immersion programs in the United States
Elisabet Corzo González. UNIR, España.
- Estado actual del currículo educativo en Chile: Una revisión de la literatura académica año 2024.....83
Current state of the educational curriculum in Chile: A review of academic literature from 2024
Rodrigo Arnoldo Cartes Vidal. Universidad de la Frontera, Chile.

Editorial

Con gran ilusión se publica este primer número de la revista, con los inconvenientes que tiene la aparición de toda nueva publicación, todavía desconocida y sin trayectoria, pero con una enorme proyección de futuro hacia todos aquellos componentes de la educación, de la cultura y de la sociedad que están cambiando en los últimos años.

Nuestra vocación es servir de forma amplia y sin ningún tipo de condición a los investigadores que deseen difundir sus trabajos, sean cuales fueran las metodologías utilizadas, pero siempre dentro del campo científico.

MLS Pedagogy, Culture and Innovation (MLSPCI) tiene un carácter internacional y en ella caben todo tipo de trabajos, sean de investigadores ya consolidados, noveles o estudiantes, que estén llevando a cabo estudios innovadores relacionados con la pedagogía y la cultura en centros educativos o en la comunidad.

En este primer número se presentan 6 trabajos:

- Impacto de los proyectos transversales para el fortalecimiento de la calidad educativa que contribuya en la formación integral de los estudiantes. Una experiencia del Colegio Integrado de Fontibón.
- Prácticas educativas sociales para la transmisión de la cultura alimentaria desde un enfoque interseccional en la Región de Papaloápan, Oaxaca.
- Orientación educativa y su aporte a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad.
- Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La enseñanza de español como segunda lengua dentro de programas de inmersión educativa en Estados Unidos.
- Estado actual del currículo educativo en Chile: Una revisión de la literatura académica año 2024.

Como se aprecia, son temáticas diversas, que ponen de manifiesto enfoques basados en la práctica y la calidad educativa en contextos variados, en muchos casos con un componente regional Lationamericano concreto. Esto muestra cómo MLSPCI está llegando ya a diferentes países, contribuyendo de este modo a la difusión de experiencias y estudios de interés internacional. Esta es nuestra vocación y en esta línea continuaremos nuestro camino.

Antonio Pantoja Vallejo
Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

**IMPACTO DE LOS PROYECTOS TRANSVERSALES PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA QUE CONTRIBUYA EN LA
FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA DEL
COLEGIO INTEGRADO DE FONTIBÓN**

**IMPACT OF TRANSVERSAL PROJECTS TO STRENGTHEN EDUCATIONAL QUALITY
THAT CONTRIBUTE TO THE COMPREHENSIVE TRAINING OF STUDENTS. AN
EXPERIENCE OF THE FONTIBÓN INTEGRATED SCHOOL**

Jorge Eliseo Rojas Quevedo

Universidad Internacional Iberoamericana, México

(jorge.rojas@doctorado.unini.edu.mx) (<https://orcid.org/0009-0001-2506-1008>)

María de los Ángeles Barahona Madero

Universidad Internacional Iberoamericana, México

(maria.barahona@unini.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0003-2934-5099>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 23/02/24

Revisado/Reviewed: 06/05/24

Aceptado/Accepted: 24/06/2024

RESUMEN

Palabras clave:

impacto social, calidad educativa,
proyectos transversales, educación,
institución educativa

Este estudio tuvo como objetivo “Reconocer el impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa de los estudiantes del Colegio Integrado Fontibón”. Se desarrolló desde la perspectiva epistémica humanista-interpretativa, fundamentado en el método etnográfico en su variante educativa; el tipo de investigación fue descriptiva, de campo y documental, con un diseño metodológico secuencial flexible, cíclico y reflexivo, empleando técnicas e instrumentos propios de este enfoque, aplicados a seis (06) informantes claves integrantes a fin de tener un conocimiento a profundidad de la realidad estudiada; asimismo, el análisis de la información se efectuó a partir de dos niveles (textual y de contenido), aplicando tres momentos de triangulación (técnica, inter-método y teórica) para darle validez y rigurosidad científica al estudio. Entre los resultados obtenidos se logró efectuar una construcción teórica sobre la categoría axial “Impacto Social”, destacando que esta permite examinar los cambios y transformaciones derivados de la implementación de estos proyectos promoviendo el bienestar de la comunidad o individuo, a partir de un abordaje integral; de este proceso emergieron tres categorías: evaluación, eficiencia y alcance de los mismos. Finalmente se concluye

que estos fortalecen la calidad educativa y la formación integral en los estudiantes de este establecimiento educativo.

ABSTRACT

Keywords:

social impact, educational quality, transversal projects, education, educational institution

This study had the objective of “Recognizing the impact of transversal projects in strengthening the educational quality of the students of the Fontibón Integrated School”. It was developed from the humanist-interpretive epistemic perspective, based on the ethnographic method in its educational variant; the type of research was descriptive, field and documentary, with a flexible, cyclical and reflective sequential methodological design, using techniques and instruments typical of this approach, applied to six (06) key informants in order to have an in-depth knowledge of the reality studied; likewise, the analysis of the information was carried out from two levels (textual and content), applying three moments of triangulation (technical, inter-method and theoretical) to give validity and scientific rigor to the study. Among the results obtained, it was possible to carry out a theoretical construction on the axial category “Social Impact”, highlighting that this allows examining the changes and transformations derived from the implementation of transformations derived from the implementation of these projects, promoting the well-being of the community or individual, from a comprehensive approach, three categories emerged from this process: evaluation, efficiency and scope. Finally, it is concluded that these strengthen the educational quality and comprehensive training of the students of this educational establishment.

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por los continuos cambios producto de los avances económicos, sociales, políticos, educativos, culturales, tecnológicos, entre otros; que a través del tiempo han permitido dar respuesta a las necesidades que presentan los contextos sociales, generando transformaciones que permiten alcanzar una mejor calidad de vida y bienestar a la población. Uno de los ámbitos que mayor impacto tiene en estos procesos es la educación, la cual se presenta tanto de manera “no formal” a través de la familia y la sociedad en general, como “formal” por medio de las instituciones educativas en todos sus niveles.

Al respecto, (Tocora y García, 2018), destacan que la educación es de gran importancia, por cuanto prepara el ser humano para la vida en sociedad, requiriendo de aprendizajes muy diversos, de conocimientos, destrezas, normas y valores, que lo caracterizan como integrante de una comunidad cultural, pueblo o nación; está presente en todas las etapas de su vida a través de “un proceso de socialización de carácter permanente, dinámico y contradictorio, en el que intervienen múltiples actores denominados agentes y agencias” (p. 1).

De esta forma, la educación constituye uno de los procesos que ha desarrollado el ser humano a través del tiempo, con el fin de transmitir de generación en generación el conocimiento obtenido en cada periodo sociocultural; el mismo ha evolucionado con la misma sociedad, pasando de ser un hecho empírico fundamentado en la socialización de la familia y consolidado en instituciones educativas en sus diversos niveles, empleando un conjunto de acciones, acorde a los diferentes sectores de desarrollo en lo económico, político cultural y social de un país.

Por su parte, (Díaz, 2008; citado por Martí, Y., Montero B., & Sánchez, K.; 2018), destacan que la educación tiene una función social, orientada a preservar, garantizar y controlar los hechos sociales, a partir del proceso de socialización que permiten “transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados, creándose en este proceso una cualidad superior, traducida en nuevos valores para la interpretación de nuevas realidades que construye cada generación” (p. 260).

Es por ello, que la educación es considerada como un derecho fundamental en todas las etapas del ciclo evolutivo del ser humano, por su relevancia y transcendencia en la vida de los seres humanos, teniendo un especial impacto en la niñez y adolescencia; según el (Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, UNICEF; s/f), destaca que esta “les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos” (p. s/n). En oposición a ello, la violación de este derecho, lleva a la población a mantenerse en el círculo de la pobreza, ser más vulnerables al desempleo, vinculación a actividades delictivas, embarazos en adolescentes o no planificados, entre otras problemáticas, que obstaculizan el desarrollo integral de las personas y sociedad en general.

En cuanto a la “educación formal”, esta ha evolucionado a través del tiempo, estableciendo nuevos métodos, técnicas, así como formas de gestión; todo ello con el fin de garantizar una atención integral y calidad educativa a la población estudiantil, en el marco de la sana convivencia escolar y el buen uso de los recursos asignados por el Estado Colombiano a las diferentes organizaciones, siendo el caso en estudio las adscritas a la Secretaría

de Educación de los Distritos (SED) de los Departamentos de Colombia, cuyo servicio, de acuerdo a la Constitución Política del 1991, es “público”.

De esta manera, la “calidad educativa”, constituye uno de los procesos que garantiza alcanzar los objetivos propuestos dentro de la educación formal, la cual es definida por el (Ministerio de Educación Nacional, 2018), como un enfoque en el cual se busca “desarrollar en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad” (p. s/n). De igual forma, se plantea que, en este contexto, el mismo debe promover procesos de innovación y emprendimiento, así como el desarrollo de habilidades que fortalezcan en los educandos, fomentando el continuo mejoramiento del sistema educativo del país.

Entre uno de los principales retos que tiene Colombia, lo constituye la “calidad educativa”, la cual según (Ávalos, Arbaiza Ajenlo, 2021), implica un proceso riguroso que requiere desplegar un conjunto de acciones, establecimiento de indicadores y criterios que propician la “excelencia” en el logro de un proceso o producto; en el ámbito educativo, estos autores resaltan, que aunado a la consecución lo antes descrito, se debe garantizar espacios de formación de alto nivel y accesibilidad para toda la población.

En Colombia, el (Ministerio de Educación, 2018), destaca que la calidad educativa, es “la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad” (p. s/n). En este sentido, se fundamenta en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de de construir su proyecto de vida; por lo que la satisfacción que cada niño, adolescente y joven alcancen y de sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino el bienestar colectivo.

De este modo, se plantea la importancia de la calidad educativa basada en la transformación de las aulas, en prácticas significativas, en concertación de normas de convivencia y la maduración de aprendizajes como estrategia de preparación de los estudiantes para adquirir los conocimientos necesarios para su formación integral; asimismo, por medio de este enfoque, también se aborda la gestión administrativa, por cuanto la creación y ejecución de estos proyectos requiere de un proceso que este bien direccionado, organizado y administrado, a fin de generar una articulación con todos los pilares educativos.

En este contexto, el Estado Colombiano, se plantea promover una “educación de calidad”, definida por el Ministerio de Educación (2018), como el modelo “que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para el país” (p. s/n). El mismo se encuentra establecido en el Decreto 1075 de 2015, en el cual se proponen técnicas pedagógicas que permiten planear, desarrollar y evaluar el currículo en los establecimientos educativos, con el propósito de mejorar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

Es por ello, que desde el Ministerio de Educación, se establece un conjunto de acciones basado en la transformación de las aulas, en prácticas significativas, en concertación de normas de convivencia y maduración de aprendizajes como estrategias de preparación para

las “pruebas saber” de cada ciclo; asimismo, se aborda la gestión administrativa, por cuanto la creación y ejecución de estos proyectos requiere de un proceso que este bien direccionado, organizado y administrado, a fin de generar una articulación con todos los pilares educativos.

Una de las estrategias empleadas para alcanzar estos objetivos, lo instituyen los “Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT)”, los cuales se encuentran enmarcados en la Ley de Educación establecidos en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, ratificados en el Decreto 1075 de 2015. De acuerdo a la (Secretaria de Educación de Medellín, s/f), estos “promueven una óptica pedagógica que posibilita el aprendizaje, la apropiación de conceptos y metodologías por parte de las comunidades educativas y las de sus entornos para la promoción, impulso y creación de estrategias pertinentes y eficaces” (p.s/n). De esta forma, el Estado Colombiano, planea promover la implementación de estas iniciativas, la transformación educativa y cultural del país.

De acuerdo a lo antes expuesto, los proyectos pedagógicos transversales, constituyen una actividad dentro del plan de estudios con el objeto de acompañar al estudiante a la solución de problemas propios de su entorno, seleccionados mediante un diagnóstico previo que atiende a las necesidades sociales, científicas, culturales y tecnológicas del educando. En este contexto, estas estrategias, se ajustan a las necesidades de cada contexto socio-cultural en las que se encuentran las diferentes instituciones educativas, con el fin de contribuir al mejoramiento del desempeño académico y la calidad educativa de la organización.

En este sentido, el Colegio Integrado de Fontibón, ubicado en Bogotá, Distrito Capital Colombia, viene desplegando un conjunto de Proyectos Pedagógicos Transversales, que atiende las líneas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, logrando prevenir y mitigar riesgos psicosociales presentes en las familias y entornos donde se desenvuelven los estudiantes que afectan su desempeño académico, entre los que se destacan: consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas, violencia escolar, bajo rendimiento académico y deserción escolar, embarazo en la adolescencia; así como la sana convivencia. Dada la importancia que tiene la implementación de la calidad educativa en los diferentes procesos en las instituciones educativas públicas, el presente estudio tuvo como objetivo: “Reconocer el impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa de los estudiantes del Colegio Integrado Fontibón”.

Método

El presente estudio se desarrolló a partir de la perspectiva epistémica humanista-interpretativa (Morales, 2015, Doubront, 2021), fundamentado en el método etnográfico en su variante educativa (Martínez, 2009; Cotán, 2020), a fin de profundizar y construir un conocimiento de la realidad estudiada sobre las experiencias y vivencias de los sujetos inmersos en esta realidad, en este caso los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Integrado Fontibón (directiva, docentes y estudiantes); asimismo, el tipo de investigación descriptiva, de campo y documental, este último permitió contrastar las narrativas de los entrevistados con el análisis de diferentes fuentes bibliográficas, instrumentos jurídicos nacionales e internacionales y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para su implementación, se acudió a un diseño metodológico secuencial flexible, cíclico y reflexivo, apoyándose en las técnicas e instrumentos propios de este enfoque (Morales, 2015), aplicados a seis (06) informantes claves (cuatro coordinadores y docentes

de Proyectos los Transversales y dos estudiantes de 7mo y 11vo grado), a fin de tener diversas percepciones sobre este hecho. El análisis de los resultados, se realizó a partir de dos niveles: a) Textual (a partir de una estadística descriptiva simple de las categorías y sub-categorías que emergieron de los relatos) y b) De contenido: contrastación de los resultados obtenidos con autores y documentos, a fin de realizar el análisis conceptual de las categorías (teorización), generando un nuevo conocimiento derivado de la realidad estudiada; este proceso fue objeto de evaluación a través de tres procesos de triangulación: (técnica, inter-métodos y teórica), permitiendo alcanzar los criterios de validez y rigurosidad científica a la investigación.

Resultados

Con el fin de dar respuesta al objetivo de la investigación dirigido a “Reconocer el impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa en la formación integral de los estudiantes del Colegio Integrado Fontibón”, se obtuvo un conjunto de categorías y sub-categorías derivadas de las narrativas de los sujetos entrevistados. Entre ellas se destacan: a) Proyectos Pedagógicos Transversales y Calidad Educativa, y, b) Impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa en los estudiantes, las cuales se describen a continuación:

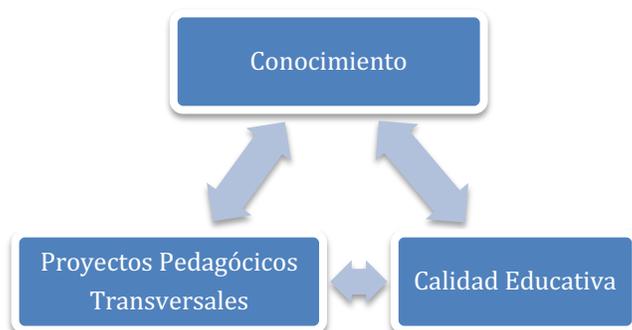
Categoría: Conocimiento sobre Proyectos Pedagógicos Transversales y Calidad Educativa

Esta categoría, se refiere al conocimiento que tienen los sujetos entrevistados sobre las dos categorías de análisis de la realidad estudiada; al respecto, (Ramírez, 2009; citado por Ospino, Fuentes y Gómez, 2020), es “el acto consciente e intencional para aprehender las cualidades del objeto y primariamente es referido al sujeto, el “Quién conoce”, pero lo es también a la cosa que es su objeto, el “Qué se conoce” (p. 217). De acuerdo a este autor, existen diversas formas de conocimiento, destacándose el empírico – vulgar, obtenido de la cotidianidad y proceso de socialización, y el científico, producto de un proceso riguroso a fin de comprender y explicar las situaciones que los afecta.

En este sentido, a partir de las narrativas expresadas por los sujetos entrevistados, se logró obtener un conjunto de significados otorgados sobre la forma como la perciben, interpretan y construyen, dando origen dos sub-categorías de análisis (Ver Figura 1), las cuales se describen a continuación:

Figura 1

Conocimiento sobre Proyectos Pedagógicos Transversales y Calidad Educativa en los estudiantes



Nota: Rojas Quevedo (2024).

Sub-categoría: Proyectos Pedagógicos Transversales del Colegio Integrado Fontibón

Como lo señala (Agudelo y Flores; citado por Garzón, 2016), estos se definen como una estrategia de planificación educativa con un enfoque global que tiene en cuenta los componentes del currículo y se fundamenta en las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes y la escuela, con el fin de brindarles una educación mejorada en términos de calidad y equidad. Por su parte, la (Secretaría de Educación Departamental de la Gobernación del Atlántico), los Proyectos Pedagógicos Transversales creados en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 son: Educación ambiental, educación sexual y derechos humanos (educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la fraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos).

De conformidad con la normativa colombiana, para la elaboración de los Proyectos Pedagógicos Transversales, se recomienda que las necesidades surjan de las instituciones educativas, o proyectos que requieran apoyo para asegurar el desarrollo y consolidación de las actividades planificadas por la mesa de trabajo; para ello, se elaboran un conjunto de actividades que permitan el diseño, ejecución y evaluación a partir de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres y representantes, personal administrativo y servicios generales) en el mismo.

Según las narrativas de los sujetos entrevistados, se logró reconocer el conocimiento que tienen sobre los aspectos teóricos – legales, que conforman los Proyectos Pedagógicos Transversales implementados en el Colegio Integrado Fontibón, evidenciando un conocimiento ajustado a la normativa legal colombiana, tal como lo señalan las Secretaría de Educación de Medellín (s/f), del Departamento Atlántico (2023), Garzón (2016); así como la institucional, establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2020), caracterizándolos de la siguiente forma:

- Son estrategias creadas por el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Ley General de Educación, como normativa vigente del Estado Colombiano.
- Constituye una herramienta o estrategia pedagógica, que permite la formación integral de los educandos con elementos curriculares de forma transversal e interdisciplinar en todas las áreas del conocimiento.

- Promueve la adquisición de conocimiento y habilidades en áreas como la lectoescritura, el uso del tiempo libre, medio ambiente, educación sexual, prevención del desastre y riesgos institucionales.
- A partir de los Proyectos Pedagógicos Transversales, se desarrollan temas establecidos en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 (Educación ambiental, educación sexual y derechos humanos, educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la fraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos), los mismos guardan relación con los objetivos y valores de la institución educativa, enmarcados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2020).

Sub-categoría: Calidad Educativa y Proyectos Transversales

Tal como lo señalan (Ávalos, Arbaiza, Ajenlo, 2021) y el Ministerio de Educación de Colombia (2021), la “calidad educativa”, tiene como la transformación del proceso enseñanza – aprendizaje, a partir de experiencias significativas que promueven la formación integral del estudiante; así como, involucra la gestión administrativa en la formulación y ejecución de proyectos pedagógicos transversales, impulsando una articulación con todos los pilares educativos. En este sentido, se logró observar en las narrativas de los sujetos entrevistados, un conocimiento científico sobre la realidad estudiada, el cual ha sido complementado con la experiencia obtenida en el ejercicio de la docencia y formación de su praxis profesional, resaltando los siguientes aspectos que caracterizan esta definición conceptual:

- Es una categoría que involucra muchos aspectos como proceso evaluativo a considerar, principalmente el posicionamiento de nuestra institución en las pruebas locales, nacionales e internacionales; así como también, la forma como estos impactan a las universidades y la capacidad que tienen los estudiantes de ser competitivos en el mundo global.
- Promueve la integración y los intereses comunitarios y académicos, a partir del proceso educativo (enseñanza/aprendizaje), que responde a la dinámica del mundo globalizado, a fin de promover un buen desempeño y garantizar la continuidad de los procesos culturales de cualquier país.
- Permite una formación integral en los estudiantes (socio afectiva / académica/ Institucional / familiar), a fin de lograr un fin común, guiado y supervisado por la directiva de la institución educativa.
- Es una amalgama de la vocación del docente al servicio de la comunidad, es un compromiso en el cual todos los sectores de la comunidad educativa deben vincularse.
- Responden a las demandas que la sociedad colombiana y en especial, los habitantes de las comunidades aledañas beneficiarias de la prestación de este servicio público para la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Responden a diversas áreas, atendiendo las necesidades de la población estudiantil y comunidad; asimismo, a los establecidos por la norma del Estado Colombiano.
- La transversalidad no sólo responde al nivel de formación, sino también por sedes y jornadas, realizando una construcción colectiva pero también a la vez institucional, a fin de ser validados todos los elementos que participan en su implementación.
- Los sujetos entrevistados manifiestan su satisfacción con relación al proceso de enseñanza que los docentes les imparten.

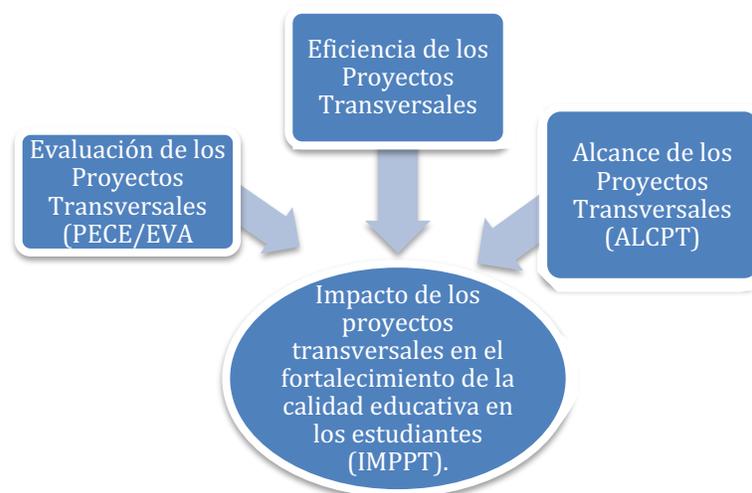
Impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa en la formación integral de los estudiantes

Según (Ruíz, Becerra y Pons, 2022), esta categoría, está referida a explorar “los cambios importantes y de largo plazo introducidos producto del proyecto en la vida de la población beneficiaria” (p. s/n). De igual forma, (Vanga, Santamaría, Ruíz y Palomeque, 2019), destacan que el impacto, constituye un mecanismo que permite conocer las transformaciones derivada de los proyectos que inciden en el bienestar de la comunidad o individuo, cuyo fin es retroalimentar y brindar orientación para la toma de decisiones y generar alternativas de mejoras de ser necesario. Asimismo, es importante destacar, que aun cuando se plantea que las acciones implementadas promuevan un carácter positivo e intencionado, en algunos casos podría tener un efecto negativo, por lo que es de gran importancia el desarrollo de este proceso

En este sentido, para el presente estudio, la evaluación del impacto de los proyectos pedagógicos transversales, implica no sólo la población beneficiaria directa, en nuestro caso la comunidad educativa, sino también las comunidades adyacentes como población favorecida de forma indirecta por estas actividades. En relación a esta categoría, se alcanzó identificar tres sub-categorías de análisis que emergieron de las narrativas de los sujetos entrevistados (Ver Figura 2), las cuales se describen a continuación:

Figura 2

Impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa en los estudiantes



Nota: Rojas Quevedo (2024).

Sub-Categoría: Evaluación de los Proyectos Transversales

Esta constituye una fase dentro de la implementación de todo proyecto socio-educativo, teniendo varios aspectos que considerar; al respecto (Ander-Egg, 2017), la define como una: “operación sistemática, flexible y funcional, que se lleva a cabo en todo proceso de intervención profesional” (p.s/n). Por su parte, (Libera, 2007; citado por Vanga, Santamaría, Ruíz y Palomeque, 2019), refieren que la evaluación “es un proceso que posibilita el

conocimiento de los efectos de un proyecto o programa en relación con las metas propuestas y los recursos movilizados” (p. 36).

En relación a la evaluación del impacto de los proyectos sociales, (Ruíz, Becerra y Pons, 2022), señalan que esta constituye “una herramienta idónea para determinar los efectos que pueden producir los proyectos de desarrollo, por lo que se reconoce cada vez más la necesidad de su enfoque multidimensional” (p. s/n). De acuerdo a los autores, esta visión permite desarrollar un proceso integral, a fin de determinar los resultados deseados en las personas e instituciones atendidas. Para su ejecución, se logró identificar un conjunto de elementos, que forman parte de su implementación (Ver Figura 3), entre los que se destacan:

Figura 3

Sub-Categoría: Evaluación de los Proyectos Transversales



Nota: Rojas Quevedo (2024).

Recursos económicos y humanos

De acuerdo a (Ander – Egg, 2017; Vanga, *et al* 2019), destacan que estos constituyen los “medios disponibles para realizar una acción, bienes o medios de subsistencia. En planificación, disponibilidades humanas, financieras, materiales, técnicas institucionales y sociales con que se cuenta para realizar el plan” (p. s/n). Para el diseño e implementación de los proyectos transversales en el Colegio Integrado Fontibón, se logró identificar los siguientes recursos en las narrativas de los sujetos entrevistados:

- **Económicos:** los cuales son liderados y administrados por el rector de la institución (gerente), de forma acertada y por las mesas, a través de la asignación presupuestaria para cada proyecto a finales del año; el mismo se fundamenta en la planeación y el cumplimiento de los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación.
- **Humanos:** constituido por los docentes, quienes aportan sus conocimientos (intelectuales), personal administrativo, están guiados por los valores y principios de la institución, su compromiso y vocación; los estudiantes, quienes realizan un trabajo en equipo- colaborativo en la implementación de los Proyectos. Asimismo, se cuenta con el apoyo de talento humano externo.
- **Materiales y Tecnológicos:** obtenidos del presupuesto asignado para su ejecución.

De igual forma, se destacó la importancia de reconocer el manejo de los recursos destinado al desarrollo de los proyectos transversales; al respecto, (Vanga, *et al* 2019), subrayan que este es uno de los principales aspectos a tomar en cuenta al momento de evaluar, el cual debe ser ejecutado por parte de los responsables del proyecto, constituyendo uno de los criterios que permitirá establecer la eficacia y eficiencia de estos. En este sentido, de acuerdo a las opiniones de los sujetos entrevistados, se logró reconocer las siguientes acciones desplegadas en la implementación de los proyectos transversales en el Colegio Integrado Fontibón:

- El manejo de los recursos de los diferentes proyectos, es ejecutado de forma participativa y democrática por los docentes y estudiantes, quienes a su vez son beneficiados por estos.
- La ejecución del manejo de los recursos (económicos, humanos y materiales), asignados a los diferentes Proyectos Transversales; permite realizar varias acciones, entre estas: participación en licitaciones, presentación de rendimiento de cuentas, establecer el mejoramiento en el diseño y ejecución de estos.
- La supervisión de estos procesos también es realizada por entes externos como la Secretaria de Educación.
- Para garantizar la transparencia en la ejecución de actividades, se realiza la socialización del proyecto, tomando en cuenta lo establecido en los planes de acción, este proceso permite aclarar los aspectos que presentan algunos aspectos que no se consideran claros.

Participación de la comunidad educativa

El desarrollo de los proyectos transversales, implica según (Heredia, 2020), la “participación y el compromiso de la comunidad en la gestión educativa” (p. s/n); este hecho reconoce la actuación directa, personal y vinculada a diferentes actores entre los que se destacan la familia, instituciones educativas, organizaciones de la comunidad, entes locales, regionales y nacionales, entre otros, que contribuyen la ejecución de proyectos, programas y planes, fundamentadas en estrategias en el marco de la participación ciudadana, comunitaria y social.

De acuerdo a lo antes expuesto, tanto por los entrevistados y en correspondencia con los planteamientos de (Heredia, 2020), el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales, promueve la participación de la comunidad educativa, permitiendo la integración de los miembros de las diferentes Sedes y Jornadas del Colegio Integrado Fontibón en el desarrollo de los mismos, propiciando mayor alcance a los mismos. De igual forma, desde una estrategia gerencial se hace necesario la participación de entes gubernamentales como el Ministerio y Secretaria de Educación.

Equidad

En el marco de la evaluación de proyectos, de acuerdo a (Ander- Egg, 2017), este criterio está vinculado al concepto de igualdad, dirigido a colocar los recursos al servicio de quien más lo necesita. Por su parte, (Hernández, 2015), define este aspecto y lo relaciona con la atención a las personas, de manera diferenciada reconociendo sus características individuales y su entorno social, con el objetivo de generar las máximas oportunidades de aprendizaje. De esta forma, implica un enfoque compensatorio en el que se proporciona más al que más lo necesita.

Tomando en cuenta las opiniones y relatos de los sujetos entrevistados, en correspondencia con los autores, se resalta la equidad como un criterio de gran relevancia en la implementación de los proyectos transversales en el Colegio Integrado Fontibón, para ello se toman en cuenta las siguientes acciones:

- Se realizan convocatorias en las diferentes sedes de la institución educativa, indicando los criterios para la asignación de recursos para los proyectos.
- Se promueve la participación de los docentes en la planeación y ejecución de los proyectos, liderizados y administrado por el rector de la institución.
- Los proyectos se sustentan ante el consejo directivo, el consejo académico, para garantizar su idoneidad; así como las comunidades.

Estrategias Gerenciales

Otro aspecto a considerar dentro de la evaluación de proyectos transversales, está referido a las estrategias gerenciales empleadas en la ejecución de los mismos; al respecto, (García, Duran, Hernández y Moreno, 2018), señalan que estas constituyen elementos fundamentales en los procesos administrativos de toda organización, estas orientan las acciones desplegadas para alcanzar los objetivos de la organización. En este sentido, se considera que partir de estas herramientas, se establecen el alcance de los proyectos, planes y programas de los establecimientos educativos; al respecto, los sujetos entrevistados y los autores señalados, se obtuvo los siguientes resultados:

- Las estrategias gerenciales permiten establecer las acciones de mejora y el alcance de los proyectos transversales.
- La evaluación de las estrategias gerenciales, permiten evidenciar los tipos de liderazgos presentes en los equipos de trabajo, la participación grupos de pares o interdisciplinarios, promoviendo la generación de ideas y acciones de mejoras en los proyectos transversales.
- Permiten establecer los alcances económicos, académicos la proyección de los diferentes proyectos.

Sub-Categoría: Eficiencia de los proyectos transversales

Según (Ander-Egg, 2017), la eficiencia en los proyectos socio-educativos constituye indicadores que establecen el impacto de los objetivos con las metas logradas, resaltado el adecuado uso que se les ha dado a los recursos (humanos, materiales, técnicos y financieros), empleados en el desarrollo de los mismos; siendo uno de los principales componentes de la calidad educativa. Por su parte, la (Unesco, s/f; citada por Morales, Zúñiga y García, s/f), este “se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello” (p. s/n).

De esta forma, la “Eficiencia” de los proyectos transversales implementados en el Colegio Integrado Fontibón, está referida al logro de los objetivos establecidos y el fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes y demás miembros que integran dichos proyectos, en el periodo de tiempo establecido. En el presente estudio, esta categoría está conformada por cinco sub-categorías (Figura 4), las cuales se describen a continuación:

Figura 4

Categoría: Eficiencia de los proyectos transversales



Nota: Rojas Quevedo (2024).

Formación integral y Perfil del Estudiante

El presente aspecto está referido a reflexionar sobre la importancia de la formación integral y el perfil del estudiante, como indicadores de la eficiencia de los proyectos transversales y la calidad educativa en las instituciones educativas. Al respecto, (San Pedro, Vales, Molina y López, 2019), destacan que la educación es un proceso que promueve una formación integral, el cual integra la dimensión intelectual, moral, emotiva, así como la salud física y mental, entre otras, orientada por las instituciones educativas (escuela o universidad); de esta forma, este hecho requiere que el estudiante no sea un sujeto pasivo o receptor de conocimiento, por el contrario, empoderado, participativo y responsable del mismo.

En cuanto al Perfil del Estudiante del Colegio Integrado Fontibón, este es descrito en el Proyecto Educativo Institucional "Formación de ciudadanos con valores y desempeño dinámico dentro de la sociedad (2020 -2025)", de la siguiente forma: personas autónomas, emprendedoras, lúcidas y proactivas, conocedoras de los derechos humanos, con valores morales y sociales, promoviendo acciones de solidaridad, tolerancia, críticos, responsables, con sentido social y gestores de paz y sana convivencia, formados con principios humanistas y los enfoques de respeto a la inclusión y diversidad, que les permita ser agentes de cambio para la creación de una sociedad que permita su bienestar y calidad de vida; alcanzado su formación integral cognitivo (intelectual), físico, artístico, cultural; así como habilidades y competencias para hacer frente a los desafíos de la actualidad.

En este marco, este aspecto, emergió entre las narrativas de los entrevistados, en correspondencia de los autores antes expuestos, se evidencia que, por medio de la implementación de los proyectos transversales, se promueve la formación integral y el perfil

de los estudiantes y con ello la calidad educativa del Colegio Integrado Fontibón, destacándose los siguientes aspectos:

- Los proyectos transversales tienen relevancia no sólo en el proceso de formación integral del estudiante, al fortalecer sus competencias en los diferentes campos del conocimiento, sino también habilidades y destrezas en la implementación de los mismos, preparándolos para los diferentes retos de la vida, de acuerdo al perfil del estudiante de la institución educativa.
- La implementación de estos proyectos, son considerados relevantes y efectivos, por los procesos de aprendizajes que genera en los estudiantes en los diferentes ámbitos en los que se desempeña (educativo, institucional, familiar y comunitario),
- Generan aprendizajes y experiencias significativas en las diferentes áreas abordadas, según lo establecido por la normativa nacional, en todos los participantes de los proyectos, lo que se convierten en una herramienta para la vida.

Lo antes descrito, permite evidenciar el impacto positivo que tiene la implementación de los proyectos pedagógicos transversales en la formación integral los diferentes retos de la vida, de acuerdo al perfil del estudiante de la institución educativa

Proyección y competitividad Institucional

Uno de los principales elementos de la “Eficiencia” de los proyectos transversales, lo constituye la proyección institucional que estos promueven y que fortalecen la calidad educativa del establecimiento educativo. En este sentido, (Aquino, 2023), esta se refiere a los diferentes planes, servicios y programas, que inciden no sólo a los miembros de la comunidad educativa, sino a familias y comunidades adyacentes para brindar ayuda y bienestar.

Con respecto a la “competitividad educativa”, (Rodríguez, Navarrete, Valverde y Gayrey, 2019), plantean que esta constituye “el recorrido preconcebido a la búsqueda de nuevos conocimientos que generen la innovación... Se es competente siendo más profesionales en las labores y competitivos al producir e innovar más conocimiento en ellos” (p. s/n). De esta forma, se plantea que las instituciones educativas deben generar un conjunto de servicios que permitan una formación integral acorde a las demandas y necesidades de la sociedad.

De acuerdo a lo indicado por los sujetos entrevistados, los proyectos transversales implementados en el Colegio Integrado Fontibón, han permitido alcanzar la “proyección y competitividad Institucional”, acción que fortalecen la calidad institucional, alcanzando este aspecto a partir de las siguientes acciones:

- Los proyectos transversales implementados, se rigen por la normatividad tanto del Estado Colombiano, como de la institución educativa.
- Se plantea generar procesos educativos alternos al currículo, que permitan mejorar la imagen del colegio, que redunde en la calidad educativa de la institución.
- Proyectar la experiencia y aprendizajes obtenidos de los proyectos transversales por estudiantes, a fin de generar procesos educativos de forma indirecta a nivel institucional y comunitario.

Validez interna de los proyectos transversales

De acuerdo a (Morales, 2015), la validez es un criterio establecido en el campo de la investigación social, para generar el grado de confianza y rigor científico que los resultados del proceso realizado se ajustan a la realidad estudiada; implica diversos métodos e instrumentos atendiendo la perspectiva epistémica en el cual se fundamenta el estudio. En el caso de los proyectos socio-educativos, esta se logra cuando los objetivos que los orientan alcanzan las metas obtenidas y son validadas por los beneficiarios directos e indirectos de los programas, quienes vivencian los logros obtenidos y los cambios efectuados a partir del proceso de intervención.

En el presente estudio, la validez interna, es reflejada por los docentes coordinadores de los proyectos transversales, directivos y alumnos, quienes en sus narrativas destacan los siguientes aspectos:

- La validez interna de los proyectos transversales implementados por el Colegio Integrado Fontibón, permite evidenciar la eficiencia y su aporte a la calidad educativa de esta institución.
- La eficiencia o validez interna, se puede definir como los procesos que permiten que evidenciar el alcance de los objetivos y las metas trazados a principio de año; su logro es de gran importancia por cuanto permite no sólo vincular a los estudiantes dentro de cada una de las áreas del conocimiento, sino a comunidad educativa (directiva, académica y administrativa) y las familias, incidiendo positivamente en la calidad educativa.
- La eficiencia se logra evidenciar a partir de la validez interna que se tiene en los proyectos transversales; el mismo se obtiene, cuando los resultados impactan no sólo a los estudiantes, sino en la sociedad en general. Esta se logra obtener, cuando los mismos puedan someterse a autoevaluaciones realizadas por los integrantes de cada proyecto (aciertos y desaciertos), reconociendo la complejidad de cada área abordada, propiciando la adaptación y función social de la institución.
- Los proyectos transversales se sustentan a partir de un documento base, desde un enfoque de gerencia social estratégico, en el cual se establecen los objetivos, metas, acciones a seguir, la forma como se realizará el seguimiento, control y evaluación del mismo de forma flexible, a fin de hacer los ajustes necesarios de acuerdo a la problemática social abordada.
- Durante su implementación se evidencia el interés y participación de los estudiantes, el proceso de aprendizaje que estos obtienen a partir de su práctica, logrando obtener un conocimiento teórico – experimental, que les permite obtener aprendizajes significativos.
- La Eficiencia de los Proyectos transversales, permite consolidar la calidad educativa de la institución educativa, al promover cambios desde una perspectiva ecológica, involucrando todos los niveles de los sistemas en los que interactúan los estudiantes: micro sistemas (familia, escuela, comunidad), provocando nuevas pautas socio-culturales en relación a las problemáticas abordadas.

Validez Externa

Dando continuidad al análisis de la categoría, eficiencia, se obtuvo la sub-categoría validez externa, la cual (Morales, 2015), plantea que en los programas socio-educativos,

responden a la medida en que estos promueven cambios en las comunidades y contextos abordados, de acuerdo a los objetivos propuestos al inicio de la intervención. En el caso de estudio, en la validez externa en los proyectos transversales, se consideran los aportes realizados por los sujetos entrevistados, quienes destacaron los siguientes aspectos:

Lo antes descrito, permite establecer algunos elementos que contribuyen a darle validez externa, a la intervención socioeducativa generada a partir de los proyectos transversales implementados permitiendo consolidar la efectividad de la calidad educativa el Colegio Integrado Fontibón; los cuales se exponen a continuación:

- Mantienen los lineamientos de la política pública del Estado Colombiano en materia de educación, alineados con lo establecido por organizaciones internacionales como la UNESCO y Naciones Unidas (ODS).
- Permiten el establecimiento de redes con otras organizaciones educativas e instituciones públicas o privadas, permitiendo la retroalimentación de los proyectos y ser modelos en otros contextos a nivel local, distrital / departamental, nacional e internacional.
- Desde una perspectiva ecológica, sus productos se extienden a la familia, comunidad y otros sistemas sociales.
- El enfoque transversal en el que se fundamenta, le da un carácter multidimensional tanto a la identificación de los problemas, como las propuestas de acción para su abordaje.

Mejoras Continuas

Finalmente, en el análisis de los elementos presentes en la categoría eficiencia, en el marco del modelo de calidad educativa, emerge la sub-categoría de “mejoras continuas”; la cual es definida por (Campbell y Rozsnyai, citados por Torres Fernández, 2017), como una aspiración central vinculada al quehacer académico, establecida por los mismos integrantes de la comunidad educativa, en la medida que este proceso es complejo, esta acción permite alcanzar mayor eficiencia y rendimiento en los procesos académicos.

Por lo antes expuesto, se destaca que las “mejoras continuas”, surgen de los procesos de evaluación anual de los proyectos transversales, permitiendo identificar las fortalezas y debilidades presentadas en su implementación; de igual forma, permiten evidenciar los logros e innovación obtenidos en la implementación de los proyectos transversales, que enriquecen la gestión de calidad y hacen más competitiva la institución con otras instituciones, así como más atractivos para los estudiantes.

Sub-Categoría: Alcance de los proyectos transversales

Otro de los conceptos a considerar en la evaluación de los proyectos transversales, que emergió de los relatos fue el criterio de “alcance”, el cual de acuerdo a la (Real Academia Española, s/f), expresa “significación, efecto o trascendencia de algo” (p.s/n). Para efectos del presente estudio, se considera esta sub-categoría como el logro de los objetivos de los proyectos orientados por los lineamientos dispuestos en la normativa vigente que regula el diseño e implementación de los mismos; de igual forma, los fundamentados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento educativo. En este sentido se obtuvo lo siguiente:

Valores y compromiso de los docentes

Este aspecto, guarda relación estrecha con la misión y visión descrita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2020), del Colegio Integrado Fontibón, al guiar la acción de la directiva, consejo académico, docentes y estudiantes en su formación integral, a partir de una “propuesta pedagógica que forma personas competentes dentro de su contexto que colaboran activamente en la sociedad, gracias a su formación en valores, reflejados en su calidad humana. Los resultados obtenidos en el análisis de esta sub-categoría, permiten evidenciar que el alcance de estos proyectos se obtiene a partir de las siguientes situaciones:

- Los valores y compromisos de los docentes se logra a partir de afianzamiento de un alto compromisos de los docentes y de la institución educativa, por cuanto su participación en los proyectos transversales no implica ningún tipo de descarga académica, destacando una labor de carácter voluntario, implicando un trabajo místico, con vocación y comunitario, fortaleciendo el funcionamiento de los mismos.
- La implementación de los proyectos transversales, han logrado darse a conocer tanto en el contexto de la institución, como en otros escenarios del Distrito, especialmente en el caso del Proyecto Ambiental, logrando un reconocimiento y participación en actividades organizadas por el nivel central de la Secretaría de Educación, como ente institucional supervisor de los mismos.
- Promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (directivo, docentes, administrativo, alumnos, familia y comunidad), incidiendo en el fortalecimiento de la calidad educativa de la institución.
- Se promueve el dialogo e interacción entre los diferentes actores de los proyectos transversales, propiciando una comunicación asertiva y una educación comunitaria, se fortalecen las relaciones con entes públicos y privados, para generar los cambios y transformaciones a los cuales va dirigido los proyectos transversales, generando un impacto social.
- Promueve la participación de los padres en la preparación de los estudiantes para presentar los diferentes retos de formación, entre ellos las “pruebas saber”; reconociendo que es una educación para la vida.
- Todos los procesos que implica el proyecto transversal (diagnóstico, planeación, asignación de recursos, ejecución y evaluación), cuenta con la participación de la comunidad educativa, consejo directivo, académico, comités, estudiantes, administrativos padres y comunidad en general).
- Promueven el reconocimiento a la interculturalidad: con el objeto de alcanzar respeto de lo autóctono y de la construcción de identidad y sentido de pertenencia, en una dinámica acorde con las necesidades particulares dentro de referentes nacionales y universales.
- Impulsa la concertación intraescolar: tiene como fin incorporar instancias académicas y administrativas para su desarrollo de la institución educativa, teniendo en cuenta las competencias, los estándares, la generación de espacios para la transversalidad y el fortalecimiento institucional.
- Involucra a la participación de toda la comunidad educativa, que trascienden en toda la parte básica, pensado para toda la institución en general (directiva, docentes, personal administrativo, alumnos, padres y representantes); así como, las

comunidades aledañas, en el diseño, evaluación y ejecución del proyecto a fin de garantizar un compromiso en su implementación.

- Se destaca, la actuación activa de la directiva de la institución (Rector), en el manejo oportuno, eficiente y transparente de los recursos humanos, materiales y económicos.

Discusión y conclusiones

Una vez culminado el proceso de análisis e interpretación de los resultados, se alcanzó a identificar un conjunto de significados, que dan respuesta al objetivo de la investigación referido a “Reconocer el impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa de los estudiantes del Colegio Integrado Fontibón”. En este sentido, emergieron dos categorías de análisis:

En cuanto al conocimiento sobre Proyectos Pedagógicos Transversales y Calidad Educativa, se logró evidenciar el manejo teórico- conceptual y legal sobre las categorías de análisis que tienen los sujetos entrevistados, fundamentado tanto por la formación académica de estos, como por los lineamientos institucionales y jurídicos nacionales (Constitución Política de Colombia (1991), Ministerio Nacional de Educación y demás entes territoriales) e internacionales (Convención de los Derechos Humanos (ONU), Convención Americana de los Derechos Humanos (OEA), Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU), entre otros autores.

A este respecto, se logró reconocer, que los proyectos transversales, buscan generar procesos educativos que permiten una formación integral de los educandos (socio afectiva / académica/ Institucional / familiar), a partir del diseño de planes y actividades que de forma transversal e interdisciplinaria involucra todas las áreas del conocimiento (área cognitiva intelectual), pero también deben incorporar los axiológico (valores institucionales), habilidades y competencias en los diferentes componentes del currículo, para enfrentar los diferentes retos que le imponga su dinámica socio-cultural en sus diferentes etapas evolutivas, tomando como ejes temáticos: educación ambiental, educación sexual y derechos humanos (justicia, paz, democracia, solidaridad, fraternidad, cooperativismo y la formación de valores humanos).

También, se pudo destacar que la elaboración de los Proyectos Pedagógicos Transversales, se desarrollan a partir de problemáticas que emerjan de las necesidades de los mismos integrantes de las instituciones educativa y comunidades aledañas. Es por ello, que se requiere de la utilización de metodologías participativas o proyectos que permiten el diseño, ejecución y evaluación de estos, bajo la dirección, mesa de trabajo, el consejo directivo y académico de la institución, así como (docentes, alumnos, padres y representantes, personal administrativo y de servicios generales) en los mismos.

De igual forma, se alcanzó a indagar el conocimiento que los sujetos entrevistados tienen sobre la “Calidad Educativa”, destacando que es un proceso que ha estado presente en la historia de las humanidad, evolucionando de acuerdo a cada momento y contexto socio-histórico, el cual ha sido denominado como “calidad de la educación”, y en la actualidad está presente en la agenda política internacional y nacional, por su impacto en el desarrollo de la sociedad, creando instrumentos y lineamientos para orientar las políticas que los Estados implementarán para garantizar este derecho desde los enfoques diferencial e integral.

Por otro lado, los sujetos entrevistados destacaron, la categoría “calidad educativa”, señalando que la misma integra muchos aspectos como proceso evaluativo a considerar, principalmente el posicionamiento de las institución en las pruebas locales, nacionales e internacionales (Prueba Saber, Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE, PISA, entre otros); así como también, la forma como esta impacta el ingreso a las universidades y la capacidad que tienen los estudiantes de ser competitivos en el mundo global.

Otro factor que emergió de los resultados obtenidos, es como a través de la “calidad educativa” del proceso enseñanza/aprendizaje desplegado en el Colegio Integrado Fontibón, promueve la integración de intereses comunitarios y académicos, dando respuesta a las necesidades de la población estudiantil, fortaleciendo los diferentes ámbitos socioculturales que lo rodean. En este sentido, los proyectos pedagógicos constituyen estrategias pedagógicas empleadas para fortalecer la calidad educativa de esta institución, a través de los cuales se planifican, desarrollan y evalúan los planes de estudio de dicho establecimiento, dirigidos a resolver diferentes problemáticas y necesidades tanto de la comunidad educativa, como del entorno socio-ambiental, factores de riesgo psico-sociales que afectan el buen desempeño de los estudiantes de la institución.

Otra categoría que emergió de los relatos entrevistados, es la referida al “Impacto de los proyectos transversales en el fortalecimiento de la calidad educativa en la formación integral de los estudiantes”; al respecto, se pudo definir como este hecho permite examinar los cambios y transformaciones derivados de la implementación de los proyectos que inciden en el bienestar de la comunidad o individuo de forma directa e indirecta, así como indagar que su ejecución puede generar consecuencias positivas o negativas.

Otro elemento conceptual obtenido, estuvo relacionado al proceso de intervención socio-educativa derivados de estas experiencias, hecho que permite retroalimentar y brindar orientación para la toma de decisiones y generar alternativas de mejoras de ser necesario en los mismos; asimismo, que estos se fundamentan en un abordaje integral. En el caso de estudio, se lograron identificar tres categorías que engloban este proceso:

a. Evaluación de los Proyectos Transversales: la cual constituye un proceso que se realiza de manera transversal desde su inicio, hasta su culminación, en todo proyecto socio-educativo, con características particulares tomando en cuenta el enfoque que lo fundamenta; el mismo implica acciones de investigación – reflexión sobre cada elemento del proyecto ejecutado; al respecto se lograron destacar los siguientes elementos:

- Recursos de los Proyectos Transversales (económicos, humanos, materiales y tecnológicos), estos están representados por los diferentes medios empleados para el diseño e implementación de los proyectos transversales.
- Manejo de los recursos: este aspecto está dirigido a evaluar la utilización de los recursos por parte de los responsables del proyecto, esto determina la eficacia y eficiencia de los proyectos transversales; para ello, se desarrollan varias acciones a el fin de garantizar la transparencia de este proceso (participación en licitaciones, presentación de rendimiento de cuentas, establecer el mejoramiento en el diseño y ejecución de estos), asimismo, para su ejecución se cuenta con la supervisión de entes externos como la Secretaria de Educación. Finalmente, se realiza la socialización de la implementación del mismo ante los miembros de la comunidad educativa.
- Participación de la comunidad educativa en el diseño e implementación de los proyectos transversales, en todas las sedes y jornadas del Colegio Integrado Fontibón,

propiciando mayor alcance a los mismos; así como de los entes gubernamentales como el Ministerio y Secretaria de Educación.

- **Equidad:** este aspecto está referido al criterio de igualdad en el manejo de los recursos asignados para la implementación de los proyectos transversales, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa de las diferentes sedes en la planeación y ejecución de los proyectos, liderizados y administrado por el rector de la institución, con el conocimiento y aprobación del consejo directivo, el consejo académico, así como las comunidades, a fin de garantizar su idoneidad.
- **Estrategias Gerenciales:** como elemento fundamental de los procesos administrativos de toda organización; en el caso de la evaluación de los proyectos transversales en el Colegio Integrado Fontibón, estas permiten: establecer las acciones de mejora y el alcance de los proyectos transversales, promover diferentes tipos de liderazgo, así como establecer la proyección económica y académica de los diferentes proyectos.

b. **Eficiencia de los proyectos transversales:** esta categoría forma parte de una de las dimensiones de la calidad educativa, a partir de esta se refleja el alcance de los objetivos con las metas logradas; en relación al caso en estudio, la misma está referida al logro de los objetivos establecidos y el fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes y demás miembros que integran dichos proyectos implementados en el Colegio Integrado Fontibón, en el periodo de tiempo establecido. Entre los elementos que emergieron de este proceso, se logró identificar lo siguiente:

- **Consolidación de la formación integral y el perfil de los estudiantes y con ello la calidad educativa del Colegio Integrado Fontibón,** no solamente a partir del fortalecimiento de sus competencias en los diferentes campos del conocimiento, sino también habilidades y destrezas, a fin de prepararlo para enfrentar los diferentes retos de la vida en los diferentes ámbitos en los que se desempeña (educativo, institucional, familiar y comunitario); asimismo, promueven aprendizajes y experiencias significativas en las diferentes áreas abordadas.
- **Proyección y competitividad Institucional,** permitiendo el fortalecimiento de la calidad institucional, en correspondencia con la normatividad tanto del Estado Colombiano, como de la institución, desplegando procesos educativos alternos al currículo, en forma indirecta a nivel institucional y comunitario.
- **Se logró evidenciar que la eficiencia de los proyectos transversales le otorga validez interna y externa de la calidad educativa,** impactando tanto a los miembros de la calidad educativa, como a la comunidad en general, ajustándose tanto a las normativas nacionales, como a lo establecido por organizaciones internacionales como la UNESCO y Naciones Unidas (ODS), promoviendo la participación y cooperación en redes con otras organizaciones educativas e instituciones públicas o privadas a nivel local, distrital, departamental, nacional e internacional, consolidado por un enfoque trasdisciplinario y multidimensional de las problemáticas abordadas.
- **Finalmente, se planteó que este proceso se efectúan procesos de “Mejoras Continuas”,** a fin de alcanzar mayor eficiencia y rendimiento en los procesos académicos, así como calidad educativa.

c. Alcance de los proyectos transversales: este componente del impacto social de los proyectos transversales implementado en el Colegio Integrado Fontibón, permitió establecer el efecto o trascendencia de los mismos; destacando la consolidación de los objetivos de estos, a partir del afianzamiento de un alto compromiso de los docentes y de la institución, así como la proyección de los mismos en otros escenarios.

En este mismo orden de ideas, se alcanzó a evidenciar como la implementación de los proyectos transversales, promueve el dialogo, la interacción, comunicación asertiva y participación entre los diferentes actores involucrados, generando un impacto social; así como el fortalecimiento de la calidad educativa de la institución, fortaleciendo la formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2017). Diccionario de Trabajo Social. <https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2016/04/diccionario-de-trabajo-social.Pdf>.
- Aquino Ramos, D. S. (2023). *Propuesta de indicador de eficiencia de atención oportuna de expedientes de pago en la SUNAT*. [Trabajo de Maestría] Universidad del Pacífico. Escuela de Postgrado. [https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/4111/Aquino%2C%20Delth a Trabajo%20de%20investigacion Maestria 2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/4111/Aquino%2C%20Delth%20a%20Trabajo%20de%20investigacion%20Maestria%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ávalos Davila, C., Arbaiza Lecue, N. Z., & Ajenzo Servia, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n35/2215-4132-rie-23-35-117.pdf>.
- Colegio Integrado de Fontibón (2020). Proyecto Educativo Institucional (PEI): "Formación de Ciudadanos con Valores y Desempeño Dinámico dentro de la Sociedad 2020-2025".
- Congreso de la República de Colombia (2015). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, UNICEF; s/f). Educación y Aprendizaje. <https://www.unicef.org/mexico/educación-y-aprendizaje>.
- García Guiliany, J. E., Duran, S. E., Hernández, J. C., & Moreno, M. E. (2018). Estrategias gerenciales para fomentar las competencias laborales en el Sector Hotelero de la Costa Caribe Colombiana. *Revista de Investigación SIGMA*, 5(2), 8-22.
- Garzón Guerra, E. & Acuña Beltran, L. F. (2016). Integración de los proyectos transversales al currículo: Una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16 (3).
- Heredia Rojas, F. (2020). La participación social de la comunidad educativa en escenarios complejos de educación media en un liceo de Venezuela. *Revista Educación y Sociedad Academia de Estudios Educativos y Sociales*, 1(2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/590/5903012006/5903012006.pdf>.
- Hernández Alaya, A. M. (2015). Calidad Educativa. El 1, 2, 3 para hacerla realidad. *Momento. Asociación de Investigación y Estudios Sociales*, 6. <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2018/08/2015-Momento6-calidad-educativa-1-2-3.pdf>.

- Martí, Y., Montero B., & Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 14(63), 259-267. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, fenomenológicos y etnográficos*. Ed. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional, (S/F). Sistema Educativo Colombiano. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/#:~:text=En%20Colombia%20la%20educación%20se,derechos%20y%20de%20sus%20deberes>.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/373629:La-calidad-esencia-de-la-educacion-en-las-aulas-de-clase#:~:text=La%20calidad%20educativa%20es%20la,e%20incluyente%20en%20a%20sociedad.&text=Bogotá%20D.C.%203%20de%20agosto,MinEducación>.
- Ministerio de Educación Nacional (s/f). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). <https://educacionrindocuentas.mineducacion.gov.co/entidades-adscritas-y-vinculadas/icfes/>
- Morales, O. (2015). *Programas socio-educativo: La familia y escuelas como contextos para el abordaje integral de los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba].
- Morales Ávalos, J. A., Zúñiga Aquino, S. P., García Martínez, V. (2020). Hacia una calidad educativa: indicadores de eficiencia y eficacia en México. *Boletín Científico. Publicación Semestral* EDÁHI, 8. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n8/a2.html#:~:text=Se%20refiere%20a%20la%20relaci%C3%B3n,los%20recursos%20destinados%20para%20ello>.
- Ospino Fritz, K. I., Fuentes Vega, R., & Gómez Linares, O. (2020). Gestión del conocimiento en unidades productivas rurales frente a los sistemas productivos. [Trabajo de Maestría, Universidad Simón Bolívar].
- Real Academia Española (s/f). Alcance. <https://dle.rae.es/alcance>.
- Rodríguez Fiallos, J. L., Navarrete Pita, Y., Valverde Ayala, R. D., & Gayrey Atiencia, O. A. (2019), Controversia conceptual de competencia y competitividad. Enfoque en la formación inicial del educador ecuatoriano. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200019
- Ruíz Domínguez, R. G., Becera Lois F. A., & Pons García, R. C. (2022). Evaluación de la percepción del impacto de proyectos de desarrollo local de tipo económico implementados en el territorio de cienfuegos. estudio de caso. *Cuadernos de Economía*, XLI(86), 277-304.
- San Pedro Cedillos, L., Vales Pinzón, C., Casais Molina, L. M., López Sánchez, R. (2019). El juego como estrategia para reforzar el conocimiento en temas de Álgebra en estudiantes del primer año de Ingeniería *Ingeniería*, 23(1), 36-51.
- Secretaría de Educación de Medellín (s/f). Transformación Curricular. Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT). <https://www.medellin.edu.co/maestros/transformacion-curricular/proyectos-pedagogicos-transversales-ppt/>.

- Tocora Lozano, S. & García González, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. VARONA, *Revista Científico-Metodológica, Edición Especial*(2018).
- Torres Fernández, C. (2017). *Análisis de la Calidad Educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
- Vanga Arévalo, M. G., Santamaría Herrera, N. M., Ruíz Ortiz, F. M., & Palomeque Núñez, M. C. (2019). Metodología de evaluación del impacto social de un proyecto: caso viviendas emergentes para Manabí. *Revista RECUS*, 4(3), 35-42.

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOCIALES PARA LA TRANSMISIÓN DE LA
CULTURA ALIMENTARIA DESDE UN ENFOQUE INTERSECCIONAL EN LA
REGIÓN DE PAPALOÁPAN, OAXACA**
**SOCIAL EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE TRANSMISSION OF FOOD CULTURE
FROM AN INTERSECTIONAL APPROACH IN THE PAPALOÁPAN REGION, OAXACA**

Héctor Cruz Sánchez

Universidad Internacional Iberoamericana, México

(hcsaa19@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0005-5057-1666>)

Elsa Antonia Pérez-Paredes

Universidad Abierta y a Distancia, México

(elsa.perez.paredes@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-8142-0212>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 13/03/24

Revisado/Reviewed: 27/04/24

Aceptado/Accepted: 14/07/24

RESUMEN

Palabras clave:

cultura alimentaria, transmisión intergeneracional, patrimonio cultural intangible, Región Papaloapan.

La región Papaloápan del estado de Oaxaca México, tiene amplia riqueza cultural, étnica, ambiental, biológica, económica, entre otras. El gran número de recursos alimentarios hacen único este espacio territorial y cultural. En este contexto, algunos fenómenos mundiales tales como la globalización, procesos migratorios, los mercados alimentarios, entre otros, están influyendo en la cultura alimentaria de los diversos grupos sociales. Para conocer el contexto y proceso de valoración y transmisión de la cultura alimentaria se realizó una investigación desde un enfoque intercultural e interseccional en la región de Papaloápan en cuatro municipios (Tuxepec, Valle Nacional, Cotzocón, Yavéo) conformado por seis grupos étnicos (Náhuatl, Mixtecos, Mazatecos, Zapotecos, Chinantecos, Mixes y Afromexicanos). Se diseñó una metodología mixta, en el que a partir de una investigación participativa se realizó un diagnóstico de los procesos de valoración y transmisión intergeneracional utilizando herramientas socio digitales en las comunidades y las cocinas familiares de cuatro comunidades (San Bartolo, La Finca, María Lombardo, Francisco Villa). A partir de la profundización de estos procesos, se destaca los elementos interculturales e interseccionales que promueven la transferencia intergeneracionalmente la cultura alimentaria entre los diversos actores que intervienen en la reproducción de ésta y que aportan al diseño de una estrategia de comunicación comunitaria local que pueda promover y replicar en contextos similares la cultura alimentaria concebida como patrimonio cultural intangible en las diversas prácticas educativas sociales de las y los adultos mayores, las mujeres, los hombres adultos, las y los jóvenes y las infancias desde un enfoque inclusivo.

ABSTRACT

Keywords:

food culture, intergenerational transmission, intangible cultural heritage, Papaloapan Region.

The Papaloápan region of the state of Oaxaca, Mexico, has extensive cultural, ethnic, environmental, biological, and economic wealth, among others. The large number of food resources make this territorial and cultural space unique. In this context, some world phenomena such as globalization, migratory processes, food markets, among others, are influencing the food culture of various social groups. To understand the context and process of valuation and transmission of food culture, an investigation was carried out from an intercultural and intersectional approach in the Papaloápan region in four municipalities (Tuxtepec, Valle Nacional, Cotzocón, Yavéo) made up of six ethnic groups (Náhuatl, Mixtecs, Mazatecos, Zapotecs, Chinantecos, Mixes and Afro-Mexicans). A mixed methodology was designed, in which, based on participatory research, a diagnosis of the processes of valuation and intergenerational transmission was carried out using socio-digital tools in the communities and family kitchens of four communities (San Bartolo, La Finca, María Lombardo, Francisco Villa). From the deepening of these processes, the intercultural and intersectional elements that promote the intergenerational transfer of food culture between the various actors involved in its reproduction and that contribute to the design of a local community communication strategy that can promote and replicate in similar contexts the food culture conceived as intangible cultural heritage in the various social educational practices of older adults, women, adult men, young people and children from an inclusive approach.

Introducción

La alimentación en el territorio mexicano se remonta a la constitución de los pueblos originarios en lo que hoy es la República Mexicana. Cada grupo étnico ha ido adaptando su cultura alimentaria a las condiciones socioambientales de sus propias regiones y en las que sus sistemas alimentarios dependen de la disponibilidad y diversidad de recursos naturales, bióticos y ecosistémicos, pero también de sus sistemas productivos y sociopolíticos en los que estos grupos sociales se desenvuelven.

Ramírez (2023) establece que el frijol y el maíz, por mencionar algunas semillas, es un alimento históricamente importante para la dieta y cultura mexicana, mesoamericana y de los pueblos que la conformaron. La presencia del maíz, frijol, chile ha podido garantizar la seguridad alimentaria en nuestro país. Allí la importancia geopolítica de la soberanía alimentaria y el alcance que tiene la cultura alimentaria para la promoción del reconocimiento y reapropiación de la riqueza biológica y cultural de lo que nos rodea, incluyendo de lo que se alimenta un grupo social. De acuerdo con De la Barrera (2016, 2020), la alimentación representa uno de los vínculos más fuertes que las personas tienen con la naturaleza. De la misma forma, la biodiversidad local se ha vuelto parte no solo de los sabores, sino también de los saberes y cultura desarrollados en esta región multicultural del país, como lo es la región de Papaloápan, estableciendo que los ingrediente no sólo son típicos de la comunidad, sino sus sabores, los cuales son reconocidos por aquellas personas que las reconocen en tanto su interconexión con los ecosistemas que albergan las especies y el contexto cultural de la preparación en los que se preparan y están inmersos en la cultura alimentaria que se hereda desde el intercambio de saberes y sabores construido en las cocinas y hogares con sus propios significados y prácticas en las que se desenvuelven.

A través del paso del tiempo los grupos originarios han ido incursionando nuevas variantes alimenticias y medicinales, identificación de plantas, consumo de animales y productos pesqueros, forestales y no maderables, como los hongos, entre otros, lo que ha llevado a establecer nuevas formas de preparación de los alimentos para su consumo. Estos procesos alrededor de la cultura alimentaria ha sido influenciada por fenómenos naturales, sociopolíticos y económicos dinámicos y que implican trayectos territoriales, que les obligan a adaptar o adoptar ciertos ingredientes y especies a su alimentación dependiendo el contexto situacional que da como resultado la cultura alimentaria, la cual se define como el conjunto de representaciones, de creencias, de conocimientos y de prácticas heredadas o aprendidas asociadas a la alimentación y que son compartidas por las y los individuos de una cultura o grupo social determinado dentro de una cultura (Contreras y Gracia, 2005 en Pérez-Gil, 2009).

De acuerdo con Pérez (1988) se identifica que fue hasta la conquista española que la alimentación y la cultura alimentaria fue transformada significativamente. Los efectos de este hito histórico, más allá de los diversos abordajes del fenómeno de dominación de la conquista, es que la alimentación cambió, lo que lleva a inferir que probable en la actualidad ningún pueblo originario conserve su cultura alimentaria idéntica a la original. Pérez (1998) menciona que fueron dos cosas las que cambiaron. Por un lado, los insumos o ingredientes y por otro, la diversidad de las recetas indígenas, las cuales antes no tenían tanta diversidad de alimentos cocidos dulces, salados, picos, amargo, afrodisiaco, etc. Un ejemplo asociado a la transmisión de los procesos de preparación y el uso de ingredientes en el contexto histórico de la conquista española es la vainilla. Ramírez (2023) menciona que los primeros europeos que la describieron fueron Bernal Díaz del Castillo y Bernardino de Sahagún. Y tal como lo hacían los antiguos mexicanos, los españoles

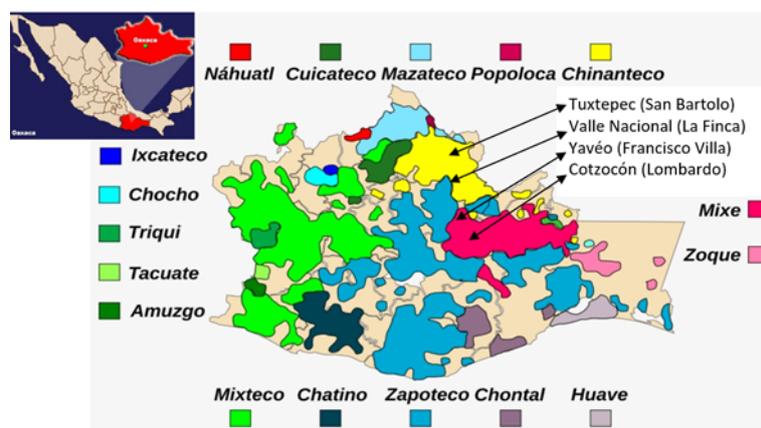
aprendieron a aromatizar al chocolate con vainilla, pero a diferencia de ellos no lograron hacer que las vainas produjeran su exquisito sabor y olor debido a que las y los indígenas guardaron en secreto el proceso: marchitaban las vainas y luego las calentaban para acelerar la producción de sabor y para prevenir su fermentación y descomposición. Cuando las vainas se tornaban cafés, las secaban a temperatura ambiente y las guardaban por unos tres meses.

Por otro lado, Gómez y Velásquez (2019) analizaron la alimentación de México mediante el establecimiento de cuatro etapas: 1.- Prehispánica, la cual tenía como base ingredientes como maíz y frijol y alimentos asociados a la milpa. 2.- Colonial, la cual contiene un mestizaje de nuevos ingredientes de Europa y Asia 3.- Independiente, en el que surge la creación de platillos típicos regionales y la etapa 4.- Moderna, en la que se registra un cambio de la dieta tradicional por el alto consumo de alimentos industrializados y en la que la presente investigación profundiza.

Lo global presente en lo local ha tenido consecuencias distintas al fenómeno de conquista española. Derivado de la globalización y su impacto en la cultura alimentaria surgen dos supuestos: primer supuesto, si la sociedad es educada intencionalmente respecto a su cultura alimentaria incursionando con nuevas culturas externas que podrían dar como resultado una adaptación enriquecedora benéfica y equitativa, o segundo supuesto, si la sociedad no es educada intencionalmente en su cultura alimentaria de lo local, ésta se podría extinguir (Cruz, 2024). Así, la presente investigación no pretende plantearse desde una resistencia contra la globalización o sobrevaloración de ésta, sino lo que se propone es profundizar sobre los procesos de valoración y transmisión intergeneracional que existen en la región Papaloápan de Oaxaca que puedan dar pauta al diseño de propuestas para el fortalecimiento de prácticas educativas sociales mediante estrategias de comunicación local, en el que la transmisión intergeneracional de la cultura alimentaria se mantenga como patrimonio cultural intangible. En un cotejo de territorio y grupos culturales se puede comprobar un mosaico de diversidad desde múltiples ángulos, a continuación, se representa esta realidad.

Figura 1

Contexto de territorio y grupos étnicos



Nota. Fuente: <https://culturacienciasdelacomunicacion.blogspot.com/2012/12/culturas-y-tradiciones-en-el-estado-de.html>

En la parte sur del país de México se encuentra Oaxaca, que a su vez se encuentra dividido por territorios, la región Papaloápan está en la parte norte de Oaxaca y abarca

los espacios culturales de chinantecos, mazatecos, zapotecos y mixes. En la investigación se consideraron cuatro municipios con una comunidad por municipio según se indica en la figura 1.

Se considera que el contexto oaxaqueño para profundizar en estos aspectos es pertinente, ya que de acuerdo Altamira y Trujillo (2017) existen pocos estudios en contextos del estado de Oaxaca, ya que sólo se cuenta con el estudio de un municipio del estado de Oaxaca del cual se ha hecho un “Registro de la Cocina Tradicional Oaxaqueña como Patrimonio Cultural Inmaterial de México”. Así, la continuidad de este trabajo en la región Papaloápan de Oaxaca, tendría un gran aporte dado la diversidad de la cultura alimentaria que existe en esta región.

A su vez, Castro, (2000) establece que en un caso realizado en Guadalajara existe gran desconocimiento y poca valoración por parte de las y los pobladores sobre su cultura alimentaria, debido a la preferencia de los productos industrializados, en la que la región Papaloápan este fenómeno es similar.

Un enfoque que aporta al análisis de la cultura alimentaria desde la experiencia propia individual y colectiva de las personas reproductoras de la cultura alimentaria es el enfoque interseccional, el cual es un abordaje que se desprende de la teoría de género para explicar, analizar, caracterizar y profundizar en los sistemas desiguales y diferenciados por aspectos sociales, racializados, etarios, históricos, dinámicos y situados (Viveros, 2016). Este enfoque ha sido básico para esta investigación en la región Papaloápan de Oaxaca.

La selección de este enfoque para analizar la transmisión intergeneracional de la cultura alimentaria se propone para identificar formas de interacción social asociadas a las implicaciones subjetivas desde los ciclos de vida y sus etapas de desarrollo, así como los contextos socioculturales expresados en los diversos territorios en los que los sujetos colectivos se apropian (Pérez-Paredes y Sosa-Martínez, 2022) y transmiten su cultura alimentaria y su territorio.

En este sentido, es que se ha identificado que la cultura alimentaria también está asociada a las etapas del ciclo de vida, allí la perspectiva intergeneracional que se propone esta investigación desde una estrategia de comunicación local. Derivada de la investigación de la cultura alimentaria en el contexto de la región Papaloápan de Oaxaca, Cruz (2024) identifica que las personas durante su vida atraviesan doce etapas, las cuales implican cambios en sus culturas condicionadas al lugar donde nacieron, donde viven actualmente y con quienes interactúan desde sus condicionantes de ciclos de vida en las diversas etapas de su desarrollo como lo son:

- 1.- Gestación y Lactancia
- 2.- Exploración
- 3.- Formación de gustos
- 4.- Consumo cautivo
- 5.- Consumo en proceso de independencia
- 6.- Consumo independiente
- 7.- Consumo en pareja
- 8.- Consumo convenido en pareja
- 9.- Consumo en pareja y más integrantes de familia
- 10.- Consumo en tensión
- 11.- Consumo condicionado
- 12.- Consumo dependiente

Derivado de las etapas que se establecen, es que surgen las prácticas que favorecen la valoración y transmisión de la cultura alimentaria local, considerando que cada etapa

es diferente y al ser la cultura alimentaria una construcción social, cada etapa de vida implica que esta cultura se lleve consigo misma ya sea de manera individual pero también de manera colectiva como integrante de un grupo social y/o étnico. Por eso en cada etapa social condicionado a si se es dependiente de los padres/madre, se tiene una pareja o se vive de manera cotidiana en familia, existirá una interacción social donde se compartirán educación, alimentos, momentos, recuerdos, valores y significados, lo que intrínsecamente reproducirá la cultura alimentaria.

Otra aportación al reconocimiento de la perspectiva multicultural en la cultura alimentaria fue la de Gonzales (2013) quien se enfocó en difundir el patrimonio gastronómico de los grupos étnicos con el objetivo del rescate patrimonial e intercambio con los y las visitantes a las localidades. De esta forma, es que la presente investigación establece que las estrategias de comunicación local son relevantes para el reforzamiento de la cultura alimentaria que se tiene en la región de Papaloápan, Oaxaca.

Finalmente, es importante reconocer que la cultura alimentaria es también producto del incentivo de políticas públicas relacionadas con el patrimonio cultural intangible, en el que el Estado desde su Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y cabezas de sector, funge un papel relevante para la recuperación de la producción agroalimentaria local, la salvaguarda de los productos endémicos de la región y la promoción de la alimentación saludable basada en los hábitos y consumo de productos locales, tal como lo expone la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales (CONACULTA, 2010) la Encuesta Nacional de Hábitos Prácticas y Consumo Culturales (INEGI, 2012) y la Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México (UNAM, 2020), las cuales han podido reconocer y correlacionar la situación actual de la cultura alimentaria desde el consumo de los diversos alimentos en las diferentes regiones de México.

Método

El diseño de la investigación consideró ocho grupos sociales pertenecientes a la región Papaloápan de Oaxaca. Se utilizó una metodología mixta en la que en un primer momento de la investigación cuantitativa se realizó un diagnóstico a través del instrumento de una encuesta, ya en el segundo momento mediante la investigación cualitativa se desarrolló mediante un estudio de caso de la región Papaloapán (Ver Tabla 1) empleando instrumentos como grupos focales, observación participativa y la entrevista a profundidad.

Tabla 1

Participantes desagregados por género y edad en la investigación de la Cultura Alimentaria

Grupos etarios	Encuesta		Entrevista		Observación		Grupo Focal		Subtotal		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Adultos mayores	45	38	0	0	0	4	0	0	45	42	87
Adultos	101	140	0	0	1	5	3	0	105	145	250
Jóvenes	33	43	1	4	1	5	3	0	38	52	90
Infantes	0	0	0	0	2	8	0	0	2	8	10
Total	179	221	1	4	4	22	6	0	190	247	437

De acuerdo a la tabla anterior en la encuesta participaron 400 personas, las restantes 37 personas participaron en el segundo momento. Es importante destacar que

el desarrollo de la investigación se realizó en un periodo del año 2020 al año 2022 y en la que, debido a la pandemia, se utilizaron diversas herramientas para la obtención de información. A los y las adultas mayores se les aplicó una encuesta física por las condiciones de accesibilidad tecnológica. En cambio, a las y los adultos se les aplicó una encuesta vía telefónica, así como a las y los jóvenes se les aplicó una encuesta virtual por el instrumento de Google Form. A todos los grupos se les aplicó el mismo instrumento y del cual en el presente artículo se resalta una de las preguntas que se exploró con relación a sus prácticas en su cultura alimentaria, así como de la transmisión intergeneracional de la misma y el involucramiento de los diversos sujetos locales.

En el segundo momento metodológico se utilizaron tres herramientas para profundizar el estudio de caso a través de entrevistas a profundidad, observación participante y grupos focales en diversas familias de diversos grupos étnicos.

El diseño de la investigación consideró la diversidad multicultural y el enfoque interseccional, ya que del 100% de los 437 participantes, 52% fueron hablantes de español, 23% chinantecos, 6% afromexicanos, 5% mazatecos, 4% mixe, 4% zapotecos, 3% mixteco, 3% náhuatl. Respecto a los grupos etarios del 100% de las y los participantes 18% fueron adultos mayores, 57% adultos, 22% jóvenes, 2% niños/as. Estos últimos no fueron abordados directamente, sino que, mediante la observación participante, se pudo analizar la participación que las infancias en la elaboración de comida tradicional y en las prácticas asociadas a la cultura alimentaria. Con relación a la selección de personas con base al género, se consideró en la muestra de estudio que fuera homogéneo, contando con la participación de 44% de hombres y 56% mujeres del 100% de la población total.

Resultados

En el diagnóstico realizado se observa en la Tabla 2 algunos datos relevantes sobre la transmisión de la cultura alimentaria y particularmente, la lengua materna en la que se transmite.

Tabla 2
Transmisión de cultura alimentaria

Grupo etario	% de personas que transmiten su Cultura Alimentaria.			% de transmisión en Lengua materna		
	Si	No	Total	Si	No	Total
Adultos mayores 60 años y mas	62	38	100	89	11	100
Adultos 30 a 59 años	35	65	100	22	78	100
Jóvenes 18 a 29 años	12	88	100	2	98	100

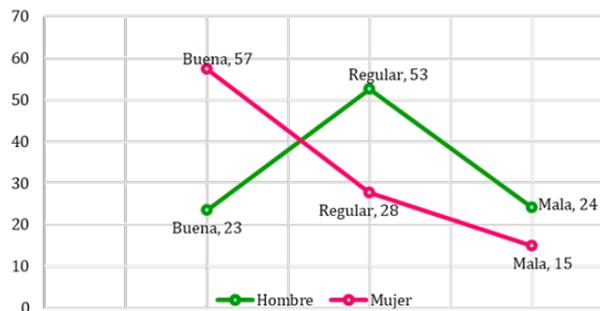
Se reportó que en la encuesta quienes mayormente transmiten la cultura alimentaria son las mujeres, en todos los grupos etarios se da la transmisión, 62 % las adultas mayores transmiten y 89% de quienes lo hacen de forma oral en su lengua materna, 35 % de las adultas transmiten con prácticas en las cocinas familiares, pero solo el 22% de quienes transmite lo hacen en lengua materna y por su parte 12 % de los jóvenes también transmiten por las redes sociales las recetas y fotografías de alimento tradicional, aunque solo 2% afirma que lo hace en lengua materna.

Un sector importante que se incluyó tanto en las encuestas como en las entrevistas fue el sector de productores/as agropecuarios, con quienes se constató que en la mayoría

de las comunidades tienen prácticas de conservación de recursos y de cultura alimentaria y en las que mediante la conservación de la diversidad de flora, fauna, hongos y cultivos de criollos se mantiene la cultura alimentaria, expresándose así, la valoración de éstos considerados como los insumos necesarios y utilizados en la cocina tradicional. Se considera que estas prácticas de conservación de recursos deben enseñarse y replicarse en otras regiones para favorecer su conservación, pues si estos se perdieran y tuviera que cocinarse con insumos de otras regiones o países el sabor, consistencia, olor y apariencia de la comida tradicional cambiaría y generaría mayores costos.

Figura 2

Valoración regional de la cultura alimentaria por género



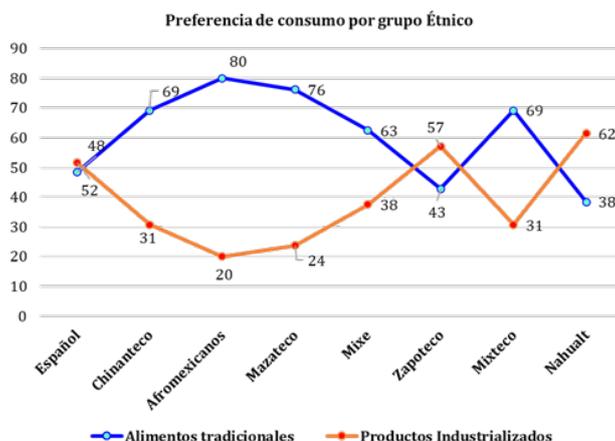
Respecto a la valoración de la cultura alimentaria desagregado por género da cuenta de que son las mujeres quienes más le dan valor a la cultura alimentaria ya que como se observa en la Figura el 57% de las encuestadas manifestaron el valor positivo que tiene para ella ésta. Mientras que, en la población de hombres, el 23% manifestó que la cultura alimentaria era calificada como buena.

Estos resultados, arrojan que de manera recurrente como un eje transversal en el tema de cultura alimentaria es asignarle la responsabilidad de la cultura alimentaria a las mujeres (el 94% de los encuestados afirma que a lo largo de la vida los temas relacionados con cultura alimentaria siempre se les delega a las mujeres). En todas las familias de los grupos étnicos considerados y en todas las comunidades, son las mujeres las actrices principales de las prácticas, mantenimiento, producción y transferencia de la cultura alimentaria quienes, a su vez, no tienen las condiciones para enseñar las nuevas generaciones de manera consciente o inconsciente, los saberes ancestrales existentes en sus mentes y lo valoran afectivamente éstos desde una visión de valoración positiva cultura. Así, el papel estratégico de las mujeres como las portadoras de las prácticas, la valoración y la transmisión intergeneracional, debería reflejarse en el reconocimiento de este papel, traducido al ámbito económico, en su beneficio económico, y toma de decisión sobre la administración de los recursos económicos y los procesos productivos alimentarios, se debe incluir a las nuevas generaciones para multiplicar el mayor número de prácticas de la cultura alimentaria.

De la misma forma, una variable que también influye en la cultura alimentaria, particularmente el consumo de alimentos tradicionales es el grupo de origen étnico al que se pertenece.

Figura 3

Preferencia de consumo de alimentos tradicionales por grupo de origen social



Como se observa en la Figura 3 de los 8 grupos seleccionados en la investigación, el grupo de origen afromexicano manifiesta una mayor preferencia del consumo de alimentos tradicionales en un 80%, en contraste con el grupo de origen zapoteca (43%) y de origen náhuatl (38%) quienes son los que reportaron menor preferencia del consumo de alimentos tradicionales y una mayor preferencia por productos industrializados.

Uno de los resultados de la investigación asociados a la existencia de la pluriculturalidad en la región de Papaloápan, Oaxaca es que ésta no es homogénea en su constitución cultural alimentaria, ya que en cada comunidad interactúan de dos y hasta ocho grupos sociales incluidos también el grupo de afromexicanos. En consecuencia, las prácticas de transmisión de la cultura alimentaria a las nuevas pluriculturalidades y generaciones han cambiado y se ha enriquecido debido a la permanencia de los saberes de la cultura y valoración de su reproducción al interior de las familias de los diversos grupos culturales con quienes se profundizó. Por ello es necesario en la actualidad, modificar intencionalmente las formas para la transmisión intergeneracional y recuperar la lengua materna (como se observa en la Tabla 2) como elemento intrínseco a la cultura alimentaria.

En la investigación se constató que en el caso de los informantes del grupo étnico mixe la transmisión es más completa, fluida y fidedigna debido a que en la transmisión de la cultura alimentaria según la encuesta, el 92% de quienes transmiten su conocimiento lo hacen en su lengua materna, ésta es una práctica que se manifiesta en las cocinas y que diariamente se van perfeccionando.

A decir de las y los informantes de la investigación respecto a la cultura alimentaria, el 83% mencionó que tiene conocimiento de que existen esfuerzos aislados de parte de gobierno o sociedad respecto a la cultura alimentaria: tales como ferias gastronómicas, exposiciones, demostraciones, días especiales de algún platillo, y con menor frecuencia kermeses o festivales comunitarios, en las que rara vez en las fiestas de los pueblos, se preparan la comida tradicional. Se identificó que estas acciones no son sistemáticas con las agendas municipales, no contienen un objetivo claro asociado a la cultura alimentaria, ni una planeación, ni recursos públicos dirigidos a la transmisión de la cultura alimentaria.

Propuesta para la promoción de prácticas educativas sociales para la transmisión de la cultura alimentaria (PESTCA) desde sus dimensiones y escenarios en la región de Papaloápan, Oaxaca

Para promover las prácticas educativas sociales para la transmisión de la cultura alimentaria desde un enfoque interseccional en la Región de Papaloápan, Oaxaca retomada en el trabajo doctoral de Cruz (2024) se requiere reconocer e identificar las diversas etapas de vida de los grupos sociales y sus referentes culturales en el ámbito familiar comunitario y regional-cultural. En la propuesta diseñada por Cruz (2024) a partir del diagnóstico y análisis exploratorio de la cultura alimentaria en esta zona, establece que el abordaje de lastres dimensiones sociales son muy pertinentes de considerar par cualquier iniciativa: el género y su papel y deconstrucción en la reproducción cultural, lo intergeneracional en tanto la interfaz entre generaciones y grupos etarios y lo multicultural en tanto es la identidad lo que articula las valoraciones y la transmisión cultural. En este sentido se propone que la interseccionalidad permita la participación de actores que tradicionalmente no son visibilizados como reproductores culturales tales como: niños, niñas, jóvenes mujeres, hombres y género no binario, hombres adultos y adultos homosexuales.

A continuación, se describen las (PESTCA) en los tres ámbitos de las diferentes prácticas de la cultura alimentaria:

La cultura alimentaria desde las prácticas familiares

Para las etapas de gestación y lactancia: El inicio de la cultura alimentaria de una persona se da está íntimamente relacionada con las practicas alimentarias maternas, por lo que todo lo que el producto en gestación y lactante depende permanentemente de lo que la madre come. Esto va acompañado de la observación del lactante de los alimentos que consume la madre y de esta forma pueda ir asociando formas, colores, sabores, olores, etc. A su vez, es el momento en el que una madre puede incorporar hábitos diferentes por el requerimiento de comer lo más variado y completo que sus recursos le permitan, verduras, frutas, y por su puesto su comida tradicional, pues a través de la madre él bebe recibirá toda la alimentación desde el contexto en el que se encuentra. Su olfato ira identificando los olores y su vista iría identificando colores y formas, platillos, conductas, que le servirán como fundamentos en la formación de su cultura alimentaria. A su vez, este es el momento ideal y recomendable para que mama transmita su lengua materna y en su lengua le explique al bebe lo que ella hace: que come, como sabe lo que está comiendo, porque lo hace, para que lo hace.

Para la etapa de exploración: los bebes están en la etapa de exploradores tanto con la madre como con el padre y todos los que eventualmente conviven con él o ella y quienes deben proponerse una meta en común enseñar a través de los sentidos: el tacto, el olfato, el gusto, el oído y la vista, todos los sentidos deben percibir la cultura alimentaria. En medida de lo posible será importante tener frutas y verduras naturales en el entorno de él o la bebe, siempre supervisado por un adulto responsable. Que vea comer a sus padres y a la familia, que reciba los olores, que pueda tocar los alimentos si es posible que pueda solo probarlos no comerlos como lo son los platillos calientes y picosos.

Para la formación de gustos: si se han hecho correctamente las dos estrategias anteriores, en esta estrategia los sentidos ya estarán identificados con los alimentos. Su vista, su tacto, su olfato y oído identifican los alimentos, ahora es el momento de trabajar mayormente con el sentido del gusto. Provocar que coma racionadamente los más variable posible de acuerdo con los recursos, se le debe dar a probar y explicar que

alimento es, como le sirve y explicarle que eso comerá durante su vida. La mamá o el papá deberá comer primero frente al bebé y facilitarle el consumo sea hervido o raspado o licuado, evitando todo lo procesado a diferencia de la etapa anterior donde solamente le daban a probar, aquí ya podrá comer algunas cantidades moderadas y variadas.

Para el consumo cautivo: Papá y mamá deben estar de acuerdo en maximizar la utilidad cultural de esta etapa, lejos de que sea una mala experiencia en el infante, provocar que los mejores recuerdos de la vida sean precisamente los de la infancia. En un ambiente de amor, cuidado, y respeto, se debe inculcar en la mente de los infantes, que lo que ellos comen es de ellos, así como su nombre, su personalidad, su nacionalidad su lengua materna, también su cultura alimentaria los identificara el resto de su vida. El papá y mamá deben hablar frecuentemente del valor de su cultura alimentaria que no vale ni más ni menos que otras, y que esto no se puede comprar con dinero, siendo un tesoro individual. Las prácticas en esta etapa más que por obligación debe fomentarse disfrutar el consumo. Provocar el mayor número de actividades juntos, días de campo, cenas familiares, fogatas, horas de cultura, y cualquier otra donde la familia esté unida y comparta sus experiencias permitirá que las valoraciones hacia la cultural alimentaria sean positivas y permanezcan para la vida adulta.

Para consumo en etapa de independencia: En esta etapa se determina la cultura alimentaria para el resto de la vida. Si las estrategias anteriores se hicieron correcta y oportunamente, esta no implicara mayor problema, dado que en esta etapa los hijos empiezan a comer fuera de casa, por lo tanto, se debe intensificar en casa de manera consensada una mayor frecuencia en el consumo de alimentos tradicionales y un reforzamiento en la transmisión de la cultura alimentaria, por lo que en esta etapa se deben insistir en las prácticas que transmitan el conocimiento de la cultura alimentaria y su valoración positiva y sistémica, resaltando que los alimentos tradicionales son más sanos, nutritivos, y saludables, y que son parte de su identidad cultural. No se debe imponer o tratar de eliminar la curiosidad de los hijos de probar otros alimentos y tampoco prohibir comida rápida, sin embargo, recordarles frecuentemente, que esos alimentos no son propios de la comunidad y si bien pueden consumirlos como antojo, nunca deberán sustituir a lo propio.

Para consumo independiente: Cuando las personas son jóvenes y solteros (as), no puede influirse mucho en lo que comen fuera de casa por lo que las veces que coman en casa se deben procurar elaborar los platillos tradicionales que más les gusta, a manera de consentir su paladar. Por su parte es importante que, de parte de la madre y el padre, se refuerce la importancia de la cultura alimentaria en sus prácticas cotidianas. En esta etapa la comunicación será lo más importante y cumplirá la función de recordar y en la que como se observa en algunos casos se pueden enviar insumos para consumir alimentos preparados de su preferencia que sean tradicionales, o guiarlos mediante algún medio virtual para que preparen ellos mismos sus comidas tradicionales.

Para consumo en pareja: desde la etapa de noviazgo debe preverse el consenso y ajuste de ambos requeridos para compartir una cultura alimentaria. Desde los primeros días ambos conyugues deben platicar de sus gustos y preferencias respecto a comidas y tomar acuerdos equitativos para continuar conservando su cultura y además enriqueciendo la misma. Los acuerdos podrían funcionar alternando los días para comer un día de acuerdo con los gustos de cada integrante de la pareja y así sucesivamente. Esto no solo conservará la cultura alimentaria de cada uno si no que la enriquecerá ahora en pareja y en la que los acuerdos para la conservación de la cultura tendrían que ser equitativa y respetuosa entre ambas partes.

Deberán también hacerlos valer frente a terceros en las visitas esporádicas a familiares o amigos. Se podrá exceptuar eventos sociales, u otros donde la pareja no influya en la posibilidad de seleccionar su comida.

Para consumo en pareja y más integrantes del núcleo familiar: desde que la esposa está embarazada la pareja deberá llegar a acuerdos para modificar su alimentación en función de las necesidades y gustos en la madre y el producto en gestación. Posterior al parto la alimentación también debe cuidarse en pareja cuidando así al bebe y a la madre. Los primeros años de vida del niño puede provocar alteraciones en la cultura alimentaria de los adultos, pero debe buscar normalizarse tan pronto como sea posible en medida que el nuevo integrante de la familia ya pueda entender las explicaciones del ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, comer.

Para consumo en tensión: se debe buscar el equilibrio intergeneracional, sin la imposición de las y los adultos pero que tampoco ellos cedan totalmente a los nuevos gustos. Es una buena oportunidad para comer cosas nuevas y durante este acto destacar las bondades de los alimentos propios como nutrición, salud sabor, así como el valor de lo propio. Se deben intensificar los actos familiares para transmitir conocimiento de la cultura alimentaria.

Para consumo condicionado: con base al trabajo de las estrategias anteriores tanto padres/madres como hijos/as tienen similitudes en su cultura alimentaria pero sus gustos pueden variar. El consenso de que comer debe incluir la opinión y respetar los gustos y responsabilidad por participar por todos los y las integrantes de todas las generaciones. Una calendarización que considere todos los gustos y participación en la preparación influirá en la reproducción de la cultura alimentaria en la unidad familiar.

Para consumo dependiente: los adultos mayores generalmente en esta etapa ya no tienen poder de decisión debido a sus limitaciones físicas, económicas, etc. Por lo que aquellas personas que tienen a su cargo el cuidado de adultos/as mayores, dependientes en cuanto a su alimentación, deberán en la medida de lo posible preguntarles sobre lo que quieren comer y evaluar de lo que quieren comer que pueden comer, pues habrá alimentos que por su edad avanzada ya no sean recomendables. Deben también si es posible recrear los ambientes donde ellos se alimentaron en sus vidas, traer periódicamente a personas con las que ellos comían como hijos, familiares, amigos. Se sugiere implementar un programa donde estos adultos mayores capaciten a generaciones más jóvenes, si es posible sean remunerados por ello, así ellos se sentirán útiles y además transmitirán la riqueza de su cultura alimentaria y lengua materna a las nuevas generaciones.

La cultura alimentaria desde las prácticas comunitarias

Si se parte del supuesto que la mayoría de las familias locales adopten las practicas descritas en el apartado anterior, se deben fomentar acciones de educación inclusiva para la transmisión intergeneracional de la cultura, orientados a:

- Encuentros comunitarios multiculturales de cocineras y cocineros, dirigido a las familias locales
- Muestras y sesiones de degustación gastronómicas multiculturales con presencia de visitantes de todas las edades, está dirigida a turistas
- Concursos de cocina, por redes sociales, abriendo la votación por el público en general, dirigidos a los jóvenes y niños de todas las edades.
- Involucrar a las escuelas, iglesias, sectores productivos, programas gubernamentales y organizaciones sociales en estas estrategias.

Estas prácticas comunitarias se deben impulsar para su realización en las comunidades más conocidas y visitadas que tengan presencia multicultural, para que sean replicadas luego en el mayor número de comunidades locales.

La cultura alimentaria desde las prácticas regionales

Derivado de las prácticas familiares y comunitarias a nivel regional como una segunda etapa se debe trabajar en educar a la sociedad respecto a una transmisión de la cultura alimentaria en un esquema de inclusión y de identificación de la producción, comercialización y economía basada en el sistema alimentario y socioambiental regional. Para ello, se promover las siguientes estrategias son de suma importancia: Ferias regionales de cultura alimentaria enfocada a educar a todos y todas

- Concursos de cocina tradicional, abriendo posibilidad de participación tanto a hombres como mujeres, se sugiere hacer categorías para premiar por género, por edad.
- Encuentros regionales multiculturales de educación inclusiva en la cocina tradicional.
- Difusión por la radio comunitaria cultural que existe en las regiones culturales presentes en la región territorial del Papaloápan de Oaxaca.
- Difusión vía redes sociales de todo lo realizado en los tres niveles, familiar, comunal y regional.

Trabajar intencionalmente en las tres dimensiones de la sociedad paralelamente género, intergeneracional y multicultural, asegura que trabajando de manera incluyente todos: hombre, mujeres, así como personas de todas las edades y todos los grupos étnico-multiculturales sean parte de estas prácticas que garantizan la transmisión de la cultura alimentaria y de la que el Estado tiene que asumir promoverla desde la política pública y la promoción del patrimonio biocultural intangible.

Discusión y conclusiones

A manera de discusión se analizan los estudios similares y se comparan con los resultados de la presente investigación en el contexto regional de Papaloápan, Oaxaca. Altamira y Trujillo (2017) quienes han realizado estudios similares en la región de Valles Centrales, no reportan estudios similares en la región Papaloápan de Oaxaca. Por ello, es necesario en el presente involucrar a las y los actores principales de la cultura alimentaria, particularmente mujeres adultas mayores y conocedoras de las comidas tradicionales y en general de la cultura alimentaria en el diseño de políticas públicas dirigidas a la promoción de la cultura alimentaria a nivel local y desde sus propios referentes identitarios de cada grupo social y étnico.

Por otro lado, será relevante concentrar para el sector académico e interesados en la cultura alimentaria, un compendio o acervo de todos los trabajos científicos relacionados con el tema de la cultura alimentaria que proporcionen métodos, procesos, estrategias para el conocimiento, valoración y transmisión de la cultura alimentaria para las nuevas generaciones.

De acuerdo con Castro, (2000) será enriquecedor replicar las estrategias de promoción de la cultura alimentaria con los ajustes pertinentes en otros contextos en los que las personas de las comunidades de todas las generaciones aprendan a valorar la diversidad biológica y socioambiental a través de la cultura alimentaria, pues la inclinación en un contexto capitalista y posmoderno es la valoración de lo nuevo y de lo foráneo, devaluando lo propio y lo ancestral. En la región Papaloápan existe un número reducido

de personas de la tercera edad, las cuales son los agentes que mayormente valoran la diversidad biocultural local y quienes, pudieran transmitir a las nuevas generaciones dichas valoraciones mediante estrategias dirigidas para este objetivo.

Como lo establece Gonzales (2013) debe rescatarse el enfoque del patrimonio gastronómico de todos los grupos étnicos y multiculturales para con ello rescatarlo. Sin embargo, merece la pena ser cuidadoso en evitar la apropiación cultural que genere desigualdad y despojo cultural que no vaya acompañado de la ética y de la búsqueda propia de encontrar soluciones pertinentes y duraderas orientadas al fomento de la economía local desde una perspectiva de conservación del patrimonio de la cultura alimentaria.

Las encuestas oficiales realizadas por CONACULTA (2010), INEGI (2012), y la UNAM (2020), no consideran la cultura alimentaria en sus consultas, por lo que es necesario unir esfuerzos por parte de las dependencias de gobierno, las universidades nacionales y locales, así como todo los actores rurales para hacer un trabajo conjunto multidisciplinario, intergeneracional y multicultural, que tenga como eje transversal conocer más de la cultura alimentaria desde las prácticas de los sujetos que habitan en un territorio y de ahí, construir financiar e impulsar programas de trascendencia de la cultura alimentaria.

Es necesario educar a toda la sociedad respecto a la cultura alimentaria local, para valorarla como patrimonio intangible.

La transmisión intergeneracional se intenciona desde la política pública y en todo momento ser inclusivo respecto a género, edades, grupos étnico-culturales, por ello, la pertinencia del enfoque interseccional en estas estrategias.

Las generaciones anteriores hicieron un buen trabajo de enseñanza de sus saberes. Sin embargo, sus métodos ya no son vigentes ni tan reactivos al contexto digital y de globalización para seguir enseñando igual a las nuevas generaciones. Así, la propuesta de las (PESTCA) en la región del Papaloápan, Oaxaca propuestas por Cruz (2024), puede ser una estrategia que fortalezca la enseñanza intergeneracional y que deberá promoverse desde una política pública local, regional y nacional.

Aún existe en las comunidades lo necesario en insumos naturales para continuar con la preparación de comida tradicional y con ello, hacer trascender la cultura alimentaria, pero es todavía necesario cuidar de toda esta diversidad biológica, continuando con las buenas tradiciones desde los beneficios económicos e identitarios que la cultura alimentaria puede proporcionar.

Las mujeres son las actoras principales de la cultura alimentaria por lo que en cada familia se les debe delegar más autoridad que incluya los beneficios propios en la promoción de la cultura alimentaria como sujetas políticas y también económicas, teniendo la facultad de administrar los recursos económicos para que ellas sean las hagan trascender la cultura alimentaria a las nuevas generaciones.

Se deben impulsar proyectos intergeneracionales de intercambio de conocimiento los adultos pueden enseñar a los jóvenes y los jóvenes a los adultos.

La lengua materna está ligada directa e inseparablemente a la cultura por lo que todas las personas que transmiten conocimiento de cultura alimentaria deben hacerlo en su lengua materna y en su ambiente original, de sus cocinas, sus hogares, de sus recursos naturales-endémicos, de su entorno y de los utensilios que los caracterizan.

En el sur del país de México no existe ningún grupo étnico u originario totalmente aislado, en todo el territorio se respira un ambiente de pluriculturalidad, por lo que todos los programas, planes, proyectos, ferias, talleres, intercambios etc., deben hacerse desde

un enfoque pluricultural que arrojó la información obtenida en la investigación de Cruz (2024) en los ocho grupos sociales seleccionados.

También deberá incorporarse el enfoque de género e interseccional y desde una perspectiva local-regional, considerando los ámbitos distintos expuestos como el familiar, comunitario y regional para que tengan éxito y se logren los objetivos desde una perspectiva regional y sostenible por considerar las identidades como elemento clave de la sostenibilidad de las estrategias.

Se considera necesario la búsqueda de un financiamiento o subsidio para el diseño, implementación y difusión de una estrategia multiescalar y coordinada en ésta y otras regiones del país que permitan seguir profundizando en las prácticas de la cultura alimentaria desde el enfoque del patrimonio cultural intangible y que requiere ser retroalimentado por las comunidades y por el Estado mismo

Referencias

- Altamira Contreras, S., & Trujillo Martínez, V. (2017). Registro de la Cocina Tradicional Oaxaqueña como Patrimonio Cultural Inmaterial de México. In *XI Congreso Virtual Internacional Turismo y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/turismo/41-registro-de-la-cocina-tradicional-oaxaqueña.pdf>
- Castro, E. (2000). Valoración de la diversidad biológica a través de la cultura alimentaria desde la época prehispánica hasta el siglo XX en Guadalajara. Diseño de una estrategia educativa radiofónica. [Tesis de Maestría publicada, Universidad de Guadalajara].
<http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/handle/123456789/5498>
- CONACULTA (2010). Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales https://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/
- Cruz-Sánchez, H. (2024). Estrategia multicultural e intergeneracional para las prácticas educativas inclusivas, valoración, y transmisión de la cultura alimentaria como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Región Papaloápan de Oaxaca, México. [Tesis Doctoral, UNINI-FUNIBER].
- De la Barrera E, Orozco-Martínez R. (2016). Socio-ecological considerations on the persistence of Mexican heirloom maize. *Maydica*, 61, 36.
- De la Barrera, et al. (Coord). (2020). *Como agua pa'l Antropoceno: manual para el planeta con recetas, relatos y ciencia*. UNAM.
- Gonzales M. (2013) Análisis del Patrimonio Gastronómico entre los Mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo, San José del Rincón, México. [Tesis de Licenciatura publicada, Universidad Autónoma del Estado de México].
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/13729>
- Gómez & Velásquez. (2019). Salud y Cultura Alimentaria en México. *Revista UNAM*, 20(1).
https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n1_a6_Salud-y-cultura-alimentaria-en-Mexico.pdf
- INEGI. (2012). Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México 2012.
<https://www.inegi.org.mx/programas/enccum/2012/>
- Pérez-Gil, A. (2009) Cultura alimentaria y Obesidad. *Atla Cultural de México*, 32(5).
https://www.anmm.org.mx/GMM/2009/n5/32_vol_145_n5.pdf
- Pérez-Paredes, E., & Sosa-Martínez, L. (2022) Las narrativas socioambientales como estrategia para la resignificación del territorio: la experiencia del Laboratorio Socioambiental Ciudadano como espacio digital de diálogo en la Sierra de

- Guadalupe. In De La Torre, F. (Coord). *Laboratorios urbanos. Crisis, controversias e incertidumbres en la gestión del conocimiento*. ACADEMIA. https://www.academia.edu/104541938/Laboratorios_urbanos_Crisis_controversias_e_incertidumbres_en_la_gesti%C3%B3n_del_conocimiento?uc-sw=108392965
- Ramírez, G. (2023) La vainilla: tras los pasos de un prodigio. Originaria de los bosques de Veracruz, migrante, asentada en Madagascar. In *La Jornada de Veracruz. Suplemento de Jarocho Cuántico*. <https://jornadaveracruz.com.mx/suplementos/el-jarocho-cuatico-septiembre-2023/>
- UNAM. (2020). Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020. <https://cultura.unam.mx/EncuestaConsumoCultural>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU APORTE A LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD
EDUCATIONAL GUIDANCE AND ITS CONTRIBUTION TO UNIVERSITY STUDENTS
WITH DISABILITIES**

Samuel Eliseo Moreno Castillo

Universidad Internacional Iberoamericana, México

(smorenocastillo@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-3560-9409>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 20/04/24

Revisado/Reviewed: 12/07/24

Aceptado/Accepted: 14/07/24

RESUMEN

Palabras clave:

inclusión, orientación educativa,
persona en situación de
discapacidad.

Se revisará el concepto de orientación educativa, luego el de persona en situación de discapacidad, concluyendo con el aporte de la orientación educativa en los estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Es una revisión teórica, la muestra considera autores que han publicado en revistas científicas indexadas. Como medio de recolección se utilizó el buscador google académico, seleccionando los estudios más significativos. La pregunta de investigación es: ¿Cómo aporta la orientación educativa a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad? El diseño de investigación es cualitativo y fenomenológico. Se concluye que existe una oportunidad de mejora en la articulación de la orientación educativa entre la enseñanza secundaria y universitaria, carencias en adecuaciones curriculares del marco normativo asociado a la inclusión, y posiciona al docente universitario como actor clave en la labor de orientar durante la trayectoria formativa, en conjunto con unidades de apoyo, la familia y comunidad educativa en general.

ABSTRACT

Keywords:

inclusion, educational guidance,
person with a disability.

The concept of educational guidance will be reviewed, then that of a person with a disability, concluding with the contribution of educational guidance to university students with a disability. It is a theoretical review, the sample considers authors who have published in indexed scientific journals. The Google academic search engine was used as a means of collection, selecting the most significant studies. The research question is: How does educational guidance contribute to university students with disabilities? The research design is qualitative and phenomenological. It is concluded that there is an opportunity for improvement in the articulation of educational guidance between secondary and university education, deficiencies in curricular adjustments of the regulatory framework associated with inclusion, and positions the university teacher as a key actor in the work of guiding during the trajectory. . training, in conjunction with support units, the family and the educational community in general.

Introducción

Hoy, asistimos a una sociedad que contiene una paradoja. Por un lado, presentamos una abundancia nunca antes vista de información, internet ilimitado, mayor acceso a la educación y la comunicación instantánea en un mundo globalizado, pero, asociado a lo anterior, se levantan nuevas características y desafíos como es la interculturalidad, el uso pertinente de las TIC, la demanda por equidad de género, la inclusión y la atención adecuada a las personas en situación de discapacidad. Todo lo anterior hace necesario que exista una asertiva orientación educativa para que los estudiantes puedan decidir con relación a la ingente cantidad de opciones que le propone el mundo atomizado propio de la postmodernidad.

Este estudio trata sobre una condición que siempre ha existido, pero que hoy se ha visibilizado con mayor fuerza, como son las personas en situación de discapacidad, y cómo la orientación educativa puede apoyar a estos sujetos de derecho en su transitar por la educación superior. Dicho lo anterior se relaciona orientación educativa y diversidad, tratando de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo aporta la orientación educativa a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad?

El objetivo general es conocer el aporte de la orientación educativa en los estudiantes con situación de discapacidad en su proceso de educación superior. Los objetivos específicos son: 1) Comprender el concepto de orientación educacional, 2) Comprender el concepto de discapacidad y, 3) Revisión de aportes desde la orientación educativa a las personas en situación de discapacidad en su educación universitaria.

Para la consecución del objetivo general y específicos se ha recurrido a la revisión de autores que han publicado en *revistas científicas indexadas*, recogidas del buscador *google académico*, que versan sobre el tema y se constituyen en un aporte teórico a la materia de estudio.

En estudio es eminentemente teórico y trata de hilvanar la opiniones y estudios de distintos autores para dar una respuesta coherente a la pregunta de investigación.

La posición teórica que se considera para este trabajo es que, si bien aún está en “pañales”, la orientación educativa es clave para permitir una adecuada progresión académica universitaria de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad. Dicho lo anterior, queda un enorme camino por resolver, pues las orientaciones se han enfocado en responder a problemáticas que se presentan al comienzo del proceso educativo en el marco de la decisión de la carrera a seguir, o al final del mismo, referido a la decisión en pro de la inserción para el mundo laboral, pero se ha avanzado muy poco en el proceso formativo, específicamente en dos temas medulares, la profesionalización orientadora de los docentes y las adecuaciones del currículum y modelos pedagógicos.

Método

Para lograr responder la pregunta y objetivos de investigación, se han revisado los estudios de una serie de autores que han publicado en revistas científicas reconocidas e indexadas. Para la búsqueda de la información se utilizó el buscador *google académico*, donde usando palabras claves se logró encontrar una cantidad adecuada de estudios, seleccionando los más representativos para la temática tratada.

Al ser una revisión bibliográfica, la investigación se fundamenta en la metodología cualitativa la cual “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresados por ellos mismos” (Pérez, 1994, p. 46). Como base filosófica considera la fenomenología, siendo a su vez un estudio descriptivo, el cual, según Fernández, Hernández y Baptista, (2014, p. 98) “busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”.

El estudio que se presenta en esta oportunidad es eminentemente teórico pues busca comprender, por medio del análisis de autores, los conceptos asociados a orientación educativa y discapacidad, y conocer cómo se relacionan para atender las demandas de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Considerando lo anterior, la muestra está constituida por autores que han publicado en revistas científicas electrónicas, indexadas, en lengua española, con prestigio en el campo de las ciencias sociales.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos de la revisión bibliográfica de los autores seleccionados que han publicado en revistas electrónicas indexadas, se realizará en el siguiente orden: Primero se buscará comprender el concepto de orientación vocacional, enlazando con ello el objetivo uno del presente estudio; posteriormente se intentará comprender el concepto de persona en situación de discapacidad, atendiendo al objetivo dos; por último, se revisará el estado del arte de las aportaciones que la orientación educativa ha plasmado en pro de la progresión universitaria de los estudiantes en situación de discapacidad, dando respuesta con ello al objetivo específico tres del presente escrito.

Concepto de orientación educacional

Alfonso y Serra (2016, p.17), en su artículo ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy?, realizaron un análisis teórico del concepto de orientación educativa recurriendo a varios expertos en la materia. En el estudio, los autores sacan a luz la definición de Vélaz de Medrano (2002) quien la concibe como un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas evolutivas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. Por su parte, Santana (2009) la consideran un proceso de ayuda insertado en la actividad educativa que tiene por objetivo contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarlo para un aprendizaje autónomo.

Molina (2004), revisa una serie de fuentes y perspectivas teóricas que se aproximen a la definición más adecuada de orientación educativa. Como síntesis del recorrido conceptual de su estudio, concibe la orientación educativa como:

Un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno [...] En

esta línea, se plantea que la formación del sujeto no puede estar separada de su componente afectivo y experiencial. (p. 10).

Pérez y Hernández (2018), realiza un estudio en las universidades de e Holguín y Cienfuegos en Cuba, donde analizan la asociación entre orientación y los estudiantes en condiciones vulnerables. En su escrito las autoras asocian teórica y metodológicamente el concepto de orientación educativa con los postulados de la psicología histórico cultural planteadas por Vygotsky, específicamente lo relacionado a la dialéctica entre la superación de las dificultades y la adaptación. Para sustentar lo anterior, se establece que el logro de “la zona de desarrollo próximo”, tratada ampliamente por el autor, se alcanza con la necesaria participación de un mediador, en este caso el docente y/u orientador. Pérez y Hernández (2018, p. 84) nos indican que, bajo esta lógica, la orientación educativa “se estructura en tres etapas generales [...] estas son: la caracterización y diagnóstico, la proyección de las actividades de ayuda y la ejecución con un proceso sistemático de control y actualización.”

Sánchez, López y Alfonso (2018) generaron una publicación donde, desde varias aristas teóricas, presentan una aproximación a la fundamentación de la relación entre orientación educativa y la actividad pedagógica profesional del docente universitario y delinear un perfil de docente orientador. En su estudio las autoras indican que la orientación educativa debe ser entendida en su sentido más amplio, esto es desde una perspectiva holística, comprensiva y crítica, donde se involucre a toda la comunidad educativa, es decir, psicólogos, psicopedagogos, estudiantes, familias, directivos, y especialmente profesores, pues la clave del éxito de la misma está en la comprensión que los docentes deben poseer sobre la naturaleza de la orientación y su adecuada intervención en los procesos.

Guevara y Herrera (2012, p. 151) en su artículo buscan identificar los referentes teórico metodológicos que sustentan el proceso de orientación educativa en la universidad desde la función orientadora del docente para integrar a la familia al proceso de formación del profesional en el contexto cubano. En su estudio determinan que la orientación educativa debe ser entendido como “un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, que tiene como objetivo prevenir dificultades y posibilitar el desarrollo personal y académico del estudiante”.

Pérez, Fundora y Palmero (2011), en su artículo, se propusieron como objetivo fundamentar teóricamente los conceptos orientación educativa y acción tutorial vinculados al contexto universitario, así como sus principales características y funciones. En su estudio reconocen que la definición del concepto de orientación educativa dependerá del enfoque con el cual se analice, sea este humanista, personal-social o histórico-cultural.

Morales (2020, p. 173), en su artículo busca exponer, por medio de una revisión teórica, las bondades de la orientación educativa en el siglo XXI. En su estudio afirma que, ante el contexto discriminatorio de la actualidad, la orientación educativa se debe erigir como una alternativa para garantizar la cultura de la paz y el reconocimiento de la diversidad como un bien para la sociedad. En sus palabras: “Orientar es acercar al individuo a la apropiación de una serie de elementos culturales y sociales que garanticen su funcionamiento en contextos complejos, en los que se espera que actúe reconociendo al otro desde una posición empática, capaz de verlo como sujeto de derecho, con igualdad de atributos.

Concepto de persona en situación de discapacidad

Luque y Rodríguez (2008, p. 272), por medio de su artículo, pretenden favorecer la reflexión sobre el papel de la Orientación Educativa, el Profesorado y la Comunidad Universitaria en general, en su relación con la discapacidad, desde la experiencia y actuaciones del Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad de la Universidad de Málaga. En su escrito, los autores indican que “la discapacidad es aceptada como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto”, alejándose con esta definición de la clásica médica, para adentrarse en el ámbito educativo.

Molina, De Bedoya y Sánchez (2011), en su estudio cualitativo y descriptivo, que consideró la muestra de 30 profesores universitarios que han enseñado a estudiantes en situación de discapacidad, 20 estudiantes en esa condición, y sus familias, indican que la estrategia de atención a la diversidad nos ha llevado a reconceptualizar el término, usándolo para hacer referencia a aquellas personas que, por sus condiciones sensoriales, motoras, intelectuales o emocionales presentan discapacidad y se ven limitadas para desenvolverse con “normalidad”; por lo que requiere, ser integrados al contexto educativo, logrando igualdad de condiciones y oportunidades que el resto del grupo.

Galán-Mañas (2015), en su artículo busca alcanzar una mejor comprensión acerca de cuáles son los servicios de atención al estudiante con discapacidad que ofrecen las universidades españolas. En su escrito se indica que:

La Organización Mundial de la Salud –el año 2001- indicó que la discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones y restricciones en la participación; indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Las Naciones Unidas –el 2006-, en la misma línea, indican que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, -que interactúan con diversas barreras- [...] Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (p. 89).

Por su parte, Luque (2006, p. 277), realiza una aclaración entre los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, identificando la “deficiencia como una pérdida o anomalía de una estructura o función, sea psíquica o psicológica; la discapacidad como una restricción o ausencia de una capacidad; y la minusvalía como una posición desventajosa para un individuo producida por una deficiencia o una discapacidad.”

¿Cómo aporta la orientación educativa a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad?

Pedragosa (2020) plantea que cada vez son más los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a educación superior, pero porcentualmente son menos los que logran concluir sus estudios. La causa, a juicio de la autora, obedece a que en las universidades no se ha logrado instalar una política inclusiva que vaya desde lo macro a lo micro, es decir hasta el seno del aula. A lo anterior se suma la lógica de las “competencias omitidas”, es decir, el docente asume que el estudiante conoce de ciertas materias antes de ingresar a la educación superior, lo cual no siempre ocurre. Por lo anterior, es fundamental un sistema de orientación “*hic et nunc*” que considere a los orientadores y especialmente a los docentes, con un enfoque más comprensivo, procesual y transversal.

López, Moreno y Espada (2020), realizaron un estudio donde analizaron la influencia de la orientación educativa en la elección de las carreras de 82 estudiantes con discapacidad que ingresaron a la Universidad Rey Juan Carlos, y que forman parte de su Centro de Atención a Personas con Discapacidad. En primer lugar, constataron que la influencia de la orientación de la enseñanza secundaria fue escasa, debido a que se dedicaron a resolver temas puntales y no a prepararlos para el ingreso a universidad. En segundo término, los autores plantean que es urgente establecer un marco de trabajo conjunto entre la enseñanza secundaria y universitaria que permita una transición adecuada de los estudiantes en situación de discapacidad en pro de elegir adecuadamente su carrera y aporten a la progresión dentro de la misma. Si no se logra esta congruencia, el abandono es más factible, significando un costo de tiempo, esfuerzo y dinero, no solo para el estudiante, sino que también para la propia universidad. Por último, indican que la universidad se debe preocupar de ser un agente continuador de los estudios previos y acervo cultural de los estudiantes en situación de discapacidad. Asociado a esta materia Vilà, Pallisera y Fullana (2012), enfocan su estudio en los estudiantes con discapacidad intelectual, realizando un diagnóstico “descarnado” de la precariedad legal y trabajo de orientación psicopedagógico efectivo en la enseñanza. Por lo anterior, proponen una Planificación Centrada en la Persona (PCP) como un enfoque innovador que apunta a las nuevas perspectivas de apoyo en el itinerario socioeducativo en todos sus niveles, que considere la singularidad de cada proyecto de vida.

Flores (2013), en su artículo analiza los debates en torno a la orientación educativa de los siglos XIX y XX especialmente en México. En su estudio concluye que la clave para orientar a los estudiantes en sus distintas condiciones, es la formación del orientador, es decir eliminar las realidades disímiles entre teoría y práctica, generando un profesional que logre integrar de forma contextualizada estas dimensiones. Agrega que el pedagogo, el licenciado en intervención educativa y el psicólogo son los más cercanos, pero no alcanzan para cumplir con la amplitud del perfil que se requiere para los desafíos que impone la orientación en educación superior. Perfil cuyo objetivo será “acompañar al alumno de una manera natural, a través del diálogo, las técnicas vivenciales, desde una perspectiva humanista, tratando de comprender, de no clasificar, de no prejuzgar sin conocer” (p, 31).

Saúl, López y Bermejo (2009, p. 10) al revisar el concepto de orientación educativa, profesional y personal, indican que, “se pueden diferenciar, en el panorama universitario internacional, dos tipos de servicios: el de orientación vocacional o profesional –con- información sobre salidas profesionales, búsqueda de empleo, como los Career Services británicos y, por otra parte, el Servicio de Orientación Psicológica clínica y terapéutica, como los Counseling”. En ambos casos el enfoque está puesto en el ingreso y salida del estudiante, descuidando el acompañamiento requerido para una progresión académica contextualizada, con adecuaciones que responda a los intereses personales de cada uno.

Sánchez (2017) en su estudio, donde entrevistó a docentes universitarios de distintos países que se reunieron en el Congreso Universitario realizado en La Habana el 2016, concluye que para una adecuada transición de los estudiantes que presentan situaciones especiales, como los estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, es menester que se incorpore la orientación educativa en los modelos pedagógicos, los cuales son parte de los Proyectos Educativos de las Instituciones. Agrega que si bien, debe existir un “departamento de bienestar”, la clave está en que la orientación esté implícita en el quehacer del docente universitario. Lo anterior, requiere necesariamente la preparación de dichos docentes en esta materia, pues, sentencia la

autora, en la actualidad no están preparados. A lo anterior, Rodríguez, Jenaro y Castaño (2022, p. 77) plantean que “la alternativa a la provisión de apoyos fuera del aula es responder a la diversidad dentro de la misma, implementando un apoyo integral a todo el alumnado, con medidas concretas que permitan la atención a la diversidad de forma igualitaria, equitativa y de calidad. De ahí la importancia de formar a los futuros maestros en estrategias inclusivas.”

González, Alfonso y Rodríguez (2020), en su estudio evaluaron el impacto de la profesionalización de los orientadores en la formación de estudiantes universitarios bajo el enfoque CTS (ciencia, tecnología y sociedad). Destacan que los docentes deben profesionalizar éticamente su labor orientativa y las instituciones deben insertar dentro del currículum, tanto declarado como oculto, el respeto a la diversidad y con ello a las personas en situación de discapacidad. Agregan que la CTS deben ser usadas por los profesores en sus procesos orientadores permitiendo la formación y progresión académica pertinente de los estudiantes universitarios. Dicha profesionalización de los docentes debe concebirse en tres dimensiones importantes, “la primera la sistematización de las concepciones teórico metodológicas relacionadas con la orientación educativa (qué aprender); la segunda, el desarrollo de recursos personológicos en esta esfera (cómo hacer) y la tercera, la labor profesional en la orientación educativa (cómo integrar a la labor docente los aprendizajes y las prácticas de orientación educativa) (p. 341).

Tenorio y Ramírez (2021) realizan una revisión bibliográfica de diversos documentos en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades públicas de Chile. Entre sus hallazgos destacan el avance en materia legislativa, iniciativas gubernamentales y aumento cuantitativo en el acceso a la educación superior, la cual no es suficiente para derribar las barreras de la exclusión, lo anterior demostrado en sendos informes de la OCDE donde se destaca a Chile como un país con desigual acceso a la educación universitaria, pruebas estandarizadas de ingresos y falencias en los programas de progresión académica para los estudiantes en situación de discapacidad, lo que se ha dado, a juicio de las autoras, es lo más parecido a una “*inclusión excluyente*”.

Discusión y conclusiones

Las discusiones de las evidencias detectadas de la revisión teórica de los autores se organizarán de acuerdo a la pregunta de investigación y los tres objetivos específicos.

Con respecto al concepto de *orientación educativa*, podemos comprender que, si bien en el ámbito universitario existen departamentos de bienestar u otros que incluyan a orientadores, psicólogos y psicopedagogos, es claro que la tarea principal recae en el docente, el cual debe profesionalizarse en estas materias para brindar un servicio de calidad, atendiendo a la diversidad, y, en este caso, a los estudiantes que presentan situación de discapacidad. Dicho lo anterior, es menester indicar que no es propio asignar al docente toda la responsabilidad de orientar, pues si entendemos el concepto desde una concepción dialéctica, es decir, siguiendo a Vygotsky, se requiere un mediador para lograr la zona de desarrollo próximo, y, en efecto, es sabido que se necesita de una multiplicidad de actores que incidan en ese cometido. Más aún si se considera la orientación educativa como una actividad inter y transdisciplinaria, es preciso que actúen en ella el estudiante, orientador, los padres, docentes-tutores, familias y la comunidad en general, de esta manera se estará logrando una orientación holística, comprensiva y crítica que considere el contexto de cada educando, sus realidades, anhelos, proyectos y desafíos.

Con relación al concepto de *Persona en situación de discapacidad*, los análisis de los resultados nos sugieren que es preciso comprender que, independiente de las barreras que se establezcan entre su condición y el medio en el cual deben interactuar, es una responsabilidad de la universidad generar las adecuaciones pertinentes para atender las demandas de estas personas que son sujetos de absoluto derecho, por lo tanto deben tener la posibilidad de adquirir el más preciado de todos, como es el derecho a educarse, en un ambiente sano, libre de discriminación y que aborde la diversidad como una virtud que es preciso aprovechar y no como como problema que se debe superar.

Por último, con relación a la revisión de los *aportes que desde la orientación educativa se ha brindado a las personas en situación de discapacidad en su educación universitaria* el diagnóstico no es halagüeño, pues los autores coinciden en que las políticas de inclusión no deben quedar en letra muerta y deben encarnarse en el proyecto educativo, el modelo pedagógico, el currículum declarado y oculto, y, especialmente en el quehacer del docente dentro del aula. A lo anterior, agregan que es fundamental establecer puentes entre la orientación educativa que se da en la enseñanza secundaria con la universitaria, permitiendo así una transición armónica entre los niveles formativos. Para terminar, los autores evidencian que la orientación universitaria se enfoca en el inicio y término del proceso educativo, pero no interviene adecuadamente en la trayectoria formativa, generando un escenario hostil, sin adecuaciones, provocando la deserción de los estudiantes en situación de discapacidad, coartando de esta forma la posibilidad de construir su sueño de ser profesionales que aporten a la sociedad.

La orientación educativa debe comprenderse como un proceso sistemático y articulado en todos los niveles de enseñanza. En la enseñanza superior el docente debe profesionalizarse en esta materia, pues juega un rol fundamental, el cual debe contar con la interacción del estudiante, psicólogos, orientadores, psicopedagogos, familias y comunidad en general.

Las personas en situación de discapacidad son sujetos de derecho, por lo tanto, es responsabilidad de todos los actores que influyen, desde las acciones políticas-legislativas, hasta el accionar en el aula, comprender a cabalidad la educación inclusiva, derivando las barreras que se establecen entre su condición y el contexto en que les corresponde interactuar.

En el contexto universitario la orientación educativa para la progresión de los estudiantes en situación de discapacidad es clave, no solo al comienzo o final del proceso como ocurre en la actualidad, sino que en todo el transitar del educando en su proceso formativo, permitiendo que las políticas de inclusión se encarnicen en el proyecto educativo institucional, programas de bienestar, los perfiles de egresos, planes de estudios, programas de asignaturas, y especialmente en el aula, donde el docente realice las adecuaciones metodológicas y didácticas pertinentes que permitan que las personas en situación de discapacidad hacer uso de uno de sus derechos más fundamentales, como es educarse pertinentemente e insertarse adecuadamente en el mundo laboral.

Referencias

- Alfonso, I. y Serra, R. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Referencial Pedagógica*, 4(1), 16-27. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/93>
- Flores, A. (2013). La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 24-32.

- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272013000200004
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26(1), 83 – 99. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/113863>
- Guevara G, Herrera, J. (2012). La orientación educativa y familiar. Su implicación en la formación del profesional universitario en Cuba. *Gaceta Médica Espirituana*. 14(2), 150-156. <https://www.medigraphic.com/pdfs/espirtuana/gme-2012/gme122o.pdf>
- González, N., Alfonso, I., y Rodríguez, M. (2020). Impacto social de la profesionalización de la orientación educativa. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 337-343. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000300337&script=sci_arttext&lng=pt
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª Ed.). McGRAW-HILL
- López, J., Moreno, R., y Espada, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 1-17. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2085>
- Luque D (2006). Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 277-278. https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Mayo/publication/39381432_Orientacion_educativa_e_intervencion_psicopedagogica_en_el_alumnado_con_discapacidad/links/59440ff10f7e9b6910ee2978/Orientacion-educativa-e-intervencion-psicopedagogica-en-el-alumnado-con-discapacidad.pdf
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780002.pdf>
- Molina, D. (2004). Conceptos de orientación educativa: Diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Molina, L., De Bedoya, F. y Sánchez, Y. (2011). Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas universitarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 33-44. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-75272011000100005
- Morales, J. (2020). La orientación educativa y su pertinencia en el siglo XXI. *Conrado*, 16(77), 172-183. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600172
- Pedragosa, M. (2020). Orientación Educativa Universitaria: acciones de intervención integral. In Palacios, A., Pedragosa, M., y Querejeta, M. (Coords). *Conocimiento psicoeducativo en acción*. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4815/pm.4815.pdf>
- Pérez, E. y Hernández, E. (2018). La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. *Psicología Escolar e Educativa*, SP. Número Especial, 77-85. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/051>

- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Editorial La Muralla.
- Pérez, M., Fundora, R., y Palmero M (2011). La orientación educativa y la acción del tutor en el contexto universitario. *Gaceta Médica Espirituana*, 13(1). <https://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/236/198>
- Rodríguez, M., Jenaro, C., y Castaño, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94. https://www.researchgate.net/profile/Raimundo-Castano-Calle/publication/363749206_La_provision_de_apoyos_fuera_del_aula_como_medida_de_atencion_a_la_diversidad_y_sus_efectos_en_la_inclusion_educativa/links/63318054165ca227877421cc/La-provision-de-apoyos-fuera-del-aula-como-medida-de-atencion-a-la-diversidad-y-sus-efectos-en-la-inclusion-educativa.pdf
- Santana L. (2009). Orientación educativa e intervención psicopedagógica cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Pirámide.
- Sánchez, P. (2017). La orientación educativa en las universidades desde la perspectiva de los profesores. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 39-45. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300006
- Sánchez, P., Rodríguez, M., y Alfonso, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14(65), 50-57. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500050
- Saúl, L., López, M., y Bermejo, Belén. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6(1), 7-15. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030761002.pdf>
- Tenorio, S., y Ramírez, M. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles educativos*, 43(172), 144-159. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000200144&script=sci_arttext
- Vélaz de Medrano C. (2002) Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe.
- Vilà, M., Pallisera M., y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790008.pdf>

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

TEACHING STRATEGIES IN TEACHING-LEARNING PROCESSES

Luis Felipe De Jesús Ulerio

Universidad Internacional Iberoamericana, Republica Dominicana
(lfju_6@hotmail.com) (<https://orcid.org/0009-0002-3499-1212>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 23/04/24

Revisado/Reviewed: 10/07/24

Aceptado/Accepted: 12/07/24

RESUMEN

Palabras claves:

estrategias didácticas, estrategias de enseñanza, estrategia de aprendizaje.

En los procesos de construcción de conocimiento las estrategias didácticas son los medios y recursos que aplican maestros y alumnos como soportes pedagógicos para el logro de los propósitos de aprendizaje. Estas posibilitan el logro de la competencia comunicativa y son un componente de gran trascendencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias utilizadas por los estudiantes deben estar estrechamente relacionadas con las estrategias de enseñanza que aplican los docentes. Las estrategias didácticas son herramientas de enseñanza y de aprendizaje que integran recursos de acuerdo con los objetivos y contenidos académicos y del proceso de aprendizaje en la formación de los estudiantes. La investigación tuvo como objetivo plantear la incidencia que tienen las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La misma se realizó bajo un enfoque metodológico mixto para los procesos de recolección, análisis y vinculación de los datos cuantitativos y cualitativos. Como resultado final se comprobó que en los procesos didácticos debe existir una estrecha relación entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje para el logro de los propósitos y fines.

ABSTRACT

Keywords:

didactic strategies, teaching strategies, learning strategy.

Teaching strategies are teaching and learning tools that integrate resources in accordance with the objectives and contents of the study plan and the learning process in the training of participants. In the processes of knowledge construction, teaching strategies are the means and resources that teachers and students apply as pedagogical supports for the achievement of academic purposes. These enable the achievement of communicative competence and are a component of great importance in the teaching-learning processes. The strategies used by students in the learning process must be closely related to the teaching strategies applied by a teacher. It was carried out under a mixed methodological approach for the processes of collection, analysis and linking of quantitative and qualitative data. As a final result, it was proven that in the didactic processes there must be a close relationship between teaching strategies and learning strategies to achieve the purposes and goals.

Introducción

Las estrategias didácticas son técnicas de aprendizaje que integran recursos de acuerdo con los objetivos y contenidos de un plan de estudio o de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación académica-profesional de los estudiantes. Las mismas deben ser diseñadas de modo que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, y de modo particular a desarrollar las dimensiones comunicativas mediante diferentes actos de habla. En este orden, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje alcance su propósito es conveniente que las estrategias de enseñanza sean continuamente actualizadas, atendiendo a las exigencias y necesidades de los estudiantes y del sistema educativo.

Las estrategias didácticas favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje acorde con González (2021) ya que estas contribuyen al desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa.

Con relación a este tópico y al papel que desempeña el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, Días (2008) citado por Chacín (2015) plantea que “el rol del profesorado durante el acto didáctico es básicamente como proveedor de estrategias, pero se han descritos diversas concepciones sobre cómo se debe realizar la enseñanza y consecuentemente se relacionan con prescripciones del aprendizaje”.

El enfoque de las estrategias didácticas en este artículo se orienta en dos direcciones, por un lado, las estrategias de enseñanza, como procedimientos que aplican los maestros para favorecer el aprendizaje de los alumnos, lo cual conlleva relacionar significativamente a los alumnos como sujetos que aprenden con el objeto de conocimiento. Por otro lado, están las estrategias de aprendizaje, entendidas como esos procedimientos mentales que aplica el alumno para aprender y para procesar la información.

Con relación a los síntomas observables dentro de este tema se puede apreciar que en las escuelas y centros educativos de formación superior no se enseña a pensar ni a hablar correctamente, lo que genera un vacío de saberes teóricos y prácticos de cara a la competencia comunicativa porque los agentes principales de la enseñanza de esta disciplina carecen del dominio de esta competencia. En este orden Munita (2017) plantea que “el vacío de saberes escolares en el que se encontró la didáctica de la literatura tomó diversas direcciones cuyos enfoques se han hecho presentes de un modo u otro (y hasta el día de hoy) en nuestras escuelas. (Pág. 384)

Otra de las problemáticas observables en el campo de las estrategias didácticas es la relativa a las lagunas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la carencia de estudios científicos en el área. Martos Núñez (1988) sostiene que el alcance de los estudios sobre la didáctica de la lengua aún es limitado, al plantear que, a pesar de los estudios de carácter filológico editados en los últimos diez años sobre este tema, todavía existen lagunas en torno a cómo “el alumno comprende/memoriza/procesa/analiza textos, como lo demuestra el que solo algunos estudios recientes de autores como Van Dijk y Kintsch estén realmente aportando conocimientos sobre estos aspectos” (Pág. 143)

En cuanto a las estrategias didácticas, aún sigue siendo un problema universitario específicamente en la República Dominicana, donde se llevó a cabo el trabajo de campo de este artículo. En este entorno y en la mayoría de los países latinoamericanos muchos de los agentes claves de la docencia no aplican estrategias dirigidas a lograr un mayor dominio de la competencia comunicativa, con la finalidad de lograr mejores resultados en los egresados de las universidades.

En este contexto se puede evidenciar que muchos egresados de las aulas universitarias carecen de las habilidades necesarias para su desempeño como

profesionales. Este vacío se hace más evidente concretamente en las estrategias de enseñanza y aún mucho más en las estrategias de aprendizaje, donde el estudiante es el agente principal de la construcción del conocimiento.

Las estrategias utilizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje deben estar estrechamente relacionadas con las estrategias de enseñanza que aplican los maestros. Mediante las estrategias didácticas el docente facilita el proceso de los aprendizajes en los estudiantes, siendo la naturaleza del proceso de enseñanza esencialmente comunicativa.

En su esencia, este artículo parte de una investigación llevada a cabo con estudiantes de la licenciatura en lengua española y literatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM, de la República Dominicana.

Concepto de estrategia

Como punto de partida, este tema aborda desde una doble perspectiva, desde el concepto de estrategia y desde el concepto de didáctica.

El vocablo estrategia en un principio no se aplicaba al campo de la didáctica. Sosa Neira (2018) sostiene que el concepto de estrategia nace en los campos militares, y era entendido como arte de dirigir dentro de dichos campos. Etimológicamente la palabra estrategia deriva de dos voces del griego: *stratos* que hacía referencia al *ejército* y *agein* cuyo significado es *guía*. Luego la voz latina *strategos* se refería al vocablo estrategia, propia del campo militar, siendo el estratega la persona que conducía a un ejército en las contiendas bélicas.

En este sentido Guerrero (2022) expone que “el término estrategia es utilizado por diferentes disciplinas para explicar y apoyar el apalancamiento práctico o instrumental, de actividades y procesos que se presentan al interior de estas y de las organizaciones de facto o legales, conjuntos conceptuales o grupos de trabajo” (P. 29)

En este mismo orden Sosa Neira (2018) expone que “independientemente del campo, la estrategia se puede considerar como la competencia que tienen las personas para dirigir un asunto con la finalidad de alcanzar una meta” (p. 25).

Concepto de didáctica

Con relación al enfoque de la didáctica se debe partir del concepto, ésta se define como una disciplina de carácter teórico- práctica que debe propiciar la sistematización de la práctica pedagógica, para su significación, interpretación, su mejoramiento y su transformación. Esta debe orientar la reflexión contextualizada de los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito intrapersonal, como interpersonal.

La didáctica, en el campo científico, es una disciplina en cierto sentido nueva, pero las investigaciones y los estudios entorno al aprendizaje, la enseñanza, el lenguaje humano, la literatura y la comunicación, se pueden encontrar desde la antigüedad clásica, por ejemplo, diferentes temáticas relacionadas con las teorías del lenguaje, enseñanza y aprendizaje ya eran planteadas por los sofistas y por los primeros filósofos de la antigüedad griega entre los siglos VI y III AC. En este sentido el tema fue abordado en la tradición occidental y concretamente por el estagirita Aristóteles (384-322 AC) en su tratado *sobre la interpretación*, en el que desarrolla el concepto de los “universales lingüísticos”

Álvarez Méndez (1998) citado por Hernández García (2000) plantea que, en el caso de la didáctica, esta necesita construir los principios teóricos indispensables que coadyuven con los procesos curriculares, en asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

La didáctica se ha especializado en diferentes campos de estudio por lo que en un

contexto científico aún está en proceso de definición.

Para Carvajal Cornejo (2020) es el proceso pedagógico mediante el cual se anticipa, se organizan y se prevén las acciones a corto, mediano y largo plazo de las unidades didácticas durante un período académico.

Según Aragón Plaza, (s.f.) “los estudios filológicos y los estudios pedagógicos tienen una dilatada tradición universitaria; pero, no ocurre lo mismo con las didácticas especiales, donde no existe un acuerdo generalizado en puntos como la enseñanza de la gramática o el papel de la historia de la literatura” (p. 9)

En el mismo orden según Colomer (1996) la didáctica como área de reflexión es un campo de estudio reciente que se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta. Por lo que se puede concluir que la atención de la didáctica de la lengua se desplazó en gran medida hacia cuestiones como la lengua oral, el dominio de la expresión, la lectura de la imagen, etc.

Magdalena (2018) sostiene que la didáctica debe tener un campo propio de conocimiento, a sabiendas que sus fuentes científicas están en las disciplinas filológicas y en la didáctica general.

Con relación a la didáctica de la lengua y la literatura y desde una perspectiva epistemológica, ésta favorece la construcción del pensamiento crítico y analítico en la formación académica de los estudiantes, de modo particular en la competencia en comunicación lingüística. A partir de la década de 1970, la didáctica pasó a ocupar un lugar de menos relevancia en la enseñanza del área de lengua y literatura, dando primacía, según Colomer (1996) a la enseñanza de otros contenidos como subcompetencias.

De acuerdo a Munita Y Margallo (2019) la didáctica es una disciplina que se “han constituido como ámbito disciplinar durante los últimos 50 años”. Por lo que es un campo de estudio bastante reciente y sus orígenes están marcados por “dos factores determinantes en su implantación en los países de habla hispana: por una parte, el debate epistemológico que jugó un papel esencial en la toma de conciencia de la necesidad de renovar la enseñanza de la literatura; y, por otro, la atribución de funciones sociales a la lectura literaria, que ha marcado la forma de aproximarse a la disciplina en los países de habla hispana”. (p. 3)

Álvarez Méndez (1998) citado por Hernández García (2000) plantea que, en el caso de la didáctica, esta necesita construir los principios teóricos indispensables que coadyuven con los procesos curriculares, en asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Desde una concepción epistemológica, la configuración de la didáctica según Munita y Margallo (2019) como “ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo va muy ligada a la defensa de un nuevo paradigma de educación literaria”. (p. 5)

El carácter epistemológico de la didáctica se puede establecer dentro del paradigma de educación literaria, según Munita y Margallo (2019) quienes sostienen que “una vez asentado el paradigma en torno al que se articula la didáctica de la literatura, empezaron a surgir diferentes líneas de investigación que avanzaban en los conocimientos sobre la actuación didáctica”. (p. 7)

En ese mismo orden, Munita y Margallo (2019) exponen que “estas líneas de reflexión epistemológica confluyen en la definición de un paradigma de educación literaria que se construye a partir de la crítica al modelo historicista y al que se basa en el comentario de textos como fin en sí mismo”. (p. 5)

Magdalena (2018) en su didáctica de la literatura hace una referencia puntual sobre esta temática, cuando plantea:

Con la didáctica del texto también actuamos como promotores del desarrollo

mental, de su comprensión abstracta, y su capacidad de empatizar y socializar, su instrucción deberá fomentar la comprensión oral y escrita, el pensamiento analítico y sintético, la expresión oral y escrita, la creatividad (pensamiento divergente) y las técnicas de trabajo intelectual. La literatura aumenta la competencia comunicativa, ayuda a estructurar nuestra mente y perfecciona nuestra expresión a la vez que despierta actitudes, ideales y valores (p. 23)

Eloy Martos Núñez (1988) en la obra *Métodos y Diseños de investigación en didáctica de la literatura*, una publicación del centro de investigación y documentación educativa, CIDE, del ministerio de educación y ciencia de Madrid, expone los fundamentos metodológicos y científicos de la didáctica de la literatura.

Martos Núñez (1988) al abordar el tema en su obra plantea que a nivel de investigación en este campo existe un vacío al plantear que la finalidad de esta obra es “describir el marco general en el que puede desarrollarse la investigación de la didáctica de la literatura, terreno en el que -si bien proliferan las experiencias y propuestas de innovación- se aprecia un cierto vacío en el estudio de metodología y técnicas de investigación (Pág. 6)

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son guías de acciones conscientes e intencionales llevadas a cabo por el docente o el docente en la consecución de unos objetivos de enseñanza o de aprendizaje, o sea acciones que se llevan a cabo para lograr una finalidad académica. Para algunos estudiosos del tema como Valido, Enebral y José (2017) citados por Sosa Neira (2018) “las estrategias exigen delimitar problemas, proponer objetivos a alcanzar, programar recursos y planificar acciones que den respuesta al problema que se necesita solucionar” (Pág. 25).

Otros autores abordan esta temática desde diversas áreas y contextos del conocimiento. Por ejemplo, Mayer, (1984); Shuell (1988); West, Farmer y Wolff, (1991) citados por Suni Surco y Vásquez Suárez (2018) plantean que las estrategias de enseñanzas “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Pág. 28)

Se puede evidenciar que en muchos contextos las estrategias didácticas aún siguen siendo un problema propio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que muchos docentes no aplican estrategias de enseñanza que promuevan mejores resultados en los alumnos.

El diseño y aplicación de estrategias didácticas enfocadas como actividades de aprendizaje, métodos y técnicas, y los instrumentos y criterios de evaluación, deben estar orientados a la consecución de logros de los aprendizajes.

Diferencias entre los conceptos de estrategia, técnica y método

En este trabajo de investigación se hace necesario diferenciar los conceptos de estrategia, técnica y método dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Existen evidentes diferencias entre estos tres términos con relación a la didáctica. Como ya se ha expuesto, las estrategias son guías de acciones conscientes e intencionales llevadas a cabo por el docente o el docente en la consecución de unos objetivos de enseñanza o de aprendizaje, o sea acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Los siguientes son ejemplos de estrategias de enseñanza: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en proyectos, talleres.

Las técnicas en el campo de la didáctica son actividades concretas que realiza el alumno para obtener los conocimientos necesarios en un proceso académico, tales como:

la técnica de la pregunta, discusión guiada, el debate, subrayar, esquematizar, dramatización, lluvia de ideas, exposición, ficheros, línea del tiempo, etc.

Estrategias y técnicas implican diferencias en su naturaleza y aplicación. En este orden Javaloyes (2016) plantea que “para algunos autores (Beltrán, 1996; Román, 1993; Bernard, 2002) hay una diferencia jerárquica, las estrategias se componen de diferentes técnicas, observables y evaluables. Las estrategias serían un conjunto de técnicas estructuradas y ordenadas en vista de la consecución de un fin. Las estrategias están al servicio de los procesos cognitivos y las técnicas al servicio de las estrategias” (p. 13).

De igual manera Jovaloyes (2016) citando a Mayer (2010) sostiene que la diferencia es de naturaleza. Las estrategias son un tipo de conocimiento (conocimiento estratégico), y las define como un método o una “orientación general para aprender o recordar o resolver problemas” que incluye la supervisión por parte del alumno del progreso, mientras que las técnicas serían aprendizajes procedimentales (pasos a aplicar en una situación específica)” (p. 14).

Los métodos son procesos, pasos o etapas que se siguen para lograr un determinado fin en el campo de la didáctica. A diferencia de los métodos propios del campo de la metodología de la investigación donde se pueden mencionar: métodos inductivos, deductivos, comparativos o contrastes, estadísticos, etc.

En este orden se puede concluir que las estrategias incluyen en sus procedimientos métodos y técnicas para la consecución de sus fines, los métodos conducen paso a paso el conocimiento y se aplican a través de técnicas; en cambio las técnicas son las formas concretas de aplicar los métodos a partir de los recursos disponibles.

Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje

El enfoque de las estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje se puede abordar desde una doble dimensión: las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente en el desempeño educativo, y las estrategias de aprendizaje, que ejecuta el estudiante para viabilizar sus conocimientos o el autoaprendizaje. En este sentido es importante diferenciar las estrategias de aprendizaje, propias de los estudiantes; de las estrategias de enseñanzas que aplican los docentes.

En este orden Casimiro y Carhuavilca (2010) plantean que “las estrategias de enseñanza son los diferentes procedimientos posibles para promover aprendizajes significativos (un nuevo aprendizaje para nuestros alumnos). Las estrategias se van a dar según la realidad del alumno”. (p. 80)

No obstante, al planteamiento de Casimiro y Carhuavila, González (2021) plantea, “la ausencia de estrategias tanto en alumnos como en los profesores para los procesos de escritura y la poca motivación para la realización de ejercicios de composición textual, lo que se traduce en una falta de dominio a la hora de ellos exponer un tema” (P. 7)

Las estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes, deben estar en estrecha consonancia con las estrategias de enseñanza que aplican los docentes, lo que favorece la creación de los conocimientos previos de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que les permitirá mejorar la integración constructivista de éstos con la información que reciben; no obstante, el uso de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes va a depender de las prácticas pedagógicas y de modo particular de las estrategias de aprendizajes que apliquen los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza que aplican los docentes inciden en los procesos cognitivos que los alumnos realizan. Así mismo, las actividades que suscitan favorecen u obstaculizan el alcance de los objetivos propuestos, es por esto que toda estrategia debe

ser utilizada después de haber sido previamente planificada, se debe controlar durante el proceso y finalmente evaluar los resultados.

Según Curvelo (2016) las estrategias de enseñanza se refieren “al uso de herramientas, técnicas o tácticas y en algunos casos utilizar su ingenio, de un docente, que le permitan transmitir el conocimiento a sus alumnos, y a su vez que estos alumnos lo reciban de manera íntegra, atendiendo a los objetivos de aprendizaje, sin importar el área o nivel donde este proceso se esté llevando a cabo” (p. 33)

En cambio, las estrategias de aprendizaje según Díaz y Hernández (2010) son esos procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) e instrumentos que los alumnos emplean para aprender y solucionar problemas.

Otro autor que refiere esta temática es Díaz Hernández (2010) al plantear que “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. (p. 180).

De igual manera Curvelo (2016) plantea que en “en la práctica diaria el docente, debe hacer uso de herramientas que le faciliten la interacción en la facilitación y construcción del conocimiento de los estudiantes, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en las aulas de clases” (p. 33)

Díaz y Hernández (2010) sostienen que estas estrategias están clasificadas de acuerdo a la acción y/o activación que se desea realizar en los estudiantes:

- a) Promover el uso de los conocimientos previos, y generar las expectativas apropiadas.
- b) Mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.
- c) Estrategias discursivas y de enseñanza.
- d) Para ayudar a organizar la información.
- e) Para promover una enseñanza situada.
- f) Estrategias y diseño de textos académicos.

Método

Este artículo parte de un estudio de campo que se realizó con estudiantes de la licenciatura en lengua española y literatura orientada a la educación secundaria, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM, de la República Dominicana, 2022, con relación a las estrategias didácticas. Para la encuesta que se les aplicó a los estudiantes, se tomó una muestra probabilística bajo la modalidad de muestra por conveniencia compuesta por cincuenta y cinco (55) estudiantes, a quienes se les aplicó un instrumento con el objetivo de comprobar la incidencia de las estrategias de la didáctica de la lengua y la literaria en la competencia comunicativa.

Con relación a los aspectos metodológicos para este artículo, se llevó a cabo un diseño no experimental transeccional, ya que los datos se recolectaron en su contexto en un solo momento y en un tiempo único, bajo un tipo de estudio exploratorio y descriptivo, con un enfoque mayormente cualitativo.

En cuanto a los métodos se utilizó un enfoque mixto en los procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. En este sentido se aplicó el método inductivo; partiendo de la observación general de los diferentes fenómenos estudiados para llegar a conclusiones particulares. En este sentido se analizaron diversas

prácticas expositivas relacionadas con las temáticas objeto de estudio para llegar a conclusiones concretas.

Para la presentación de los resultados se tomaron solamente algunas preguntas del cuestionario, de las que guardan estrecha relación con el objeto de este artículo, donde se pueden apreciar los resultados de los datos y sus respectivos análisis.

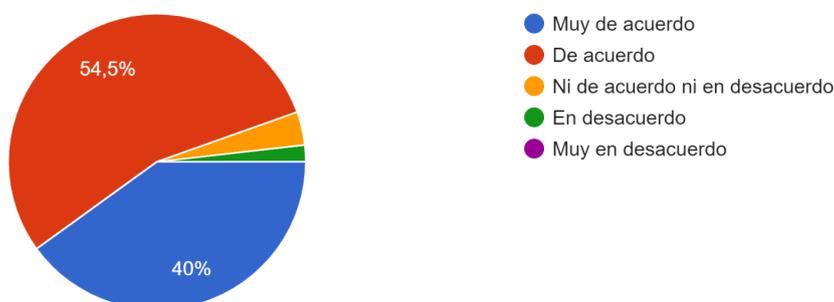
A lo largo del artículo se pueden apreciar cuatro fases bien diferenciadas, acorde a los postulados de Icart, Fuentesaz y Pulpón (2006) Estas fases son: la planificación y obtención de la información, desarrollo de la investigación y metodología, presentación de resultados y análisis, y las conclusiones. En la fase de la planificación se identificó el tema y luego el objeto del estudio. En la segunda fase se procedió a la recolección de datos a través de una exhaustiva búsqueda de información y la aplicación de técnicas de investigación para proceder con la tercera fase que fue el desarrollo de la investigación y la presentación de los resultados del trabajo de campo que se aplicó a los estudiantes. Finalmente presentaron las conclusiones.

Resultados

Figura 1

Estrategias que aplican los docentes

Como estudiante, considera que las estrategias que aplican los docentes dentro de la carrera en lengua española y literatura favorecen el logro de la competencia en comunicación lingüística
55 respuestas

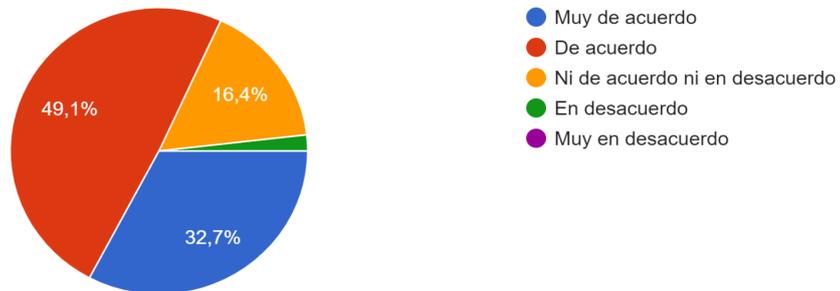


Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

Esta pregunta dentro del cuestionario se formuló con el objetivo de comprobar que las estrategias que aplican los docentes dentro de la carrera en lengua española y literatura favorecen el logro de la competencia comunicativa en los estudiantes. De acuerdo a la gráfica los porcentajes más altos entre los encuestados expresaron que están muy de acuerdo y de acuerdo. Treinta respondieron muy de acuerdo para un 54.5 %. Veintidós (22) seleccionaron de acuerdo para un 40 %. Cuatro (4) dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo para un 4.5 % y uno dijo estar en desacuerdo para un 1% Como se puede observar, no existe una significativa discrepancia en la percepción de los encuestados, ya que el mayor porcentaje de los estudiantes sostienen que las estrategias que aplican los docentes favorecen la competencia comunicativa, mientras una ínfima población manifestó estar en desacuerdo.

Figura 2
Diferentes tipos de estrategias que conocen los estudiantes

Como estudiante usted conoce las diferentes estrategias de aprendizaje dentro del plan de estudio de la licenciatura en lengua española y literatura de la PUCMM.
55 respuestas



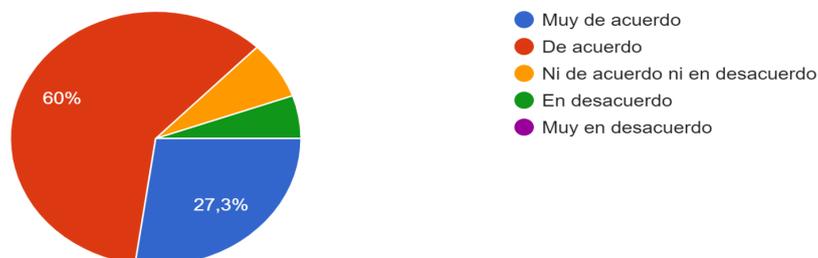
Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en su Plan de estudio de la licenciatura en lengua española y literatura contempla un conjunto de estrategias para ser aplicadas en las diferentes asignaturas. Con relación al conocimiento que los estudiantes tienen sobre estas estrategias de la población encuestada 18 de 55 estudiantes respondieron estar muy de acuerdo en que conocen dichas estrategias, para un 33%. En el mismo orden 27 estudiantes respondieron estar de acuerdo para un 49%. 9 dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo para un 16%, mientras que uno dijo estar en desacuerdo para un 2%

En el gráfico # 4 cuatro se puede apreciar el nivel de conocimiento de los estudiantes en torno a las diferentes estrategias que se proponen en el plan de estudio de la carrera de lengua española y literaria de la PUCMM.

Figura 3
Estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes

Los estudiantes aplican diferentes estrategias de aprendizaje dentro la didáctica de la lengua y la literatura para el logro de la competencia en comunicación lingüística
55 respuestas



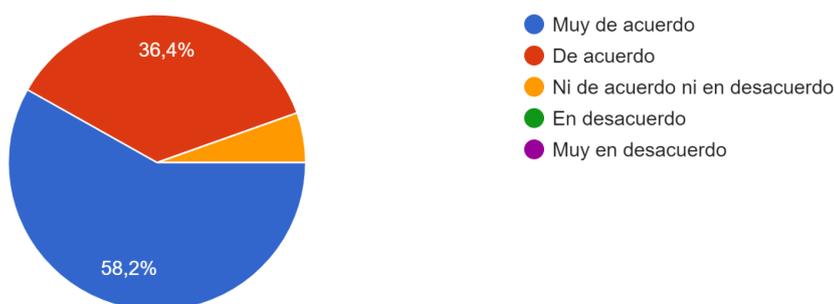
Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

Otra variable de gran importancia en este estudio es conocer en qué medida los estudiantes aplican estas estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes. En este orden a los estudiantes encuestados se les preguntó si aplican las diferentes estrategias de aprendizaje dentro de la didáctica de la lengua y la literatura para el logro de la competencia comunicativa, de acuerdo a los datos obtenidos se puede apreciar que 15 dijeron estar muy de acuerdo, para un 27 %. 33 dijeron estar de acuerdo para un 60%. 4 dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo para un 7% y 3 dijeron estar en desacuerdo para un 5 % de la población encuestada. Cabe destacar que el porcentaje más alto, 33 de 55 estudiantes encuestados equivalente a un 60% de la población, solo expresó estar de acuerdo con la aplicación de las estrategias propuestas en el plan de estudio, esto es con relación a un 27% que expresó estar muy de acuerdo.

Figura 4

Incidencias de las estrategias didácticas en la comprensión y producción de textos

Las estrategias de la didáctica de la lengua y la literatura aplicadas en el plan de estudio de la carrera de lengua española y literatura promueven ... de textos en diversas situaciones comunicativas
55 respuestas



Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

Una de las variables que se consideró fue si las estrategias de la didáctica de la lengua y la literatura que se aplican en el plan de estudio de la carrera de lengua española y literatura promueven la comprensión y producción de textos en diversas situaciones comunicativas. 32 estudiantes dijeron estar muy de acuerdo para un 58%. Así mismo 20 dijeron estar de acuerdo para un 37 %. Mientras que 3 dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo para un 5%.

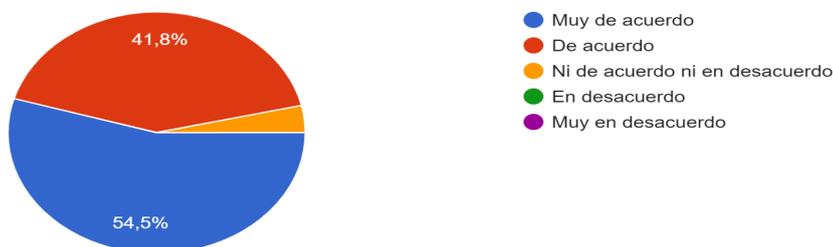
En el contexto de la competencia comunicativa la comprensión y la producción textual como dimensiones de la misma juegan un papel de suma importancia, pero estas dependen en gran medida de las estrategias didácticas que se empleen en las diferentes situaciones de comunicación dentro del plan de estudio. Para el mayor porcentaje de estudiantes 58% se aplican estrategias que favorecen la comprensión y la producción textual.

Figura 5

Las estrategias didácticas y el logro de las dimensiones comunicativas

Las estrategias aplicadas en el plan de estudio favorecen el logro de las dimensiones comprensión textual, producción escrita y expresión oral.

55 respuestas



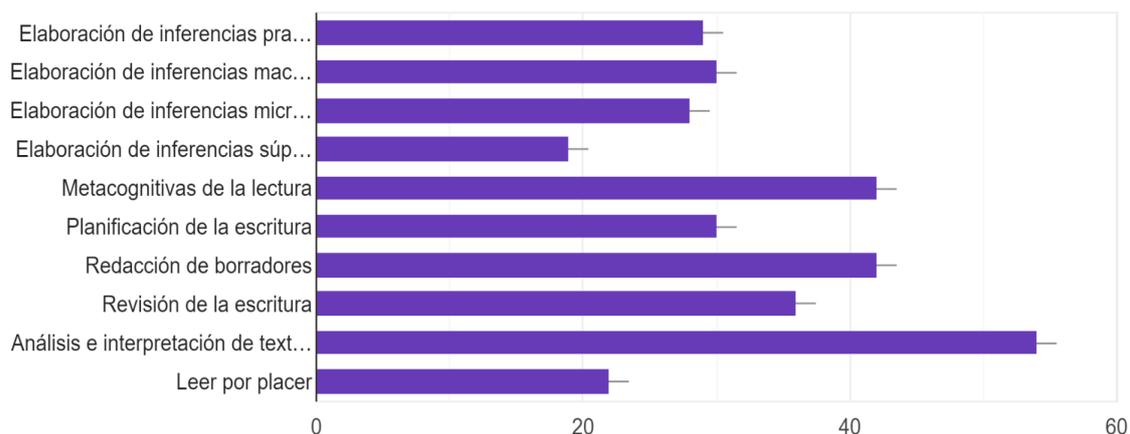
Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

En el mismo orden de la pregunta anterior, la comprensión textual, la producción escrita y la expresión oral son tres de las dimensiones más importantes dentro de la competencia comunicativa, en la pregunta número siete del cuestionario se les preguntó cómo favorecen las estrategias aplicadas en el plan de estudio a estas dimensiones, 30 respondieron muy de acuerdo para un 55%, de los encuestados 23 respondieron estar de acuerdo para un 42 %, mientras que 2 respondieron no estar de acuerdo ni en desacuerdo, para un 3% de la población. Por la relación de las variables de esta interrogante y la anterior los resultados mantienen similares porcentajes.

Figura 6

En las siguientes estrategias que se trabajan dentro del plan de estudio de la licenciatura en lengua española y literatura en la PUCMM, seleccione aque...plicar en las diferentes asignaturas de la carrera.

55 respuestas



Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

A los encuestados se les dio un listado con las estrategias contempladas en el plan de estudio para conocer cuáles son las que los maestros aplican con más frecuencia en las

asignaturas que les imparten. En este gráfico tres estrategias sobresalen como las más aplicadas por los docentes: Metacognitivas de la lectura con un 76.4%. Redacción de borradores con un 76.4%. Análisis e interpretación de textos con un 92.2% de los encuestados.

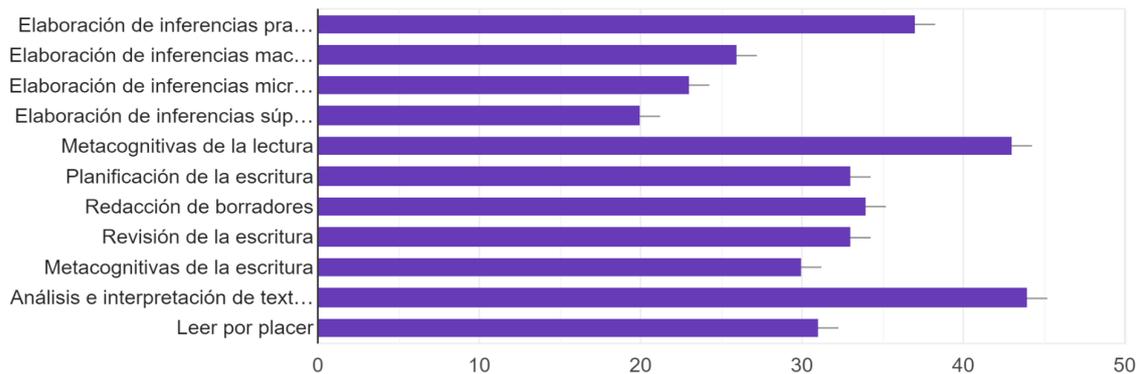
En sentido general, éstos fueron los resultados de los encuestados según cada estrategia aplicada por los docentes:

Elaboración de inferencias pragmático-enunciativas	29 de 55	29 (52,7 %)
Elaboración de inferencias macro-estructurales	30 de 55	30 (54,5 %)
Elaboración de inferencias micro-estructurales	28 de 55	28 (50,9 %)
Elaboración de inferencias súper-estructurales	19 de 55	19 (34,5 %)
Metacognitivas de la lectura	42 de 55	42 (76,4 %)
Planificación de la escritura	30 de 55	30 (54,5 %)
Redacción de borradores	42 de 55	42 (76,4 %)
Revisión de la escritura	36 de 55	36 (65,5 %)
Análisis e interpretación de textos literarios	54 de 55	54 (98,2 %)
Leer por placer	22 de 55	22 (40 %)

Figura 7

Acorde a su criterio como estudiante, cuáles de estas estrategias favorecen más el logro de la competencia en comunicación lingüística

55 respuestas



Nota. Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera licenciatura en lengua española y literatura, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. 2022

De igual manera a los encuestados se les dio el mismo listado con las estrategias contempladas en el plan de estudio y se les preguntó sobre su percepción sobre cuáles de estas estrategias son las que más favorecen el logro de la competencia comunicativa. En este gráfico sobresalen tres estrategias como las más favorecen el logro de la competencia comunicativa: elaboración de inferencias pragmático-enunciativas con un 67% de los encuestados. Metacognitivas de la lectura con un 78%. Análisis de textos literarios con un 80%.

Estos son los resultados en un contexto general.

Elaboración de inferencias pragmático-enunciativas	37 de 55	37 (67,3 %)
Elaboración de inferencias macro-estructurales	26 de 55	26 (47,3 %)
Elaboración de inferencias micro-estructurales	23 de 55	23 (41,8 %)

Elaboración de inferencias súper-estructurales	20 de 55	20 (36,4 %)
Metacognitivas de la lectura	43 de 55	43 (78,2 %)
Planificación de la escritura	33 de 55	33 (60 %)
Redacción de borradores	34 de 55	34 (61,8 %)
Revisión de la escritura	33 de 55	33 (60 %)
Metacognitivas de la escritura	30 de 55	30 (54,5 %)
Análisis e interpretación de textos literarios	44 de 55	44 (80 %)
Leer por placer	31 de 55	31 (56,4 %)

Discusión y conclusiones

Las estrategias didácticas que usan los maestros en su quehacer docente son de suma importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los docentes, por lo que la percepción de los alumnos sobre la incidencia de estas estrategias es de suma relevancia para su formación profesional. En este sentido Guerrero Ruiz y López Valero (1993) sostienen que las estrategias didácticas en las prácticas de la enseñanza son sumamente importantes como actividad definitoria de perfil final del enseñante, para que determine el método de trabajo teórico-práctico y profundice *in situ* el estado de la cuestión.

Con relación a las diferentes estrategias de aprendizaje que los estudiantes aplican para el logro de los aprendizajes en el ítem 5 del instrumento, 15 respondieron estar muy de acuerdo, para un 27 %, mientras que 33 dijeron estar de acuerdo para un 60%. 4 dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo para un 7% y 3 dijeron estar en desacuerdo para un 5 % de la población encuestada. De acuerdo a la gráfica se puede apreciar que el mayor porcentaje dice estar solo de acuerdo con el uso de estrategias para el logro de la competencia comunicativa. Monís, (2006) citado por Sosa Neira (2018) expone que las estrategias didácticas “deben motivar, brindar información y orientar a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes propuestos (p. 26)

Conclusiones

En los procesos de enseñanza-aprendizaje intervienen estrategias que buscan que el estudiante comprenda los diferentes géneros discursivos, tanto orales como escritos, mediante la comprensión de la intención comunicativa del texto, estrategias que promueven en el estudiante la comprensión del tema del texto, la identificación de las ideas y palabras clave, la construcción del sentido global y la capacidad para resumir su contenido.

Los hallazgos revelan que las estrategias de enseñanza aplicada por los docentes favorecen el logro de los aprendizajes, lo cual persigue que los sujetos sean capaces de producir actos de habla, textos y discursos con diferentes propósitos.

En consonancia con el trabajo de campo se pudo comprobar que las estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes, éstas están en estrecha consonancia con las estrategias de enseñanza que aplican los docentes lo que favorece la creación de los conocimientos previos de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que les permitirá mejorar la integración constructivista de éstos con la información que reciben; no obstante el uso de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes va a depender de las prácticas pedagógicas y de modo particular de las estrategias de aprendizajes que apliquen los estudiantes.

La lectura y la escritura son dos de las principales estrategias que se aplican en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La lectura es una de las estrategias de mayor

trascendencia en un proceso de aprendizaje y específicamente la lectura por placer, esta incluye el fomento de procedimientos que llevan al estudiante tanto a planificar su lectura como a resolver problemas de procesamiento mediante acciones como: releer, parafrasear, continuar leyendo, formular hipótesis, generar imágenes mentales, pensar en analogías, buscar información en otros textos y a preguntar a otras personas.

La escritura es otra de las estrategias que favorecen estos procesos, ya que promueve la creación y organización de las ideas, establece una intención comunicativa del texto, facilita la selección y justificación de un tema, selección del género discursivo y del soporte, determinación de la audiencia y del registro, selección de la fuente de información, búsqueda, selección y registro de la información necesaria para estructurar el texto.

En conclusión, en la práctica de los procesos didácticos debe existir una estrecha relación entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje para el logro de los fines y propósitos. Acorde con Javaloyes (2016) citando a Ayala, Martínez y Yuste (2004) “las estrategias de aprendizaje son, inicialmente, estrategias de enseñanza: el control del proceso corresponde al profesor”, posteriormente se trasladan al alumno junto con una mayor responsabilidad sobre su propia actividad, convirtiéndose en estrategias de aprendizaje, siendo éstas dinámicas, pues se construyen en interacción constante con el profesor y los compañeros. (p. 61)

Referencias

- Aragón Plaza, P. J. (s.f.) *Didáctica de la literatura. La educación literaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Carvajal Cornejo, K, (2020) Programación curricular de procesos didácticos. [Blog], *Web del maestro*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/programacion-curricular-de-procesos-didacticos/>
- Casimiro, Y., Casimiro, S., & Carhuavilca, S. (2010). *Métodos y estrategias*. Perú.
- Chacín, F. (2015). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la asignatura: clínica del niño y del adolescente*. [Trabajo especial de grado no publicado, Universidad de Carabobo].
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. In LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE Universitat Barcelona- Horsori.
- Curvelo, D. (2016) *Estrategias didácticas para el logro del aprendizaje significativo en los alumnos cursantes de la asignatura seguridad industrial*. Universidad de Carabobo.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategia docente para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª Ed.). Mc.Graw-Hill
- Ferreiro, R. (2005). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social; una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- González, A. (2021) *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción escrita para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de secundaria*. [Tesis para optar por el master en lengua literatura, ISFODOSU].
- Guerrero, C. (2022) *Estrategias didácticas de la especialización en docencia universitaria, utilizadas en el tercer ciclo modalidad virtual de la Universidad Piloto de Colombia*. [Tesis para optar por el título de especialista en Docencia Universitaria, Universidad Piloto de Colombia].
- Guerrero Ruiz, P. & López Valero, A. (1993). *La didáctica de la Lengua y la Literatura y*

- su enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18.
- Hernández García, J. (2000) *Una aproximación a la didáctica de la lengua y de la literatura*.
- Jovaloyes, M. (2016) Enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Magdalena, J. (2018) La didáctica de la literatura. <https://literaturaespanolasigloxxi.wordpress.com/category/temario-oposiciones-de-lengua-espanola/>
- Martos Núñez, E. (1988) *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Gráfico JUMA
- Munita, F. & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Revista Perfiles educativos*, 41(164).
- Sosa Neyra, E.A. (2018) *Diseño de un modelo de incorporación de tecnologías emergentes en el aula (miteda) para la generación de estrategias didácticas por parte de los docentes*. [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears].
- Suni Surco, R. & Vásquez Suárez, A. M. (2018). *Estrategias de enseñanza y su relación con la capacidad emprendedora de los estudiantes de la especialidad de tecnología del vestido, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – 2016*.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. Gedisa.

**LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA, DENTRO DE
PROGRAMAS DE INMERSIÓN EDUCATIVA, EN ESTADOS UNIDOS
TEACHING SPANISH AS A SECOND LANGUAGE
IN EDUCATIONAL IMMERSION PROGRAMS IN THE UNITED STATES**

Elisabet Corzo González

UNIR, España

(eli_corzing@hotmail.com) (<https://orcid.org/0009-0006-1328-5422>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 31/05/24

Revisado/Reviewed: 10/07/24

Aceptado/Accepted: 14/07/24

RESUMEN

Palabras clave:

español, enseñanza, metodología,
proyectos, participación,
aprendizaje sociocultural

Los programas de enseñanza bilingüe en español se están implementando en Estados Unidos, pero a una velocidad muy lenta. Los intereses políticos, sociales y económicos afectan directamente en la puesta en marcha de estas acciones educativas. El desarrollo de artículos y de investigaciones en los que se expongan las ventajas e inconvenientes que tienen estos procesos educativos en los alumnos americanos, es el inicio para animar a las administraciones educativas a la promoción de los mismos. En el mundo globalizado en el que nos encontramos, el manejo de idiomas es una herramienta muy adecuada que abre puertas a los alumnos en sus futuras carreras profesionales. Pero para que tengan acceso a una enseñanza adecuada del español es necesario que se creen las infraestructuras educativas necesarias y que también se cuente con profesionales cualificados en la impartición del idioma. El uso de metodologías y acciones didácticas adaptadas a las necesidades reales del alumno, así como a los diferentes estilos de aprendizaje que nos encontraremos como docentes en las aulas, exige que los docentes estén en constante proceso de formación y adaptación. Por otro lado, hay que dotar a estos programas de un reconocimiento social adecuado, ya que estaremos mostrando evidencias positivas en este artículo sobre el impacto positivo que tiene el aprendizaje del español como segundo idioma en el alumnado.

ABSTRACT

Keywords:

spanish, teaching, methodology,
projects, participation,
sociocultural learning

Spanish bilingual education programs are being implemented in the United States, but at a very slow pace. Political, social, and economic interests directly affect the implementation of these educational actions. The development of articles and research that expose the advantages and disadvantages of these educational processes for American students is the beginning to encourage educational administrations to promote them. In the globalized world in which we find ourselves, the use of languages is a very appropriate tool that opens doors for students in their future professional careers.

But for them to have access to an adequate teaching of Spanish, it is necessary to create the necessary educational infrastructures and to have qualified professionals in the teaching of the language. The use of methodologies and didactic actions adapted to the real needs of the student, as well as to the different learning styles that we will encounter as teachers in the classroom, requires teachers to be in a constant process of training and adaptation. On the other hand, these programs must be given adequate social recognition, since we will be showing positive evidence in this article about the positive impact that learning Spanish as a second language has on students.

Introducción

El artículo que vamos a presentar a continuación, titulado la enseñanza de español como segunda lengua dentro de programas de inmersión educativa en Estados Unidos, viene a completar y a implementar las investigaciones previas sobre el tema, más centradas en los aspectos sociales, económicos y políticos por los cuales estos programas no tienen un desarrollo muy generalizado y amplio en un país con una tasa elevada de población hispana. Podemos afirmar que en la literatura actual sobre el tema, se están ofreciendo, de una manera mayoritaria, estudios basados en la realidad de la situación educativa de los programas de inmersión en América, pero se deja de lado la importancia de promover un componente educativo, pedagógico y didáctico en las aulas, acción que tiene que ser llevada a cabo por los propios docentes en las sesiones de clase.

Algunas entidades como el Instituto Cervantes y varias universidades americanas como Albany en el estado de Nueva York, la Universidad Estatal de California, la Universidad estatal de Utah o el Instituto Franklin, entre otras, están aportando importantes investigaciones cuantitativas y estadísticas de la distribución y desarrollo de las enseñanzas de inmersión de español en diferentes estados americanos, además algunos de los investigadores están planteando algunos de los problemas como la escasez de docentes, los problemas para poder atraer suficiente alumnado a estos programas... Gracias a estas investigaciones, y a otros muchos que se están llevando a cabo, se está despertando el interés en el estudio de la situación del español en Estados Unidos centrado en el idioma y los aspectos de la cultura hispana.

Ahora falta dar un paso más hacia delante, ofreciendo investigaciones relacionadas con la realidad de los métodos de enseñanza que se deben promover en las aulas, para fomentar que la enseñanza del español como segunda lengua sea significativa y adecuada a las necesidades. Para ello, hay que promover la redacción de artículos, por parte de profesionales que están en contacto directo con la docencia del español en las aulas americanas, en las que compartan las estrategias que están poniendo en marcha, como es el caso de este artículo. Además de esta necesidad, también el país está enfrentándose al problema de que, en muchos estados, hay una gran demanda de docentes de español, ya que hay una gran escasez significativa en todo el territorio de Estados Unidos, pero, sobre todo, faltan profesionales que puedan enseñar español con las herramientas metodológicas y didácticas adecuadas. No es lo mismo hablar y entender español que realmente poder enseñar el español. En relación con este asunto encontramos que muchos profesionales que hablan y comprenden español, a un nivel básico, se encuentran al cargo de clases de español como segundo idioma, o incluso con clases dentro de programas de inmersión. Esto por supuesto es un grave perjuicio para la implementación de nuevos programas y, además perjudica, significativamente, a los alumnos ya que se expone a los alumnos a un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma totalmente inapropiada, pudiendo causar problemas de aprendizaje, frustración o rechazo.

La enseñanza del español en Estados Unidos enfrenta varios desafíos. Uno de los problemas principales es la falta de recursos y apoyo adecuados para los programas de idiomas en las escuelas públicas, ya que muchos programas carecen de fondos para contratar profesores de español calificados o para proporcionar materiales de aprendizaje adecuados. Otro desafío es la falta de interés o motivación por parte de algunos estudiantes para aprender español, lo que puede deberse a la percepción de que el inglés es más útil globalmente o a la falta de conexión personal con la cultura hispanohablante.

Para abordar estos problemas, es necesario un enfoque integral que incluya la asignación de más recursos para programas de idiomas en las escuelas, el desarrollo de currículos inclusivos que reflejen la diversidad de la comunidad hispanohablante en Estados Unidos, y la promoción de la importancia y el valor del español como un recurso lingüístico y cultural en el país a nivel educativo, y por ello este artículo quiere contribuir a este gran reto.

Método

La enseñanza del español como oportunidad para el alumnado en Estados Unidos

A pesar de que nos encontramos en un mundo globalizado y que el conocimiento de otras lenguas puede suponer una clara diferencia entre el alumnado, de cara a una futura inserción laboral, seguimos encontrando algunas reticencias a la implementación de estas enseñanzas en las escuelas americanas. Al contrario que sucede en otros sistemas educativos del mundo, donde un elevado número de alumnos se inclina por la enseñanza del inglés y de otras lenguas, Estados Unidos continúa lejos de esas cifras, a pesar de que se han producido avances en estas últimas décadas. Por otro lado, nos sorprende que en un país en el que hay un amplio índice de multiculturalidad, las cifras de estudio y uso activo de otras lenguas y preservación del bagaje cultural sean escasas y se perciba como una amenaza y un posible problema de adaptación, en vez de una oportunidad.

Ante este panorama que podemos leer en múltiples medios de comunicación y estudios especializados, cabe preguntarse ¿por qué el aprendizaje de idiomas, especialmente del español, cuesta tanto que triunfe en un país de una amplia población multicultural y con una clara presencia de hispanohablantes? Vamos a acudir a diversos estudios y fuentes que nos aproximan a este problema para, posteriormente, avalar la necesidad de seguir implementando programas de inmersión lingüística en este país como medio para preservar la cultura y las raíces de sus habitantes. Por otro lado, queremos dar visibilidad a la importancia que tiene la inclusión de programas de enseñanza de idiomas, ya que aportan una gran oportunidad al alumnado de cara a posibles opciones laborales en el futuro.

Aproximación histórica al problema de la enseñanza del español

Según Lacomba (2023) el problema de la enseñanza del español en Estados Unidos tiene un trasfondo histórico, político y social, a pesar de que algunos estados, cuentan con un elevado índice de personas hispanas, que conocen la lengua española por tradición familiar. Atendiendo a los datos del estudio realizado por el Observatorio del Instituto Cervantes (2023), los cuatro estados con mayor índice de población hispana son Nuevo México con un 50.1%, Texas con un 40,2%, California con un 40,2% y Arizona con un 32,3%. Por tanto, entenderíamos que la enseñanza del español dentro de los programas educativos de estos estados fuera reseñable, aunque la realidad no es la que imaginamos, en un país que cuenta con una población de 53 millones de hispanohablantes.

Las situaciones de racismo ante el uso del idioma que se han ido documentando a lo largo de los siglos XX y XXI, indican que el uso del español se asocia con la procedencia de una cultura, considerada inferior o con los problemas para integrarse en el país y en la cultura americanas. Estas situaciones, como hemos mencionado anteriormente, han quedado documentadas y están siendo difundidas, de manera que se pueden conocer las medidas que se tomaban para que los hispanohablantes dejaran de lado su lengua de origen y solo se centraran en el uso del inglés. Por estos motivos, de manera de poder

dejar de ser señalados y favorecer que hubiera una integración de las nuevas generaciones en la nueva cultura, muchas familias inculcaron en sus descendientes el uso obligado del inglés y, por tanto, se produjo el abandono, progresivo, de su lengua y cultura de origen o solo el estricto uso oral dentro del núcleo familiar.

Por tanto, nos encontramos ante un grave problema: el uso del idioma entre la población hispana ha descendido significativamente, o incluso en algunos casos ha llegado a desaparecer por completo, ya que en muchas ocasiones se sufren situaciones de racismo, como nos muestra la autora Lacomba (2023) en algunas de sus investigaciones. Además, otro de los problemas a los que debe de hacer frente la implementación en números de la enseñanza del español es el desprestigio que se asocia con esta lengua, como ha indicado el propio Instituto Cervantes o el hecho de que se haya dejado de usar debido a que se quiere que los hispanos se integren, sin fisuras, en Estados Unidos. Mientras esta percepción social y política no cambien es difícil implementar nuevos programas de inmersión que tengan una fortaleza y continuidad en el tiempo.

A través de este artículo estamos dando visibilidad a la situación ya que, lejos de ver la oportunidad que supone el aprendizaje de una segunda lengua en el futuro desarrollo profesional, tan solo un 20% del alumnado estudia una de ellas en las etapas escolares Devlin (2018), lo que supone un número ínfimo en un país con unas tasas de población muy elevadas. No se percibe que tiene que haber una verdadera necesidad en el aprendizaje ya que, a nivel social, no se cree en el gran beneficio que este estudio puede aportar en el futuro, a pesar de los múltiples estudios de investigadores que hablan de cómo el cerebro humano mejora significativamente su rendimiento cuando está expuesto al aprendizaje y uso de otros idiomas y las oportunidades que el aprendizaje de otros idiomas puede aportar en el desarrollo laboral.

Todos estos inconvenientes que estamos exponiendo en el artículo llevan asociadas que haya unas grandes dificultades de encontrar profesionales que conozcan todos los elementos necesarios para una adecuada enseñanza del español. Este problema agrava, aún más si cabe, las iniciativas de poner en marcha programas de inmersión porque, una vez que se han superado todas las trabas sociales, políticas y económicas hay que hacer frente a la gran dificultad para encontrar profesionales educativos que trabajen en las aulas.

Los problemas para implantar programas bilingües de español en Estados Unidos

Ante la problemática de la escasez de programas bilingües en Estados Unidos nos encontramos con distintas barreras que se deben de saltar en este proceso, más allá de los que ya hemos expuesto en el apartado anterior. Por un lado, según indica la Asociación Americana de Maestros, uno de los problemas reside en la escasa aportación de financiación que se invierte para programas de idiomas en algunos estados. Esto viene derivado de la falta de popularidad o de situaciones políticas y sociales del pasado en cuanto a la promoción del bilingüismo, que impiden que salgan adelante los apoyos necesarios para dar este paso. Por otro lado, una vez que sí se logran los apoyos necesarios para iniciar el proceso, el segundo problema al que hay que enfrentarse es al económico. Hay que buscar fondos, para poder hacer frente a todos los gastos derivados de estos programas, que son un poco más elevados que el coste de escolarización regular. Una vez que todo está en marcha y se realiza la inversión, algunos distritos escolares se encuentran con el problema de que no hay un elevado número de alumnos que se adhieran a estos, después del esfuerzo que supone el inicio de estos. Además de estos, como ya hemos mencionado anteriormente, encontrar profesionales con la adecuada formación y herramientas metodológicas tampoco es una tarea fácil, además de realizar

un sobreesfuerzo para incluirlos dentro de la planificación de horarios y organización de la escuela.

El alumno: parte activa en el proceso como estrategia metodológica

El alumnado es el destinatario fundamental de estas enseñanzas, por lo que todas las iniciativas, acciones y estrategias que se pongan en marcha deben tener como objetivo principal la progresión del español en el tiempo en el que se desarrolla el programa de inmersión. Los docentes vamos a tener que enfrentarnos a algunas dificultades, por lo que tenemos que estar preparados, apoyarnos unos a otros dentro de los centros educativos, contar con el apoyo de los directores y superiores y estar en contacto permanente con las familias, a las que también haremos partícipes de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para fomentar que los alumnos se sientan competentes y motivados ante la dificultad de aprender un segundo idioma, es importante que los docentes los involucren como parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, además de este aspecto, tenemos que buscar un profesorado con un elevado conocimiento del idioma, pero también con una adecuada formación pedagógica y didáctica para transmitir estos conocimientos a los alumnos de una manera adecuada. Este es uno de los principales problemas a los que se enfrenta Estados Unidos, ya que la falta de profesorado está poniendo grave riesgo la calidad educativa, al tener que contratar personal que no tiene la cualificación requerida para poder hacer frente al trabajo y la gestión que una clase requiere. El problema es más complejo si cabe para poder encontrar personas que puedan hacer frente a una adecuada enseñanza del español.

Además del grave problema de la falta de profesorado en las escuelas, los maestros deben tener una adecuada formación y competencia pedagógica y didáctica. La selección de métodos y estrategias que sean capaces de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado que tenemos en las aulas, será sin duda un elemento clave y diferenciador a la hora de que nuestros alumnos se muestren receptivos y activos para poder usar el español como medio de comunicación dentro del aula.

La competencia comunicativa y el aprendizaje por proyectos en el aprendizaje del español

Como hemos mencionado anteriormente, la selección de propuestas didácticas adecuadas es una de las claves para el éxito. Por este motivo presentamos en esta investigación por qué se aborda el aprendizaje por proyectos en la enseñanza del español como segundo idioma, que nos permite la implementación de la competencia comunicativa real en las sesiones de clase.

Con referencia al término aprendizaje por proyectos, tenemos que destacar la dificultad de aportar una definición de este, ya que no hay mucho consenso entre la comunidad científica, por tanto, en la actualidad es un aspecto que está en desarrollo en el aprendizaje de segundas lenguas. Pero revisando la bibliografía sobre el tema encontramos que los autores que más han influido en el desarrollo de esta metodología son Kilpatrick (1918), y, posteriormente Dewey (2004). En ambos casos ya se indica y se reflexiona sobre la necesidad de que el estudiante aprenda haciendo, ya que este aspecto va a favorecer el aprendizaje significativo, que le permitirá poner en práctica lo adquirido, siendo el propio alumno el protagonista del aprendizaje y el docente trabajando desde un plano más alejado guiando y supervisando el proceso.

Estamos trabajando de manera que nuestro alumnado se involucre en el aprendizaje del español de una manera activa, partiendo de la propia investigación, sobre temas diversos que conecten con sus intereses, siendo guiados en todo momento por el

profesor. Con esta decisión estamos generando expectativas y motivación positiva e intrínseca en el alumnado para trabajar, en español, temas específicos que les van a permitir una mejora significativa en el idioma, en todas y cada una de las destrezas que se ven involucradas en este proceso. Por otro lado, lo que estamos construyendo es un aprendizaje del idioma globalizado, de manera que abordemos un conocimiento basado en temas muy variados y de plena utilidad para poder ser usados fuera del propio contexto de clase.

Estamos, ante todo, favoreciendo que los alumnos usen de manera activa el español durante todo el proceso de creación del proyecto ya que ese aspecto será tenido en cuenta en el sistema de retribución de puntos de la escuela, con el objetivo de que al final del curso escolar los alumnos puedan adquirir diferentes objetos donados por las familias y personas de la comunidad, como premio a su esfuerzo y al uso del idioma dentro de las sesiones de clase.

Por otro lado, el desarrollo de estos proyectos por equipos está reforzando el trabajo focalizado en la cooperación, ya que todos van a tener que trabajar con el fin de conseguir un objetivo común, usando el español como elemento de comunicación vehicular. Además de todos los beneficios que hemos mencionado anteriormente, también estamos creando un ambiente de interdependencia positiva en el que el alumno aprovecha el buen ambiente de trabajo generado en la clase para mejorar su autoestima y sentirse fuerte ante el reto que supone el uso de un segundo idioma dentro de las sesiones de clase. Ellos mismos están siendo conscientes de que existe una gran diversidad dentro del aula, pero lejos de ser un problema, es una gran ventaja que debemos aprovechar para, como indica Zábrazcki (2013), desarrollen y adquieran todas las funciones implicadas en el lenguaje, por lo que estamos trabajando desde una perspectiva global. Además de esto, debido a que a veces el uso de una segunda lengua puede generar inseguridades en el alumnado, estamos trabajando el fortalecimiento de pertenencia al grupo, así como la propia confianza individual para afrontar una nueva tarea. El alumno se va a sentir tranquilo dentro del grupo, comprobando que no hay problemas a la hora de poder contestar, participar, aportar... También estamos fomentando que la relación entre el alumnado y el docente sea adecuada y que haya confianza a la hora poder establecer comunicación y pedir ayuda ante las dificultades.

Otra de las ventajas que vamos a poder observar en nuestro trabajo en el aula, aplicando la metodología comunicativa y el aprendizaje basado por proyectos, es la integración y el apoyo individualizado con los alumnos que presentan algún tipo de atención a la diversidad. Todos estamos colaborando para crear este clima de confianza y seguridad en el aula, que, por supuesto, va a suponer un beneficio claro en aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de un segundo idioma. Entendiendo y valorando que somos diferentes, y esa diversidad es un aspecto positivo en nuestro proceso de aprendizaje, estamos ayudando a que los alumnos que tengan algún tipo de necesidad de ayuda o de atención más específica, se sientan cómodos e incluso pidan ayuda a los iguales. Todas estas ventajas están conectando nuestro proceso de enseñanza con la necesidad de educar para la sociedad del siglo XXI.

Como la aplicación de cualquier metodología tenemos que entender que hay una serie de problemas, a los que el docente debe hacer frente, según indica Zábrazcki (2013) y Tobón (2006). Por un lado, necesitamos tiempo, tanto en las sesiones de clase y en la programación didáctica y anual de la materia, como tiempo para que el docente pueda preparar los materiales y acciones necesarias que pondrá en marcha dentro del aula. Lamentablemente, a veces este punto lastra mucho el uso de los proyectos, ya que los docentes contamos con el tiempo muy limitado para este proceso de preparación y, por

otro lado, en algunos centros se ponen trabas a la innovación y al alejamiento de la docencia más tradicional, sobre todo en determinados países. Otro de los problemas a los que se enfrenta el docente es la gestión de la actividad dentro del aula. Por un lado, nos tenemos que basar en un proceso específico de comunicación y expresión dentro de las aulas, pero también tenemos que comprobar cómo está siendo este proceso para poder dar una retroalimentación a nuestros alumnos. Para que podamos realizar este punto, tiene que haber un trabajo de concienciación del alumnado de la importancia de sacar el máximo partido a las sesiones de clase, pero también tiene que haber una gestión de recogida de información y procesamiento de esta de manera eficaz y pertinente. El docente a veces siente que la información que recoge no puede ser suficiente para adoptar los criterios de evaluación exigidos por la legislación educativa. Por este motivo, debemos tener muy claro qué elementos nos exige la legislación educativa y seleccionar, usando la reflexión y la programación, los instrumentos y herramientas de evaluación más adecuados: desarrollo de rúbricas, elaboración de portafolios, actividades de reflexión y análisis, observación directa en el aula.

La enseñanza de contenidos socioculturales y la competencia comunicativa intercultural

Otra de los aspectos que nos parece interesante desarrollar dentro de la programación es la ligada a la cultura y sociedad, ya que un idioma no puede separarse de las características sociales y culturales donde se desarrolla, además de que este componente añadirá un enriquecimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. No podemos olvidar que el aprendizaje de una lengua va ligada a la necesidad de comunicar y expresarse con otras personas, que forman parte de una sociedad que cuenta con unas características propias y diferentes a otras sociedades en las que también se habla el español. Por tanto, en este proceso de comunicación el contexto social y cultural va a ser de vital importancia para la interacción y la consecución de una competencia intercultural y comunicativa adecuadas, que es uno de los fones básicos a implementar en la enseñanza del español. Siguiendo las indicaciones de los autores García y Rico (2019), es básico potenciar el trabajo de actividades comunicativas en los que se usen distintos registros, tanto formales como más informales. Uso de actividades en las que se hable con distintos tipos de personas, estableciendo las características del desarrollo de la comunicación más formal y la más informal, teniendo en cuenta también el trabajo con diferentes roles sociales.

Hablar y comprender un idioma también implica un conocimiento del contexto cultural en el que se desarrolla. Este componente cultural implica que los alumnos deben comprender que cada las acepciones culturales son diferentes y diversas y que debemos trabajarlas como parte del proceso de estudio del español. Si esta parte cultural no se lleva a las aulas el altamente probable que se produzcan algunos choques culturales o malentendidos, para ello es vital introducir actividades que desarrollen el componente intercultural de manera regular en las sesiones de clase, como indica Urbina (2020).

Trabajar el aprendizaje por proyectos y la competencia comunicativa adaptada al contexto sociocultural es fundamental, ya que nos estaremos acercando a la cultura que va enraizada con el español, entendiendo el contexto en el que este se desarrolla. Por otro lado, el uso de materiales reales, aunque estos deban ser adaptados al nivel de competencia del alumno, es otro aspecto fundamental para que se establezca un verdadero acercamiento a diferentes aspectos culturales y sociales del idioma. Además, el hecho de poder realizar intercambios con alumnos de países en los que se hable español bien sea usando el correo electrónico, conexiones por video conferencia o a través de grabaciones en diferido de vídeos, va a enriquecer sin duda el proceso de aprendizaje

intercultural ya que va a haber un contacto de culturales real y un intercambio de experiencias, sin duda enriquecedor.

Otros aspectos que nos van a ayudar a trabajar el contenido sociocultural es el uso de fragmentos literarios, películas, músicas y danzas tradicionales, trabajar sobre algunos aspectos de costumbres y tradiciones de los países hispanohablantes...Todos estos contenidos permiten a los estudiantes a investigar y compartir información acerca de otros intereses e inquietudes culturales.

Al trabajar contenidos socioculturales en el aula de español, no solo estarás enriqueciendo el aprendizaje lingüístico de tus estudiantes, sino también promoviendo una comprensión más profunda y respetuosa de las diversas culturas hispanohablantes. Además, los profesores están ayudando a los estudiantes a comprender la diversidad dentro del mundo hispanohablante. Esto puede incluir diferencias en el uso del lenguaje, las costumbres sociales y las tradiciones. Por otro lado, estamos también trabajando la sensibilización intercultural, es decir, estamos fomentando el respeto hacia otras culturas reconociendo y valorando la importancia de la diversidad en el mundo.

Resultados

El trabajo de promoción de programas de inmersión lingüística de español en Estados Unidos requiere de múltiples aspectos extrínsecos al propio docente, pero se debe colaborar activamente en el fomento del aprendizaje del español como medio para mejorar las oportunidades del alumnado.

Los programas de Inmersión de español funcionan de manera adecuada si hacemos partícipes activos a los alumnos, involucrando a las familias como parte activa y fundamental y estableciendo una colaboración efectiva entre los docentes que en ellos trabajan. Las tasas de aprendizaje de estos alumnos son increíbles, ya que el aprendizaje que reciben en diferentes idiomas hace que su cerebro cree nuevas rutas y estrategias cerebrales diferentes a las que se producen cuando solo se aprende un idioma.

El trabajo dentro de los programas de inmersión, partiendo de un enfoque comunicativo en el que el alumno debe enfrentarse a comprender y expresar todo en un ambiente 100% en español durante la mitad de la jornada escolar, genera un aprendizaje globalizado del idioma y un nivel en el mismo que no es comparable al estudio de una segunda lengua durante sesiones aisladas de clase a la semana. Además, el fomento de la competencia comunicativa va a promover el acceso a una cultura rica, ya que el español es el segundo idioma más hablado en el mundo por número de hablantes nativos. Aprender español brindará a nuestros alumnos el acceso a una amplia gama de literatura, música, cine y otras formas de expresión cultural. Gracias al aprendizaje de un nuevo idioma, estamos ofreciendo a los estudiantes el acceso a nuevas oportunidades laborales. En un mundo cada vez más globalizado, el español es un activo importante en el mercado laboral. Estamos también generando conexiones interpersonales, ya que poder comunicarse en este idioma, permite conectarte con una gran cantidad de personas en todo el mundo, de manera directa, profunda y significativa. Estaremos fomentando la mejora de habilidades cognitivas de los alumnos, ya que múltiples estudios han demostrado que aprender un segundo idioma mejora aspectos como la memoria, la resolución de problemas y la capacidad de multitarea. Esto se debe a que el proceso de aprendizaje de un idioma nuevo ejercita el cerebro de maneras únicas, creando nuevas rutas de interconexión neuronal.

El abordaje metodológico basado en el aprendizaje por proyectos, que además está ligado de manera directa al uso del aprendizaje cooperativo, genera un ambiente de seguridad y comodidad en los estudiantes que les hace sentirse seguros en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. Además de este aspecto fundamental, los alumnos entienden que aprender implica diferentes ritmos, que cada uno de nosotros avanzamos de una manera diferente y se genera un ambiente de interdependencia positiva, en el que todos trabajamos y nos ayudamos por un objetivo común; aprender español y usar este idioma de manera activa en las sesiones de clase.

Para finalizar este apartado dedicado a los resultados observados, tenemos que señalar la importancia que tiene el trabajo de componente cultural, integrando este dentro de las actividades de clase. De esta manera no solo estamos aprendiendo español, sino que estamos asimilando, en un segundo plano, las características y las diferencias culturales de los países hispanohablantes con respecto a la cultura americana, lo que favorece que nuestros estudiantes comprendan que hay diversidad en el mundo y que somos muy diferentes, pero podemos comprendernos entendiendo el porqué de las diferencias en cada uno de los países. Estamos ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de tener experiencias enriquecedoras, viajando por múltiples países en los que se puede usar este idioma, pudiendo sumergirse en la cultura local y tener experiencias más auténticas. Además, estamos exponiendo a nuestro alumnado, de una manera indirecta, a diferentes formas de pensar y ver el mundo. Al interactuar con personas que tienen una cultura y experiencias diferentes se desarrolla una comprensión más profunda y empática de la diversidad humana.

Antes de finalizar este apartado de resultados, queremos resaltar que el docente debe tener la capacidad de adoptar diferentes recursos didácticos, pedagógicos y metodológicos con el fin de lograr la adaptación del aprendizaje del español a todas y cada una de las necesidades que puedan presentar los alumnos dentro del aula. Además de esto, debe tener un conocimiento adecuado del idioma y del proceso de impartición de este, aspectos que en Estados Unidos es complejo debido a la falta de profesionales.

Discusión y conclusiones

En este apartado de conclusiones queremos señalar la clara relación entre los aspectos políticos, culturales, sociológicos y económicos con la promoción de los programas de inmersión lingüística de español en Estados Unidos, ya que necesitamos conocer esta realidad para comprender el proceso educativo en la que estamos inmersos. Por otro lado, gracias a esta investigación, estamos trabajando para dar a conocer la importancia que tiene para el alumnado el poder aprender otros idiomas para su futuro personal y profesional, ya que abre nuevas puertas al desempeño de posibles profesiones o diversas oportunidades a lo largo de su vida. Debido a las situaciones que se han expuesto en el artículo, es necesario implementar la literatura científica y las investigaciones en la que se muestren las ventajas y oportunidades que este tipo de acciones educativas brindan a todos los alumnos, especialmente a los estudiantes americanos objeto de nuestro estudio. Teniendo este soporte, es más probable que es más sencillo que los distritos escolares obtengan el soporte y la financiación adecuada para poder poner en marcha programas de inmersión de español en más estados, distritos escolares y escuelas.

Otro de los aspectos en los que hemos profundizado en este artículo es en la puesta en marcha de las acciones metodológicas y pedagógicas que el profesor debe implementar

en el aula, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. Todas las estrategias deben estar centradas en que el alumno tiene que ser, ineludiblemente, parte activa en el proceso, ya que sin duda es garantía de éxito en el aprendizaje. Por otro lado, el trabajo de aprendizaje del español como lengua dentro de programas de inmersión, abordando el entendimiento por parte del profesor de la diversidad en las aulas, implica posibilitar el acceso a la formación en español como segunda lengua desde diferentes y variadas estrategias metodológicas y didácticas. Este aspecto es algo esencial para lograr resultados positivos en el proceso de aprendizaje y que los alumnos vayan consiguiendo diferentes objetivos en los años de estudio del idioma. Siguiendo esta línea de trabajo, hemos abogado por el uso de una metodología activa en la que los alumnos están activos aprendiendo, en todo momento, siendo altamente beneficiosa y mostrando múltiples ventajas en el aprendizaje del español como segunda lengua. El uso del aprendizaje basado en proyectos, en el que los alumnos son parte activa de la búsqueda y parte imprescindible en el aprendizaje se muestra como la metodología más apropiada para conseguir resultados alentadores. Además de esto, el uso del aprendizaje cooperativo, a través del que los alumnos van a trabajar en equipos con el objetivo de lograr un fin común, implementa las oportunidades para el éxito, mejorando la autoconfianza y la autoestima del alumnado a la hora de enfrentarse al reto de aprender un segundo idioma. Estaremos trabajando y reforzando la interrelación grupal, la interdependencia positiva entre los alumnos y un ambiente adecuado dentro del grupo clase, aspectos que van a impactar de manera positiva en el aprendizaje del español.

Por otro lado, creemos fundamental el trabajo basado en los procesos de comunicación, trabajando desde los intereses del alumnado, fomentando la investigación y el aprendizaje adaptado a temas reales de la vida diaria y el abordaje de contenidos relacionados con la cultura del idioma. Todos estos contenidos permitirán que el alumno comprenda que el español es algo más que el estudio de palabras, aspectos de gramática o vocabulario, sino que es un aprendizaje de un todo globalizado y es algo útil para poder entablar relación con otras personas. La comunicación es un proceso fundamental en los seres humanos y, teniendo en cuenta este aspecto, establecer estrategias de comunicación en las aulas, en todas las direcciones posibles, aporta resultados alentadores a la mejora en todas las destrezas del español como segunda lengua. El proceso de comunicación es complejo y hay muchas destrezas implicadas como la comprensión, oral y escrita, y la expresión, oral y escrita. En muchas ocasiones estos procesos suceden entre personas que tienen diferentes niveles del idioma, pero siempre expuestos a profesores, herramientas o materiales reales, sintiendo el alumno la necesidad de aprender como medio de entendimiento con otras personas.

Para complementar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua creemos fundamental el trabajo de competencia cultural, ya que de esta manera la implicación del alumnado y la posibilidad del entendimiento globalizado será mucho más amplia y significativa. Poder comprender y expresarse en un idioma no se puede separar de los condicionantes culturales en los que éste se desarrolla, por tanto, en el proceso de trabajo en las sesiones de clase tendremos que incluir actividades culturales, que permitan el desarrollo de esta competencia. Gracias a este trabajo, también estamos favoreciendo la comprensión, el respeto y la tolerancia hacia otras culturales, comprendiendo de manera significativa que somos diferentes y que, en esa diversidad, hay una verdadera ventaja y múltiples oportunidades.

El siguiente paso de investigación que sería interesante proponer, una vez abordadas las dificultades de implantación de programas de inmersión de español en

Estados Unidos, sería el estudio de los datos aportados por pruebas estandarizadas en los diferentes distritos en los que se ofrecen estas posibilidades de estudios. Gracias a la interpretación de esos datos, podremos comprobar cómo va progresando el nivel de los alumnos en las cuatro destrezas básicas del español: escritura, lectura, habla y escucha. De esta manera podremos obtener conclusiones en las que se muestren las ventajas reales y el ritmo de aprendizaje de este segundo idioma. Sin duda este segundo estudio vendría a completar este primer artículo de aproximación al problema, ya que aportaría el análisis de resultados reales de programas en Estados Unidos.

Referencias

- Devlin, K. (2018). *Most European students are learning a foreign language while Americans lag*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Aprendizaje Cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Santillana-Ucetam.
- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N., & Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- García, T y Rico, I (2019). La programación en la clase de español. *Revista de Humanidades y ciencias sociales*, 386, 2-14.
- Lacomba, C. (2023). Mapa hispano de los Estados Unidos 2022. *Estudios del Observatorio. Observatorio Studies*, 84, 1-123. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes>
- Moreira, P.Y (2021). El desarrollo de las competencias comunicativas en español. *Pol. Con*, 58 (6), 905-916.
- Moreno, F. (2016). El español en los sistemas educativos de Estados Unidos. *Tribuna Norteamericana*, 22, 10-18.
- Moreno, F. (2019). Debates en torno al español en Estados Unidos. *Tribuna Norteamericana*, 31, 6-7.
- Suárez-García, J. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, 129-136.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Uninet.
- Urbina, R. (2020). Los contenidos culturales en el aula de ELE. El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera. *Sociocultura*. <https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2020/03/05/los-contenidos-socioculturales-en-el-aula-de-ele/>
- Vergara, J.J (2015). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Zábrázki, A. (2013). Aprender español vía proyectos en niveles avanzados: una experiencia docente. In *Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes AKG de Budapest.

**ESTADO ACTUAL DEL CURRÍCULO EDUCATIVO EN CHILE: UNA
REVISIÓN DE LA LITERATURA ACADÉMICA DE 2024**
**CURRENT STATE OF THE EDUCATIONAL CURRICULUM IN CHILE: A REVIEW OF
ACADEMIC LITERATURE FROM 2024**

Rodrigo Arnoldo Cartes Vidal

Universidad de la Frontera, Chile

(rodrigo.cartes@misclases.cl) (<https://orcid.org/0009-0007-9683-899X>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 16/06/24

Revisado/Reviewed: 09/07/24

Aceptado/Accepted: 14/07/24

RESUMEN

Palabras clave:

currículo educativo en Chile,
historia de Chile, paradigma
educativo, desafíos educativos.

El currículo educativo en Chile refleja y perpetúa las ideologías dominantes desde la colonización hasta la era neoliberal. Selecciona contenido para sostener el poder dominante, limitando el pensamiento crítico. La investigación analiza el estado actual del currículo frente a cambios socioculturales, tecnológicos y políticos, destacando tendencias hacia la inclusión y la flexibilidad. Se observan prácticas más reflexivas, pero persisten desafíos como la rigidez curricular y la falta de políticas para la diversidad cultural. La formación docente es crucial para implementar un currículo inclusivo, mientras que la evaluación continua es necesaria para mantener la calidad educativa. Se necesita una respuesta integral para promover una educación justa y liberadora en Chile, abordando desafíos como la equidad y la diversidad cultural, y mejorando la formación docente.

ABSTRACT

Keywords:

educational curriculum in Chile,
history of Chile, educational
paradigm, educational challenges.

The educational curriculum in Chile reflects and perpetuates dominant ideologies from colonization to the neoliberal era. It selects content to sustain dominant power, limiting critical thinking. The research analyzes the current state of the curriculum in the face of sociocultural, technological, and political changes, highlighting trends towards inclusion and flexibility. More reflective practices are observed, but challenges such as curricular rigidity and the lack of policies for cultural diversity persist. Teacher training is crucial for implementing an inclusive curriculum, while continuous assessment is necessary to maintain educational quality. An integrated response is needed to promote a fair and liberating education in Chile, addressing challenges such as equity and cultural diversity, and improving teacher training.

Introducción

La relación entre el currículo educativo y los cambios socioculturales, tecnológicos y políticos es compleja y dinámica. En este contexto, surgió una pregunta fundamental: ¿Cuál es el estado actual del currículo educativo en Chile? Esta interrogante fue esencial para comprender diversos aspectos del sistema educativo nacional, incluyendo su estructura, los métodos de enseñanza empleados y su capacidad de adaptación a los desafíos del siglo XXI, tales como la globalización, la tecnología y la diversidad cultural. La evolución del currículo no solo refleja las demandas del presente, sino que también se anticipa necesidades futuras, buscando preparar a los estudiantes para un mundo en constante transformación.

El currículo educativo enfrenta múltiples desafíos. Entre ellos, la globalización presenta la necesidad de integrar competencias globales y habilidades interculturales que permitieran a los estudiantes desenvolverse en un entorno mundial cada vez más interconectado. Asimismo, el avance tecnológico demanda una actualización constante de los contenidos y métodos de enseñanza para incorporar las nuevas herramientas digitales y fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. La diversidad cultural, por su parte, exige un currículo inclusivo que reconociera y valorara las diferencias culturales, promoviendo la equidad y la cohesión social.

Método

Dada la compleja relación entre el currículo educativo y los cambios socioculturales, tecnológicos y políticos, surge una pregunta fundamental: ¿Cuál es el estado actual del currículo educativo en Chile? Esta interrogante abarca diversos aspectos del sistema educativo, desde su estructura hasta los métodos de enseñanza empleados, invitándonos a reflexionar sobre su capacidad para adaptarse a los desafíos del siglo XXI, como la globalización, la tecnología y la diversidad cultural. Es crucial analizar cómo el currículo responde a estas demandas emergentes y cómo contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su sociedad.

El objetivo general de esta investigación es explorar y analizar el estado actual del currículo educativo en Chile, comprendiendo su estructura, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación y su adaptación a los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Para lograr este objetivo, se han establecido objetivos específicos que incluyen identificar los componentes principales del currículo educativo vigente, analizar los métodos de enseñanza utilizados, evaluar la pertinencia de los contenidos curriculares en relación con los cambios sociales y políticos, investigar las políticas y normativas que influyen en la formulación del currículo, y proponer recomendaciones para mejorar y actualizar el currículo educativo.

La metodología de investigación se basa en una revisión exhaustiva de la literatura utilizando Google Académico, lo que permitió obtener una comprensión profunda del panorama actual del currículo educativo. Se priorizó la revisión de los 30 primeros artículos listados en el buscador académico el día 01 de mayo de 2024 para garantizar una búsqueda sistemática y exhaustiva. Esta revisión proporcionó una aproximación a las tendencias predominantes en el campo del currículo educativo.

Durante el análisis inicial de los resultados, se observaron tendencias y preocupaciones significativas, tales como la inclusión educativa, el desarrollo profesional docente y la integración de tecnologías digitales en el currículo. La diversidad de temas y

enfoques identificados en la literatura resaltó la necesidad de formular siete preguntas operacionales para orientar la recopilación y el análisis de datos. Estas preguntas abordan aspectos clave, como las tendencias en el diseño curricular, los cambios recientes en las políticas educativas, los desafíos relacionados con la equidad y la inclusión, el impacto de la tecnología en la enseñanza, la evaluación del currículo y su adaptación a los cambios socioculturales.

Con base en las preguntas operaciones la investigación continua con la lectura crítica de los artículos encontrados en Google Académico. Se consideraron diferentes miradas y definiciones de lo que se entiende por currículo, no limitando la temática a la enseñanza básica y media, sino abarcando todas las perspectivas relevantes para comprender el panorama educativo.

Resultados

Tendencias Actuales en el Diseño y la Implementación del Currículo Educativo

La educación es esencial para el desarrollo social y cultural de un país, y el currículo educativo juega un papel crucial en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En Chile, como en muchos otros países, el currículo educativo está en constante evolución para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y para promover una educación de calidad que sea inclusiva y relevante para todos los estudiantes.

De acuerdo con Guzmán Palacios (2024) el Currículo Educativo muestra una tendencia hacia prácticas de enseñanza más reflexivas e investigativas, buscando desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante (Guzmán Palacios, 2024). Este énfasis refleja un cambio en el enfoque pedagógico, alejándose de la mera transmisión de conocimientos hacia un modelo centrado en el desarrollo de habilidades y competencias. Esta tendencia se ve contrarrestada por ciertas preocupaciones de los docentes respecto a la reforma curricular propuesta, como la despolitización de los saberes históricos y la regulación más estricta del currículo (Guzmán Palacios, 2024). Específicamente, el cambio hacia un enfoque optativo en la asignatura de historia genera inquietudes sobre la calidad de la formación y la diversidad de perspectivas presentadas en el aula.

La lectura de Guzmán Palacios (2024) refleja la preocupación por la neutralización de la enseñanza de la historia y la supresión del pensamiento crítico en favor de un enfoque más homogéneo y acrítico entre los docentes. Se trata de un conflicto entre la regulación del contenido curricular y la autonomía profesional limita la capacidad de los docentes para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Sin perjuicio de lo anterior, existe un reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural y étnica en la configuración del currículo educativo. Se destaca la necesidad de una educación sensible a las demandas sociales, que reconozca y valore la diversidad de experiencias y perspectivas en el aula (Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes, 2024). Este enfoque busca democratizar y hacer más relevantes los procesos educativos, promoviendo una visión más colaborativa y participativa en la construcción del currículo.

Se resalta el papel crucial de la experiencia y la percepción de sí mismos como agentes de transformación social en la construcción curricular (Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes, 2024). Este enfoque busca superar la prescripción en la educación técnico-profesional, promoviendo una perspectiva más inclusiva y colaborativa.

Sin embargo, persisten desafíos significativos en la implementación de políticas curriculares inclusivas en Chile. La rigidez curricular y la falta de políticas integrales dificultan la adaptación del currículo a las necesidades cambiantes de la sociedad (Roasenda, 2024). Además, la falta de formación docente en educación inclusiva intercultural representa otro desafío importante que requiere atención.

Se debe hacer mención de que la evolución del currículo educativo refleja un compromiso continuo con la mejora y la adaptación constante para garantizar una educación que responda a las necesidades de una sociedad diversa y en constante cambio. Reconociendo el hecho de que este proceso requiere un enfoque más holístico y sensible a la diversidad, así como un liderazgo inclusivo en las escuelas para modelar prácticas inclusivas y consolidar los procesos de inclusión en el sistema educativo chileno.

Cambios Recientes en las Políticas Curriculares y su Impacto en el Currículo Educativo

La evolución de las políticas curriculares chilenas ha sido objeto de debate y análisis, identificando una serie de cambios recientes y su impacto en el currículo educativo del país. A través de investigaciones de autores como Guzmán Palacios, Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes, Roasenda, Poblete-Inostroza, y Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval (2024), se observan tendencias y desafíos en este ámbito.

Una reforma curricular discutida es la relacionada con la asignatura de historia, donde se propuso un enfoque optativo que generó preocupación entre los docentes (Guzmán Palacios, 2024). Esta reforma limitaría la autonomía profesional de los profesores y reduciría la calidad de la formación de los estudiantes, además de suprimir el pensamiento crítico en favor de un enfoque homogéneo y acrítico. Este conflicto entre la regulación del contenido curricular y la autonomía profesional limita la capacidad de los docentes para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de sus estudiantes. Lo anterior también puede ser considerado un cambio positivo, en favor de la inclusión y la sensibilidad hacia la diversidad cultural y étnica de la población.

Autores como Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes (2024) resaltan la importancia de una educación pertinente y sensible a las demandas sociales, que reconozca y valore la diversidad de experiencias y perspectivas en el aula. Se busca democratizar y hacer más relevantes los procesos educativos, promoviendo una visión más colaborativa y participativa en la construcción del currículo. Sin embargo, desde la mirada de otro autor, persisten los desafíos en la implementación de políticas curriculares inclusivas en el país, como la rigidez curricular y la falta de formación docente en educación inclusiva intercultural (Roasenda, 2024). La implementación efectiva requerirá un compromiso conjunto de los responsables políticos, los líderes educativos y los profesores para garantizar una educación de calidad que responda a la diversidad de la sociedad chilena.

En términos de educación sexual integral (ESI), Poblete-Inostroza (2024) destaca resistencias por parte de sectores conservadores en la interpretación y aplicación de leyes y directrices relacionadas con este tema en los centros educativos. Esto evidencia la complejidad política y social que rodea la implementación de cambios curriculares en este ámbito, donde la diversidad de perspectivas y valores puede influir en la aceptación y efectividad de las políticas educativas.

La implementación efectiva de políticas curriculares inclusivas en este ámbito requerirá un marco legal claro que garantice el derecho a la ESI y promueva una cultura de igualdad, transparencia y responsabilidad en la educación del estudiantado. Los cambios recientes en las políticas curriculares en Chile reflejan una compleja interacción entre la regulación del contenido educativo, la autonomía profesional de los docentes y la necesidad de promover una educación inclusiva y sensible a la diversidad.

Equidad, Inclusión y Calidad Educativa

El currículo educativo en Chile enfrenta una serie de desafíos complejos en términos de equidad, inclusión y calidad educativa, los cuales requieren un enfoque integral y colaborativo para su abordaje efectivo. Lo que no es otra cosa más que un reflejo de las tensiones y dinámicas sociales más amplias que inciden en la formulación de políticas educativas. Subrayan la necesidad de fomentar prácticas pedagógicas inclusivas y de fortalecer la capacitación docente, así como de mejorar la coordinación entre los diferentes actores del sistema educativo.

Uno de estos desafíos es en la necesidad de ajustar el plan de estudios a las evoluciones sociales, tecnológicas y culturales, asegurando así su pertinencia y vigencia en un entorno en constante cambio (Guzmán Palacios, 2024). Esta tarea no solo implica la revisión y actualización de los contenidos curriculares, sino también la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación en los estudiantes. Sin embargo, la rigidez del plan de estudios representa un obstáculo significativo en este proceso, dificultando la adecuación del currículo a la diversidad cultural y a las necesidades cambiantes de la sociedad (Roasenda, 2024).

La imposición de ciertas perspectivas y la restricción de contenidos por parte de las autoridades educativas también representa un desafío importante para la equidad y la calidad educativa (Berkovich, 2018 en Guzmán Palacios, 2024). Esta falta de autonomía docente puede limitar la capacidad de los profesores para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares de manera contextualizada y relevante para sus estudiantes, lo que afecta directamente la calidad de la enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Además, persisten desafíos significativos en la implementación efectiva de políticas de inclusión educativa, a pesar de los esfuerzos dirigidos hacia este fin (Vélez Ajila et al., 2024). Los desafíos abarcan desde la escasez de recursos y medidas concretas para superar obstáculos y obtener resultados efectivos en el entorno escolar, hasta la necesidad de fortalecer la coordinación entre los diferentes componentes de la institución educativa. Además, es esencial fomentar una participación más amplia y democrática de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones.

La formación docente también emerge como un área crítica que requiere atención para abordar los desafíos de equidad e inclusión en el currículo educativo. La falta de competencias del profesorado para abordar temas sensibles como la educación sexual integral se percibe como una barrera significativa para la implementación efectiva de estas políticas (Poblete-Inostroza, 2024). Además, la resistencia de sectores conservadores en la interpretación y aplicación de leyes y directrices relacionadas con la educación sexual integral en los centros educativos refleja la complejidad política y social que rodea la implementación de cambios curriculares en esta área.

El impacto de la integración de tecnologías digitales en el currículo educativo de Chile

La integración de tecnologías digitales en el currículo educativo de Chile también enfrenta desafíos específicos en términos de equidad y calidad educativa. Si bien estas tecnologías ofrecen posibilidades significativas para mejorar la accesibilidad y la personalización del aprendizaje, su implementación requiere adecuar las necesidades de los estudiantes (Guzmán Palacios, 2024). A lo anterior se debe considerar también que la falta de acceso equitativo a las tecnologías puede aumentar las brechas existentes en el sistema educativo chileno.

Según Lombardo-Bertolini et al. (2024), las tecnologías digitales ofrecen oportunidades significativas para mejorar la accesibilidad, la personalización del aprendizaje y la calidad de la educación en Chile. Estos avances tecnológicos se alinean con las recomendaciones del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en cuanto a la necesidad de proporcionar acceso a tecnologías que faciliten el aprendizaje, especialmente para grupos vulnerables como es el caso de los estudiantes migrantes. Documentos como "Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias" (D1) y la Política Nacional sobre Convivencia Escolar en el Contexto de la Pandemia (D5) reconocen la importancia de utilizar tecnologías digitales para garantizar el acceso a la educación y crear espacios seguros de encuentro y participación, especialmente en situaciones como la pandemia de COVID-19.

De la revisión de Aguayo-Fernández et al. (2024), se puede destacar que, en el contexto de la educación remota y el acceso a recursos educativos en línea, las tecnologías digitales se vuelven especialmente relevantes, este autor señala que durante la pandemia de COVID-19, donde se han implementado modalidades de educación a distancia, estas herramientas han facilitado la continuidad del proceso educativo y el acceso a contenidos educativos desde el hogar. Esto resalta la importancia de las tecnologías digitales como herramientas que pueden superar barreras geográficas y socioeconómicas para el aprendizaje.

Por otra parte, la integración de tecnologías digitales puede contribuir a la inclusión educativa al ofrecer nuevas formas de abordar la diversidad en el aula y al proporcionar herramientas para adaptar el proceso educativo a las necesidades específicas de los estudiantes, como mencionan Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval (2024). No obstante lo anterior, la integración de tecnologías digitales en el currículo educativo también enfrenta como desafíos la brecha digital, entendida como disparidades en el acceso a la tecnología entre diferentes grupos de estudiantes (Campo-Baena et al., 2024). En ese mismo orden de ideas, también es importante capacitar a los docentes en el uso efectivo de estas herramientas. La falta de formación docente en tecnologías digitales puede limitar la efectividad de su integración en el currículo educativo. Es por este motivo que resulta importante proporcionar a los docentes la formación y el apoyo necesarios para que puedan utilizar estas herramientas de manera efectiva en el aula.

El Papel Crucial de la Formación Docente en la Implementación del Currículo Educativo

La formación docente desempeña un papel fundamental en la implementación efectiva del currículo educativo en Chile. Según Guzmán Palacios (2024), los docentes necesitan desarrollar nuevas habilidades y conocimientos para adaptarse a las demandas del nuevo currículo. Lombardo-Bertolini et al. (2024) coinciden en que la formación docente es crucial para enfrentar los desafíos del currículo educativo, especialmente en términos de promover habilidades de pensamiento crítico y adaptabilidad. Además, Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes (2024) destacan que la formación docente proporciona a los profesionales las herramientas y habilidades necesarias para diseñar, adaptar y enseñar de manera efectiva conforme a las necesidades del contexto educativo y social.

Al momento de repasar la educación inclusiva e intercultural, Oyarzún Rosenda (2024) enfatiza que la formación docente es fundamental para promover una educación inclusiva e intercultural en Chile. Es fundamental que los profesores adquieran y desarrollen competencias interculturales y habilidades pedagógicas contextualizadas para atender la diversidad cultural en el aula de manera efectiva. Esta afirmación se fundamenta en la discrepancia entre lo declarado en la política pública y las evidencias

empíricas que demanda la escuela para realizar una educación inclusiva intercultural. En este sentido, Stefoni et al. (2016, citado en Oyarzún Rosenda, 2024) indican que la rigidez curricular del sistema educativo chileno dificulta la incorporación de temas relevantes para la diversidad cultural, lo que puede conducir a un proceso de enseñanza y aprendizaje asimilacionista y estandarizado. Oyarzún Rosenda (2024) resalta la importancia de una adecuada conceptualización de la multiculturalidad y la interculturalidad para abordar la diversidad en el currículum. Según Stefoni et al. (2016 citado en Oyarzún Rosenda, 2024), la interculturalidad implica un proceso activo de diálogo e interacción entre culturas, reconociendo y valorando la diversidad en las prácticas pedagógicas.

Oyarzún Rosenda (2024) señala que la formación del profesorado adquiere una importancia crucial. Los profesores deben desarrollar competencias interculturales y anti-racistas para garantizar una educación inclusiva que reconozca y respete la diversidad cultural. Esto coincide con lo planteado por el Servicio Jesuita a Migrantes et al. (2019). Sin embargo, diversos estudios evidencian una falta de formación profesional en este ámbito, lo que limita la aplicación de estrategias contextualizadas en el aula y la colaboración con la comunidad educativa (Arredondo y Paidicán, 2023; MINEDUC, 2018; Parra y Osorio, 2023). En consecuencia, es necesario un cambio en la formación del profesorado para que puedan responder adecuadamente a la diversidad cultural presente en las aulas y garantizar una educación inclusiva e intercultural para todos los estudiantes.

Por otro lado, la importancia de la formación docente también se destaca en el ámbito de la educación médica, donde Basauri, Scanlan y Muir (2024) resaltan la necesidad de contar con supervisores dedicados y médicos académicos con tiempo dedicado a la formación para garantizar la calidad del proceso educativo.

La estructura curricular y la calidad de la enseñanza en la medicina de urgencia (MDU) presentan desafíos significativos, según revela un estudio reciente. Aunque existe cierta uniformidad en los programas de MDU, las diferencias en la duración de la exposición clínica plantean preocupaciones sobre la suficiencia de la experiencia práctica para los residentes. Además, los hallazgos indican que los currículos actuales no cumplen con los estándares internacionales en términos de capacitación docente.

La colaboración entre programas de formación en MDU emerge como un factor crucial para mejorar la calidad y la coherencia de la educación médica en Chile. La unificación de sociedades, la coordinación de reuniones académicas y el desarrollo de un currículo mínimo nacional son recomendaciones clave para fortalecer la especialidad. Sin embargo, persisten desafíos en la determinación de estándares claros de resultados de aprendizaje y la adaptación del currículo a las necesidades contextuales específicas.

En el contexto de la educación religiosa, Galioto y Bellolio (2024) sugieren que sería importante capacitar a los docentes para impartir una educación religiosa que aborde diversas tradiciones y cosmovisiones de manera no confesional. Además, en el ámbito de la educación técnico-profesional, Quezada-Carrasco (2024) señala que la formación docente es fundamental para preparar a los profesores desde un enfoque educativo intercultural y para llevar a cabo los lineamientos propuestos en las políticas educativas.

La evaluación de la efectividad del currículo educativo en Chile abarca diversas dimensiones, desde la calidad de los recursos y materiales educativos hasta la preparación y competencia de los docentes. Los resultados de estas evaluaciones son fundamentales para identificar áreas de mejora y garantizar que el sistema educativo esté

proporcionando una educación de calidad que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Desafíos y perspectivas para la evaluación de la efectividad

La evaluación de la efectividad del currículo educativo en Chile abarca múltiples dimensiones y desafíos, como lo evidencian diversos autores. Guzmán Palacios (2024) destaca la importancia de adaptar constantemente el currículo a los cambios sociales, tecnológicos y culturales para mantener su relevancia en un mundo en constante transformación. Lombardo-Bertolini et al. (2024) resaltan la necesidad de integrar tecnologías digitales en el currículo educativo para promover una educación de calidad y relevante para los estudiantes. Además, Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes (2024) enfatizan la importancia de procesos continuos de diseño y rediseño curricular para promover una educación más inclusiva y pertinente.

Roasenda (2024) subraya el desafío de adaptar el currículo a la diversidad cultural y a las necesidades cambiantes de los estudiantes en un mundo globalizado. En el ámbito de la formación docente, Guzmán Palacios (2024) destaca la importancia de que los docentes adquieran nuevas habilidades y conocimientos para adaptarse a las demandas del nuevo currículo.

Basauri, Scanlan y Muir (2024) señalan la necesidad de estandarizar los currículos de los programas de residencia en medicina de urgencia y adaptarlos a los contextos locales para garantizar una formación médica de alta calidad y relevante para las necesidades de la sociedad chilena. En cuanto a la evaluación de competencias, es esencial tener criterios claros y alineados con los estándares internacionales, y la inclusión de la simulación en el currículo puede ser fundamental para mejorar la calidad de la formación.

En el ámbito de la educación religiosa, Galioto y Bellolio (2024) sugieren la apertura de instancias de diálogo interreligioso para repensar el lugar de la enseñanza de la religión en el sistema educativo chileno y su contribución a la educación integral de todos los estudiantes.

Todo lo anterior permite concluir que evaluar la efectividad del currículo requiere considerar una variedad de dimensiones, desde los logros de aprendizaje de los estudiantes hasta los resultados educativos en diferentes ámbitos como la medicina de urgencia y la educación religiosa. Es crucial abordar estos desafíos mediante procesos continuos de adaptación curricular, formación docente y evaluación de competencias, con el fin de promover una educación de calidad y relevante para las necesidades de la sociedad chilena.

Desafíos y adaptaciones ante los cambios sociales, tecnológicos y culturales

La adaptación de las prácticas educativas y el currículo a los cambios sociales, tecnológicos y culturales en Chile constituye un desafío complejo que requiere una comprensión profunda de las dinámicas del sistema educativo y un enfoque integral para abordar los diversos aspectos involucrados. A través de la investigación y el análisis de múltiples perspectivas proporcionadas por diversos autores, se ha identificado una serie de desafíos y recomendaciones clave para promover una educación más inclusiva, equitativa y relevante para todos los estudiantes en el país.

Uno de los desafíos más destacados es la necesidad de adaptar el currículo a la diversidad cultural de los estudiantes y los cambios en la sociedad chilena. Autores como Roasenda (2024) y Basauri, Scanlan y Muir (2024) subrayan la importancia de revisar y actualizar regularmente el currículo para reflejar las nuevas realidades sociales y culturales, así como para abordar las necesidades cambiantes de los estudiantes. Esta

adaptación del currículo debe incluir la integración efectiva de tecnologías digitales para mejorar la accesibilidad, la personalización del aprendizaje y la calidad de la educación (Lombardo-Bertolini et al., 2024).

Sin embargo, la inflexibilidad curricular y la falta de formación docente en áreas clave, como la educación intercultural y la inclusión educativa, representan obstáculos significativos para la implementación efectiva de políticas curriculares inclusivas (Roasenda, 2024; Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024). Es fundamental que los docentes estén preparados para reconocer y valorar la diversidad cultural en el aula y para interactuar de manera efectiva con las familias y comunidades de sus estudiantes (Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024).

La formación docente emerge como un aspecto crucial para abordar estos desafíos y promover una educación más inclusiva e intercultural en Chile. Autores como Oyarzún Rosenda (2024) y Galioto y Bellolio (2024) destacan la necesidad de desarrollar competencias interculturales y anti-racistas entre los docentes para garantizar una educación que reconozca y respete la diversidad cultural. Esto implica no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas para gestionar la diversidad en el aula y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso (Oyarzún Rosenda, 2024).

La integración de tecnologías digitales en el currículo educativo también se presenta como una oportunidad para mejorar la calidad y la relevancia de la educación en Chile. Autores como Guzmán Palacios (2024) y Lombardo-Bertolini et al. (2024) destacan el potencial de las tecnologías digitales para mejorar la accesibilidad, la personalización del aprendizaje y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, persisten desafíos importantes, como la brecha digital y la necesidad de una capacitación adecuada para los docentes en el uso efectivo de estas herramientas (Campo-Baena et al., 2024).

Además, la evaluación del currículo educativo en Chile enfrenta desafíos importantes en términos de equidad y justicia. Autores como Toro-Blanco (2024) destacan la importancia de garantizar que los métodos de evaluación sean justos y equitativos para todos los estudiantes, especialmente en un contexto de diversidad socioeconómica y cultural. Esto implica la necesidad de implementar métodos de evaluación más diversos que permitan medir no solo el conocimiento, sino también las habilidades y actitudes de los estudiantes (Lombardo-Bertolini et al., 2024).

En conclusión, la adaptación de las prácticas educativas y el currículo a los cambios sociales, tecnológicos y culturales en Chile requiere un enfoque integral que aborde los diversos desafíos y oportunidades presentes en el sistema educativo. Esto incluye la integración efectiva de tecnologías digitales, el desarrollo de competencias interculturales entre los docentes y la implementación de métodos de evaluación más equitativos y justos. Solo a través de un enfoque colaborativo y orientado al futuro podemos garantizar una educación de calidad y relevante para todos los estudiantes en Chile.

Discusión y conclusiones

La adaptación del currículo educativo en Chile a los cambios sociales, tecnológicos y culturales es un desafío complejo que requiere una comprensión profunda del sistema educativo y un enfoque integral. Autores como Roasenda (2024) y Basauri, Scanlan y Muir (2024) destacan la importancia de actualizar regularmente el currículo para reflejar las nuevas realidades y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la inflexibilidad

curricular y la falta de formación docente representan obstáculos significativos para la implementación efectiva de políticas inclusivas (Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024). Es crucial que los docentes estén preparados para gestionar la diversidad cultural en el aula y fomentar un ambiente inclusivo (Oyarzún Rosenda, 2024). La formación docente emerge como un aspecto crucial para abordar estos desafíos y promover una educación más inclusiva e intercultural en Chile. Autores como Oyarzún Rosenda (2024) y Galioto y Bellolio (2024) resaltan la necesidad de desarrollar competencias interculturales y antiracistas entre los docentes para garantizar una educación que reconozca y respete la diversidad cultural. Esto implica no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas para gestionar la diversidad en el aula y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

La integración de tecnologías digitales en el currículo educativo presenta oportunidades para mejorar la calidad y relevancia de la educación en Chile, según Guzmán Palacios (2024) y Lombardo-Bertolini et al. (2024). Estas tecnologías ofrecen oportunidades significativas para mejorar la accesibilidad, personalización del aprendizaje y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, persisten desafíos importantes, como la brecha digital y la necesidad de capacitación docente en el uso efectivo de estas herramientas (Campo-Baena et al., 2024). Es esencial abordar estos desafíos para garantizar que todas las escuelas y estudiantes tengan acceso equitativo a las tecnologías digitales y puedan beneficiarse plenamente de sus ventajas en el proceso educativo.

La evaluación del currículo también enfrenta desafíos en términos de equidad y justicia, como señala Toro-Blanco (2024), destacando la importancia de implementar métodos de evaluación más diversos y equitativos. La evaluación del currículo educativo en Chile se basa en una variedad de indicadores, con un enfoque particular en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esta evaluación no se limita únicamente a medir conocimientos teóricos, sino que también abarca el desarrollo integral de habilidades, actitudes y valores. La evaluación formativa se considera esencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, lo que sugiere la necesidad de implementar métodos de evaluación más diversos que permitan medir no solo el conocimiento, sino también las habilidades y actitudes de los estudiantes.

Además de evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados educativos, es importante considerar el impacto del currículo en el desarrollo de habilidades y competencias relevantes para la vida y el trabajo en el siglo XXI. Esto incluye habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración, así como actitudes y valores como la responsabilidad, el respeto y la ética. La evaluación de estas habilidades y competencias puede requerir enfoques y herramientas de evaluación diferentes a los utilizados tradicionalmente para medir el conocimiento académico, lo que representa un desafío adicional para la evaluación del currículo educativo.

La adaptación del currículo educativo en Chile a los cambios sociales, tecnológicos y culturales es un proceso complejo que requiere un enfoque integral que aborde los diversos desafíos y oportunidades presentes en el sistema educativo. Esto incluye la integración efectiva de tecnologías digitales, el desarrollo de competencias interculturales entre los docentes y la implementación de métodos de evaluación más equitativos y justos. Solo a través de un enfoque colaborativo y orientado al futuro podemos garantizar una educación de calidad y relevante para todos los estudiantes en Chile.

Las limitaciones de la investigación se centran en la falta de detalles específicos sobre elementos clave del currículo educativo. La ausencia de información detallada sobre

la estructura del currículo dificulta la comprensión de cómo se organizan y se relacionan los diferentes aspectos del plan de estudios. Además, la falta de discusión sobre las metodologías de enseñanza utilizadas en el aula limita la comprensión de cómo se implementan realmente los objetivos curriculares y cómo se lleva a cabo la enseñanza en la práctica. Estas limitaciones podrían afectar la generalización de los hallazgos y la aplicabilidad de las conclusiones en otros contextos educativos, al no proporcionar una imagen completa de la implementación y efectividad del currículo.

Por otro lado, la escasez de datos sobre los recursos educativos utilizados para apoyar la enseñanza y el aprendizaje también representa una limitación importante. La falta de información sobre estos recursos dificulta la evaluación de cómo se facilita la entrega del currículo y cómo se abordan las necesidades de los estudiantes en el aula. Además, la limitada discusión sobre la evaluación del currículo más allá de los logros de aprendizaje de los estudiantes limita la comprensión de la efectividad del currículo en su totalidad y cómo se pueden identificar áreas de mejora para optimizar el proceso educativo.

Referencias

- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., & Mora-Olate, M. (2024). Política y orientaciones educativas para escolares migrantes en Chile a partir de la pandemia (2020-2023). *EduSol*, 24(87). <https://edusol.cug.co.cu>
- Basauri, S., Scanlan, G., & Muir, F. (2024). Análisis cualitativo de múltiples fuentes de programas de residencia en Medicina de Urgencia en Chile: un estudio de caso. *Educación Médica*, 25(2), 100885. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100885>
- Cárcamo-Solar, E. A. & Lohaus-Reyes, M. F. (2024). Voces y visiones en la construcción curricular: perspectivas autobiográficas en la Educación Superior Técnico Profesional de Chile (pp. 31-51). In E. Annett Cárcamo-Solar y Lohaus-Reyes M. A. (Eds.), *Voces y visiones en la construcción curricular: perspectivas autobiográficas en la Educación Superior Técnico Profesional de Chile* (pp. 31-51). Universidad de Chile.
- Galioto, C. & Bellolio, C. (2024). La clase de religión en el sistema escolar de Chile: Problemas y perspectivas desde una aproximación filosófica. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.9>
- Guzmán Palacios, L. (2024). Posicionamiento identitario en contextos de implementación de agendas educativas en Chile. El caso de los profesores de Historia y la reforma de la asignatura en el currículo escolar. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280118>
- Lombardo-Bertolini, P., Pizarro-Herrmann, Á., Herrera-Urizar, G., & Cisternas-Negrete, S. (2024). Evaluación formativa, uso de las TIC y articulación curricular en la carrera de pedagogía en filosofía y los cursos de filosofía en el sistema escolar medio o secundario en Chile. *Práxis Educativa*, 19, 1-18.
- Meier, J. (2001). Los jesuitas expulsados de Chile (1767-1839), sus itinerarios y sus pensamientos. In Tietz, Manfred (ed.). *Los jesuitas españoles expulsos. Su imagen y su contribución al saber sobre el mundo hispánico en la Europa del siglo XVIII*.
- Mora Olate, M. (2024). *Notas sobre la política de niños, niñas y estudiantes extranjeros en Chile, 2024*.
- Poblete-Inostroza, R. (2024). Comprehensive Sexual Education in Chile: Barriers and Opportunities to Implement Educational Programmes. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 43-63. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.12524>

- Quezada-Carrasco, P. (2024). El Aprendizaje Intercultural: Un desafío pendiente para la Política de Formación Técnica Profesional en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-22.
- Oyarzún Rosenda, M. (2024). El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile [The Challenge of Inclusive Intercultural Education in Chile]. *Revista Propulsión*, 8(2), 60-73. <https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.125>
- Riquelme-Sanderson, M. & Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 273-291. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>
- Toro-Blanco, P. (2024). Una innovación truncada: La orientación educacional en el cambio de paradigmas educacionales en Chile (C.1965-C.1973). *Revista História da Educação* (Online), 28(e132018). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/132018>
- Vélez Ajila L., Rodríguez Vera G., & Iñiguez Auquilla B. (2024). Casos de éxito en la implementación de programas de inclusión educativa en diferentes contextos. *Revista Social Fronteriza*, 4(1) e186. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(1\)186](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(1)186)