

MEMORIAS PRÁCTICA 3 2025-1

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

Facultad de Ciencias de la Educación

Cindy Cristina Bolívar Castañeda

Juan Pablo Aldana Muñoz

Alex Jovanna Bonilla Arias

Juan David Flórez Gutiérrez

Ana María Quimbayo Suárez

Daniel Mauricio Romero Romero

Nicole Yuliana Santos Jiménez

Judy Andrea Tirado Hule

Juan Sebastián Velasco Fierro

N.º EDCI10/2025



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia



Resumen

El documento de memorias reúne los resultados de la Práctica III de la Licenciatura en Ciencias Sociales, realizada en el Colegio Enrique Olaya Herrera IED (localidad Rafael Uribe Uribe, Bogotá) durante el periodo 2025-I. En este se presentan ocho ensayos de reflexión pedagógica, contruidos por los practicantes a partir de sus experiencias de aula y más específicamente, en el desarrollo de sus secuencias didácticas. Los ensayos que se presentan ofrecen reflexiones en torno al vínculo docente-estudiante, la preocupación por la dimensión afectiva como elemento sustancial para el aprendizaje, la importancia de la inserción de prácticas inclusivas en el aula que permitan la participación de estudiantes con trastornos del espectro autista, también la pregunta por la pertinencia de la formación docente en el contexto de la inclusión y equidad en la educación.

Palabras clave

aprendizaje, educación inclusiva, enseñanza, práctica pedagógica.

Abstract

The proceedings document brings together the outcomes of the Social Sciences Teaching Practicum III, carried out at Colegio Enrique Olaya Herrera IED (Rafael Uribe Uribe district, Bogotá) during the 2025-I academic term. It presents eight pedagogical reflection essays written by practicum students, based on their classroom experiences and, more specifically, on the implementation of their didactic sequences. The essays offer reflections on the teacher-student relationship, the relevance of the affective dimension as a fundamental component of learning, and the importance of incorporating inclusive practices in the classroom that enable the participation of students with autism spectrum disorders. They also address the critical question of the adequacy of teacher training in the context of inclusion and equity in education.

Keywords

inclusive education, learning, pedagogical practice, teaching.

Cómo citar / How to cite?:

Bolívar Castañeda, C. C., Aldana Muñoz, J. P., Bonilla Arias, A. J., Flórez Gutiérrez, J. D., Quimbayo Suárez, A. M., Romero Romero, D. M., Santos Jiménez, N. Y., Tirado Hule, J. A. y Velasco Fierro, J. S. (2025). Memorias Práctica 3 2025-1. Licenciatura en Ciencias Sociales [documento de trabajo n.º EDCI10]. Universidad La Gran Colombia. <https://hdl.handle.net/11396/8923>

1. Presentación

El presente documento de memorias recoge los aprendizajes, reflexiones y resultados derivados de la Práctica III de la Licenciatura en Ciencias Sociales, realizada durante el periodo académico 2025-I en el Colegio Enrique Olaya Herrera IED. Su finalidad es dar visibilidad a los procesos formativos que, desde la práctica pedagógica, contribuyen a la consolidación de competencias profesionales en los futuros licenciados.

En esta edición se compilan ocho ensayos de reflexión pedagógica que surgen de la experiencia directa de los practicantes en el aula, particularmente en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas. Estos escritos constituyen un espacio de análisis crítico sobre aspectos clave de la práctica docente, como la relación pedagógica entre maestros y estudiantes, el papel de la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje, la necesidad de implementar estrategias inclusivas para atender a estudiantes con diversidad intelectual y, en especial, la importancia de fortalecer la formación docente en inclusión y equidad.

Más allá de ser un producto académico, este documento se concibe como un aporte a la construcción de una cultura pedagógica inclusiva, ética y comprometida con la transformación de las realidades educativas. Su propósito es ofrecer a la comunidad académica, a los docentes en ejercicio y a los estudiantes de licenciatura un material que inspire el diseño de prácticas innovadoras y pertinentes frente a los retos de la educación actual.



Barreras estructurales en estudiantes con tea y discapacidad intelectual

Juan Pablo Aldana Muñoz

1. Introducción

La educación inclusiva es muy importante a la hora de tratar de hacer que la sociedad sea más equitativa y para que todo el mundo pueda participar de manera activa en los procesos educativos de la sociedad, en muchas ocasiones, la inclusión se cumple de manera satisfactoria. Sin embargo, no en todos los contextos escolares la educación inclusiva es una prioridad para las instituciones, esto hace que existan barreras a la hora de que los estudiantes con algún tipo de discapacidad puedan desarrollar de manera efectiva su aprendizaje. Los estudiantes que poseen tanto trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad intelectual moderada cuentan con diferentes barreras, es por ello que surge la pregunta; ¿Cuáles son las barreras que se erigen en el aula y que impiden la participación de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad intelectual moderada? pueden haber varias respuestas, sin embargo se pudieron encontrar barreras cómo; el currículo tan estandarizados, el poco interés o la falta de formación acerca de este tema en los docentes y la manera en la que el entorno afecta a su aprendizaje, estos tres ejes son los que se van a tratar en este ensayo para saber que hay más allá de una simple nota o relación sociales en la que se encuentran los estudiantes que poseen este tipo de discapacidades. Además, este ensayo se presenta con lo visto en la práctica educativa en niños de octavo grado que están diagnosticados con estas discapacidades, con los cuales se trabajó en el aula y lograron evidenciar las barreras ya mencionadas.

2. Discusión

En primer lugar, es importante definir lo que es el trastorno del espectro autista (TEA) y la discapacidad intelectual moderada, cómo indica el Ministerio de Salud (2015), “son un grupo de alteraciones o déficit del desarrollo de características crónicas y que afectan de manera distinta a cada paciente”(p.29). El TEA puede generar afectaciones en la comunicación, en las interacciones sociales y en la imaginación y este se presenta desde edades tempranas. Sin embargo, el trastorno del espectro autista se presenta de manera diferenciada en cada persona por lo cual es necesario que se observe y se trate de manera individual por cada estudiante, esto lleva a que necesiten diferentes herramientas para aprender, lo cual representa un reto para la educación actual.

Por otro lado, la discapacidad intelectual moderada se caracteriza por la presencia de problemas en habilidades mentales, que provocan déficits cognitivos y adaptativos de distinta gravedad. Se origina y manifiesta antes de los 18 años y puede asociarse a otros trastornos de neurodesarrollo o a problemas de salud física o mental cómo indica Campo *et al.* (2022). Esta discapacidad en un ámbito escolar requiere del acompañamiento tanto de los docentes cómo de los padres debido al lento proceso de aprendizaje que se realiza cuando se cuenta con este tipo de discapacidad.

Los currículos tradicionales han sido pensados para estudiantes normotípicos, a pesar de la diversidad que puede llegar a tener un aula, estos no comprenden las diferentes maneras en la que los estudiantes pueden llegar a aprender y adquirir conocimientos.

Cómo nos indica Caballero (2019): “si es importante usar una metodología multisensorial con todo nuestro alumnado, lo es mucho más con los alumnos que presentan dificultad de aprendizaje” (p. 76), el uso de los diferentes sentidos (tacto, olfato, oído, gusto) para los estudiantes con dificultades puede ser muy provechoso y asimismo esto motiva a todos los estudiantes a participar en su actividad debido a que en una clase en donde solo hay una explicación verbal, los estudiantes con TEA pueden llegar a perderse y no presten atención, sin embargo con los elementos multisensoriales van a motivar de verdad a querer aprender y fomenta una participación activa.

De igual manera, en la práctica pedagógica, se logró evidenciar que cuando el estudiante con TEA realiza una tarea multisensorial, participa de manera activa y hace un buen trabajo, asimismo se relaciona con sus compañeros de modo que participa con ellos en la actividad propuesta. Para que esto suceda, se tiene que dar un poco más de atención a ese estudiante que no le quedó muy clara la manera en la que va a desarrollar la actividad y dando esta orientación más específica es que puede desarrollar la tarea a realizar.

María Caballero en su texto habla de cinco puntos que puede realizar el docente entre los cuales se encuentran; la organización física de la clase, el uso del lenguaje, la motivación y las estrategias ante un examen. El uso del lenguaje es muy importante a la hora de tratar con los estudiantes con TEA debido a que este debe ser concreto y asimismo se debe repetir para que quede claro, no solo para el estudiante con dificultades sino también para todos, esa repetición puede ayudar a que estos no caigan en ansiedad o no permite que se sientan perdidos a la hora de realizar la actividad. Asimismo, es importante que este discurso con lenguaje sencillo sea acompañado con ayudas visuales y escritas para que el estudiante capte la atención de la actividad a realizar, además que no se le olvide la actividad a realizar.

Ahora bien, el uso de materiales multisensoriales para los currículos muchas veces se dificulta debido a la falta de recursos en las instituciones educativas, según Tafur y De la Vega (2010): “Por otro lado, la falta de materiales educativos suficientes para el trabajo docente recorta la posibilidad de desarrollar actividades variadas que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 39).

Esta misma falta de recursos impide que se puedan modificar los currículos homogéneos debido a la carencia de estos mismos por lo que la educación inclusiva para estudiantes que poseen TEA y discapacidad intelectual se ve estancada en este aspecto a la hora de buscar un aprendizaje de manera sensorial y muchas veces tanto auditiva como visual. Por ejemplo, la institución donde se desarrolló la práctica, no cuenta con los materiales auditivos o visuales para poder realizar una clase en donde se pueda incluir este tipo de población.

Para Caballero (2019), “centrarse exclusivamente en el desarrollo de las habilidades académicas olvidando el desarrollo de las emocionales ya no tiene sentido” (p. 110), que es en lo que se basan los currículos de los colegios principalmente en fortalecer las habilidades netamente disciplinares por lo que los métodos no son flexibles y son tradicionales que no permiten un desarrollo de los estudiantes es por ellos que es necesario un método que reúna tanto las habilidades emocionales como las habilidades

disciplinarios para que exista un equilibrio entre ambas debido a que toman la misma importancia.

Otra de las barreras encontradas es la falta de formación e interés de los docentes, la experiencia de la práctica ha visibilizado que el docente dice palabras como “ese niño tiene de todo” o “hay que darle algo diferente”, esto evidencia que a pesar que a los docentes les facilitan una tabla en donde pueden ver a los niños que se encuentran diagnosticados, los maestros no tienen conocimiento de esto lo cual puede afectar a estos estudiantes porque ya en el aula directamente el docente titular no les presta la atención necesaria, entonces cuando se les está haciendo algún dictado el niño no escribe nada por lo que afecta en su proceso de aprendizaje.

La formación profesional inclusiva es relevante para garantizar una atención educativa efectiva frente a la diversidad que se presenta en las aulas. Esta preparación no solo permite a los docentes comprender mejor las diferencias individuales de sus estudiantes, sino que también ayuda a proporcionar herramientas para responder de manera adecuada a sus necesidades. En este sentido, es indispensable implementar un modelo educativo con los principios de la inclusión, que impacte de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que facilite el desarrollo de talentos, habilidades y capacidades en los estudiantes que requieren algún tipo de ayuda especial. Esto busca no solo generar mayores oportunidades de participación y aprendizaje para estos estudiantes, sino también perfeccionar sus procesos formativos como indica Villavicencio *et al.* (2023)

Cómo bien nos habla el texto de Cobeñas *et al.* (2023) en diferentes entrevistas realizadas a docentes dicen afirmaciones como; “en la carrera no te enseñan a cómo adaptar una actividad”, “todo lo aprendí en la escuela” lo cual nos dice del enfoque que hay en las universidades frente a la formación docente que se preocupa en lo teórico sin espacios para desarrollar lo que realmente sucede en el aula y para afrontar este tipo de problemas que son los que suceden en la vida real. Estos testimonios ponen en evidencia que muchos docentes se ven obligados a aprender “sobre la marcha”, teniendo que afrontar sus clases sin contar con las herramientas conceptuales o metodológicas necesarias. Esto refuerza la necesidad de replantear los currículos de las facultades de educación para que se prepare a los docentes en áreas de inclusión.

Por otro lado, las aulas diversas en donde se pueden encontrar niños con diferentes discapacidades tanto cognitivas como físicas como indica Cobeñas *et al.* (2023): “La ausencia de formación inicial que identifican muchas y muchos docentes no puede significar una barrera para el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de todo el estudiantado” (p. 11).

La cita nos puede ayudar a entender la manera en la que es percibida la temática de inclusión en los docentes los cuales manifiestan que en la educación inicial no se les enseña esto así que mediante la práctica y la labor docente han ido adquiriendo estos conocimientos en inclusión. Asimismo, la normativa nacional propuesta por Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ve de manera muy ardua teniendo que llenar documentos que se hacen extensos para los docentes titulares tal como los PIAR (Plan individual de ajustes razonables). Como lo indica la secretaría de educación de Bogotá (2020), es una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y

aprendizaje de los estudiantes, además de ser un insumo para la planeación de clases, esto quiere decir que el PIAR puede llegar a ser un trabajo adicional para los docentes por lo que simplemente prefieren evitar este tema y no acoger este tipo de normas debido a la dificultad y el tiempo que representa, esto lleva a que los estudiantes con dificultades no generen ningún tipo de aprendizaje.

Por último, tanto el entorno de los estudiantes con TEA como con discapacidad intelectual puede llegar a afectar su aprendizaje como indican Arias *et al.* (2020) “un curso donde se hacen procesos de inclusión no debe haber más de 20 niños, por temas de ruido, concentración y organización” (p.10), por lo que puede que los estudiantes que poseen TEA y DI lleguen a sufrir de ansiedad, así se demuestra en el texto de González y Ruiz, A cuando en la entrevista a un niño dice que en el instituto había clases muy ruidosas, eso hacía que estuviera molesto y nervioso por lo que este tipo de hipersensibilidades en este caso auditivas pueden llegar a afectar el aprendizaje de los estudiantes.

Llevándolo a un caso más real, lo que se pudo evidenciar en el aula es que cuando se suceden este tipo de actitudes por partes de los estudiantes normotípicos, lo único que hacía en estudiante con TEA era aislarse para no escuchar todo el ruido que había en el aula, aunque sus compañeros eran muy respetuosos con él y entienden su situación. Mientras que un estudiante con discapacidad intelectual puede que este ruido no le moleste tanto y no posea esa hipersensibilidad que, si posee un estudiante con TEA, Esto resalta la importancia de adaptar los espacios educativos para que todos los estudiantes tengan un proceso educativo propicio. También es importante resaltar que la infraestructura es importante porque las aulas son demasiado grandes para todos los estudiantes por lo que es muy difícil identificar todos los problemas que puedan llegar a tener los estudiantes.

3. Conclusiones

A modo de conclusión, la educación inclusiva es un tema que se debe tratar en todos los contextos tanto desde las políticas cómo en las distintas instituciones educativas. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es importante para que las barreras de tipo curriculares y homogéneas se puedan superar debido a que este nos ofrece diferentes formas de representación pensando en todos los estudiantes para que los estudiantes con dificultades puedan acceder a lo que verdaderamente sería una educación de calidad e inclusiva para ellos, además del reconocimiento por parte de sus compañeros a la diversidad que existe dentro de su aula.

Desde las políticas públicas, se debe formar a los docentes en temas de inclusión que, a pesar de no poder diagnosticar, pueden reconocer la diversidad que hay en el salón de clases y aplicar todo este tipo de normativas que se encuentran en el papel y que realmente no se utiliza. Los docentes deben poseer una formación continuada para que estos procesos en los que no se reconocen y no se sabe cómo tratar este tipo de casos, estos deben ser capaces de poder controlar situaciones con estudiantes que poseen dificultades.

Asimismo debe haber un incentivo para que los docentes se motiven a hacer los planes para el mejoramiento de sus estudiantes de inclusión además que esto debe ser regulado por un ente que de verdad promueva y garantice los derechos y la inclusión a los estudiantes con dificultades, por último la promoción de los recursos por parte del estado para que las clases puedan llevarse a cabo en temas de inclusión ya que sin recursos, las posibilidades para poder realizar una buena clase aplicando el DUA es muy difícil.

Es fundamental que las instituciones realicen capacitaciones y charlas acerca de la diversidad que puede llegar a haber en el aula a sus estudiantes esto con el fin de que ellos sepan y empaticen con su compañero que posee alguna condición. Además, se debe realizar un recorte a la gran mayoría de salones en los que se encuentran estudiantes que pueden llegar a tener problemas de ansiedad y estrés cuando hay un aula diversa.

4. Referencias

- Bejarano Gómez, A., Garzón Moreno, A. P. y Arias Huertas, P. A. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22207>
- Peredo Videá, R. A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&tlng=es.
- Sancha, I., Escobar, M., Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2023). A mí no me formaron para esto. La educación inclusiva en la formación docente. Red Regional por la Educación Inclusiva. <https://n9.cl/5z78h>
- Silvestre Martínez, S. (2023). *Maestro: Barrera o facilitador en los procesos pedagógicos de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista* [trabajo de grado, Universidad el Bosque]. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/11716>
- Tafur Puente, R. y Vega, A. D. la. (2010). El acceso a los recursos educativos por los docentes de educación secundaria: un estudio exploratorio. *Educación*, 19(37), 29-46. <https://doi.org/10.18800/educacion.201002.002>
- Villavicencio, N., Gualpa Giñin, S. A. y Cárdenas Delgado, C. A. (2023). Desafío del docente de educación básica frente a la inclusión educativa en Paute, Chordeleg y Gualaceo. *Mamakuna*, (21), 51-65. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.21.866>



Educar exige amar

Alex Jovanna Bonilla Arias

1. Introducción

El ensayo reflexiona sobre la importancia de construir una relación docente–estudiante basada en la asertividad, entendida como un vínculo que trasciende la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un acto ético y humanizador. Siguiendo a Freire (1968), educar implica amar y, por tanto, requiere compromiso, respeto y empatía, valores que permiten un diálogo auténtico y rompen con la “educación bancaria”. Desde esta perspectiva, la enseñanza deja de ser unilateral y se convierte en un proceso de intercambio en el que ambos actores aprenden y transforman el aula. El texto resalta que el amor educativo no se asocia al romanticismo, sino a una disposición ética que reconoce las realidades y saberes previos de los estudiantes (Ausubel, 1968). Asimismo, la asertividad fomenta aprendizajes significativos al activar procesos neuronales vinculados con el pensamiento crítico y la motivación (Tokuhama-Espinosa, 2014). Vygotsky (1934) refuerza esta visión con el concepto de “zona de desarrollo próximo”, en el que el docente guía sin imponer, adaptando contenidos y valorando la participación de cada estudiante.

La experiencia práctica relatada evidencia que enfrentar grupos difíciles exige más que técnicas pedagógicas: implica voluntad, empatía y la capacidad de transformar conflictos en oportunidades. Así, la docencia se entiende como un acto político y transformador, capaz de dignificar y empoderar a los estudiantes. En conclusión, el ensayo sostiene que la educación exige amor, valentía y conciencia crítica, sustentada en tres pilares fundamentales: la amorosidad comprometida, los límites claros y la voluntad compartida de aprender y desaprender.

2. Discusión

2.1. La relación docente–estudiante como acto de amor y asertividad

En este apartado se desarrolla la idea central de que la educación no puede desligarse del afecto, el respeto y la empatía. Retomando a Freire (1968), se plantea que educar es un acto de amor y, al mismo tiempo, de valentía, pues supone romper con modelos jerárquicos tradicionales para construir vínculos humanizadores. El docente deja de ser un transmisor unidireccional de conocimiento y se convierte en un mediador que fomenta el diálogo y reconoce los saberes previos de los estudiantes (Ausubel, 1968).

La asertividad docente permite generar confianza, activar procesos cognitivos superiores (Vygotsky, 1934) y transformar el aula en un espacio de participación, donde el error se asume como una oportunidad de aprendizaje. Esta relación basada en la voluntad compartida y no en la imposición posibilita aprendizajes significativos y la construcción de sujetos críticos.

La práctica docente no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos, sino que debe propiciar procesos de aprendizaje significativos, contruidos desde el diálogo y la

interacción. El docente que reconoce los conocimientos previos de sus estudiantes (Ausubel, 1968) y adapta los contenidos a sus contextos promueve la motivación y fortalece la autonomía. En este sentido, la asertividad docente se convierte en una herramienta esencial para la construcción de un ambiente de confianza. Un profesor que comunica con claridad y respeto logra activar la participación estudiantil, fomentar el pensamiento crítico y favorecer el desarrollo de competencias cognitivas superiores (Vygotsky, 1934). Así, el aula deja de ser un espacio jerárquico para transformarse en un escenario de colaboración y crecimiento mutuo.

La experiencia práctica demuestra que, frente a grupos considerados “difíciles”, la empatía y la voluntad de acompañar generan oportunidades de transformación. Esto exige al docente valentía para cuestionar prácticas tradicionales, como la memorización, que limitan el desarrollo del pensamiento. Por tanto, educar es también un acto político que busca formar ciudadanos críticos y conscientes de su papel en la sociedad.

2.2. Aspectos clave

- La educación es un acto ético y humanizador que exige amor, respeto y empatía.
- El diálogo es el pilar que posibilita relaciones horizontales entre docente y estudiante (Freire, 1968).
- El aprendizaje significativo surge del reconocimiento de los saberes previos y de la motivación intrínseca (Ausubel, 1968).
- La Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1934) evidencia la importancia del acompañamiento docente en los procesos de construcción del conocimiento.
- La asertividad no solo motiva la participación, sino que activa procesos cognitivos superiores y fortalece la autoestima estudiantil.
- Educar es un acto político que transforma realidades y forma agentes de cambio social.

3. Conclusiones

Educar implica mucho más que impartir conocimientos: es un acto de amor, valentía y compromiso ético. La relación docente–estudiante, cuando se fundamenta en el respeto, la empatía y el diálogo, trasciende los límites de la enseñanza tradicional y se convierte en un espacio de transformación mutua. La asertividad docente es clave para crear un clima de confianza y motivación que active procesos cognitivos superiores y fomente aprendizajes significativos. De esta manera, el aula se configura como un escenario donde el error se convierte en oportunidad, la diversidad de saberes en riqueza, y la participación en una práctica liberadora.

Asimismo, se reafirma que la educación es un acto político y humanizador. Al romper con la “educación bancaria” (Freire, 1968), el docente abre posibilidades para que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, autonomía y conciencia social.

En definitiva, la docencia no debe entenderse como un ejercicio neutral, sino como una práctica transformadora que contribuye a la construcción de sociedades más justas. Los pilares de amorosidad comprometida, límites claros y voluntad compartida constituyen el fundamento de una educación que dignifica y empodera a cada estudiante como sujeto de cambio.

4. Referencias

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2014). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987). *Pensamiento y lenguaje* (A. Kozulin, trad.). MIT Press.



Educar es educarse: falencias en la formación de los docentes en básica primaria en ciencias sociales

Juan David Flórez Gutiérrez

1. Introducción

El educador en básica primaria tiene un rol fundamental en la formación de ciudadanos, puesto que es el primer puente entre la educación formal y el individuo, brindándole las primeras herramientas con las que el estudiante podrá adquirir y generar conocimiento. A partir de lo anterior, es necesario que cada uno de estos educadores se encuentren formados profesionalmente de manera exitosa, no obstante, cuando realizamos un análisis de las prácticas de estos profesores en asignaturas como Ciencias Sociales en Bogotá D.C, se evidencia una falta de preparación de estos mismos, lo cual es respuesta a la construcción de los pensum de diversas universidades del país donde no se presentan las bases teóricas para llevar a cabo una adecuada clase de esta asignatura.

El presente escrito analiza la formación de los Licenciados en Educación Infantil y sus variaciones con respecto al área formativa de Ciencias Sociales, evidenciando la falta de cátedras que doten al profesorado de los conocimientos base para afrontar esta asignatura en grados de básica primaria. Lo anterior, se realiza por medio del siguiente orden: en primera instancia, se presenta el sistema educativo básico en Colombia; en segunda instancia, se analizan los pensum de cinco universidades de Colombia que ofrecen el pregrado de “Licenciatura en pedagogía infantil” y variaciones; por último, se realizan reflexiones y preguntas problematizadoras respecto al campo investigativo.

2. Discusión

El docente en educación básica primaria tiene una gran responsabilidad y compromiso frente la formación de estudiantes, puesto que es un guía en los primeros años de su crecimiento, por lo cual, se ve obligado a tener unas bases teóricas y pedagógicas que permitan el efectivo desarrollo del estudiante, las cuales se abarquen a partir de sus necesidades y características. Lo anterior se vuelve conflictivo en la práctica docente, puesto que se ha evidenciado, que está en instituciones de carácter público en Bogotá, visibilizan una falta de preparación de estos, los cuales no poseen una formación que permita abarcar las exigencias de la educación primaria. Esto es notorio en el dominio de temas teóricos y conceptuales en cada rama del saber por parte del docente, quien no cumple unos mínimos para ejecutar de manera efectiva la clase, como se evidencia con la enseñanza de ciencias sociales. A partir de lo anterior, se genera la siguiente pregunta problema: ¿El personal docente de los grados de primaria de instituciones educativas públicas en Bogotá están debidamente formados para desarrollar procesos exitosos de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales?

El presente escrito sustenta la tesis de que los docentes en educación básica primaria de las instituciones públicas en Bogotá no se encuentran debidamente formados en ciencias sociales gracias al vacío existente de carácter teórico y conceptual en sus clases, respondiendo a una falla de los planes de estudios de los programas de educación superior los cuales no brindan una construcción del docente con conocimientos bases que permita generar procesos educativos exitosos respecto a esta rama del saber. Para soportar la afirmación anterior, la presente investigación se

realizó por medio de un rastreo de fuentes y una recolección de experiencias docentes en una institución educativa pública en Bogotá en el marco del desarrollo de la materia de Práctica III de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Asimismo, para el desarrollo del trabajo se establecen tres momentos: en un escenario inicial, se evidencia las falencias en la formación de los docentes de educación primaria en ciencias sociales, para posteriormente evidenciar cómo esta situación afecta el desempeño del docente en el aula de clase. Por último, en un escenario final, se establecen las principales reflexiones y posibles próximas preguntas de investigación para continuar trabajando este eje problematizador.

2.1. Falencias en la formación profesional de docentes de básica primaria

Según el Ministerio de Educación Nacional (1994), el sistema colombiano de educación básica se divide en tres fases: la primera constituye el nivel de preescolar, la cual tiene de carácter obligatorio un grado (Transición); la segunda fase constituye el nivel de primaria, compuesto por cinco grados de carácter obligatorio (1°, 2°, 3°, 4° y 5°) y, por último, la fase de secundaria que está formada por cuatro grados de carácter obligatorio (6°, 7°, 8° y 9°). Una de las grandes diferencias entre la fase de primaria y secundaria es la distribución de docentes, puesto que, en la primera fase mencionada, se delega a una sola docente para impartir todas las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento del plan de estudios, las cuales, como mínimo, deben ser, según el artículo 23 de la Ley General de Educación (1994), el 80 % de las siguientes ramas:

- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Educación artística.
- Educación ética y en valores humanos.
- Educación física, recreación y deportes.
- Educación religiosa.
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
- Matemáticas.
- Tecnología e informática.

Lo anterior permite evidenciar la carga académica a la que se enfrenta cada una de las profesoras en educación básica primaria, puesto que deben de ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje en la mayoría de las clases a impartir en este nivel de educación. Lo anterior se diferencia de profesores de básica secundaria, quienes se dedican a una sola área del conocimiento por todos los cursos de este nivel, teniendo así un enfoque específico tanto en su formación académica como en su rol docente.

Gracias a lo anterior se puede justificar la necesidad de una formación de estos docentes en las diversas ramas del conocimiento, esto agregado a la formación específica que requiere esta profesión para trabajar con estudiantes de este nivel (locomoción, lenguaje, desarrollo cognitivo, etc.), debido a que la carga laboral en la ejecución de su labor lo exige, por lo cual, los programas de licenciatura en educación infantil ofertados por instituciones de educación superior deben de abarcar esta necesidad.

Es necesario señalar que un alto porcentaje de los docentes que asumen los procesos de enseñanza-aprendizaje en primaria, en el contexto de la educación pública del país, son formadas en programas de educación superior enfocados en la primera infancia, algunos títulos de formación son: Licenciado en pedagogía infantil, licenciado en básica primaria, licenciado en educación infantil, entre otros. En Colombia, estos programas y más específicamente, sus planes de estudio no cuentan con los saberes necesarios para que se desempeñen de manera efectiva en su rol frente la educación primaria, sobre todo en lo que toca a los saberes específicos de las disciplinas como las Ciencias Sociales, debido a que en ellas no se apuesta por una formación en las disciplinas de manera transversal que les permita generar unos mínimos para impartir todas las asignaturas que se enseñan en estos grados.

Para justificar lo anterior, a continuación, se realizará el análisis de los pensum frente la formación de los docentes de educación básica primaria respecto a ciencias sociales y, para realizar una comparación con el área de matemáticas de las siguientes universidades: Universidad de La Salle, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad La Gran Colombia, Universidad Pedagógica Nacional y La Universidad de los Andes.

Universidad de La Salle (ULS): esta institución de educación superior oferta el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria con una duración de ocho (8) semestres en modalidad virtual. En ella se oferta en su pensum, en el V semestre de la carrera, una cátedra titulada *Didáctica de las ciencias sociales* con una intensidad de tres (03) horas semanales. Al igual, en IV semestre se oferta la cátedra titulada *Didáctica de las matemáticas* con una intensidad de tres (03) horas semanales.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC): esta institución de educación superior oferta el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria con una duración de diez (10) semestres en modalidad virtual. Esta carrera oferta en VI semestre la cátedra de *Fundamentos de ciencias sociales* con una intensidad de tres (03) horas semanales y en VII semestre la cátedra de *Didáctica de las ciencias sociales* con una intensidad de tres (03) horas semanales. Al igual, en I semestre oferta la cátedra titulada *Pensamiento matemático sociales* con una intensidad de tres (03) horas semanales y en VIII semestre la cátedra de *Didáctica de las matemáticas sociales* con una intensidad de tres (03) horas semanales.

Universidad La Gran Colombia (UGC): esta institución de educación superior oferta el programa de Licenciatura en Educación Infantil con una duración de ocho (08)

semestres en modalidad presencial. En ella, no se oferta una cátedra directamente relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, se oferta una materia relacionada con el tema titulada *Didáctica y pensamiento social* con una intensidad de dos (02) horas semanales. Al igual, esta carrera no ofrece una cátedra relacionada directamente con la enseñanza de las matemáticas, sin embargo, se oferta una cátedra no disciplinar titulada *Razonamiento cuantitativo* con una intensidad de cuatro (04) horas semanales.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN): esta institución de educación superior oferta el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria con una duración de ocho (08) semestres en modalidad virtual. Esta carrera oferta en II semestre la cátedra de *Taller. Construcción histórica de Estado y ciudadanía* con una intensidad de tres (03) horas semanales; en VI semestre la cátedra de *Taller. Ciencias sociales: Cultura, espacio y tiempo* con una intensidad de tres (03) horas semanales y en VII semestre la cátedra de *Taller ciencias sociales: Conflictos colombianos tiempo* con una intensidad de tres (03) horas semanales. Al igual, en III semestre oferta la cátedra titulada *Taller de matemática I. Resolución de problemas* con una intensidad de cuatro (04) horas semanales; En IV semestre la cátedra de *Taller de educación matemática II. Representación, modelación y comunicación* con una intensidad de tres (03) horas semanales y en V semestre la cátedra de *Taller de educación matemática III. Generalización, razonamiento y argumentación* con una intensidad de tres (03) horas semanales

Universidad de los Andes (UA): esta institución de educación superior oferta el programa de Licenciatura en Educación Infantil con una duración de ocho (08) semestres en modalidad presencial. Esta carrera no ofrece ninguna cátedra obligatoria respecto a la enseñanza de ciencias sociales. Agregado a esto, con relación a la enseñanza de matemáticas, solo se oferta una cátedra titulada *Razonamiento lógico matemático en educación inicial* con una intensidad de tres (03) horas semanales.

Gracias al análisis y, a la comparación previa, se evidencia cómo las instituciones de educación superior no contienen un plan curricular basado en brindarle al docente unos saberes mínimos y necesarios para llevar a cabo una clase de ciencias sociales, puesto que una cátedra de la enseñanza de esta área durante toda la carrera, como la Universidad de la Salle, no es suficiente para dotar de bases teóricas, conceptuales y didácticas al profesor. Por otro lado, en universidades como la anteriormente mencionada, se relaciona la única cátedra existente de ciencias sociales con la didáctica, es decir, se busca hacer énfasis en cómo enseñar, pero no en qué contenido enseñar.

En otras instituciones como la Universidad La Gran Colombia y la Universidad de los Andes, no se establece alguna relación con las ciencias sociales o su enseñanza, formando profesores que no están capacitados para planear ni ejecutar una clase de esta área, por lo cual no abarcan las características o necesidades del espacio laboral por el que se opta, permeando dinámicas pedagógicas que disminuyen la calidad educativa en instituciones de educación básica.

No obstante, existen instituciones de educación superior con apuestas curriculares respecto a una formación del docente con bases teóricas en todas las áreas del conocimiento a impartir, por ejemplo, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional crean cátedras continuas que permiten comprender qué contenidos enseñar y cómo hacerlo, tanto de ciencias sociales como de otras materias como matemáticas.

Otra falencia de la formación de los docentes en básica primaria recae en la propuesta curricular de programas de Licenciatura en Básica con Énfasis en una disciplina particular, ofertada por la Universidad Distrital, por ejemplo. Estos planes de estudio, en la actualidad, se centran en una formación del docente con un énfasis disciplinar específico, dejando de lado el saber mínimo que debe de adquirir cada docente en formación para tener las habilidades y capacidades necesarias para llevar a cabo una clase de todas las materias impartidas en primaria, al igual, estos profesores que, a pesar de tener sus núcleos formativos dirigidos hacia la primera infancia, se concentran y dirigen a una educación secundaria. Esta situación genera que exista una escasez frente a la oferta de profesores en educación primaria, puesto que estos programas resultan dirigiendo al estudiante a un espacio de formación secundaria.

2.2. La labor del docente no formado

La poca preparación de los docentes en los saberes bases para impartir una clase de todas las aéreas destinadas a enseñar en primaria según el MEN, no genera la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos puesto que no se les brinda una guía académica adecuada a los estudiantes para que puedan abarcar un objetivo de aprendizaje, por lo cual, la clase se transforma en dinámicas no pedagógicas como replicar lo sustentado por el libro texto o la comunicación de información incorrecta e imprecisa que los estudiantes entenderán como verdadera.

Según Henao Álvarez y Zapata Ruiz (1994), hablando de educación infantil, expresan que “En Colombia no existe actualmente un plan orgánico o sistema nacional de formación que capacite a los maestros y profesores requeridos por las instituciones escolares”, lo que supone una crisis en los actuales docentes de primaria, quienes no se formaron con bases teóricas ni transversales respecto a las materias a impartir, produciendo actualmente un desgaste y baja calidad en la educación.

Frente unos pocos programas profesionales de licenciatura en educación básica que formen de manera adecuada a los profesores, el compromiso con la educación y la veracidad recae en el mismo docente, puesto que este tiene un llamado a generar espacios académicos que le permita al estudiante su exitosa como ciudadano, obligándose de tal manera a estudiar y actualizarse frente todas las áreas del conocimiento, debido a que, como lo presenta Gadamer (2018), educar es educarse y, por lo tanto, el educador en primaria está llamado a generar procesos de enseñanza-aprendizaje a sí mismo.

3. Conclusiones

En Colombia no existen programas de formación de profesores en básica primaria que permitan generar una labor docente rigurosa disciplinariamente en este nivel educativo, generando una educación precaria frente áreas del conocimiento, dificultando el cumplimiento del objetivo o resultado de aprendizaje por el cual se evalúan. Por lo cual, el docente se ve en la necesidad de formarse de manera autodidacta en estas áreas que son faltantes y, al igual, buscar y generar programas e iniciativas que mejoren la calidad en la formación de la labor docente en educación básica.

Sin embargo, esto también supone nuevos destinos y enfoques de investigación, puesto que se empieza a cuestionar nuevas y generar nuevas ideas frente a la formación profesional. Para finalizar, propongo dos preguntas que problematizan y podrían llegar a profundizar este enfoque investigativo:

- ¿Cuáles son los conocimientos mínimos y básicos en la formación de un docente de educación básica primaria en ciencias sociales que permitan la construcción de un buen ciudadano?
- ¿Cuál es un plan de estudios equitativo con las necesidades y características reales de la educación básica primaria?

4. Referencias

- Henao Álvarez, O. y Zapata Ruiz, T. (1994). La formación de docentes para la educación básica en Colombia. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (20), 37-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117823.pdf>
- Gadamer, H. (2018). La educación es educarse. *Revista Cultural de Santander*, 1(6), 90–99. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8847>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Pinto Duitama, K. (2021, 6 de octubre). La mayoría de docentes de preescolar, primaria y secundaria son mujeres de acuerdo al DANE. *La República*. <https://n9.cl/nnk05>
- Universidad de La Salle. (2024). *Pensum académico de Licenciatura en Educación Básica Primaria*. <https://lasalle.edu.co/es/pregrado/licenciatura-en-educacion-basica-primaria>
- Universidad La Gran Colombia. (2023). *Plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. <https://n9.cl/6g69v>

Universidad de Los Andes. (s.f). Plan de estudios Licenciatura en Educación Infantil. <https://educacion.uniandes.edu.co/es/programas/pregrado/licenciatura-educacion-infantil>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2024). *Pensum académico de Licenciatura en Educación Básica Primaria*. <https://n9.cl/fp2r9s>

Universidad Pedagógica Nacional. (2025). Plan curricular de Licenciatura en Básica Primaria. <https://n9.cl/0kjbu>



**El reto de enseñar a
muchos.**

**Reflexiones sobre el
hacinamiento educativo**

Ana María Quimbayo Suárez



1. Introducción

Cuando se habla de educación se debe partir de múltiples factores, uno de estos es la formación docente, la calidad educativa y los recursos disponibles por aula de clase y en particular la cantidad de estudiantes. En América del sur, la cantidad excesiva de alumnos por aula, es una realidad que incide directamente en los procesos educativos, Según López (2025), México y Colombia se encuentran entre los países con un mayor número de alumnos por profesor, 27 en promedio. Esto se puede entender como una realidad que afecta tanto a alumnos como a docentes. De esta manera se quiere lograr analizar desde una mirada pedagógica y reflexiva como el hacinamiento afecta directamente las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.

Ante esta realidad, la presente reflexión pretende analizar las causas del hacinamiento en las aulas de clase, considerando esto no nada más como un problema de infraestructura, sino como una problemática estructural que impacta a la calidad educativa, afectando especialmente a estudiantes de bajos ingresos. Se aborda desde una perspectiva pedagógica y sociopolítica, reflexionando cómo un número elevado de estudiantes por aula, afecta significativamente el aprendizaje y el desarrollo metodológico dentro del aula por parte de los docentes, lo cual, en términos generales, afecta la construcción de saberes.

2. Discusión

El contexto escolar representa un componente fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues no solo abarca las dinámicas institucionales y sociales, sino también los aspectos físicos del entorno escolar, pues grupos numerosos en aulas de clase representan dificultades en la atención personalizada, el control del aula y el seguimiento individual de aprendizaje. Según (Blatchford & Russell 2020) existe una relación entre el número de estudiantes con la efectividad del aprendizaje de cada alumno. De acuerdo con esto se puede afirmar que el tamaño de la clase interviene directamente en la organización del aula, a medida que el tamaño del grupo aumenta se vuelve más complicado llevar un orden dentro del mismo salón de clase, que facilite la atención y el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el grupo grande, suele ser una dificultad pues al organizar trabajos en equipo para un desarrollo pedagógico mediante el socioconstructivismo, se aumenta el trabajo en el aula, lo que impide que se desarrollen óptimamente las actividades pedagógicas en el contexto de la clase.

De esta manera, llevar a cabo estas dinámicas en el aula representa un reto, especialmente si se compara con la experiencia en la clase de Práctica III, donde el tamaño del grupo es considerablemente grande y este se enfrenta a varios distractores como todos hablando al tiempo, o que un grupo esté distraído haciendo otra tipo de cosas en particular, que generalmente no tienen nada que ver con la clase esto conlleva a no tener el control total del desarrollo de la clase, por otro lado el tema de hacer seguimiento a algunos alumnos que lo requieren y hacer las retroalimentaciones

pertinentes alrededor de la clase, pues se dificulta para el docente a cargo debido a las dinámicas de la densidad de la clase.

Una segunda condición del entorno escolar que incide negativamente en la implementación de actividades pedagógicas efectivas es la disminución en la calidad del tiempo de instrucción, especialmente en contextos donde el número de estudiantes por aula supera los estándares recomendados. La sobrepoblación en el aula implica que el docente debe fragmentar su atención entre numerosos estudiantes, lo cual reduce significativamente la posibilidad de brindar retroalimentaciones personalizadas y de acompañar de manera cercana los procesos individuales de aprendizaje.

Según la UNESCO (2020), cuando el tamaño del grupo excede cierto límite, se compromete la equidad y calidad educativa, pues se dificulta el seguimiento pedagógico efectivo, lo que afecta la participación activa del estudiantado y la comprensión significativa de los contenidos. En este sentido, la gestión del tiempo en el aula se ve afectada, limitando la ejecución oportuna de estrategias didácticas que exigen interacción constante entre docente y estudiantes, como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos o las discusiones orientadas. Así, el número elevado de estudiantes no solo representa un reto logístico, sino también una barrera estructural para alcanzar aprendizajes profundos y duraderos en contextos escolares.

Por otro lado, es necesario resaltar lo que menciona la (OEI, 2022), pues ésta señala que en la pandemia COVID-19 intensificó las brechas en el acceso a la calidad educativa, y uno de los retos más predominantes post-pandemia, era justamente la reorganización de los grupos escolares. Durante el proceso de la emergencia sanitaria del momento, se resaltó la necesidad de contar con condiciones óptimas para el desarrollo de la pedagogía en sí. Esto contempla la reducción de alumnos por aula de clase, precisamente esto incluyó que se redujera la densidad de estudiantes por salón por el tema del distanciamiento, esto para fortalecer las medidas sanitarias establecidas y darle continuidad al ejercicio pedagógico. Sin embargo, en algunos lugares de América del sur, lejos de un avance y adaptabilidad en las aulas, se ha retornado a condiciones de hacinamiento educativo, donde los maestros están en la obligación de atender a salones de hasta 35 y 40 estudiantes por clase.

Es necesario mencionar que la aglomeración de estudiantes en las aulas de clase no solo es una preocupación de los docentes a cargo, sino que también es compartida con los padres de familia, durante la emergencia de la pandemia coronavirus, los padres de familia manifestaron que los niños tienden a ser más propensos a contagios, así lo menciona (Sarabina, 2022) Los padres de familia expresan su preocupación por la manera como se saturan los salones con el gran número de niños, mientras se registraban las cifras durante la pandemia, los riesgos de contagio están latentes, se observó que, a pesar del uso del tapabocas y el lavado de manos, los niños están muy pegados como en latas de sardina, hay salones que no cuentan con la ventilación cruzada para la oxigenación y pueden adquirir esos gérmenes”, manifestó una madre de familia Gabriela Camargo. Esto se puede considerar como un elemento fundamental para expresar que los hacinamientos escolares son muy pronunciados y evidentes, como es el caso en este municipio de Ocaña particularmente en Colombia.

Esta situación refleja de manera directa en la educación, generando barreras considerables a la planificación de la clase y la ejecución de esta misma. Estrategias como el aprendizaje que se construye en interacción con otros, y el trabajo colaborativo o inclusive las mismas tutorías o refuerzos por parte de los docentes a algunos estudiantes para apoyar su formación académica, y esto se dificulta por condiciones estructurales del mismo sistema educativo.

Por otro lado, queriendo mencionar las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en el aula como lo es desde el modelo socioconstructivista que trata de un proceso bidireccional, dinámico: la persona aprende de y gracias a su entorno, y es capaz de influir en él y modificarlo. Bilbao *et al.* (2024) esto quiere decir que el aprendizaje se construye a través de la interacción con otros, y el trabajo es colaborativo y se muestra como una herramienta fundamental. No obstante, organizar dinámicas de grupo en aulas superpobladas representa un reto para los docentes. El ruido, la dispersión, la falta de espacio educativo adecuado y la dificultad para monitorear el trabajo de todos los equipos son factores que limitan el aprovechamiento del potencial de estas metodologías.

De acuerdo con Finn *et al.* (2003) cuando los estudiantes se encuentran en clases más pequeñas, se tienden a comportar de manera más cooperativa, hay una participación activa para así tener mejores resultados académicos. Este dato prueba que es necesario reconsiderar las políticas públicas en relación con la cantidad de alumnos por aula, especialmente en países en vía de desarrollo que tienden a generar aulas con sobrecupo.

Por otro lado, las clases más pequeñas a menudo se consideran beneficiosas, porque permiten a los maestros enfocarse más en las necesidades de los estudiantes individuales y reducir la cantidad de tiempo de clase necesario para lidiar con las interrupciones. Sin embargo, si bien hay alguna evidencia de que la implementación dirigida e intensiva de clases más pequeñas ha demostrado ser prometedora en la reducción de las brechas de rendimiento académico (Bouguen *et al.*, 2017), la evidencia general del efecto del tamaño de la clase en el rendimiento de los estudiantes es mixta (OCDE, 2016). Esto quiere decir que al haber menos estudiantes el docente puede retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes y tener más control de la clase. De igual forma, cuando las clases tienden a ser más pequeñas, experimentan menos distracción y menos niveles de conductas disruptivas. Con un menor número de estudiantes que compiten por llamar la atención del maestro, se reduce el tiempo dedicado a el control del aula, permitiendo dedicar el total del tiempo al desarrollo de las planeaciones de clase, para un desarrollo óptimo y pleno de la lección.

Dicho con palabras de Tedesco (2008), la problemática del hacinamiento en las aulas de clase no se puede entender como una condición meramente operativa o logística, sino que esta debe ser analizada como un síntoma de políticas educativas insuficientes y desarticuladas. Pues esta mejora en la educación no es posible si no se atiende las condiciones materiales que apoyan este desarrollo educativo. Entre estas circunstancias, la existencia de una proporción equilibrada entre el número de alumnos y los maestros, constituye un aspecto de estructura determinante.

2.1. Aspectos clave

El contexto escolar representa un componente fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues no solo abarca las dinámicas institucionales y sociales, sino también los aspectos físicos del entorno escolar, pues grupos numerosos en aulas de clase representan dificultades en la atención personalizada, el control del aula y el seguimiento individual de aprendizaje.

La sobrepoblación en el aula implica que el docente debe fragmentar su atención entre numerosos estudiantes, lo cual reduce significativamente la posibilidad de brindar retroalimentaciones personalizadas y de acompañar de manera cercana los procesos individuales de aprendizaje. Según la UNESCO (2020), cuando el tamaño del grupo excede cierto límite, se compromete la equidad y calidad educativa, pues se dificulta el seguimiento pedagógico efectivo, lo que afecta la participación activa del estudiantado y la comprensión significativa de los contenidos.

Durante el proceso de la emergencia sanitaria del momento, se resaltó la necesidad de contar con condiciones óptimas para el desarrollo de la pedagogía en sí. Esto contempla la reducción de alumnos por aula de clase, precisamente esto incluyó que se redujera la densidad de estudiantes por salón por el tema del distanciamiento, esto para fortalecer las medidas sanitarias establecidas y darle continuidad al ejercicio pedagógico. Sin embargo, en algunos lugares de América del sur, lejos de un avance y adaptabilidad en las aulas, se ha retornado a condiciones de hacinamiento educativo, donde los maestros están en la obligación de atender a salones de hasta 35 y 40 estudiantes por clase.

.El modelo socioconstructivista trata de un proceso bidireccional, dinámico: la persona aprende de y gracias a su entorno, y es capaz de influir en él y modificarlo. [...] No obstante, organizar dinámicas de grupo en aulas superpobladas representa un reto para los docentes. El ruido, la dispersión, la falta de espacio educativo adecuado y la dificultad para monitorear el trabajo de todos los equipos son factores que limitan el aprovechamiento del potencial de estas metodologías. (Bilbao et al., 2024).

Dicho con palabras de Tedesco (2008), las problemáticas del hacinamiento en las aulas de clase no se pueden entender como una condición meramente operativa o logística, sino que esta debe ser analizada como un síntoma de políticas educativas insuficientes y desarticuladas.

3. Conclusiones

El hacinamiento escolar constituye una de las principales barreras para la calidad educativa en América Latina. No se trata únicamente de un problema de infraestructura, sino de un síntoma de políticas educativas insuficientes.

La reducción de estudiantes por aula resulta imprescindible para garantizar la atención individualizada, mejorar el clima escolar y permitir aprendizajes significativos. Los estudios citados evidencian que los grupos pequeños favorecen tanto el rendimiento académico como la interacción social en el aula.

En conclusión, se requiere que las políticas públicas garanticen condiciones materiales adecuadas para la enseñanza y que el derecho a la educación se entienda también como el acceso a aulas con condiciones dignas de aprendizaje.

4. Referencias

- Bilbao, N., Perea, F. y Pogré, P. (2024). el modelo socio-constructivista. *Teseo Press*. <https://www.teseopress.com/antecedentesmarcoepc/chapter/el-modelo-socio-constructivista/>
- Blatchford, P., & Russell, A. (2020). *Class size and classroom learning: The critical role of teacher–student interactions*. Routledge.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15–43.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The why's of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- García Gómez, A. (2017, 15 de diciembre). A menor hacinamiento, mayor rendimiento educativo. *Las2orillas*. <https://www.las2orillas.co/menor-hacinamiento-mas-rendimiento-educativo/>
- Innova Schools Colombia. (2024, 25 de marzo). Socioconstructivismo: un tema innovador en la educación actual. *Innova Schools Blog*. <https://blog.innovaschools.edu.co/socioconstructivismo-un-tema-innovador-en-la-educacion-actual>
- La Opinión. (2021, 17 de febrero7). Ocaña padece hacinamiento escolar. *La Opinión*. <https://www.laopinion.co/ocana/ocana-padece-hacinamiento-escolar>
- López Vázquez, E. (2025, 24 de enero). Colombia y México, países de OCDE con más alumnos por profesor en básica. *Quadratín Querétaro*. <https://queretaro.quadratín.com.mx/colombia-y-mexico-paises-de-ocde-con-mas-alumnos-por-profesor-en-basica/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2022). *Políticas educativas en contextos de postpandemia: Retos y perspectivas*. <https://www.oei.int>
- Sáinz, J., Sanz, I. y Capilla, A. (2021). *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19* [Informe]. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tedesco, J. C. (2008). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*.
<https://unesdoc.unesco.org/>



La percepción docente: un mecanismo de construcción o destrucción en el rendimiento estudiantil

Daniel Mauricio Romero Romero

1. Introducción

En el campo de la psicología social y educativa el fenómeno de las expectativas es absolutamente relevante ya que juega un papel fundamental para el desarrollo y rendimiento de los seres humanos. Dos conceptos que evidencian estos fenómenos son el efecto Pigmalión y el efecto Golem, los cuales explican cómo una representación de las creencias, producto de terceros, pueden influir en el desempeño individual y colectivo de las personas. Según los autores Rosenthal y Jacobson "el efecto Pigmalión hace referencia al hecho de que cuando los profesores esperan que ciertos estudiantes tengan éxito, es más probable que estos alumnos mejoren su rendimiento académico" (Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 1).

Por otro lado, el recurso virtual Psicoactiva plantea que "El efecto Golem ocurre cuando una persona condiciona a otra para que su autoestima disminuya y ésta crea que no es capaz de lograr algo" (Farias, 2024). Estos efectos se pueden visibilizar en diversos espacios de la vida, no obstante, dónde más se pueden resaltar es en el espacio escolar, ya que genera implicaciones profundas, incluso en las relaciones interpersonales, lo que evidencia la importancia de generar un entorno de apoyo y confianza para evitar generar efectos contraproducentes que puedan ser nocivos en la formación del estudiante como en su ruta de aprendizaje, además de su desarrollo psicosocial a lo largo de su vida.

Este interrogante parte en el ámbito educativo que tiene como intención generar orientación hacia el tema de las altas y bajas expectativas que se registran en los cursos por medio del ejercicio de observación producto de la docente de planta y de la misma manera cómo estas dinámicas pueden ejercer un proceso transformador en el aprendizaje de los alumnos de grado noveno, afectando de manera significativa su proceso académico, teniendo de enfoque cómo el compromiso de la docente presenta una carencia para fomentar un camino de aprendizaje colectivo que realmente incentive a los estudiantes para desarrollar un aprendizaje formativo, ya que el generar bajas expectativas por medio del refuerzo negativo genera un ambiente en el que el interés por avanzar en una sesión de clase no es ameno para los estudiantes y el docente.

En una población de estudiantes donde se denota la falta de compromiso, atención y disposición hacia la clase de los mismos procedente del limitante del ente autoritario como lo es el rol del docente en un aula escolar, añadiendo el bajo rendimiento de uno de los cursos donde parten esas dinámicas de bajo rendimiento conjugado a problemas convivenciales, teniendo en cuenta las situaciones familiares, sociales e incluso partiendo del concepto del territorio que son los barrios de dónde muchos de estos alumnos son originarios surge el interrogante: ¿Cómo influyen las percepciones y creencias de los docentes en el rendimiento estudiantil y esta discusión se hará a partir de los efectos Golem y Pigmalión.

2. Discusión

2.1. El efecto Pigmalión y el efecto Golem en el plano educativo

En la escuela estos efectos frotan a flor de piel en situaciones que se han evidenciado en el ejercicio práctico de acompañamiento y desarrollo de clase escolar, uno de estos casos puede ser cuando la docente hace comentarios como "estos estudiantes son muy participativos, son un curso muy comprometido, la gran mayoría trabaja y es juicioso" estimulando positivamente a los alumnos hasta el punto en que desarrollan de manera óptima pero sobre todo comprometida las actividades asignadas durante las clases que se preparan, de acuerdo con lo que plantea Farías (2024):

Los maestros clasificaban inconscientemente a los alumnos, de tal forma que determinaban (de forma irracional) quién tenía posibilidades de obtener buenos resultados y quién no las tenía después, mediante la forma en que trataban a unos y a otros, se acababa cumpliendo la previsión que habían hecho. (p. 1)

El efecto Pigmalión estuvo bastante resaltado en este grupo ya que las expectativas altas, la motivación de la profesora hacía sus alumnos juega un papel muy importante en cómo estos generan una percepción de acompañamiento, solidez y sobre todo respaldo para poder generar una ruta de aprendizaje óptimo.

Por otro lado el contra efecto se evidencia en el siguiente grupo donde realmente hay un ejercicio mayor de responsabilidad como el que la docente sea la directora de curso de dicho grado, lo cual también desenfunda un rol mucho más centralizado en estar al tanto del desarrollo convivencial, académico, individual y cooperativo de los alumnos, en este grupo se puede traer como ejemplo comentarios de los alumnos como "la profesora cree que nacimos aprendidos" o tipo "ella solo piensa lo peor de nosotros, que no podemos hacerlo" .

De acuerdo con Ruíz (2020): "Si un profesor pone énfasis en que un alumno es incapaz de desarrollar una serie de tareas, o de aprobar su asignatura, es muy probable que este alumno se estanque y realmente se cumpla esta 'profecía negativa" (p. 2). Dando como una muestra de lo que puede ser el efecto Golem en el alumnado, caso contrario aquí en este grupo realmente no hay una orientación enfocada en apoyar a los alumnos, o realmente la generación de expectativas positivas hacía los mismos, se puede determinar la hostilidad del ambiente, la rigurosidad de la maestra para regir la clase y que gran parte del desarrollo de la misma es centrado en hacer llamados de atención a los estudiantes por sus calificaciones, su comportamiento e incluso hasta cuestionando su participación en clase, este tipo de comentarios y actitudes realmente influyen en la disposición del curso para la clase de Ciencias Sociales.

A lo largo de este proceso de práctica, se buscó generar comentarios positivos a los alumnos, propiciar su participación, realmente valorar al grupo tanto en conjunto como en cada uno de los estudiantes, esto realmente ha estado generando resultados positivos, mostrando una mejoría en el rendimiento de los y las jóvenes que incluso se les había construido un estigma de que no eran eficientes o mal llamados los "vagos del curso" que solo son generadores del desorden, estas dinámicas han servido para

potenciar a los estudiantes que han recibido comentarios negativos por parte de los docentes no solamente de la clase de Sociales, ya que en acercamiento con los alumnos se han podido desarrollar estos lazos de confianza donde los alumnos comentan sus experiencias disgustantes y nocivas para su salud mental, cómo para su propia percepción.

Estos ejercicios didácticos estuvieron ligados con los temas de enseñanza durante la práctica escolar, dónde más allá de enseñar conceptos también se tenía como objetivo fomentar el trabajo en grupo de los estudiantes, también para motivarlos en un ambiente donde la diferenciación por la construcción de conceptos y visiones producto de sus maestros estaba netamente involucrada con su rendimiento en cuanto a la calidad de los trabajos, la importancia de generar un acercamiento entre los estudiantes que con un menor un rendimiento eran previstos como indisciplinados con aquellos los cuales siempre se tenía una expectativa alta por sus notas y ser estudiantes sobresalientes fue un determinante para generar una disruptiva en ese paradigma de que solo los buenos son aquellos que pueden ser superiores.

Realmente si hay una forma de incentivar a todos los estudiantes son excluirlos por sus notas o por sus situaciones convivenciales es donde realmente se empieza a dar evidencia de un avance significativo en ambos cursos, donde está situación es un fenómeno que se encontraba bastante marcado por la manera en que se interpreta el ejercicio del rol producto de la docente de planta hacía sus colegas, incluso también los mismos estudiantes poseen un enfoque producido por esta relación con su docente el cual se puede definir como un autoritarismo excesivo y de la misma manera una pasividad en los estudiantes, estas situaciones son los detonantes de análisis que definen el impulso de un efecto Golem denotado por esa construcción de etiquetas hacía los alumnos sumado al hecho de querer ejercer una autoridad por parte de la maestra basándose en el cumplimiento de las normas convivenciales, no obstante estás se desvían y en vez de ser un ejercicio integral o un correctivo formativo se convierten en discursos de autoridad que desmotivan al estudiantado generando esa relación fallida con la docente.

Por parte de la docente la cual solo se estipula, en ejercer una clase con forma pero realmente no con un trasfondo que también permita involucrar a los estudiante de tal manera que puedan relacionar lo aprendido en clase con su vida cotidiana o incluso poder ir más allá y aportar sus propias opiniones y pensamientos lo cual también es importante para generar diálogo y una conexión enriquecedora con los mismos, si los estudiantes también son escuchados, se puede ir más allá de interpretar que la intención de estar en el salón de clase va mucho más allá de tomar apuntes y sacar notas para cumplir con unos estándares de promedio pactados en ejercer una clasificación de rendimiento, sino también la construcción de un conocimiento en conjunto que denote en realmente aprender de manera conjunta pero sobre todo apreciativa producto de una participación genuina que realmente en el espacio educativo promulgue las oportunidades de intercambiar ideas por medio de la ardua tarea de generar aprendizaje por medio de modelos que realmente sean óptimos para fortalecer las falencias de los alumnos pero también es importante tener en cuenta los ámbitos sociales y afectivos ya que con estos realmente es clave poder ejercer un aprendizaje de provecho, si realmente estos espacios son cultivados, se verá en evidencia una potencialización del

aprendizaje, el rendimiento, la recepción y los deseos de aprender por parte de los alumnos.

La importancia de un docente que implementa una construcción positiva en las expectativas de los alumnos es vital para fomentar su autoconfianza, generando un desarrollo autónomo que los conlleve a la búsqueda de optar por decisiones viables que incluso pueden involucrar, su desarrollo durante las clases, el participar en las clases y desarrollar las diferentes tareas para así darle una mejoría a sus resultados, sumando a que muchos de los alumnos experimentan falencias socio-afectivas producto de ambientes familiares disfuncionales, problemas de salud mental que realmente se ligan a la frustración de no poder hacer las cosas bien tal cómo lo plantean de forma positiva Molina *et al.* (2021), "El efecto Pigmalión no solo influye en el rendimiento académico, sino que también puede mejorar la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, fortaleciendo su identidad y confianza en sus capacidades" (p. 3).

Si realmente los padres y maestros reflexionarán en qué la construcción del conocimiento también trasciende en generar canales de apoyo a los alumnos, incentivarlos, motivarlos y darles una retroalimentación óptima para lidiar con emociones negativas como la frustración, la ira o incluso la tristeza por fallar, sumando la importancia de cómo los comentarios por parte de los maestros pueden influir de modo negativo en los alumnos no solo de manera académica, de acuerdo con Ruiz Mitjana (2025), "el hecho de poner unas expectativas muy bajas sobre alguien conduce a un peor desempeño de la persona, limitando su potencial y reforzando la percepción negativa que tiene de sí misma" (p. 9).

El poder cambiar la metodología de enseñanza, incentivando el pensamiento crítico, el trabajo en grupo, la potencialización de la redacción de ideas, la construcción de argumentos en los estudiantes es una muestra de los grandes avances que han demostrado un rendimiento satisfactorio tanto para ellos cómo para los docentes practicantes, que han evidenciado mediante los agradecimientos de los mismos, estas dinámicas se han aplicado a ambos grupos con la finalidad de denotar cambios y construir avances por medio de herramientas como alternativa a lo que tradicionalmente se puede catalogar como una metodología obsoleta que solo está centrada en desarrollar trabajos en clase ausentes de participación, revisarlos y dejar una tarea, sin que se propicie un ejercicio de debate en el cual los alumnos sean los protagonistas, con esta dinámica se parte al docente como máxima autoridad, lo cual realmente no está dando una viabilidad positiva, porque a partir de los clásicos regaños los estudiantes se limitan realmente, sumado la percepción que deriva de experiencias negativas en su modo de verse a ellos mismos los cuales ha denotado un impedimento o desmotivación para dar una continuidad a su proceso teórico y práctico.

3. Conclusiones

Una de las conclusiones clave que se ha podido designar de este ejercicio es la construcción y relación entre el docente con los alumnos, a partir de la aplicación de las secuencias didácticas, al transcurso de las sesiones se podía evidenciar la construcción

de confianza producto de los alumnos al notar que realmente había un compromiso por ejercer dinámicas diferentes que los estimularan a aprender, a opinar y a participar de manera activa, sumando a que cada una de las actividades siempre ha tenido un fin formativo para que realmente puedan retroalimentarse y tener en cuenta esas observaciones sin llegar a rozar la frustración como anteriormente lo venían evidenciando a lo largo del proceso de acompañamiento, una de las experiencias registradas fue el momento de evaluación de observación ejercida por la docente a cargo de las prácticas.

Su *feedback* pudo resaltar el vínculo que estaba presente entre los estudiantes y los docentes, realmente este fue un plus para poder incentivar un desarrollo más genuino sin conllevar a forzar una respuesta por parte de ellos, ya que así realmente esto abre a las posibilidades de que los estudiantes puedan pensar críticamente de acuerdo a los conceptos enseñados durante la clase, lo cual también es una muestra positiva de que realmente hay un efecto que también brinda seguridad a los docentes, para así poder construir conjunto a los alumnos y realmente hacerles ver que pueden superarse a sí mismos como a las expectativas que se construyen a través de simples percepciones que pueden generar transformaciones realmente reveladoras en ellos, la importancia de la motivación a los alumnos es una de las características primordiales para ejercer realmente una sesión elocuente, además de distinguida en el ejercicio de la docencia ya que a nivel personal es la clase de satisfacción que produjeron cada una de estas sesiones de práctica en el escenario escolar.

Pese a que hay cierto porcentaje de estudiantes que realmente no derivan su interés producto de comentarios o percepciones, es importante tener en cuenta el cómo la toma de decisiones es vital también para derivar en cómo buscan adaptarse en superar las expectativas establecidas por una programación neurolingüística establecida por el discurso de la docente y también en el ambiente familiar, ya que estos mismos comentarios realmente generan una trascendencia mucho más allá de lo escolar, la importancia de apoyar a los alumnos no es solo para aprender bajo métodos o procesos, sino que realmente se puedan enriquecer de manera autónoma, conjunta y puedan convertirse en seres constructores de una sociedad funcional.

Adicionando que estas percepciones dan afectaciones severas hasta en el plano personal dependiendo de la forma en que esas expectativas se construyan producto de los guías en el proceso educativo como, los maestros o incluso los padres de estos alumnos, estos fenómenos pueden generar impactos en su autoestima viéndose cómo alguien potencialmente ejemplar o por otra parte una persona completamente nociva, holgazán y fracasada, todo esto depende de la construcción de las captaciones de los entes formadores, ya que estas mismas son entes de formación en la visión de interpretación de un alumno conforme a las impresiones que producen sus acciones en estos espacios; no obstante, estas pueden ser tergiversadas conllevando a generar representaciones negativas de terceros que realmente pueden generar una influencia de fuerza mayor a corto, mediano o largo plazo influyendo en un plano mucho más allá que rendir netamente en la escuela o en establecer dinámicas sociales con los miembros del entorno escolar.

4. Referencias

- Farías, I. (2024, 12 de diciembre). El efecto Golem o efecto Pigmalión negativo. *PsicoActiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/el-efecto-golem-o-efecto-pigmalion-negativo/>
- Molina, H. F., Rojas, A. y Orihuela, M. F. (2021). El efecto Pigmalión en el ámbito educativo [trabajo de grado, Universidad Continental]. Repositorio Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/9881/2/IV_FHU_501_TI_Molina_Rojas_Orihuela_2021.pdf
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ruiz Mitjana, L. (2025). Efecto Golem: qué es y cómo nos limita mediante las expectativas. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/social/efecto-golem>



¿Inclusión o exclusión?: un estudio sobre las barreras actitudinales que enfrentan los estudiantes con discapacidad física e intelectual

Nicole Yuliana Santos Jiménez

1. Introducción

En las instituciones educativas, la inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad física o intelectual continúa siendo un desafío para el contexto educativo, entre ellos, las barreras actitudinales por parte de los compañeros o hasta de ellos mismos, que muchas veces limita su participación y trabajo en grupo.

Primero, resulta necesario tener presente que la inclusión en Colombia ha tenido avances importantes desarrollados a partir de la Constitución Política de 1991, además existen diversas leyes y acuerdos que reglamentan la inclusión en la población estudiantil en todos los espacios académicos (Girón, 2023, p.10). Siguiendo con esta idea, según el Decreto 1421 de 2017 la inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad de todos los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos, que tiene como objetivo promover no solo el desarrollo sino también la participación y el aprendizaje libre de discriminación, sin embargo, algunos de los elementos que han limitado la incursión de la inclusión en los contextos educativos, es la presencia de las barreras actitudinales (Girón, 2023, p.5).

Es importante tener en cuenta el concepto de barreras actitudinales, que hace referencia a palabras, frases, comportamientos, emociones, estigmas, que entorpecen el que todas las personas se encuentren en condiciones de equidad para acceder a todos los contextos, elementos, servicios y a las opciones de desarrollo que oferta la sociedad (Chacón et al., 2017). Las barreras actitudinales se refieren a aquellas actitudes desfavorables para los procesos de inclusión, entre las que se encuentran prejuicios, discriminación, opiniones, ideas posibilidades que cada persona tiene, en este contexto se tiene en cuenta la condición de discapacidad, en otras palabras, se refiere a aquellas acciones negativas que dificultan los procesos de igualdad de la población con discapacidad a los entornos educativos (Castañeda y Serrano, 2018).

Por otro lado, Chicaiza (2020) menciona que para abordar las barreras actitudinales es necesario tener en cuenta tres aspectos que se dan comúnmente en los entornos de aprendizaje, lo primero que se puede considerar es que las barreras actitudinales se encuentran constituidas por el prejuicio, la discriminación y ocasionan desigualdad entre las personas; en segundo lugar, se encuentra que estas barreras actitudinales se han enraizado a las costumbres y cultura, aspectos sociales que impiden el desarrollo de las personas con discapacidad; por último, se indica que este tipo de barreras actitudinales tienen mayor relevancia debido a que constituyen elementos prejuiciosos, discriminatorios y en general actitudes que no favorecen los procesos de inclusión (Castañeda y Serrano, 2018, p.32).

Durante la práctica desarrollada en un colegio distrital ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, se identificaron diferentes barreras actitudinales en los grados octavos, exactamente en el grado 805 y 801. En estos grupos se evidenció la presencia de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad tanto físicas como intelectuales; así como trastornos específicos de aprendizaje. En el grado octavo, curso en el que desarrolló la práctica, se encontraron tres estudiantes que presentan diagnósticos como los que siguen: trastornos del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención

con hiperactividad (TDAH) y trastorno de habilidades escolares¹. De igual modo un estudiante que tiene una discapacidad física e intelectual, con un coeficiente intelectual (CI) de 77 y enanismo de carácter genético; un estudiante que presenta una discapacidad física y un estudiante con discapacidad intelectual moderada.

En cuanto a las barreras actitudinales, se observaron diferencias significativas entre los dos grupos de octavo. Como se puede observar, en un salón hay tres estudiantes que poseen una condición de discapacidad y en el otro solo uno. Las barreras actitudinales que habitan una de estas aulas son bastantes visibles y notorias, especialmente en las actividades grupales. Por ejemplo, cuando se realizaron trabajos en grupo, ninguno de los compañeros quería trabajar con el estudiante que tiene diagnóstico y este también se resistía a participar en las actividades grupales. En algunos casos se trató de hablar con los estudiantes y preguntarles por qué no se querían hacer con su compañero, a lo que ellos respondían: “es que él se distrae mucho” o “él es raro”, lo que visibiliza las barreras. Por otro lado, cuando se le hacía la misma pregunta al estudiante en cuestión, él simplemente decía que “no”, al parecer como una forma de defensa.

En contraste, en el otro curso, no se evidenció este tipo de exclusión por parte de sus compañeros, ya que en muchas ocasiones se observó cómo los estudiantes con discapacidad eran integrados a las actividades académicas. Por ejemplo, con el estudiante que cuenta con diagnóstico de TEA que, si estaba dispuesto a trabajar en grupo, además sus compañeros también lo acogían para trabajar con él y lo mismo pasaba con los estudiantes con diagnóstico de enanismo, discapacidad física e intelectual. Por otro lado, no se percibieron comentarios burlones o actitudes discriminatorias hacia ellos, lo que sugiere un ambiente más inclusivo y respetuoso entre los pares.

Con base a esta caracterización se encontró que los factores que influyen en el desarrollo de esas barreras actitudinales están relacionadas con: la percepción que tienen los estudiantes normotípicos frente a la discapacidad; la formación que tienen los estudiantes para tratar a su compañeros con discapacidad o a aquellos que, en general, presentan algún tipo diversidad; por último, la normalización de la exclusión que hacen los compañeros y el aislamiento que se ha interiorizado como “normal” por los estudiantes con algún diagnóstico. Ahora empezamos con la percepción que tienen los estudiantes frente a la discapacidad.

2. Discusión

En una primera instancia, se toma en cuenta que la discapacidad, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) hace referencia a un grupo de rasgos que conforman a una limitación favorable en el quehacer diario de las personas, al igual en la capacidad de adaptación que se enfrentan los estudiantes, por lo que es necesario, entender que

¹ Este diagnóstico es el que entregó la institución educativa.

el apoyo y los ajustes dependen de la naturaleza de la discapacidad. De igual forma, las limitaciones incluyen todos los ambientes cercanos a las personas en términos de edad y cultura (AAIDD, 2011) donde los ambientes llegan a ser sus hogares, instituciones educativas, parques, barrios, y cualquier otro espacio donde las personas con edades similares asisten, juegan, estudian, conviven o interactúan de una forma habitual. Se toma en cuenta, que para el MEN (2018) establece que:

[...] un alumno con discapacidad se define como aquella persona vinculada al sistema de educación y está en constante desarrollo y transformación al interior del mismo y presenta limitaciones de carácter físico, intelectual, sensorial y mental al momento de interactuar con diferentes barreras como las creencias, actitudes, desconocimiento institucionales, infraestructura y demás, las cuales pueden limitar o reprimir su enseñanza y plena participación, ajustándose a los principios de equidad y oportunidad en condiciones de igualdad. (Castañeda y Serrano, 2018)

En el siguiente apartado, se logra exponer de una forma sintética la clasificación de las diferentes formas de discapacidad que son descritas por el Ministerio de Salud y protección social, donde reconocen las siguientes categorías de discapacidad. Según la Ley 1618 de 2014 se establecen categorías alrededor de lo mental, psicosocial, intelectual, sensorial, habla, auditiva, visual, ceguera, trastorno del espectro autista, sistemática física o de movilidad, y múltiple discapacidad (Córdoba *et al.*, 2023, p. 20).

En la actualidad brota la necesidad de ofrecer una atención educativa de calidad a todos los estudiantes, considerando a aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo educativo (Arnaiz, p. 2011) Según cifras presentadas por Unesco (2005), más de 500 millones de personas se encuentran en situación de discapacidad como resultado de impedimento físico, mental o sensorial. Estas personas están limitadas por barreras físicas y sociales que los excluyen de la sociedad e impiden la participación activa en esta. Se estima que en el mundo aproximadamente 140 millones de niños no asisten a la escuela, siendo en su mayoría niños y niñas con discapacidad, de los cuales 90% vive en países de escasos recursos económicos.

Así mismo, se encuentra diferentes investigaciones que abordan las percepciones que los estudiantes tienen frente a la discapacidad, como lo establece Antony (1972) donde se demostró que el acceso a la información sobre discapacidad o el contacto esporádico con personas en esta condición, la cual no llega a garantizar cambios actitudinales significativos, lo que sugiere, que los prejuicios están profundamente arraigados con las construcciones psicosociales y los valores de cada uno de ellos. Otros estudios como el de Evans (1976) y Stovall & Sedlacek (1983) se logró identificar que las actitudes varían según el contexto y el tipo de discapacidad, que son observados desde los entornos académicos en donde los estudiantes se encuentran estudiantes con discapacidad visual enfrentan un mayor rechazo, mientras que en las situaciones sociales con la discapacidad física son los más excluidos en el aula escolar (p. 112). La problemática es persistente en las aulas contemporáneas, como se llega a observar por parte de la UNESCO (1991) establece que el 68% de docentes observan que los estudiantes neurotípicos adaptan sus prejuicios según al contexto en el que habitan (p. 24).

Por otro lado, el modelo de Ajzen (1991) aporta un marco teórico el cual es clave para el entendimiento de la variabilidad donde se identifican tres factores determinantes como, la actitud hacia la inclusión (predisposición personal), normas sociales subjetivas (presiones del grupo) y el control conductual percibido en la autopercepción de capacidad para interactuar (Lorenzo *et al.*, 2020, p. 164).

Así mismo, una investigación más reciente es la de Cigdem Kaymaz (2017), afirma que los niños neurotípicos se refieren a sus amigos con necesidades especiales como: poco inteligentes, aburridos, raros, enfermos, pobres, cobardes y lamentables, pero la palabra más utilizada por los estudiantes es que son feos. Por otro lado, Gökbulut, Gökbulut y Yeniasir (2024) sustentan que dependiendo del contexto, formación o ubicación cambia la percepción de los niños, ya que muchas veces ellos si son conscientes de las dificultades que experimentan sus amigos con necesidades especiales.

Siguiendo con esta línea, es importante tener en cuenta una cultura escolar o también conocida como cultura de la diversidad. De acuerdo con Booth y Ainscow (2002) la cultura escolar, se refiere al desarrollo no solamente de valores inclusivos sino también el proceso de compartir con todo el personal del colegio esto quiere decir que, con los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. En pocas palabras estos autores proponen que para que se desarrolle una cultura inclusiva es necesaria la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y que estimule y promueva los valores inclusivos.

Según García y Aldana (2010) para poder lograr una cultura escolar es necesario los diálogos con los docentes y estudiantes, las prácticas en el aula, la empatía sobre las vivencias de los niños con discapacidad y un acompañamiento por parte de los padres de familia, para así poder crear comunidades comprometidas moralmente y así promover el respeto la tolerancia y la solidaridad (Nava Castro y Saad Dayán, 2017, p. 4).

Por último, el factor que sostiene las barreras actitudinales durante lo que se conoce como la normalización de la exclusión que es vista por parte de los compañeros de aula como, en muchos otros casos, la autopercepción de los estudiantes con discapacidad. Según Gentili esta dinámica opera a través de mecanismos sociales invisibles que naturalizan la segregación, transformándola en una "rutina" del entorno escolar.

[...] Como señala Gentili, la exclusión se ha expandido tanto que hoy abarca a 'una inmensa mayoría' desde personas con discapacidad hasta migrantes, lo que diluye su percepción como problema urgente (s.f., p. 3). Esto revela que las barreras actitudinales no son accidentales, sino parte de un sistema que naturaliza la desigualdad. Por ello, la inclusión educativa debe ser una lucha contra la invisibilidad.

3. Conclusiones

En conclusión, las barreras actitudinales que enfrentan los estudiantes con discapacidad física e intelectual, como aquellos que tienen un diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje, en el ámbito educativo siguen siendo un desafío, aunque Colombia ha avanzado en marcos normativos como la Constitución de 1991, el Decreto

1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2014, estas leyes no han logrado transformar todas las prácticas cotidianas en las aulas.

La discapacidad sigue siendo abordada desde un enfoque asistencialista y no desde un derecho fundamental, lo que perpetúa en la exclusión de la inclusión. Como se evidenció en este ensayo, estas barreras construidas a partir de prejuicios, desconocimiento y la normalización de la exclusión limitan no solo la participación académica de los estudiantes, sino también su desarrollo social y emocional. Los casos observados en los grados octavos, durante la práctica, demostraron que las actitudes inclusivas son posibles cuando existe un entorno escolar comprometido con la diversidad, pero también revelaron cómo la falta de sensibilización y acompañamiento profundiza la discriminación.

La educación inclusiva no puede reducirse al cumplimiento de leyes o políticas; también requiere un cambio cultural que involucre a toda la comunidad educativa cómo estudiantes, docentes, familias e instituciones. Es fundamental promover espacios de diálogo, formación en diversidad y prácticas pedagógicas que fomenten la empatía y la colaboración. Además, es necesario cuestionar críticamente las estructuras que perpetúan la exclusión, ya que estas no son naturales, sino producto de dinámicas sociales e históricas que pueden transformarse.

De esta manera, eliminar las barreras actitudinales exige más que buenas intenciones, sino también demanda acciones concretas, recursos y un compromiso colectivo para construir una educación verdaderamente inclusiva. Solo así se podrá garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan las mismas oportunidades de aprender, crecer y participar en igualdad de condiciones.

4. Referencias

- Córdoba Gómez, M., Solis Rosero, Y. S. y Ulchur Mosquera, A. M. (2023). *Barreras actitudinales en el proceso de la inclusión educativa* [tesis de maestría, Fundación Universitaria de Popayán]. <https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/2308a7ef41e19f7a11094b2a67a64fc1142cbac6.pdf>
- Dağlı Gökbulut, Ö., Gökbulut, B. y Yeniasır, M. (2024). The perceptions and attitudes of peers towards students with special needs as reflected by their drawings and the social acceptance scale. *Education Sciences*, 14(4), 346. <https://doi.org/10.3390/educsci14040346>
- Gentili, P., (2014). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como político de ocultamiento* [ponencia]. Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. <https://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>

- Lorenzo Lledó, G., Lorenzo Lledó, A. y, Lledó Carreres, A. (2020). Las percepciones sobre la discapacidad de los estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 162-179 <https://doi.org/10.3390/educsci14040346>
- Nava Castro, E. y Saad Dayán, E. (2017) Percepciones acerca de alumnos con discapacidad intelectual entre estudiantes de quinto año en una escuela primaria, indicadores de una cultura de la diversidad. En *Congreso nacional de investigación educativa. COMIE* (pp. 1-11). <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0698.pdf>



Enseñar en aulas caracterizadas por la violencia

Judy Andrea Tirado Hule

1. Introducción

En el contexto actual, surgen bastantes inquietudes en cuanto a qué significa realmente enseñar ciencias sociales y cómo hacerlo, pues ser docente de esta disciplina en aulas caracterizadas principalmente por la violencia, representa un enorme desafío. Pues enseñar ciencias sociales va más allá de la mera transmisión de conocimientos históricos o geográficos, lo cual, se convierte en una labor más ligada a la comprensión del contexto humano y social, en este sentido, este ensayo procurará responder las siguientes preguntas: ¿Qué significa ser docente de ciencias sociales en aulas caracterizadas por la violencia? Y ¿qué significa, entonces, asumir este rol en un entorno donde el miedo, la agresión, la incertidumbre o las secuelas del conflicto son presencias cotidianas?

En este sentido, es que se empezará abordando el tema de la violencia escolar, el cual es entendido como un fenómeno multifacético, ya que en este se reflejan las dinámicas sociales en las que está inmersa la comunidad educativa, pues tal como lo menciona Trucco y Inostroza (2017): “ la violencia escolar se extiende a las instituciones educativas de manera generalizada y afecta a niños y niñas de todas las clases y grupos sociales, entorpeciendo sus procesos de aprendizaje” (p. 11); lo cual, este tipo de dinámicas generan mucha preocupación ya que el efecto principal de esta violencia es que entorpece de manera fuerte los procesos de aprendizaje en los estudiantes, pues se crea un ambiente poco favorable para el desarrollo académico y personal, de los niños, niñas y jóvenes es decir, la violencia dentro de las escuelas no sólo pone en riesgo la integridad física y emocional de los estudiantes, sino que también interfiere en su capacidad para aprender y tener una educación de calidad, afectando la formación integral de los niños, niñas y jóvenes en todos los contextos sociales.

2. Discusión

Entonces para lograr una comprensión más clara del concepto de violencia, se tendrá en cuenta la narrativa de los estudiantes de grado 11 de la institución educativa Enrique Olaya Herrera, estas narrativas fueron recogidas a través de una actividad en el aula, en la cual, los estudiantes compartieron los procesos de violencia escolar que habían vivido o presenciado, donde mencionaron que la violencia en las escuelas no es una sola expresión, sino un fenómeno que tiene muchas facetas, las cuales, se manifiesta en diversas formas, cada una con características y efectos particulares sobre quienes la padecen, por consiguiente sólo se abordarán 2 tipos de violencia, las cuales fueron las que más se mencionaron durante la actividad con los estudiantes, que son la violencia verbal y la violencia psicológica.

En este sentido, se partirá mencionando una de las formas más evidentes y frecuentes de violencia escolar, la cual es la violencia verbal, pues los testimonios de los estudiantes muestran que, en muchas ocasiones, las palabras como: gorda, fea, doble cara, hipócrita, etc., se convierten en armas de agresión, en insultos, en amenazas, en gritos, en “chistes” y humillaciones, las cuales se vuelven prácticas comunes que se

dirigen tanto entre compañeros como, en algunos casos, desde los docentes hacia los estudiantes, al existir este tipo de violencia se crea un ambiente de temor, inseguridad y tensión constante en el aula, afectando así la salud emocional de los estudiantes y dificultando el desarrollo de relaciones de respeto y confianza. Como lo menciona França Gordillo (2023): “la violencia verbal afecta la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes. Los comentarios negativos y humillantes pueden llevar a una disminución de la autovaloración, lo que a su vez influye en su capacidad para participar activamente en el aula y tomar decisiones intelectuales” (p. 15), ya que este tipo de violencia verbal puede dejar heridas profundas que no son visibles a simple vista, pero que afectan la autoestima, la motivación y el interés por el aprendizaje, así como lo escribieron los estudiantes en el ejercicio que se llevó a cabo en el aula.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, también se puede encontrar la violencia más difícil de detectar, la cual es la violencia psicológica, que se une al fenómeno del *bullying*, la exclusión social y la propagación de rumores dañinos, tal como lo menciona Guerrero y Gómez (2022): “La violencia psicológica implica humillaciones, rechazos, disminución de la capacidad para tomar decisiones, sentimientos de inseguridad, entre otros y posee varios matices entre los que están el acoso psicológico, el acoso afectivo, la intimidación, la manipulación mental o la agresión insospechada “es en este sentido, que los estudiantes expresan que en sus entornos, son muchas veces objeto de burlas, aislamiento y desprecios que atentan contra su autoestima y bienestar emocional, todo este tipo de dinámicas pueden generar situaciones como la exclusión social, en donde algunos estudiantes sienten que no pertenecen a su entorno escolar, lo que a largo plazo puede derivar en sentimientos de desesperanza, depresión y rechazo hacia el sistema educativo, pues la violencia psicológica no siempre deja marcas visibles, pero su impacto en la salud mental y en las relaciones sociales es igualmente dañino y, en ocasiones, más difícil de abordar que la violencia física o verbal.

En este contexto, el rol del docente en la reparación social comienza por reconocer la influencia que tiene en la vida de sus estudiantes y en la cultura del aula, es en este sentido que resulta fundamental que los docentes desarrollen una sólida formación en temas de inteligencia emocional, resolución de conflictos y atención psicológica básica, para poder identificar las señales de sufrimiento silencioso y brindar respuestas oportunas, en situaciones requeridas, por lo cual, es importante que se creen espacios de diálogo, donde los estudiantes se sientan escuchados y valorados, para lograr así ambientes empáticos, comprensivos y de convivencia pacífica, asimismo, el docente debe promover una cultura escolar basada en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, fomentando actitudes que contrarresten las dinámicas de exclusión y rechazo, tal como lo menciona Barberan (2024): “El docente debe asumir un rol activo en la mediación de conflictos, promoviendo el respeto y la cooperación” (p. 4), por lo cual es necesario que en su práctica pedagógica implemente estrategias de intervención que fortalezcan la autoestima de los estudiantes vulnerados, promoviendo actividades en las que puedan expresar sus sentimientos, y sientan que el entorno escolar no es solo un lugar que promueve el aprendizaje riguroso de saberes, sino que también es un espacio para sentirse seguro, en donde logre aprender sobre sí mismo y reconozca el valor que tiene como persona.

Por lo que, la labor del docente de ciencias sociales, no solo gira en torno a cómo debe enseñar ciertos temas específicos, sino que también debe comprender que está rodeado de estudiantes que atraviesan por distintas circunstancias y que todo ello puede estar afectando su entorno y forma de aprendizaje, pues tal como lo menciona Valdez (2025): “la labor docente va más allá de enseñar, consiste en formar jóvenes y darles las armas para que aprendan a pescar”. Y también debe comprender que para lograr una reparación social, no está solo, sino que debe colaborar con las familias, con los profesionales en salud mental y con las comunidades, para crear así redes de apoyo que refuercen los procesos de recuperación emocional y social de los estudiantes, ya que la intervención integral y multidisciplinaria es clave para abordar las raíces de la violencia y promover un ambiente escolar en el que la diversidad sea valorada y la violencia, tanto física como psicológica, sea considerada una problemática social a resolver colectivamente.

Por tal razón, es que la enseñanza de las ciencias sociales resulta ser tan fundamental, ya que no solo consiste en impartir conocimientos, sino que se encarga de formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, capaces de reconocer las raíces de los conflictos sociales y de colaborar en la construcción de soluciones colectivas, es en este sentido que esta disciplina se convierte en una herramienta altamente poderosa para comprender y transformar realidades sociales complejas, especialmente en contextos donde la violencia, tanto física como psicológica, afecta profundamente la vida de los individuos y la cohesión social, pues ser docente va más allá de esa mera transmisión de conocimientos, y se convierte en un ente el cual busca generar espacios de conciencia y reflexión, tal como se trató de llevar a cabo en la actividad con los estudiantes, en donde se realiza un espacio, para que ellos compartieran sus opiniones, sentimientos y emociones, liberándose así un poco de esa carga emocional que muchas veces no los deja avanzar.

Por este motivo, es que la escuela y el docente deben asumir un rol transformador, donde no solo sean transmisores de contenidos y temas sino que se conviertan en agentes que fomentan espacios de reflexión, diálogo y reparación social, en donde la comprensión de las causas de violencia y la exclusión social, proporcionadas por las ciencias sociales, ayuden a crear conciencia sobre la importancia del respeto, la diversidad y la solidaridad, ya que la educación en ciencias sociales ofrece herramientas fundamentales para que los estudiantes puedan participar activamente en procesos de construcción social, además de que, les enseña a analizar críticamente la información, a identificar problemas sociales, a comprender diferentes puntos de vista, a comunicarse efectivamente y a colaborar, lo cual se convierte en un proceso importante para que puedan participar de manera activa en los procesos de construcción social, no solo como observadores, sino como agentes de cambio dentro de sus escuela e incluso en la sociedad en general.

3. Conclusiones

En conclusión, ser docente de ciencias sociales en contextos de violencia implica afrontar desafíos que demandan preparación, sensibilidad y compromiso ético, lo cual,

significa también aceptar la responsabilidad de contribuir a la construcción de una cultura de paz y convivencia, mediante la enseñanza de habilidades críticas y reflexivas, favoreciendo espacios de expresión y reparación, pues hay que recordar que este rol de docente es vital para que los estudiantes puedan no solo entender su situación actual, sino también desarrollar la esperanza y la capacidad de acción que les permita transformar su entorno, ya que la misión del docente, en estos casos, es promover en los alumnos la mirada crítica que les permita entender las causas profundas de los conflictos y, desde esa comprensión, ser agentes activos en la construcción de sociedades más justas, pacíficas y humanas.

En este sentido, una de las experiencias más conmovedoras, de esta actividad, es que se evidenció un caso concreto de reparación, pues, una estudiante, conmovida por la magnitud de la actividad, se acercó de manera voluntaria a una de sus compañeras para pedirle perdón, por los comentarios negativos e hirientes que le había hecho en el pasado, este acto, aunque parece simple, demuestra el poder transformador que generan este tipo de espacios educativos, lo cual demuestra que, cuando se cultivan la conciencia crítica, la empatía y la posibilidad de expresión segura, los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan la capacidad de reconocer el daño causado y dar pasos genuinos hacia la reconciliación y la reconstrucción de relaciones basadas en el respeto mutuo.

En definitiva, el ser docente de ciencias sociales en contextos caracterizados por la violencia, es una labor bastante compleja y desafiante, pero inmensamente necesaria y gratificante, pues, este rol, exige de profesores valientes, sensibles y dispuestos para guiar a sus estudiantes en el difícil proceso de entender el mundo, de sanar las heridas provocadas por la violencia y sobre todo, estar dispuestos a brindarles el conocimiento y las herramientas necesarias para que ellos mismos sean los protagonistas en la construcción de un futuro donde prevalezcan la dignidad, la justicia y la paz.

4. Referencias

- França Gordillo, M. (2023). Violencia verbal y aprendizaje en las escuelas aprender. *Consejo de Formación en Educación*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2492>
- Guerrero Toro, D. C. y Gómez Hurtado, Y. (2022). *Aproximación a la violencia psicológica en la institución educativa Francisco Antonio de Ulloa*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b5030d75-87ff-4e2c-8f6f-209fd100af41/content>
- Instituto Superior Gladys Raquel Vera. (2024). Violencia escolar. *Revista Electrónica Instituto Superior Gladys Raquel Vera*, 4(21). <https://institutovera.org.ar/wp-content/uploads/2024/11/0.-Revista-21-Ano-4-Violencia-Escolar.pdf>
- Torres Morales, M. (2023). La violencia en los escenarios educativos: la integración de un modelo de comunicación no violenta y los grupos de apoyo como una

alternativa viable. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 28, 91-108.
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13574/11221>

Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Unicef.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content>

Valdez, A. L. (2025). La docencia va más allá de enseñar. *Gaceta*.
<https://gaceta.cch.unam.mx/es/la-docencia-va-mas-alla-de-ensenar>



Aprendizaje significativo y vínculos en el aula: transformación del aprendizaje

Juan Sebastián Velasco Fierro

1. Introducción

En la práctica que se desarrolló con grados noveno en un colegio público de Bogotá, se evidenció que, en primer momento, los estudiantes se encontraban indispuestos frente a la clase de ciencias sociales; para los docentes en formación no era claro a qué se debía esta dinámica, situación que se mantuvo durante varias sesiones. Lo anterior, cuestionó a los docentes en formación llevándolos a preguntar a los estudiantes acerca de cuál era el principal factor que los indisponía, encontrando afirmaciones relacionadas con la dinámica de la clase y la negativa forma de enseñar por parte de la maestra. Ellos afirmaron que: “la profesora piensa que uno nació aprendido” “no le entendemos a la explicación de la profesora”.

El contexto anterior, puso sobre la mesa la siguiente pregunta: ¿Cómo influyen las dinámicas que se gestan entre el docente y los estudiantes en el aula, en el aprendizaje de estos últimos?

2. Discusión

El dinamismo en el aula se refiere a la variedad y a la fluidez al momento de realizar una intervención pedagógica, el concepto abarca la interacción que existe entre el estudiante, maestro y el contenido en este caso el conocimiento, esto crea un ambiente adecuado para el aprendizaje, cabe decir que la calidad de estos procesos depende de diversos factores tales como la motivación de los estudiantes, la metodología implementada y el clima emocional, de igual forma el dinamismo es clave para mantener un interés y una participación activa de los estudiantes (Martínez, 2025).

Los estudiantes son agentes dinámicos en los procesos activos de la construcción de conocimiento, esto determina uno de los problemas a los que se debe enfrentar el docente en donde debe intentar buscar, ingeniar o crear nuevas estrategias y metodologías que generen que el estudiante tenga un acceso útil y sencillo a la construcción y apropiación de los conocimientos así mismo se busca que sean actores activos de su proceso enseñanza - aprendizaje, teniendo en cuenta los cambios de la sociedad y la cultura escolar (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Gómez *et al.*, 2018).

Por otro lado, como afirma (Razo, 2016, p. 8) las interacciones educativas que se basan en la confianza entre el estudiante y el maestro permiten que se genere un pensamiento crítico, así mismo que se genere una profundización de los contenidos y por último que se construye nuevo conocimiento (citado por Su *et al.*, 2005)

Continuando con la idea, Razo (afirma que todas las interacciones educativas contribuyen a la mejora del ambiente de aprendizaje esto por medio de la participación activa de los distintos actores escolares, contenidos pedagógicos y tecnologías (Jawah, 2006)

Actualmente se observa que en los adolescentes y en los jóvenes hay una creciente falta de interés por el estudio, una desmotivación generalizada y por último una referencia en algún adulto. La base de la educación es la interacción entre dos personas ya que no

puede haber educación si no hay interacción entre un “yo y un tú” un educando y un educador por un lado es evidente la importancia que genera la presencia del sujeto a educar y del sujeto educador tampoco se puede generar una educación si primero no se entra en relación. La falta de relaciones fundamentales puede ser el defecto mayor que marca la vida de los adolescentes y jóvenes de hoy en día (Chiara, 2014, p. 10).

Zabala (2007) advierte la importancia de que los profesores establezcan con sus alumnos unas relaciones “presididas por el afecto” esto significa que esta relación permite al estudiante equivocarse ya que existe la posibilidad de ser corregido y aprender a mejorar, aquí destaca el valor de aquellas relaciones que permite adquirir seguridad y forman un sentimiento positivo de sí mismo (algo fundamental que suele faltar en los estudiantes de bachillerato y secundaria o en general en los jóvenes (Chiara, 2014, p. 15).

La teoría del aprendizaje significativo considera al aprendizaje como un proceso que se relaciona con una nueva información o conocimiento, además es la forma cognitiva en que él estudiante aprende de forma sustantiva y no arbitraria, esta interacción no se produce como un todo sino más bien son aspectos relevantes o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, citado por Guamán Gómez y Venet Muñoz, 2019).

Continuando con la idea, Ausubel expone que el aprendizaje es la apropiación inmutable de un cuerpo de conocimiento esto quiere decir que el ser humano en su propia naturaleza se encuentra en disposición para aprender, esto genera que el maestro tenga una responsabilidad en el entorno escolar ya que el maestro debe tomar este conocimiento previo para afianzarlo con el nuevo conocimiento que se quiere transmitir para de este modo el estudiante pueda llegar hasta el anhelado aprendizaje significativo (Cañaveral *et al.*, 2020, p 21).

La presencia de estas ideas, conceptos, ideas o proposiciones inclusivas de forma concisa y clara son las que permiten que el estudiante se pueda dotar de nuevo contenido de interacción con el mismo, en este proceso los nuevos contenidos toman un significado para el sujeto lo que permite una transformación de su estructura cognitiva que al final resulta progresivamente más diferenciado elaborado y estable (Guamán Gómez y Venet Muñoz, 2019)

Por otro lado, Ausubel (2002) plantea que para este proceso es necesario que el docente conozca las capacidades intelectuales de sus estudiantes para de esta forma plantear estrategias de enseñanza- aprendizaje que correspondan a sus situaciones y circunstancias por otro lado, se requiere socializar y revisar los contenidos previstos para vincularlos con el conocimiento que posee el estudiante a esto se le conoce como estructura cognoscitiva, además tiene que lograrse una motivación por medio del educador esto para generar un deseo de estudiar, por último se debe hacer énfasis en las estrategias y metodologías que el maestro emplee de este modo se ayuda a la búsqueda y recolección de conocimientos (Guamán Gómez y Venet Muñoz, 2019)

Espinoza (2018) asume la didáctica como estrategia y base para la enseñanza con la que los docentes usan técnicas y estrategias para alcanzar los objetivos de igual manera también recalca que la importancia de la planificación de estrategias donde se tome en cuenta los recursos disponibles de este modo se puede dirigir un procedimiento

más seguro donde el estudiante adquiera la capacidad de asimilar de manera eficiente y de este modo genere un aprendizaje significativo, el docente mediante la planeación didáctica anticipa que va hacer necesario para que la clase se lleve a cabo de manera activa y participativa (Guamán Gómez y Venet Muñoz, 2019).

La planeación flexible se basa en considerar las circunstancias y problemas que tiene el estudiante dentro de su contexto o entorno educativo, el educador imparte y socializa dentro del aula de clase facilitando al estudiante un espacio donde pueda expresar su criterio y de este modo compartirlo con los demás de este modo se genera y se logra la construcción de conocimiento de manera progresiva esto brinda la oportunidad de que los mismo estudiantes descubran los nuevos saberes y de este modo ellos mismos vayan desarrollando las capacidades cognoscitivas del pensamiento a través de los valores y actitudes en el aula (Guamán Gómez y Venet Muñoz, 2019).

En un primer momento ,como lo explicaba Chiara (2014), en el aula de clase se captaba una falta de motivación o interés por parte de los estudiantes, lo que llevó a plantear muchas dudas acerca del problema en el aula, se evidenció cómo este vínculo de confianza y de interacción era lo que realmente desarrollaba el problema, de este modo cuando se empiezan a generar estos lazos se nota un cambio en las expectativas y en el interés por parte de los estudiantes, de esta forma se observó un cambio notable que cada vez fue creciendo. así mismo las expectativas cada día eran más altas. De este modo se puede afirmar la importancia de la interacción persistente entre el estudiante y el maestro.

Como se evidenció en la práctica realizada al generar un proceso entre el maestro y el estudiante donde se estableció un ambiente adecuado para el aprendizaje, los estudiantes cambiaron su disposición frente a la clase de ciencias sociales, esto transformó completamente el aula de clase de forma que se observó una participación activa, donde expresaron su punto de vista y sus idea de los conceptos abordados a lo largo de la sesión sin miedo a ser juzgados por sus respuestas, de este modo los estudiantes apropiaron los conocimientos y se re afirma de qué manera influyen las dinámicas en el aula de clase.

Por otro lado, la interacción gestada por los maestros y los estudiantes en el contexto de la práctica permitió que formarán pensamiento crítico, en línea con la idea, dicho dinamismo no solo facilitó la apropiación de los conocimientos impartidos, sino que también impulsó la construcción de nuevos aprendizajes.

La didáctica es la base para la enseñanza, en el ejercicio de la práctica se reflejó de qué forma en un primer momento no se contaba con una planificación estratégica que apoyara a los estudiantes a generar un aprendizaje significativo. Por tal razón la intervención pedagógica realizada da un reflejo a la importancia de contar con una planeación estructurada ya que permite al estudiante asimilar los conocimientos de manera eficiente y de este modo exista un aprendizaje significativo, además con la planeación didáctica el docente puede anticipar los recursos y estrategias necesarias para desarrollar clases dinámicas y participativas, favoreciendo un proceso educativo más efectivo.

Por último, cabe mencionar que se requiere una planeación flexible ya que esto permite considerar circunstancias y problemas del propio contexto educativo, es importante porque se adapta a la enseñanza, promoviendo un aprendizaje significativo, cuando el maestro facilita espacios de diálogo permite que los estudiantes expresen sus ideas las compartan y de una manera colaborativa construyan su propio conocimiento. Este enfoque no solo promueve el descubrimiento independiente de los saberes, sino que además desarrolla habilidades cognitivas, de este modo la educación se convierte en un proceso participativo donde el estudiante es la figura de su propio aprendizaje.

3. Conclusiones

El ejercicio de la práctica pedagógica refleja lo siguiente. La combinación entre una planificación, la interacción docente - estudiante y el enfoque participativo desarrolló y transformó el ambiente de aprendizaje logrando colocar al estudiante como eje central en su proceso formativo.

4. Referencias

- Abarazo, I. y Razo, A., (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en educación media superior en México. Meraki Studio <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Cañaveral, L., Nieto, A. y Vaca, J. (2020). El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12251/El_aprendizaje_significativo_en_las_principales_obras_de_David_Ausubel_lectura_desde_la_pedagogia.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Guamán Gómez, V. J. y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223. <https://www.uteq.edu.ec/es/investigacion/articulo/217>
- Martínez Gutiérrez, I. (2024, 2 septiembre). Dinamismo en el aula: estrategias de enseñanza efectivas. *Oller2 Colegio*. https://oller2colegio.es/dinamismo-en-el-aula-mediante-estrategias-de-ensenanza/?expand_article=1

