REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO
PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA. SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Autor: María del Carmen Albán Hurtado
Tutor: Dra. Jeaneth Chacón Ibarra

San Cristóbal, abril de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO
PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSION ACADEMICA SAN CRISTOBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Tesis doctoral presentada como como requisito para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autor: María del Carmen Albán Hurtado
Tutor: Dra. Jeaneth Chacón Ibarra

San Cristóbal, abril de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día jueves, 07 de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Elsa Carrasquero, Zulay Rangel Toloza, Myrna Labado, Christian Sánchez y Jeaneth Chacón Ibarra** (Tutora), Documentos de Identidad V-1579750, V.- 9246354, V.- 4807286, V.- 9341831 y V.-5125760, respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **"El trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizajes significativos en los estudiantes de Básica Primaria"**, presentada por: **María Del Carmen Albán Hurtado,** Pasaporte No. BE373813, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto APROBADO, por ser una investigación que constituye un aporte significativo para las comunidades de aprendizaje colaborativo en el contexto educativo colombiano.

Elsa Carrasquero Febres
Elsa Carrasquero
V.- 1579750

Myrna Labado
V-4807286

Zulay Rangel Toloza
V.- 9246354

Christian Sánchez
V.- 9341831

Jeaneth Chacón Ibarra
V.- 5125760
Tutora

DEDICATORIA

El recorrido transitado para llegar a esta meta no ha sido fácil, en este largo trayecto de formación he recibido apoyo, ayuda académica, soporte espiritual, emocional y afectivo que, en suma, ha sido mi aliciente para triunfar y doctorarme. Por todo lo vivido y la forma como he podido sobrellevarlo de manera resiliente, agradezco de corazón y con profundo afecto a:

Dedico este logro A Dios mi Padre Celestial por darme la fortaleza y haberme acompañado a lo largo de este proceso de estudio y superación, mi amigo inseparable, mi maestro y guía en todo momento, la luz en mi camino. Sin su guía no hubiese alcanzado esta meta que significó, esfuerzo, paciencia, sacrificios, ansiedades, sueños, retos, desafíos, pero, sobre todo, mucha fe. La Gloria sea para ti, por siempre Señor.

A mi familia, por su comprensión y apoyo incondicional a lo largo de este camino, por comprender mis ausencias y la soledad del proceso.

A la Doctora Janeth Chacón, por su maravillosa presencia en el momento en el que el mismo proceso me exigía la presencia notable de un ser humano comprensivo, pero sobre todo humana, porque supo ser Maestra Exigente, pero permaneciendo ante todo Amiga, un valioso soporte emocional y espiritual, cada palabra suya, cada encuentro signado por la sabiduría y entrega con mística, sin duda era como un bálsamo para seguir. Ser doctor, implica conjugar la mente con el corazón, justamente lo que hiciste por mí. Eximia Doctora. ¡Gracias!!!!

Al Doctor Yesser Alcedo, quien a pesar de la distancia que nos separan en kilómetros y horas, siempre estuvo atento con su compromiso, su exigencia, pero también con sus deseos de verme triunfar, aportando sus sugerencias, lecturas. Su entrega profesional, su compromiso, sus palabras de aliento y su frecuente invitación a conjugar lo académico con la sabiduría que vienen del cielo, fue determinante hasta el último momento, espero que pronto regrese a Venezuela porque, necesitamos de ti para seguir avanzando… sin palabras por todo lo vivido, te abrazo mi dilecto Doctor.

Agradecimiento

En primer lugar, a Dios por su ayuda y guía lo largo de este camino.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por extender sus fronteras educativas en Colombia, con innovación, calidad y pertinencia.

A mi tutora, la Dra. Jeaneth Chacón Ibarra por su compromiso, dedicación y orientaciones a lo largo de este proceso, por sus conocimientos y dinamismo. Supiste comprender las limitaciones, las diferencias culturales y mis necesidades, eso hizo posible que siguiera luchando contra mis adversidades y por eso mismo, te miro a los ojos para bendecirte y agradecerte, tremenda profesional íntegra. Trasmites alegría, compromiso, animo

Al Doctor Yesser Antonio Alcedo Salamanca, por hacer un equipo formidable junto con mi tutora, aportando sabiduría, consejos, con el firme propósito de generar un trabajo valioso, creativo y a la altura de un doctorado, agradezco cada gesto, detalle, aporte. Todo lo vivido permitió trascender de lo académico a lo personal, surge la amistad y el compromiso de algún día podernos abrazar.

A los docentes por su dedicación, por la calidad de los conocimientos compartidos y por la pasión con que enseñan.

A los informantes clave, por su disposición y entrega para compartir sus saberes, expectativas y experiencia que permitieron una comprensión profunda del objeto de estudio.

A cada uno, mi más sincero agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN…… ix
INTRODUCCIÓN…… 1
SECCIÓN I……6
CONTEXTO DE ESTUDIO 6
Caracterización del Objeto de Estudio…….. 6
Propósito General……19
Propósitos Específicos……...20
Justificación e Importancia de la Investigación…… 20
SECCIÓN II…… 29
CONTEXTO TEÓRICO 29
Antecedentes de la Investigación……29
Marco Referencial……44
Teoría Sociocultural…… 45
Teoría del aprendizaje Significativo…… 49
El Constructivismo Pedagógico…… 50
Complementariedad Teórica……53
Trabajo colaborativo una propuesta de aprendizaje…… 54
Accionar Pedagógico en la Construcción del Conocimiento……58
Motivación y aprendizaje……62
Gestión del Docente en la Práctica Pedagógica……67
Rol del Docente……76
Rol del Estudiante……79
Planificación Educativa…… 81
Experiencias Pedagógicas en el aula…… 89
Las Estrategias Didácticas y su impacto en el Aprendizaje Significativo…….. 95
Educación Básica Primaria…… 105
Perfil del Egresado de Básica Primaria……107
SECCIÓN III……..109
CONTEXTO METODOLÓGICO…… 109

Fundamentación Epistemológica……109
Naturaleza de la Investigación…… 111
Orientación cualitativa…… 111
El Método……112
Nivel de Investigación…… 114
Diseño de la Investigación…… 115
Fases de la Investigación Etnometodológica……... 116
Diseño Gráfico de la Investigación……119
El Escenario de la Investigación……122
Actores Socioeducativos a Investigar: Informantes……125
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información……..126
Criterios de Rigor Científico……131
Credibilidad…… 131
Fiabilidad…… 134
Procedimiento, Análisis e Interpretación de la Información 136
SECCIÓN IV……142
LOS RESULTADOS……142
Análisis e Interpretación cualitativa de los Resultados…… 142
SECCIÓN V……..297
EL CONSTRUCTO……297
Generación de Constructo…… 297
SECCIÓN VI……323
CONSIDERACIONES……323
Consideraciones finales…… 323
REFERENCIAS…… 334
ANEXOS……342
Instrumento aplicado a los docentes…… 344
Instrumento aplicado a los estudiantes…… 346
Validación de Expertos…… 347
Consentimientos informados a menores de edad…… 351

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Informantes seleccionados con codificación alfa numérica 126

Tabla 2. Síntesis de la Primera Categoría El Trabajo Colaborativo como Referente Pedagógico Motivacional 146

Tabla 3. Síntesis de la Segunda Categoría Uso del TC para la adquisición de Aprendizajes Significativos …… 198

Tabla 4. Elementos Epistemológicos que sustenta el Constructo a partir de los Hallazgos…….. 299

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fases de la Investigación…… 116

Figura 2. Diseño Gráfico de la Investigación 119

Figura 3. Diseño Gráfico de la Investigación 120

Figura 4. Diseño Gráfico de la Investigación 121

Figura 5. Escenario de la Investigación..... 125

Figura 6. Codificación según la Teoría Fundamentada 139

Figura 7. Proceso de triangulación múltiple…… 141

Figura 8. Primera Categoría Emergente, con Subcategorías, dimensiones y código 192

Figura 9. Segunda Categoría Emergente, con Sibcategorías, dimensiones y código 276

Figura 10. Deconstrucción Emergente de los Hallazgos 296

Figura 11. Derivada de la tabla 4. Elementos Epistemológicos que sustentan el constructo a partir de los hallazgos…… 308

Figura 12. Elementos relacionantes…… 310

Figura 13. Constructo del Trabajo Colaborativo como referente pedagógico motivacional en el Aprendizaje Significativo……319

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
Doctorado en Ciencias de la Educación

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEGADÓGICO MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Autor: María del Carmen Albán
Tutor: Dra. Jeaneth Chacón Ibarra
Fecha: abril de 2026

RESUMEN

La investigación se centró en generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional del aprendizaje significativo en estudiantes del Centro Educativo Pindales, Tumaco, Nariño, Colombia. Desde una perspectiva epistemológica interpretativa el conocimiento se construye activamente a través de la interacción social y la participación. Se destaca la importancia de abandonar prácticas pedagógicas tradicionales para adoptar enfoques inclusivos y colaborativos que fomenten la interacción entre estudiantes. El enfoque metodológico empleado fue cualitativo, utilizando técnicas como la entrevista, observación participante y autobiografía para la interpretación de la información. Este enfoque facilita una exploración exhaustiva, sistemática y recurrente de las experiencias, se seleccionaron 4 docentes y 3 estudiantes de quinto grado. A través de los instrumentos guion de entrevista, notas de campo y diarios reflexivos, se analizaron los hallazgos, siendo categorizados y debidamente codificados de manera abierta, axial y selectiva lográndose un nivel superior de análisis cualitativo. Tal hermeneusis, permitió una investigación profunda, contextualizada sobre las estrategias de aprendizaje implementadas por los docentes. Los hallazgos permitieron reconocer la presencia de debilidades en el uso del trabajo colaborativo, carente de significación e interacción, esto conlleva a determinar la limitada aplicación del mismo en la adquisición del aprendizaje significativo; así, de los aportes epistemológicos obtenidos en los resultados se generó un constructo sobre el trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional para el logro del aprendizaje significativo.

Descriptores: Aprendizaje significativo, motivación, práctica pedagógica, trabajo colaborativo.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la transición de modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques socio-constructivistas ha reconfigurado el rol de la interacción social en la construcción del conocimiento. El trabajo colaborativo no se erige simplemente como una técnica de agrupación de discentes, sino como una arquitectura de interdependencia positiva donde la negociación de significados y el conflicto socio-cognitivo actúan como catalizadores de procesos mentales superiores. En la educación básica primaria, esta dinámica adquiere una relevancia crítica, pues es en esta etapa ontogénica donde se consolidan las bases de la alteridad y el pensamiento reflexivo; por tanto, el aula debe ser comprendida como un microsistema de colaboración donde el aprendizaje deja de ser un acto de recepción pasiva para transformarse en una experiencia de co-creación situada, alineada con las demandas de una sociedad globalizada que exige sujetos capaces de resolver problemas complejos de manera colectiva.

De manera que, la transformación de la práctica docente hacia modelos más dinámicos exige que el educador trascienda su rol de transmisor para convertirse en un mediador de procesos cognitivos y sociales. En este sentido, el aprendizaje significativo se erige como el fin último de la acción pedagógica, lográndose plenamente cuando se promueve el trabajo colaborativo en el aula. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), la interacción entre iguales y la conformación de grupos cooperativos no solo facilitan la asimilación de nuevos contenidos, sino que permiten que el alumno asuma un papel activo, donde la responsabilidad compartida y el andamiaje social se convierten en los motores de una formación integral y situada.

Bajo esta premisa, la vinculación entre la colaboración y la génesis de aprendizajes significativos constituye un eje de indagación fundamental para la mejora de la calidad educativa. No basta con la presencia física de los estudiantes en un espacio común; se requiere de una intencionalidad pedagógica que logre anclar los nuevos saberes en la estructura cognitiva del niño a través del diálogo mediado y el apoyo mutuo. Al fomentar la responsabilidad compartida y el liderazgo distribuido

desde los primeros años de escolaridad, se potencia no solo la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también la esfera socioemocional, dotando al estudiante de herramientas para un aprendizaje a lo largo de la vida (*long-life learning*).

A tal efecto, la presente investigación se plantea desentrañar las complejidades de este binomio, analizando cómo las prácticas colaborativas logran dotar de sentido y trascendencia a los contenidos curriculares, transformando el aula de primaria en un laboratorio de ciudadanía y conocimiento profundo. Esta transición hacia el aprendizaje colaborativo no se agota en la disposición espacial de los pupitres, sino que demanda una reconfiguración profunda de la práctica pedagógica, donde el docente transita de ser un transmisor de contenidos a un arquitecto de entornos de mediación. En el contexto de la básica primaria, la práctica pedagógica se convierte en un escenario de modelado social, donde el maestro diseña situaciones didácticas que desafían la zona de desarrollo próximo del estudiante a través del andamiaje colectivo.

Por consiguiente, la labor docente no debe entenderse como un acto aislado, sino como una intervención intencionada que orquesta las interacciones entre pares para que el conocimiento deje de ser un dato inerte y se transforme en una herramienta de acción. De manera, que la vincular la colaboración con la cotidianidad del aula implica, por tanto, que la práctica pedagógica asuma la heterogeneidad como una ventaja didáctica, permitiendo que el intercambio de saberes entre niños de diversos niveles de competencia sea el motor que impulse la significatividad del aprendizaje y la consolidación de una comunidad de indagación escolar.

La sustentación teórica del trabajo colaborativo como motor de aprendizaje significativo halla su génesis en la Teoría del Desarrollo Sociocultural de Vygotsky (1979), quien postula que el funcionamiento intelectual individual tiene una base social ineludible, donde la interacción con pares actúa como el andamiaje necesario para transitar por la zona de desarrollo próximo. Esta premisa es expandida por Johnson y Johnson (2014), quienes sostienen que la interdependencia positiva transforma el aula en un sistema de apoyo mutuo donde el éxito individual está intrínsecamente ligado al éxito del colectivo.

Al respecto, Díaz Barriga (2006) enfatiza que para que este proceso derive en aprendizajes auténticos, la práctica pedagógica debe trascender la instrucción directa y convertirse en una enseñanza situada, donde el conocimiento se co-construye en contextos de relevancia funcional para el estudiante. Por tanto, la convergencia entre la mediación social y la estructura cognitiva del alumno, tal como lo sugiere Ausubel (1976), garantiza que la información no sea simplemente almacenada, sino significativamente integrada al ser validada, discutida y aplicada en el entramado de las relaciones interpersonales que definen la vida escolar en la básica primaria.

Aunado a lo anterior, la dimensión afectiva y volitiva de la motivación actúa como el engranaje que moviliza la energía cognitiva hacia el aprendizaje profundo. Como sostiene Pintrich (2003), la motivación no es un rasgo estático del alumno, sino un proceso mediado por el contexto social; en este sentido, el trabajo colaborativo incrementa la percepción de autoeficacia y el interés intrínseco al diluir el temor al error en un ambiente de seguridad psicológica. Esta atmósfera de co-responsabilidad, definida por Goleman (2012) como parte esencial de la inteligencia social, permite que el aula de básica primaria se transforme en un espacio de autorregulación colectiva, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan competencias transversales como la empatía, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico.

Por consiguiente, la práctica pedagógica que trasciende la individualidad para abrazar la colaboración no solo garantiza la significatividad del saber, sino que dignifica la experiencia escolar, convirtiéndola en un proyecto de vida compartido donde cada niño se reconoce como un actor valioso y necesario en la construcción del conocimiento común. A tal efecto, la investigación, tiene como propósito general generar un constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2026. Esto con la intención de comprender qué ocurre en el acto educativo día a día y, cómo esto influye sobre la reflexión de la práctica pedagógica del docente para realizar innovaciones que

conlleven al efectivo uso del trabajo colaborativo para consolidar aprendizajes significativos en los escolares de básica primaria.

El extenso que aquí se presenta constituye un ejercicio de densidad analítica que busca desentrañar las complejidades de la labor docente en el contexto colombiano, trascendiendo solo la descripción de hechos para habitar la reflexión crítica. A través de este recorrido, se despliega un diálogo sistémico entre la teoría de la modificabilidad cognitiva y la realidad pulsante del aula, donde cada capítulo actúa como un eslabón necesario en la construcción de una nueva racionalidad pedagógica. Este documento no solo sistematiza hallazgos científicos, sino que recoge las tensiones, las voces y los silencios de actores que, en medio de desafíos estructurales, apuestan por una praxis capaz de devolverle al acto educativo su sentido humano y emancipador. La extensión de este trabajo es el reflejo de una inmersión profunda en el territorio, orientada a generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria.

En este sentido, desde el paradigma cualitativo a nivel descriptivo, con diseño de campo enmarcándose el método hermenéutico y, tras la aplicación de técnicas, instrumentos y procesos de análisis propios de la teoría fundamentada, se perfilan los componentes onto-epistemológicos subyacentes en la praxis pedagógica cotidiana de los docentes que estén vinculados con el recorrido histórico y teórico de los procesos curriculares en el contexto de básica primaria en Colombia. Bajo esta perspectiva de transformación educativa, la presente investigación se estructura en seis Secciones fundamentales que permiten transitar desde la fenomenología del aula hasta la teorización de una nueva praxis. Esto se logra a través de un proceso que se detalla en el cuerpo de la presente tesis como Secciones, e indican todo el recorrido que permite materializar el aporte del estudio.

La Sección I, denominado planteamiento del problema, describe el acercamiento ideográfico al objeto de estudio, las intencionalidades, los aspectos relevantes y la holopraxis generativa del objeto de estudio, considerando como elemento gordiano unificador, el trabajo colaborativo como referente motivacional para la adquisición de

aprendizajes significativos. En la Sección II, la deconstrucción teórico referencial, muestra los estudios previos en el escenario internacional, nacional y regional, los referentes teóricos desarrollan ordenada y coherentemente los constructos y proposiciones del objeto de estudio conducentes a comprender la globalidad del problema con lo cual, sustentan el enfoque y racionalidad con explicaciones que permiten deslindar las estrategias a adoptar para definir su ámbito de actuación.

Seguidamente, la Sección III, detalla las consideraciones ontoepistémicas y metodológicas de la investigación, así, se incluyen los componentes: ontológicos, axiológicos y epistemológico, la orientación ontoepistémica sobre el método hermenéutico en la investigación, sistematización metodológica, el componente técnico procedimental, los criterios de rigor científico de la investigación: credibilidad y fiabilidad, la organización de la información cualitativa y, finalmente el procedimiento dialéctico para el análisis cualitativo de la información, constituido de manera sistemática por la codificación, triangulación múltiple de los hallazgos. La Sección IV, presenta el análisis crítico-reflexivo de los resultados con las categorías emergentes y la discusión de los hallazgos.

A su vez, en la Sección V, se genera el constructo a partir de los hallazgos y, cuyas relaciones articulantes, tras ser analizadas permiten de manera epistémica generar el constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia. Además de ello, en la Sección VI se incluyen las cogitaciones transitorias, por considerar que la naturaleza compleja del objeto de estudio comporta características complejas y, cambiantes reiterando estar sujeto a los acontecimientos globales y, la misma cotidianidad pedagógica y didáctica.

El último apartado de la tesis, muestra la lista de las referencias bibliográficas utilizadas como fuente de consulta y que, en suma, destacan los procesos heurísticos asumidos para descubrir, interpretar y comprender el objeto de estudio en su dimensión transcompleja-global. Asimismo, como anexos se incluyen los guiones de preguntas utilizados para recolectar la información en el escenario objeto de estudio.

SECCIÓN I

CONTEXTO DE ESTUDIO

Caracterización del Objeto de Estudio

En el actual ecosistema educativo, caracterizado por la hiperconectividad y la construcción social del conocimiento, el trabajo colaborativo, en lo sucesivo (TC), ha dejado de ser una técnica de aula para consolidarse como el eje motor de la transformación pedagógica, de hecho Kessler y Fathman (2021), lo reconocen como una dimensión socioformativa transcompleja en los procesos mediacionales, es decir, que el mismo se erige como una concreción indisoluble y omni - presente en la inmediatez del fenómeno educativo, del que el aula de clases no está exenta. Esta concreción no solo fomenta la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida, sino que se posiciona como el catalizador fundamental para alcanzar el aprendizaje significativo en los estudiantes. Al integrar los postulados constructivistas con las demandas de la sociedad del siglo XXI, se observa que la interacción dialógica entre pares permite al estudiante anclar los nuevos conceptos en su estructura cognitiva previa de manera profunda y duradera.

Por tanto, investigar la convergencia entre la colaboración estratégica y la significatividad del saber no solo es una necesidad académica, sino un imperativo para rediseñar experiencias educativas que trasciendan la acumulación de información y promuevan una verdadera evolución del pensamiento crítico. Bajo esta perspectiva, el trabajo colaborativo trasciende la simple organización grupal para convertirse en una dimensión esencial de los procesos socioformativos de carácter significativo, capaz de abrir espacios de negociación de significados, en el que el conflicto cognitivo y el

consenso actúan como motores del desarrollo intelectual. La transición hacia el aprendizaje significativo exige que el discente no sólo reciba información, sino que la reconstruya activamente a través del andamiaje proporcionado por sus pares y el docente, desde luego, el docente como mediador de experiencias sustantivas y significativas de aprendizaje, ejerce un papel de elevado compromiso y con especial importancia, porque sin él y sin la materialización de su práctica pedagógica, tal como lo reconocen Casanova, Guilles, y Sandoval (2024), no sería posible transversalizarlo de manera exitosa en el desarrollo curricular en favor de la construcción sustantiva del conocimiento y, a propósito de ello, aseveran:

> El trabajo colaborativo en la escuela primaria deberá asumirse como una concreción compleja e inseparable de la práctica pedagógica, por cuanto, no significa única, exclusiva y, erróneamente una mera o simple estrategia o método, pretendiéndose limitarlo a un simple "trabajar en grupo", sino que constituye una manifestación con elevado sentido, significado e importancia al interior de organización educativa compleja en la que, docentes y estudiantes construyen conocimientos, valores y experiencias de manera conjunta. Y tan así es que, se sitúa como una dimensión compleja, puesto que se manifiesta de manera constante en la clase, en la propia aula y en la mismidad de cada actor socioeducativo, siendo así, tanto: 1) una dimensión de la enseñanza de naturaleza práctica, intencionalidad dialéctico-transformadora, como 2) un enfoque didáctico-pedagógico cuya institucionalización lo resitúa como elemento globalizador y potenciador de conocimientos, valores, actitudes que, beneficia a los docentes, el alumnado, la comunidad y a la sociedad al garantizar el aprendizaje significativo con especial resonancia en lo humano, así como 3) un procedimiento prístino que tanto en lo didáctico como pedagógico, se implementa para motivar la clase cuando su intención es la de desarrollar los contenidos del currículo de manera lúdica, estimulante, placentera, socializada a partir de las vivencias del estudiante, quien construye sus conocimiento con el apoyo de sus pares y la guía cotidiana de sus maestros (p.47).

En virtud de lo anterior, podría indicarse que, en la naturaleza ontológica del TC, la colaboración se erige como el escenario ideal para la transferencia de habilidades complejas, permitiendo que el conocimiento sea internalizado de forma funcional y reflexiva. Investigar este fenómeno en la inmediatez de los espacios socioformativos como el aula de manera transcompleja y bajo la visión de los precitados autores (Ob Cit) implica, por lo tanto, desentrañar los mecanismos mediante los cuales la interacción social potencia la calidad de los esquemas mentales, garantizando que el aprendizaje sea no sólo un proceso individual de asimilación, sino un acto colectivo de creación de sentido con relevancia vital para el estudiante. En efecto, el aprendizaje es un proceso continuo, cambiante y complejo, por lo que, garantizarlo efectivamente

exige motivación y significado, lo cual para, los educadores, en su rol de mediadores representa un desafío constante en los escenarios educativos formales como la escuela, siendo precisamente en la inmediatez de esta coyuntura en la que el TC, cobra especial importancia tal cual afirman Fortunato, Rangel y Zapata (2021).

Durante décadas, numerosos estudios y teorías han explorado, según Carnicia, (2014) cómo "…, integrar de manera efectiva al alumno en este proceso, asegurando que al final del mismo se establezca una base sólida para la integración de nuevos conocimientos en futuros entornos educativos" (p. 64). Resulta imperativo lograr una participación activa del estudiante en su propio trayecto formativo; esto garantiza la consolidación de andamiajes cognitivos robustos que faciliten la asimilación de saberes complejos en etapas académicas posteriores; pues, el objetivo es asegurar una participación sustantiva del educando que derive en una base intelectual sólida, permitiéndole integrar de manera fluida y coherente los nuevos desafíos cognitivos que enfrentará durante su formación integral. Frente a este panorama, el (TC) constituye el elemento central de la práctica pedagógica significativa, de modo que su presencia se erige como un elemento determinante, presente, constante, indisoluble y complejo en la cotidianidad del desarrollo curricular mediado por docentes conscientes de su importancia.

Desde luego, el carácter "complejo" del TC subyace en el hecho en que el mismo, comporta múltiples dimensiones, *tal como se ha indicado en líneas anteriores,* no tiene un comportamiento lineal, no se constriñe a un monismo didáctico-pedagógico, es de concreción emergente y emancipadora pues rebaza la generalización nomotética impuesta por el conductismo, siendo entonces su particularidad de carácter relativo, pues emerge a partir de la interacción de todos los actores educativos quienes lo dinamizan en sus actividades para alcanzar construcciones destinadas a resolver algo en la inmediatez de su cotidianidad local, en la que el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para interpretar, procesar y transferir la información es posible gracias a la participación crítico-reflexiva de todos, quienes activan la sinergia de

talentos con apoyo en sus capacidades, potencialidades y competencias. Autores como Fortunato, Rangel y Zapata (2021) asumen el TC como:

> … el TC en la compleja inmediatez del aula de clases se fundamenta en elementos ampliamente distintorios como son el materializarse de manera múltiple bien sea como enfoque, método, estrategia o actividad con la particularidad de ser entonces, una concreción holística, multidireccional, transcompleja que motiva, involucra y compromete a todos los actores educativos. Trasciende entonces a un carácter inter-relacional, signado por la interacción comunicativa, intercambio de experiencias, reflexiones y opiniones, con un notorio contenido socioemocional en el que se conjuga la intersubjetividad, lo interpersonal y transpersonal, de modo que el conocimiento es construido a partir de los referentes aportados por cada actor socioeducativo: maestros, niños, padres, denotándose así su esencia ideográfica, en la que el aprendizaje ocurre de manera compartida en una simbiosis de situaciones y conflictos sociocognitivos, en las que la corresponsabilidad, permite unir fuerzas y compartir retos comunes siendo la suma de todo esto, lo que configura al Trabajo Colaborativo, como una realización importante en la consecución del aprendizaje significativo en la escuela primaria (p.156).

Bajo este contexto, en la actual dinámica escolar los docentes de primaria están llamados a garantizar la efectiva inserción del estudiante en la dinámica educativa busca cimentar estructuras de pensamiento perdurables, las cuales sirven como plataforma necesaria para la transferencia y el anclaje de futuros aprendizajes en contextos diversos, de allí que el (TC), a partir de los planteamientos de Fortunato, Rangel y Zapata (2021), se considere un referente pedagógico para la promoción del aprendizaje significativo. En la infancia, el niño se siente naturalmente atraído por actividades que le proporcionan satisfacción, alegría y disfrute, siendo estas situaciones una poderosa fuente de motivación, frente a estas consideraciones pedagógicas emerge el aprender haciendo, pero no en solitario sino de manera cooperativa; es decir, vivir la construcción del aprendizaje en equipos, pues así, a partir de la comunicación, intercambios de ideas, conflictos cognitivos y experiencias contextualizadas todos aprenden de todos, esto sitúa al docente de primaria en su papel de guía, mediador y socioformador.

Desde luego, el niño cotidianamente enfrenta situaciones reto por resolver, son desafíos cuya multiplicidad de procesos intervinientes: cognitivos, motrices y socio afectivos, denotan su complejidad motivo por el que usualmente, para tener éxito necesita claves, pistas, ayudas, ideas, diálogos mediados por el educador siendo

éstos, planteamientos novedosos que en suma promueven los conflictos cognitivos garantes del contraste dialéctico entre el estilo de pensamiento convergente y divergente que, favorablemente le puede aportar aquellos, a decir, los otros que están a su alrededor, es decir, de sus pares, bien sean amigos, compañeros de estudio o vecinos para aprender y solucionar algún problema. Sobre la base de este contexto, se pone de manifiesto la importancia pedagógica y didáctica del trabajo colaborativo, *en lo sucesivo (TC)* en la formación integral del alumno y, en su aprendizaje significativo. Por su parte Caldero y Vizcarra (2013), expresan, que el trabajo colaborativo es:

> Un modelo socio formativo de naturaleza dinámica, interactiva fundamentado en el constructivismo pedagógico que consististe en la participación activa, creativa y critico reflexiva de los alumnos que en un momento especifico unen esfuerzos para materializar comportamientos cuyas acciones concretas configuran la cooperación dinamizándose con ello el interés, incentivo, trabajo, motivación y corresponsabilidad con el fin de alcanzar un objetivo planteado, realizar una tarea, completar un compromiso de aprendizaje, resolver un problema práctico, tomar una decisión, contemplando entonces un objetivo común para alcanzar. Cuando el trabajo colaborativo se implementa en las aulas de clase, los educandos son estimulados a descubrir, trabajar, problematizar, reflexionar y aprender juntos por cuanto, es ideal que todo el equipo participe fortaleciéndose así la empatía, responsabilidad, cooperación, el sentido de pertenencia al grupo y, por ende, el logro del aprendizaje significativo (p.146).

De manera que, el modelo socio formativo, en su esencia dinámica e interactiva, se erige sobre los pilares del constructivismo pedagógico para transformar el aula en un espacio de participación activa y crítico-reflexiva, signado por la dialéctica y el diálogo de saberes compartido. En este escenario, la colaboración no es una simple coexistencia, sino una convergencia de esfuerzos en los que la creatividad y el compromiso compartido configuran una cooperación genuina. Ésta sinergia dinamiza elementos intrínsecos de carácter axiológico como el interés, respeto, la motivación, corresponsabilidad, convivencia y, la solidaridad, orientándolos hacia la resolución de problemas prácticos y la consecución de objetivos comunes. A la luz de estos elementos, dimensionalizar el compromiso del educador como mediador y dinamizador del (TC) reviste especial importancia.

En este sentido, al docente de primaria asumir en el fenómeno educativo, a decir en su práctica pedagógica el (TC) de manera transcompleja, constructivista y mediacional (CF. Casanova., *et al,* 2014; Fortunato., *et al,* 2021), estimula al educando

no solo a problematizar y descubrir el conocimiento de forma conjunta, sino también a desarrollar habilidades blandas fundamentales como la empatía y el sentido de pertenencia. En última instancia, esta arquitectura social del aprendizaje garantiza que el proceso trascienda lo meramente informativo, consolidándose en un aprendizaje significativo con impacto profundo en el desarrollo integral del educando. En consecuencia, en los escenarios educativos en especial en básica primaria, el TC permite a los alumnos desarrollar habilidades sociales, afectivas que en suma coadyuvan en el desarrollo de las competencias globales contempladas en el grado específico.

A la luz de las reflexiones precedente, es necesario asumir el TC como una manifestación didáctico-pedagógica compleja, que permanece vinculada con los procesos mediacionales de manera indisoluble y univoca, de allí que en palabras de Wisconsin (2021), es necesario y muy importante que el TC se asuma como una manifestación compleja de la práctica pedagógica, en especial porque:

> Esta es la cosmovisión más amplia y profunda del TC, porque implica relaciones humanas, valores, comunicación, convivencia, organización social del aula, orientación del docente al alumno, conflictos cognitivos, y construcción colectiva del conocimiento. Por ello, trasciende de ser una técnica específica y se integra cotidianamente en todas las áreas del currículo de primaria, de manera multidireccional para incidir positivamente en la formación plena del hombre nuevo, favoreciendo con ello su aprendizaje significativo (p.115).

Además, de ser dinamizador del aprendizaje significativo, éste promueve manifestaciones positivas para la enseñanza de calidad en el equipo de docentes, a decir, de aula y especialistas permitiéndoles reflexionar, analizar, confrontar dialécticamente los puntos de vista y concepciones pedagógicas de manera contextualizada siendo ello, conducente al establecimiento de criterios compartidos, la configuración de acuerdos para trabajar con mayor eficacia, profundizar en la inter y trasdisciplinariedad, de modo que, ello redunde en la concreción de una práctica pedagógica más centrada en el niño que sea garante de su aprendizaje significativo.

Bien puede observarse según Martini (2023), que en los centros escolares donde los educadores trabajan desde espacios interdisciplinarios, se profundiza en la configuración de comunidades de aprendizajes, redes proactivas de las que emergen experiencias con resultados positivos pues, usualmente ese aprendizaje compartido se trasfiere a la práctica cotidiana del aula, ofreciéndole a la clase, la posibilidad de trabajar y aprender colaborativamente, afianzando por consiguiente el aprendizaje significativo.

Además, otro de los argumentos que articulan la idea del trabajo colaborativo es la teoría del flujo de Csíkszentmihalyi (2010), para quien los individuos alcanzan un estado de flujo óptimo cuando se encuentran inmersos en actividades desafiantes pero alcanzables. En este estado, las personas experimentan un profundo compromiso y disfrute, ya que están completamente absortas en la tarea en la que trabajan. Este estado de flujo se caracteriza por una concentración intensa, una pérdida de la noción del tiempo y una sensación de control sobre la actividad. De lo expuesto, se infiere que, para alcanzar este estado, es necesario que las actividades presenten un equilibrio entre desafío y habilidad, de modo que los participantes se sientan estimulados, pero no abrumados por la dificultad de la tarea.

En efecto, cuando las personas experimentan el flujo, su rendimiento y aprendizaje suelen ser óptimos, ya que están motivados intrínsecamente por el placer y la satisfacción que obtienen de la actividad en sí misma. Por lo tanto, diseñar entornos educativos que fomenten la experiencia de flujo mediante el trabajo colaborativo, puede ser fundamental para promover la motivación y, el compromiso de los estudiantes en su aprendizaje. Sin embargo, a pesar de estos avances teóricos, muchas escuelas incluyendo la que es objeto de estudio, aún aplica métodos tradicionales de enseñanza que poco logran motivar a los estudiantes, adicionado a las escasas oportunidades de formación y desarrollo pedagógico continua respecto al TC como alternativa admisible para mejorar los procesos mediacionales.

No obstante, esto puede llevar a problemas como la deserción escolar, especialmente en contextos desfavorecidos como el Centro Educativo Pindales en

Tumaco, Colombia, en el que la deserción escolar es una preocupación creciente. Aunque existen factores externos como problemas familiares o violencia en la zona que contribuyen a este problema, la desmotivación escolar es una causa importante, el trabajo docente en solitario y con paca interdisciplinariedad, el limitado compromiso de los rectores del plantel por abrir espacios de reflexión y actualización como por ejemplo las comunidades de aprendizaje, en las que se pudiesen actualizar conocimientos sobre el TC y sus beneficios pedagógicos , pero todo esto menudo es pasada por alto, según Mendoza y Solarte (2010).

A pesar de los esfuerzos para crear un ambiente educativo inclusivo y colaborativo, la realidad en muchas aulas sigue siendo la misma: métodos de enseñanza obsoletos que poco involucran a los estudiantes. La nula concreción o escasa institucionalización del TC, pero asumida bajo la visión de Wisconsin (2021), es decir, como una manifestación compleja de la práctica pedagógica, conlleva considerables problemas los cuales, se hacen evidentes en limitada participación y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes incrementándose con ello la desmotivación, debilidades en el desarrollo de competencias socioemocionales, problemas de convivencia escolar y, en última instancia, a la deserción escolar. La falta de conexión entre el contenido curricular y la vida cotidiana de los estudiantes también puede afectar su interés para aprender. Al respecto, Angulo (2012), sostiene: “Si no pueden ver la relevancia de lo que están aprendiendo en su vida diaria, es menos probable que se comprometan con el proceso educativo” (p. 76).

Desde luego, el comportamiento contextual del objeto de estudio en la inmediatez socio-educativa y socio-formativa, tienen lugar las causas antes descritas lo que permite destacar de manera sucinta, las siguientes consecuencias: alumnos con comportamientos adversos, cierta apatía para asistir y participar en la clase, conformismo ante la dinámica rutinaria de la clase cuyo tradicionalismo les permite de manera previsible adelantarse al desarrollo de los temas casi como si de un algoritmo se tratase, trabajo individualista y competitivo, poca integración, pertenencia al grupo, bajo rendimiento escolar, ausentismo y deserción, escasa interacción entre los niños,

debilidades en la convivencia, limitada cohesión grupal y empatía, dificultad para tomar decisiones y resolver problemas prácticos en el aula, indiferencia entre los alumnos para apoyar a sus compañeros, cierta intolerancia y poco respeto a los demás.

Sobre este particular Revelo, Collazos y Jiménez (2018) reconocen que urge dedicar esfuerzos conducentes a ejecutar con mayor frecuencia el TC en las aulas primarias colombianas porque, su intermitente o nula presencia en el aula como alternativa para desarrollar los contenidos del currículo formal conlleva a que el aprendizaje no sea significativo, sino memorístico, además de estar descontextualizado de la realidad, atomizado y poco relevante, es decir, con poca transferibilidad práctica para resolver problemas, esto trae como consecuencia que la mayoría de los padres poco se integren. Así, Rojas (2017) reflexiona que la articulación, consecuente institucionalización del TC en educación primaria: "..., genera como preocupante desenlace situaciones antagónicas pues, ante la limitada su débil promoción, conlleva al trabajo aislado, solitario y egocéntrico del docente y del mismo alumno, constituyéndose un reto impostergable de repensar" (p. 52).

A la luz de estas evidencias contextuales, la investigadora como docente del plantel, adicionado al contraste dialéctico se observa una débil o casi nula aplicación didáctico-pedagógica del trabajo colaborativo en el desarrollo curricular de los diversos contenidos previstos para el nivel, situación que se materializa como una problemática susceptible de asumir como objeto de estudio en vista del tradicionalismo de las clases, la socio-dinámica cómo se desarrolla uniforme e invariablemente los contenidos con poca interdisciplinariedad docente, factores familiares como los descritos y el limitado proceso de formación continua, actualización y desarrollo profesional de los docentes respecto al TC como proceso globalizador, innovador, estimulante y garante del aprendizaje significativo de los niños (CF. Wisconsin (2021).

De modo que estos hallazgos, se corroboran en el diagnóstico situacional descriptivo y la jerarquización de problemas del proyecto educativo comunitario (PEC) 2024 de la institución. Entonces, de persistir la problemática descrita en el Centro Educativo Pindales de Tumaco podría predecirse la concreción de ciertos riesgos cuyo

impacto no sería para nada favorable y, por citar algunos pudiese ocurrir: persistencia del bajo rendimiento académico estudiantil, deserción escolar, insatisfacción de los representantes, debilidades en el logro de aprendizajes significativos, proyección negativa de la institución frente a la comunidad educativa pudiéndose asumir que no responde a las necesidades y exigencias del contexto histórico social, problemas de pertinencia educacional, incumplimiento de las líneas estrategias del Ministerio de Educación Colombiano, relacionadas con la concreción efectiva del constructivismo pedagógico, el TC y el impacto pedagógico positivo en el aprendizaje significativo de los niños en la primaria, problemas en el alumnado para trabajar en grupos y transferir lo aprendido a futuras situaciones que le exijan dicha competencia.

En atención a la realidad descrita, Flórez (2005) reconoce que a pesar que el TC es un elemento subyacente en los principios pedagógicos contemporáneos, en especial, porque todos aprenden de todos, a aprender se aprende haciendo en grupos y comunidad, el hombre se forma en contextos socioculturales complejos, dinámicos e interactivos, la verdad es que es ciertamente preocupante el hecho que la escuela aún en pleno siglo XXI, parezca estar contumaz a su efectiva aplicación dentro de los espacios socio formativos, pareciera que prevalecen ciertas parcelas de poder, resistencia al cambio debido al trabajo que ello implica en su institucionalización: formación y seguimiento, colectivos docentes en su mayoría que trabajan como islas pedagógicas, ajenos a la opinión los demás colegas y del mismo contexto, situación que va en detrimento de la tan esperada institucionalización no sólo gerencial, sino didáctico- pedagógica del TC en las aulas por lo cual, así no puede continuar. Así, el Consejo Educativo de Castilla y León (2016) expresan:

> El trabajo colaborativo con el aumento creciente de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado, ha sido considerado desde siempre una clave educativa significativa, prospectiva y determinante para la renovación pedagógica, transformación educativa y concreción sustantiva de la calidad educativa. Ahora parece importante volver sobre él, en un momento en el que no sólo se acentúa el individualismo y la competición, sino que se ven como naturales dentro de nuestra práctica educativa y su reflejo en la sociedad. Entonces, necesitamos actores educativos dispuestos a participar de experiencias articuladas desde el trabajo colaborativo, además de niños aprendiendo animosamente en comunidad con sus pares (p.167).

Con base en las cogitaciones de la cita, es necesario replantear las prácticas pedagógicas en el Centro Educativo Pindales y en otras instituciones similares, urge reconocer el valor pedagógico del TC pues, tal como se ha indicado el mismo fomenta el aprendizaje activo, la interacción, los valores esenciales de convivencia, en un ambiente pedagógico de aceptación, alegría y motivación, garantizándose además la conexión entre el contenido curricular y la realidad de los estudiantes, por ende, la mejora sustantiva de la calidad de la educación.

Esto implica el uso de métodos de enseñanza más interactivos, el aprovechamiento de recursos tecnológicos y la incorporación de proyectos basados en problemas que permitan a los estudiantes aplicar, compartir lo que están aprendiendo en situaciones reales. Además, es fundamental brindar apoyo psico-emocional a los estudiantes que enfrentan desafíos personales o familiares que puedan afectar su rendimiento académico. La creación de un ambiente escolar apoyado en el TC puede garantizar el aprendizaje significativo, ayudar a mitigar algunos de los factores que contribuyen a la deserción escolar.

En virtud de lo anterior, es decir, tras asumirse el TC como una concreción didáctico-pedagógica, multidireccional con elementos pedagógicos, didácticos, emocionales y epistemológicos (Casanova, Gulles, y Sandoval, 2024; Fortunato, Rangel y Zapata, 2021; Wisconsin, 2021) se tiene la intención de generar un constructo sobre el trabajo colaborativo como motivador del aprendizaje significativo educación básica primaria, en Nariño, Colombia pues, con ello, se puede materializar un aporte sustantivo que oriente a los docentes, les permita actualizar sus conocimientos, satisfacer en parte las necesidades formativas relacionadas con el TC de modo que ello les permita transferir dichos conocimientos a la inmediatez de la práctica pedagógica cotidiana, en la que lo socioformativo, didáctico, pedagógico, socioemocional y epistemológico del TC, siendo éste de carácter transcomplejo, constructivista, socioformativo, se conjugue en favor de una educación de calidad que redunde en el aprendizaje significativo del alumnado en la escuela básica primaria.

Significa entonces, ofrecerles la oportunidad de realimentarse del constructo para innovar, transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciéndolos más inclusivos, contextualizados, estimulantes, vinculados con la realidad del niño y de sus necesidades de aprendizaje, en un ambiente pedagógico lúdico, de aceptación e interacción. Según Vox (2015), un constructo es una creación con fundamento epistémico, cuya primigenia es la realidad del sujeto por tratarse en esencia de:

> Una construcción teórica realizada para explicar, comprender un problema específico en determinado contexto. En la psicología, el constructo es una categoría descriptiva bipolar con la que cada individuo organiza datos y experiencias de su mundo, como por ejemplo el frío y el calor, lo dinámico y lo estático, permitiéndole acercarse a la comprensión y conocimiento de las partes constitutivas en su totalidad por la vía de la observación (p.296).

Así, un constructo sobre el TC como elemento motivar del aprendizaje significativo en la primaria, puede generar sustantivos beneficios en favor de los procesos de formación porque, deriva de la realidad inmediata de los informantes y de las vivencias de la investigadora, cumpliendo con ello con el principio de univocidad y representatividad de las voces Briones (1996), por tratarse de una abstracción contextualizada, responde a las exigencias de Gras (1980) porque de manera interdependiente está vinculado con la enseñanza siendo su fin garantizar el aprendizaje significativo del educando “(aspecto relacional)”, también puede ser analizado dialécticamente tanto temporal como espacialmente, es decir, en el presente, en la inmediatez del aula de clase primaria“(aspecto reductivo)” siendo su fin promover la formación integral, minimizar la deserción escolar e impactar positivamente en la construcción compartida del conocimiento con los pares y consolidar el aprendizaje en el alumnado.

A los docentes del plantel, el constructo sobre el TC les será útil desde el punto de vista pedagógico, didáctico y socio emocional porque les permitirá planificar mejor las actividades formativas, considerando la interacción, cooperación entre los docentes interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, en palabras de Kelly (1991): “..., como categoría personal, va a depender de las experiencias e interpretaciones de quien genere dicho constructo” (p.110), lo cual es provechoso para enriquecer su racionalidad

y aplicar el conocimiento en la práctica pedagógica, a la vez, será favorable para la organización de la información y los procedimientos que utilizará para enseñar de manera pertinente, contextualizada con la realidad y necesidades formativas del curso.

Por ser su originaria emergente de la realidad pedagógica en estudio, le permitirá al docente la interpretación, análisis y reflexión sobre la dinámica socio-educativa de la praxis pedagógica constituyéndose en un insumo vital para trasformar su enseñanza y reconstruirla cuando sea necesario, de modo que garantice la implementación del TC en favor del aprendizaje significativo del educando. La sociedad enfrenta múltiples retos, que remiten directamente a la gran responsabilidad que tiene la educación de ser prospectiva y garantizar el desarrollo de las competencias en el alumnado, no sólo basta con el dominio de conceptos y procedimientos, sino también de las actitudes, valores y su motivación por aprender, como manifestación conducente a garantizar un clima socio afectivo garante del impacto positivo en los procesos socio formativos, al respecto, Poveda (2018) afirma:

> Los niños, son seres sociables por naturaleza, ellos disfrutan cuando participan en conversaciones sobre temas relevantes, se interesan cuando en la clase construyen algún conocimiento jugando, se motivan al participar en pequeños grupos para resolver un problema, una tarea o asignación puntual, son felices cuando sienten que no están solos en el aula cuando se les pide realizar alguno de sus compromisos escolares. Ante esta dinámica áulica, resulta admisible implementar el trabajo colaborativo como medio pedagógico para desarrollar los contenidos en clase y, lograr con ello que los alumnos se adueñen del conocimiento, aprendan cosas útiles para su vida (p.322).

En virtud de los beneficios destacados en la cita, el TC resulta ser no sólo útil sino también provechoso, porque a partir de dicha conjunción los docentes de primaria pueden implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje sustentadas en el TC, frente a estas consideraciones, urge no sólo repensar el valor del TC como procedimiento admisible para educar satisfactoriamente a las nuevas generaciones, sino aprovecharlo para estimular, al niño a participar y aprender pero, de manera más interactiva, significa compartir situaciones, experiencias y situaciones con sus compañeros, derivándose así el aprendizaje significativo. A tal efecto, se formulan las siguientes preguntas que guían epistemológicamente el desarrollo de la presente investigación:

¿Cómo generar un constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia?

¿De qué manera se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes en relación con el trabajo colaborativo ejecutada durante la enseñanza para que los educandos consoliden aprendizajes significativos en básica primaria?

¿Qué posturas pedagógicas y didácticas fundamenta el uso del trabajo colaborativo para que los educandos consoliden aprendizajes significativos en básica primaria?

¿Cómo se podrán caracterizar las estrategias didácticas que desde el trabajo colaborativo emplean los docentes durante la enseñanza generan un aprendizaje significativo en estudiantes de básica primaria?

¿De qué manera se podrá sistematizar el constructo que subyace en el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia?

De esta manera, los objetivos que se plantean a continuación constituyen una herramienta fundamental para definir claramente lo que se espera lograr con la presente investigación, proporcionan una guía específica sobre qué se intenta alcanzar, en el sentido que articula los procedimientos precisos para profundizar en las distintas formas de estudiar el objeto de estudio, ayudando así a mantener el enfoque y la coherencia a lo largo del proceso de investigación.

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia.

Propósitos Específicos

1. Dilucidar la práctica pedagógica de los docentes en relación con el trabajo colaborativo ejecutado durante la enseñanza para que los educandos consoliden aprendizajes significativos en básica primaria.

2. Caracterizar las estrategias didácticas que desde el trabajo colaborativo emplean los docentes durante la enseñanza generan un aprendizaje significativo en estudiantes de básica primaria

3. Analizar las posturas pedagógicas y didácticas que fundamenta el uso del trabajo colaborativo para que los educandos consoliden aprendizajes significativos en básica primaria.

4. Sistematizar el constructo que subyace en el trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia.

Justificación e Importancia de la Investigación

"Si quieres ir rápido, ve solo, pero recuerda que llegar felices juntos es el principio" Anónimo

La presente investigación se fundamenta en la necesidad imperativa de transformar la praxis educativa actual, transitando de modelos de instrucción individualistas hacia una arquitectura pedagógica basada en la colaboración sustantiva. La relevancia de este estudio radica en la detección de una fractura crítica entre la naturaleza inherentemente social del aprendizaje y la persistencia de estructuras escolares que fomentan el aislamiento del docente y el alumno. En un escenario global que demanda competencias de resolución de problemas complejos y pensamiento

crítico, la omisión del TC en el diseño curricular no representa simplemente una carencia técnica, sino una barrera ontológica que impide la construcción de un aprendizaje con transferibilidad práctica.

Por tanto, este trabajo se justifica al proponer una reconfiguración de la gestión docente, asumiendo que solo mediante la institucionalización de comunidades de aprendizaje y la validación de la alteridad en el aula, será posible alcanzar una calidad educativa que responda genuinamente a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Este apartado no solo fundamenta la elección del tema de investigación, sino que también subraya su relevancia en el contexto educativo actual. Al evidenciar la carencia de estudios exhaustivos sobre el tema, se resalta la necesidad de aportar nuevos conocimientos a la comunidad académica. Además, la justificación debe demostrar cómo esta investigación puede contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas, fomentar un ambiente de aprendizaje más colaborativo y, en última instancia, potenciar el desarrollo integral de los estudiantes de primaria.

En virtud de lo planteado, el trabajo colaborativo TC en el ámbito educativo es crucial por su potencial para transformar progresivamente y de manera positiva el aprendizaje de los estudiantes. El TC no sólo fomenta la construcción activa del conocimiento a través de la interacción social, sino que también promueve el desarrollo de habilidades importantes como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución de problemas en equipo. Estas competencias son fundamentales en un mundo globalizado y en constante cambio, por cuanto, la capacidad de trabajar de manera colaborativa es cada vez más valorada tanto en el ámbito académico como en el profesional.

En efecto, investigar respecto a un constructo que subyace en el trabajo colaborativo para el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación básica primaria puede contribuir significativamente a reducir la desmotivación escolar y la deserción estudiantil en el contexto donde tienen lugar el estudio. Al crear ambientes de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan involucrados y valorados, se fortalece su sentido de pertenencia y se mejora su compromiso con la educación. Esto

no sólo beneficia a los individuos, sino que también puede tener un impacto positivo en la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo una cultura de aprendizaje activo, compartido y continuo.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo general, generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria del centro educativo sede Pindales, Ubicado en la ciudad de Tumaco – Nariño, Colombia. En este sentido, esta intención investigativa, busca que el estudiante sienta motivación por aprender de una forma diferente, mientras interactúa con sus pares, el material de aprendizaje y el entorno que lo rodea. La investigación propuesta, vincula la motivación y el compromiso de los estudiantes en entornos educativos con el TC, lo que puede ofrecer diversos aportes significativos desde diferentes perspectivas, como aportes teóricos, prácticos y metodológicos.

Desde el punto de vista de los aportes teóricos, la investigación contribuiría significativamente a fortalecer el trabajo colaborativo, por cuanto, la investigación representa una oportunidad invaluable para enriquecer y fortalecer este enfoque pedagógico, al profundizar en las teorías existentes y explorar nuevas perspectivas, la investigación puede proporcionar fundamentos sólidos y evidencia empírica que respalden la efectividad del trabajo colaborativo como estrategia educativa. Desde una perspectiva epistemológica, esta investigación realiza un aporte significativo al cuerpo teórico de la pedagogía social y el constructivismo endógeno, al proponer una síntesis dialéctica entre la gestión y la praxis colaborativa en el aula.

Además, el estudio trasciende la concepción del TC como una simple técnica didáctica, para redefinirlo como un constructo multidimensional que articula la ética de la alteridad con la eficiencia cognitiva. Al teorizar sobre la anomia pedagógica derivada del aislamiento docente y la gestión burocrática, esta tesis aporta nuevas categorías de análisis que permiten comprender cómo la configuración de comunidades de aprendizaje actúa como un dispositivo de resistencia frente a la fragmentación del saber. En este sentido, la investigación ofrece un marco conceptual renovado que

vincula la sociabilidad intrínseca del escolar con la estructura curricular, permitiendo que el conocimiento deje de ser una entidad estática para convertirse en un proceso dinámico de mediación social.

Este aporte teórico es fundamental para futuras investigaciones que busquen sustentar científicamente la transición hacia una gobernanza pedagógica horizontal, donde el éxito académico se mida no por la acumulación individual de datos, sino por la capacidad colectiva de transformar la realidad a través del conocimiento compartido. De modo que las contribuciones teóricas de esta investigación podrían ampliar el entendimiento sobre cómo y por qué el trabajo colaborativo beneficia el aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye el análisis de teorías socioculturales como la de Lev Vygotsky, que enfatiza el papel central de la interacción social en la construcción del conocimiento.

Además, explorar teorías psicológicas que destacan la importancia de la motivación intrínseca y la autorregulación en el contexto del aprendizaje colaborativo. Resulta entonces, una fuente de actualización y consulta para el colectivo en general que se interese por el tema, llenado así las posibles necesidades de formación pedagógica en un tema tan importante de vanguardia para la calidad educativa. Al consolidar y ampliar estas bases teóricas, la investigación no solo beneficiaría la práctica educativa actual, sino que también proporcionaría orientaciones claras para innovar procesos de enseñanza innovadora que resulten efectivos respecto a la institucionalizan del TC en diversos entornos educativos.

Esto es crucial en un contexto en el cual, las habilidades colaborativas son cada vez más valoradas en el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los retos futuros en un mundo interconectado y dinámico. Este enfoque sostiene Asunción (2019): "…, ayudaría a desarrollar procedimientos más efectivos para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes al proporcionar una base teórica sólida para la implementación de intervenciones educativas" (p.86). es decir, la imperativa necesidad de fomentar habilidades colaborativas trasciende el espacio del

aula para situarse como un pilar del desarrollo integral en un siglo definido por la interconectividad y la volatilidad de los entornos sociales.

Como sostiene Asunción, la relevancia de este enfoque radica en su capacidad para sistematizar intervenciones educativas sobre una base teórica sólida, lo que permite transitar de la improvisación pedagógica a una praxis fundamentada y eficiente. Al dotar a los estudiantes de herramientas para la co-construcción del conocimiento, no solo se optimiza su experiencia de aprendizaje inmediata, sino que se les provee de un capital relacional y cognitivo esencial para navegar en un mundo dinámico. Por tanto, la implementación del trabajo colaborativo no debe entenderse como una opción metodológica aislada, sino como una estrategia de concreción sustantiva que prepara al sujeto para los retos futuros, donde la capacidad de articular saberes en colectivo constituye la ventaja competitiva y humana por excelencia en la sociedad del conocimiento.

En cuanto a los aportes prácticos, la investigación proporcionaría pautas y recomendaciones concretas para educadores, rectores, escolares y responsables de políticas educativas. Estas recomendaciones estarían dirigidas a cómo diseñar y llevar a cabo entornos educativos más motivadores y comprometidos. Además, se identificarían intervenciones específicas, como programas de mentoría, actividades extracurriculares o modificaciones en la dinámica para aplicar el TC en el aula y, que al implementarse para fomente tanto la motivación como el compromiso de los estudiantes en diferentes contextos educativos.

Desde una vertiente pragmática, esta investigación ofrece soluciones directas a la fragmentación de la enseñanza, proporcionando una hoja de ruta metodológica para la transición del trabajo aislado hacia comunidades de aprendizaje efectivas. El principal aporte práctico radica en el diseño de estrategias de intervención que permiten a los docentes operacionalizar el TC, transformando el currículo de una lista de contenidos estáticos en una serie de experiencias situadas y de alta relevancia para el estudiante. Al cerrar la brecha entre la teoría y la acción, este estudio entrega pautas

claras para que la gestión directiva fomente espacios de reflexión y actualización, optimizando así el clima institucional y reduciendo la resistencia al cambio pedagógico.

Asimismo, la investigación impacta directamente en la calidad de la experiencia educativa del alumnado, al ofrecer un modelo que sustituye el aprendizaje memorístico por el desarrollo de competencias de alta demanda en el siglo XXI, como la negociación de significados y la resolución colectiva de problemas. La implementación de los resultados de esta tesis permitirá a las instituciones educativas estandarizar procedimientos de evaluación formativa y colaborativa, garantizando que el estudiante no solo sea un receptor de información, sino un actor con agencia y transferibilidad práctica, este aporte se traduce en una mejora medible del compromiso escolar y en la formación de ciudadanos capaces de integrarse con éxito en entornos laborales interconectados y dinámicos, cumpliendo así con la función social de la escuela contemporánea.

De modo que, sus aportes podrían contribuir a la mejora sustantiva de la enseñanza, desde una práctica pedagógica renovada, constructivista e interactiva en la que todos aprendan de todos de manera placentera y en pequeños grupos, es suma, todo esto sería fundamental para mejorar la calidad y la efectividad de la experiencia educativa de los estudiantes, así como para reducir los índices de deserción escolar. Además de la transformación curricular, esta investigación aporta instrumentos de gestión técnica que permiten diagnosticar y monitorear el nivel de madurez de las redes de colaboración docente. De esta manera, el estudio se traduce en una mejora tangible de la cohesión institucional, proporcionando estrategias de mediación que neutralizan el individualismo y potencian una cultura escolar orientada a la excelencia colectiva.

Ahora bien, en cuanto a los aportes metodológicos, en la investigación se van a construir, validar y aplicar instrumentos de carácter cualitativo como matrices de registros ampliamente empleadas en los grupos focales, así como la guía de observación, siendo un aporte sustantivo para otras investigaciones de simular naturaleza que tengan a bien considerarlo como punto de partida para sus estudios. La manera como se procesa, analiza la información puede ser útil para otros

investigadores, quienes podrán guiarse, tomar elementos orientadores al momento de interpretar sus hallazgos cualitativos. Asimismo, el objeto de estudio puede motivar a la creación de comunidades de aprendizaje o líneas de investigación que no sólo discutan reflexivamente el tema, sino que también continúen profundizando en las particularidades del tema.

De igual modo, esta investigación realiza una contribución significativa al ofrecer un modelo de indagación sistémica que permite abordar la complejidad del trabajo colaborativo desde una perspectiva multidimensional. El estudio valida el uso de herramientas de recolección de datos diseñadas específicamente para capturar la interacción dialógica y la construcción de constructos bipolares en el aula, proporcionando instrumentos de alta fiabilidad y validez que pueden ser adaptados a diversos contextos educativos. Al proponer un diseño que integra la observación sistemática con el análisis de la gestión docente, la investigación establece un precedente metodológico para el estudio de la cultura escolar, permitiendo que futuros investigadores dispongan de una estructura procedimental sólida para evaluar el impacto de las comunidades de aprendizaje en el desempeño académico y profesional.

Ahora bien, respecto a los aportes pedagógicos, en vista que el docente también es partícipe en este proceso, pues nutre de nuevas experiencias y vivencias que lo harán crecer no sólo en ámbito profesional sino como persona, ya que es muy gratificante evidenciar el compromiso, sentido de responsabilidad, compañerismo que exteriorizan los estudiantes a través del trabajo cooperativo, dejando así a un lado ese modelo tradicional de individualismo, no se busca el bienestar propio sino en consenso, por cuanto el TC siempre se desarrollará en pro del grupo o equipo al cual se pertenezca y donde la toma de decisión no será exenta a ser discutida.

Por cuanto, la integración del trabajo colaborativo como eje referencial de la motivación trasciende no solo la organización grupal para constituirse en una arquitectura pedagógica, sino que dinamiza el aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria. Desde esta perspectiva, el aporte fundamental radica en la ruptura del aislamiento cognitivo; al interactuar en comunidades de práctica, el

estudiante no solo asimila información, sino que la reconfigura a través del diálogo socio constructivista. Esta sinergia entre pares actúa como un catalizador motivacional intrínseco, donde la responsabilidad compartida y el reconocimiento mutuo elevan la autoeficacia del sujeto.

En este sentido, el principal aporte pedagógico de esta investigación reside en demostrar que, cuando la colaboración se fundamenta en la interdependencia positiva, se genera un andamiaje colectivo que permite al discente transitar de saberes previos hacia estructuras de conocimiento más complejas y duraderas, validando así la premisa de que el aprendizaje es, esencialmente, un acto social y afectivo. No obstante, el principal aporte pedagógico radica en el tránsito del estudiante de un rol de receptor pasivo a un co-constructor de significados. Bajo este modelo, la motivación no es un impulso externo, como recompensas o calificaciones, sino que emana de la necesidad de pertenencia y del desafío cognitivo que supone el debate de ideas. Esto crea un entorno donde el aprendizaje significativo ocurre por negociación, donde cada miembro aporta su bagaje experiencial para resolver problemas complejos.

Desde la perspectiva pedagógica, este estudio aporta una visión renovada del andamiaje. Al interactuar con pares que poseen distintos niveles de competencia, se activa la Zona de Desarrollo Próximo de manera orgánica. El aporte aquí es la demostración de que la motivación se potencia cuando el estudiante percibe que el objetivo es alcanzable gracias al apoyo de sus compañeros, transformando el esfuerzo individual en una experiencia de éxito compartido, al sistematizarse los hallazgos de la experiencia, los docentes podrán asumir al TC como una alternativa admisible no sólo de implementar en el aula de clase en favor del aprendizaje significativo de los escolares, sino también en la posibilidad de materializar espacios para trabajar de manera cooperativa, favoreciendo la práctica pedagógica.

Desde la perspectiva axiológica, esta investigación se justifica al posicionar a la educación no como un acto puramente técnico o instrumental de transmisión de contenidos, sino como un espacio de humanización y dignificación del ser. En el escenario del Colegio Pindales de Tumaco, la axiología no es un componente

periférico; es el núcleo que cohesiona la propuesta. El constructo teórico generado no busca la eficiencia cognitiva de manera aislada, sino que se fundamenta en la justicia pedagógica como un valor supremo, reconociendo el potencial intrínseco de cada estudiante de básica primaria independientemente de sus condicionamientos socio-contextuales.

Además, es preciso recalcar que axiológicamente, existe el interés de la investigadora por realizar la investigación apegada en la práctica de valores como la ética, mística, verdad, compromiso, disciplina, amor, compañerismo, humildad, responsabilidad, cuya conjunción permita obtener resultados fiables de modo que, sirvan como aporte para la institución, la innovación de la enseñanza mediante el TC y la consecuente mejora de la práctica educativa.

De manera que, la justificación axiológica de este constructo radica en la subversión de la lógica instrumental del aula. Al instituir el trabajo colaborativo como referente motivacional, el estudiante de básica primaria en Tumaco deja de ser un receptor de instrucciones técnicas para convertirse en un sujeto axiológico de derechos y posibilidades. Desde la perspectiva de Max Scheler, los valores no se dictan, se encarnan. Por lo tanto, el aula en Pindales se rediseña como un espacio de *preferibilidad axiológica*, donde valores como la alteridad, la reciprocidad y la empatía dejen de ser contenidos curriculares abstractos y se transformen en la estructura misma del convivir y aprender.

SECCIÓN II

CONTEXTO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

El presente capítulo constituye el soporte epistemológico y conceptual que sustenta la investigación, articulando las categorías de análisis desde una perspectiva multidimensional. En este sentido, el abordaje del trabajo colaborativo no se plantea solo como una estrategia procedimental, sino como el eje socio constructivista que dinamiza la tríada entre motivación, interacción y aprendizaje significativo. A través de una revisión exhaustiva de la literatura contemporánea y las teorías clásicas del aprendizaje social, se busca establecer un corpus teórico que permita comprender cómo la sinergia grupal actúa como un referente motivacional capaz de transformar la estructura cognitiva del sujeto. Así, este marco referencial no solo delimita los conceptos fundamentales, sino que establece la necesidad de transitar hacia una praxis pedagógica donde el conocimiento se valide a través del diálogo y la construcción colectiva.

Para comprender la vigencia de este problema, es imperativo realizar un arqueo de fuentes que delimite el estado del arte. Los estudios precedentes, han demostrado de manera consistente que el aislamiento pedagógico correlaciona negativamente con la retención de conocimientos a largo plazo. No obstante, la originalidad de esta tesis doctoral reside en el análisis de la variable motivacional no como un prerrequisito para el estudio, sino como un emergente del proceso colaborativo entre los estudiantes de básica primaria. A diferencia de investigaciones previas que se centran en el rendimiento académico cuantitativo, este trabajo profundiza en la cualidad del

aprendizaje y en la reconfiguración de las estructuras mentales del estudiante cuando se siente parte de un engranaje colectivo exitoso.

Bajo este contexto, los antecedentes son un compendio de investigaciones y estudios previos que se han realizado sobre el tema que se desea abordar en la investigación; al respecto, Tamayo y Tamayo (2009), en sus obras sobre el proceso de investigación científica, enfatizan: "..., la necesidad de revisar exhaustivamente los antecedentes para evitar duplicar esfuerzos y aportar nuevas perspectivas al conocimiento existente (p. 54). De manera que, estos antecedentes sirven como punto de partida para situar el nuevo estudio en un contexto más amplio, mostrando cómo se relaciona con trabajos anteriores y cuáles son las lagunas de conocimiento que se pretenden abarcar. En este sentido, se presentan algunos estudios internacionales, nacionales y regionales, que guardan relación con la presente investigación, se apoyó en diferentes autores que permiten ampliar y conocer a fondo la problemática del tema planteado.

En el ámbito Internacional, Montoya (2022), realizó para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tesis doctoral, titulada: "Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación en Educación Básica Primaria". El objetivo principal de la investigación se centró en generar constructos teóricos sobre la formación en habilidades sociales de los estudiantes de Educación básica primaria del Instituto Técnico "María Inmaculada" ubicado en el municipio de Villa del Rosario, Departamento Norte de Santander, Colombia. Metodológicamente, asumió el método fenomenológico planteado por Husserl; se seleccionaron intencionalmente cinco informantes clave, los cuales se les aplicó como técnica una entrevista semi-estructurada a través de la plataforma virtual Zoom.

En virtud de las medidas de bioseguridad por la pandemia del Covid-19,en función de las unidades de análisis para el estudio de las habilidades sociales: dimensión cognitiva, dimensión conductual, dimensión emocional y educación básica primaria; cuyos indicadores fueron: autorregulación, expectativas, pensamiento positivo, trabajo en equipo, escucha activa, resolución de conflictos, autoconocimiento,

expresión de las emociones, empatía y competencias sociales; a través de la contrastación teórica emergió de la reducción eidética las categorías de: metacognición, metas personales, resiliencia, aprendizaje colaborativo, lenguaje corporal, mediación del conflicto, autoestima positiva, inteligencia emocional, confianza y cultura de paz.

Posteriormente, estructuró desde el análisis y la reducción fenomenológica cuatro categorías transcendentales: imperativos categóricos, mediación docente, factores protectores, derecho a la vida; sobre esta base se construyó un marco teórico que apunta hacia la transcendencia de la labor docente en la formación de las habilidades sociales en la etapa de la educación básica primaria como factor protector ante los riesgos que se enfrenta la niñez en el país. La metodología se apoyó en el método fenomenológico, como técnica una entrevista semi-estructurada través de la plataforma virtual Zoom. Como conclusión y análisis se construyó un marco teórico que apunta hacia la transcendencia de la labor docente en la formación de las habilidades sociales en la etapa de la educación básica primaria como factor protector ante los riesgos que se enfrenta la niñez en el país.

De esta manera, la investigación antes presentada adopta una postura onto-epistémica constructivista social, al considerar las habilidades sociales como construcciones socioculturales, reconoce que estas se desarrollan y transforman a través de la interacción con otros y en contextos específicos. Este enfoque permite comprender cómo las habilidades sociales no son rasgos innatos, sino que se aprenden y se perfeccionan a lo largo de la vida. En este sentido, hace aportes valiosos a la investigación sobre el trabajo colaborativo, al destacar la importancia de las habilidades sociales en la construcción conjunta del conocimiento, al analizar cómo se desarrollan y se utilizan estas habilidades en el contexto escolar, contribuye a una comprensión más profunda de los procesos del trabajo colaborativo y ofrece *insights* para el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan tanto el desarrollo de las habilidades sociales como la construcción de aprendizajes significativo

De igual manera, García (2022), realizó una tesis doctoral para la Universidad de los Andes, en Venezuela, titulada: “Estrategias de trabajo colaborativo y su incidencia en el aprendizaje significativo para el mejoramiento del rendimiento académico en educación primaria”, como objetivo planteó construir un corpus teórico sobre estrategias de trabajo colaborativo y su incidencia en el aprendizaje significativo en educación primaria. En la metodología se enfocó en el paradigma interpretativo, el método fenomenológico – hermenéutico. En esta investigación de corte cuasi experimental, el autor propuso determinar cómo la mediación de grupos de aprendizaje cooperativo influye en la profundidad de los saberes adquiridos. El estudio destaca que el trabajo colaborativo actúa como un dispositivo regulador del esfuerzo cognitivo, donde la motivación no es un elemento previo, sino un producto de la interacción social.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad, en los hallazgos, se evidencia una didáctica convencional que se fundamenta en la práctica tradicional de la enseñanza, haciendo énfasis en la transmisión de saberes unilaterales, esto aunado a la carencia de estímulos significativos que motiven a la adquisición de aprendizajes significativos. Por consiguiente, es necesario la transformación urgente de la práctica pedagógica hacia una didáctica transcompleja y transdisciplinar que abarque, no sólo todos los elementos de la enseñanza (currículo, escenarios educativos, recursos, diversidad cultural, Tecnologías de la Comunicación y trabajo colaborativo), sino que respete la pluralidad de saberes, permitiendo el repensar de los conocimientos adquiridos.

En consecuencia, el trabajo de investigación realizado por García, ofrece valiosos aportes teóricos y metodológicos que pueden enriquecer el estudio del trabajo colaborativo como motivador de aprendizajes significativos en estudiantes de básica primaria; por cuanto, el mismo profundiza en las bases teóricas del enfoque pedagógico colaborativo, destacando su potencial para fomentar la interacción, la construcción conjunta del conocimiento y la motivación de los estudiantes, lo cual permite identificar las particularidades y desafíos del trabajo colaborativo en este

ámbito. Asimismo, presenta una serie de hallazgos que pueden ser de gran utilidad para investigar el impacto del trabajo colaborativo en la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes de básica primaria.

El aporte de García, resulta fundamental para esta tesis doctoral, puesto que valida empíricamente la premisa de que la significatividad del aprendizaje está supeditada a la calidad de la interacción grupal. Sin embargo, mientras que dicho estudio se centra en el rendimiento académico, la presente investigación pretende trascender hacia la dimensión ontológica del sujeto, analizando cómo el referente motivacional colaborativo transforma no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo se percibe a sí mismo como constructor de ciencia.

En el mismo orden de ideas, López y Cedeño (2022), realizaron su tesis doctoral para la Universidad Santander, Ecuador, titulada: “Práctica docente innovadora para el fortalecimiento de aprendizajes significativos desde el enfoque basado en problemas matemáticos”. El objetivo de este estudio fue analizar la literatura científica y académica para actualizar y profundizar el conocimiento acerca de las innovaciones para la práctica docente para el fortalecimiento de aprendizajes significativos en matemáticas. El propósito de este trabajo es construir un marco teórico que fundamente la comprensión de la importancia de desarrollar aprendizajes significativos en matemáticas.

En consecuencia, se ha seguido una metodología basada en la compilación bibliográfica relacionada con la temática, desde enfoque interpretativo-deductivo, bajo el tipo de una investigación documental-bibliográfica. Por ello, se realizó una revisión bibliográfica de 34 artículos/tesis publicados entre los años 2018 y 2021, no obstante, se incluyó trabajos de años anteriores a la fecha mencionada dada la significancia para este estudio. Para la búsqueda de información se seleccionó como buscador la base de datos: Google Académico, “Scielo”, “Redalyc”, “Dialnet”, entre otras, por constituir plataformas sencillas lo que permite un rastreo eficiente según los intereses de esta investigación.

Los descriptores usados fueron: “aprendizaje significativo”, “enseñanza de las matemáticas” “aprendizaje basado en problemas.” El criterio de selección se basó en aspectos como aportes, pertinencia y relevancia. El procesamiento de la información se llevó a cabo a través del análisis de contenido. Se encontró que en Ecuador existe un bajo rendimiento en el área de las matemáticas, evidenciado de las cifras obtenidas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Se concluye de las investigaciones consultadas que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se constituye en una tipología de metodología activa para propiciar el aprendizaje significativo. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) uno de los métodos más idóneos para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, pues posibilita, el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias, de este modo, se puede mejorar sustancialmente la calidad de la educación en todos los niveles.

De este modo, se infiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el contexto educativo actual requiere del empleo de diversos paradigmas y enfoques que generen un ambiente educativo coherente, pertinente, pero sobre todo innovador en procura de lograr mejoras educativas en los estudiantes y para apoyar este propósito el aprendizaje significativo aporta múltiples ventajas y beneficios, de esta forma, es una iniciativa que abre inmensas posibilidades para que cada educando tenga la posibilidad de construir su propio aprendizaje, a razón de que, está centrado en el estudiante con énfasis en lo que este aprende.

Si bien, numerosos estudios han explorado la relación entre el trabajo colaborativo y los aprendizajes significativos, la presente investigación aporta nuevas evidencias empíricas al abordar aprendizajes significativos desde una perspectiva en el contexto áulico, toma como base los fundamentos teóricos establecidos en la tesis doctoral de los autores citados con anterioridad, este estudio explora el trabajo del docente para lograr estos aprendizajes. Los resultados obtenidos permiten ampliar el conocimiento teórico-práctico existente sobre cómo diseñar experiencias de aprendizaje colaborativo que promuevan la construcción de conocimientos profundos y

duraderos en los estudiantes en diversos ámbitos y fomentar el desarrollo de futuras investigaciones.

En el ámbito nacional, Farías (2022) para la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia en el Colegio Facundo Navas Mantilla Sede D, municipio de Girón, desarrolló una investigación titulada: “Implicaciones del trabajo colaborativo (TC) en el rendimiento académico y personal del estudiante de sexto: aportes ontopedagógicos para su articulación”. Este estudio fue presentado con el propósito de identificar en una forma amplia lo que representa TC como técnica innovadora, la cual influye en el rendimiento académico y personal del estudiante, debido a la multiplicidad de procesos cognitivos y socio-afectivos que en el mismo se desarrollan. Los objetivos enmarcaron la necesidad de analizar dialécticamente las estrategias de enseñanza en el ámbito colaborativo, destacándose los principios que guían la implementación de dichos recursos.

Asimismo, la autora asumió la importancia de concebir como uno de los pilares fundamentales, los aportes constructivistas que han expuesto Piaget, Vygotsky, Johnson, por ende, el trabajo colaborativo se presentó entonces como el estudio que combina no sólo el saber, sino el hacer y que al conjugar ambos elementos, resulta provechoso para motivar al alumnado por aprender, de hecho, la autora reconoció que no sólo se debe tener conocimiento, es más importante el saber cómo aplicarlo en el contexto educativo.

Para la investigación, se apoyó en el enfoque cualitativo, de carácter socio crítico bajo el método de investigación-acción colaborativa (Sandín, 2003), se tomó a ocho (8) docentes de la Universidad de Bucaramanga, para la investigación, se usaron diferentes instrumentos de recolección de la información como las entrevistas, la observación y el cuestionario tipo Likert, con el propósito claramente identificado, que permitiese evaluar con cautela y responsabilidad el desempeño y conocimientos de los docentes al aplicar diversas estrategias innovadoras al momento de enseñar apoyándose en el trabajo colaborativo. La categorización y codificación abierta, axial y

selectiva de la información, mediante el método inductivo de la comparación constante arrojo considerables hallazgos.

En efecto, los conocimientos sobre el trabajo colaborativo observados, evidenciaron que hay una limitante en el uso didáctico del TC al desarrollo del estudiante, es decir, las estrategias didácticas, así como los instrumentos empleados para desarrollar los contenidos y evaluarlos, no se adaptan en la mayoría de casos al nivel de competencias que posee el estudiante por lo que, poco favorece el aprendizaje significativo. Resulta útil comprender el hecho de que debe guiarse principalmente al profesorado en cuanto a indagar aún más en los actuales procedimientos que posibiliten la enseñanza de una forma más sencilla y práctica, quedó establecido que se deben ampliar los procesos didácticos innovadores con mayor apoyo en el trabajo colaborativo, como elemento dinamizador de interacciones socio-afectivos conducentes a optimizar las alternativas de aprendizaje.

Con especial atención, en la discusión critica de los hallazgos se afirmó categóricamente la necesidad de unir esfuerzos complejos y trasdisciplinares que garanticen la formación del personal, aplicación del TC en el aula, el seguimiento y apoyo a los docentes, la sensibilización a las familias respecto a su contribución en los procesos educativos desarrollados por la escuela porque, solo así se podrá institucionalizar efectivamente el TC en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En la medida que los estudiantes se familiaricen la metodología del TC, ellos mismos toman parte y se empoderan con la suficiente claridad conceptual y criterio para compartir, analizar, decidir y aprender en grupo, ampliar la visión o concepciones que tienen sobre determinando contenido, resultándole sustantivo y motivador para el aprendizaje.

El anterior estudio, enmarca fundamentos que permiten inferir acerca de los factores que necesitan establecerse para fomentar el estudio en el que se prevé transformar la enseñanza de cara a las demandas del siglo XXI y consustanciada con las tendencias actuales de la corrientes pedagógicas contemporáneas vigentes, de igual manera el llevar a la praxis los componentes estratégicos del TC que sean

aplicados en la cotidiana dinámica escolar dentro del aula de clases, promoviendo la efectividad del aprendizaje de los escolares vinculándolos con la vida cotidiana a la vez que ello, de mayor sentido, utilidad y significado a lo que construyen como un equipo.

De esta manera, la investigadora considera que el estudio aporta valiosos elementos al constructo del trabajo colaborativo como ente motivacional en la educación básica primaria al analizar cómo se transforma el conocimiento científico para hacerlo accesible a estudiantes universitarios, esta investigación ofrece una perspectiva enriquecedora sobre los procesos de adaptación y mediación pedagógica necesarios para fomentar aprendizajes significativos en cualquier nivel educativo. Los hallazgos sobre la selección de contenidos, la elección de metodologías y la creación de contextos de aprendizaje relevantes pueden ser adaptados y aplicados en el ámbito de la educación primaria para diseñar actividades colaborativas que promuevan la construcción activa del conocimiento y la motivación intrínseca de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, Suárez (2022), para la Universidad Santo Tomás realizó tesis para optar al título de Doctor en Educación, titulada: “Transposición didáctica para el aprendizaje significativo en la formación integral de estudiantes de educación superior”, como objetivo planteó: Fundamentar cómo la transposición didáctica aporta al aprendizaje significativo para la formación integral en estudiantes de educación superior. Sustento el marco referencial en tres apartados, el primero explora el concepto de formación integral como objetivo propuesto para medir la calidad en el marco de la educación superior; en el segundo, profundiza en la fundamentación epistemológica de la didáctica como ciencia de la pedagogía que se centra en la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, describe los postulados teóricos de autores que destacan los enfoques, los criterios pedagógicos, los actores y las características de la implementación de la práctica docente.

Ulteriormente, presenta la transposición didáctica como el ejercicio docente que transforma el saber sabio en saber enseñado y saber aprendido; además, muestra cómo la secuencia didáctica define una trayectoria para el curso, el profesor y los estudiantes que buscan lograr un aprendizaje significativo en un área disciplinar y su

formación integral. Para el estudio, seleccionó una metodología en resolución de problemas ya validada con resultados en diferentes áreas en la educación superior como primer paso para estructurar el análisis de preconceptos asignados a los estudiantes en los protocolos. El modelo es integrador y se denomina Resolución de Problemas en una Perspectiva de Investigación (RPPI). Esto significa que la resolución de problemas es un proceso de indagación científica realizado por estudiantes.

En este modelo, se organizan la situación problema, los contextos y la metodología apropiados para delimitar el problema, generar hipótesis, acumular evidencia a favor o en contra de dichas hipótesis, analizar y contrastar los resultados con procesos y resultados anteriores, organizar con rigor los conocimientos, desarrollar criterios de validez y confiabilidad, al igual que tomar decisiones; el estudio es cualitativo, observacional, descriptivo e interpretativo y se encuentra enfocado en el análisis de observaciones que surgen de las actividades propuestas en la enseñanza de los saberes del módulo fundamentado en la transposición didáctica, bajo el enfoque hermenéutico-interpretativo, se centró en la observación participante de encuestas diseñadas para caracterizar los estudiantes y en la presentación de los problemas por parte de la docente.

La presentación de la metodología a los estudiantes logró resaltar los objetivos propuestos, despertar la motivación y los intereses y motivó a los estudiantes a trabajar de forma participativa para el desarrollo de sus habilidades y de las seis dimensiones del aprendizaje significativo y encontrar las relaciones en las variables de estudio y, además, les ayudó a presentar los resultados en la perspectiva de la formación integral para dar cuenta de los desempeños, valores y el sentido ético y humano de su profesión. Los resultados, permitieron demostrar que los estudiantes en todas las actividades asignadas tuvieron desarrollos en las habilidades evaluadas posteriormente por el docente en un análisis comprensivo, crítico y creativo; es decir, los estudiantes lograron hacer investigación, identificar ideas, conceptos, ampliar el glosario técnico para esta área de aprendizaje y realizar análisis y relaciones.

Vale la pena señalar que no se informó a los estudiantes sobre las formas de identificar los aprendizajes, no obstante, se les indicó que iban a aprender en las seis dimensiones de Fink (2013), los principios del aprendizaje significativo crítico y se recalcó la importancia de aprender a hacer el trabajo bien en la medida en que el trabajo es asistencial, es decir, se trabaja en los problemas y complicaciones de los pacientes y en la resolución de estos en su recuperación nutricional

A tal efecto, la investigación se fundamentó en la teoría de la transposición didáctica para demostrar el aprendizaje significativo a partir de la implementación metodológica en paradigma cualitativo en observación participante con estudiantes del módulo de atención nutricional en gestantes y neonatos enfermos en un curso de formación de pregrado para un área del desempeño profesional, nutrición clínica materno infantil. Demostró los alcances en los aprendizajes en la valoración de habilidades y la percepción en tres cohortes de estudiantes en modalidad presencial y clase remota. A partir de los resultados, se aporta al conocimiento en educación con el diseño de la secuencia didáctica y matriz de integración en transposición didáctica para el aprendizaje significativo y la formación integral de estudiantes en la educación superior.

En el contexto regional, Parra (2023) para la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), titulado: "Modelo didáctico basado en b-Learning y pensamiento computacional para la optimización del aprendizaje significativo en matemática en estudiantes de secundaria en Tumaco". Estudio que se realizó para verificar que las matemáticas suelen ser un desafío para los estudiantes de secundaria, tal como lo reflejan las bajas calificaciones y los escasos porcentajes de aprobación en estas instituciones.

Como objetivo principal plantea construir un modelo didáctico flexible y adaptable a la realidad educativa de Tumaco, que combine los beneficios del b-Learning y el pensamiento computacional para optimizar el aprendizaje significativo de las matemáticas en estudiantes de secundaria, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en la región. La investigación se basó en un enfoque hipotético-deductivo

dentro del paradigma positivista, utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental y transversal. Se seleccionó una muestra de 28 estudiantes, divididos en un grupo de control y otro experimental. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios y evaluaciones diagnósticas (pre test) y finales (post-test) para medir las diferencias en el rendimiento académico.

Los hallazgos demostraron que la estrategia didáctica híbrida, que combina sesiones presenciales y virtuales con pensamiento computacional, tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de las competencias matemáticas y en la motivación de los estudiantes. La utilización de simuladores, programas y recursos digitales interactivos promovió un aprendizaje más dinámico, lúdico y significativo. El enfoque metodológico se fundamenta en el constructivismo, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes. Se incorporaron tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para complementar el aprendizaje en el aula. Las técnicas utilizadas incluyeron el aprendizaje basado en problemas (ABP), trabajo en grupos pequeños para fomentar la colaboración y discusión, y el uso de plataformas digitales para gestionar y supervisar el aprendizaje.

Los resultados indicaron que antes de la implementación del modelo, el nivel de competencia en la resolución de problemas matemáticos entre los estudiantes era bajo. Sin embargo, la aplicación del modelo didáctico que incorpora b-Learning y pensamiento computacional mostró mejoras significativas en el rendimiento académico y en la motivación de los alumnos. La metodología híbrida ofreció un proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo y efectivo, facilitando el uso de herramientas digitales y estrategias gamificadas. Este modelo representa una innovadora contribución para optimar el aprendizaje significativo en matemáticas en los estudiantes de Tumaco, proporcionando una solución valiosa para mejorar el conocimiento matemático en contextos educativos desafiantes. La investigación sugiere que la adopción de métodos didácticos modernos puede superar los obstáculos educativos en entornos complejos.

De esta manera el aporte del modelo didáctico propuesto, anclado en el b-Learning y el pensamiento computacional, exhibe un comportamiento onto-epistemológico que promueve la construcción activa del conocimiento matemático en los estudiantes de secundaria de Tumaco. Al integrar ambientes virtuales y presenciales, se facilita la interacción social y la colaboración, elementos clave para fomentar el aprendizaje significativo. Este enfoque se alinea con las investigaciones que destacan el papel del trabajo colaborativo como motivador de aprendizajes significativos, se espera que los estudiantes en Tumaco, construyan conexiones significativas entre los conceptos y su realidad, desarrollando así un pensamiento crítico y creativo que trascienda el memorismo; de igual manera, hace aportes teóricos significativos por cuanto establece vínculos entre el constructivismo social, el conectivismo y el enfoque basado en competencias, ofreciendo una visión más integral del trabajo colaborativo.

En consecuencia, los antecedentes trascienden la sola recopilación bibliográfica para constituirse en el cimiento epistemológico que justifica la necesidad de una nueva investigación. Su importancia radica en que permiten al doctorando trazar la genealogía del problema de estudio, identificando no solo los hallazgos previos, sino también los vacíos conceptuales y las fronteras del conocimiento que aún no han sido exploradas. Al sistematizar las investigaciones preexistentes, tanto en el ámbito nacional, internacional y local, el investigador logra situar su propuesta dentro de una comunidad científica específica, evitando la duplicidad de esfuerzos y asegurando que los nuevos constructos teóricos emerjan de una base sólida y contrastada, lo que otorga rigor, validez y originalidad al aporte doctoral.

Otro estudio Doctoral significativo para la investigación fue realizado por Cárdenas y Guerra (2023) realizaron un artículo de investigación, titulado "El aprendizaje significativo del estudiante como víctima del conflicto armado en Tumaco, Colombia" se presenta como resultado de la investigación doctoral denominada “Lineamientos para una propuesta educativa crítica para escuelas en contexto de conflicto armado en Tumaco - Nariño de la Universidad de San Buenaventura

Colombia, el cual tuvo como objetivo visibilizar las voces de actores de la comunidad educativa en dos instituciones públicas de Tumaco: la General Santander y la Roberto Mario Bischoff.

En consecuencia, el estudio explora cómo estas escuelas enfrentan el desafío de combinar su función educativa con la tarea de mitigar los impactos de la violencia que afecta a sus estudiantes en el logro de aprendizajes significativos. En particular, se reflexiona sobre la situación del aprendizaje de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, destacando cómo el conflicto ha influido en la construcción de una nación colombiana en proceso de modernización y cómo la resistencia a esa modernización ha generado figuras como "el otro" y "el enemigo".

La investigación se basa en un enfoque de investigación acción-participativa (IAP) con una perspectiva fenomenológica, utilizando entrevistas abiertas y semi-estructuradas para recoger relatos de los actores educativos. Estos relatos ilustran las experiencias de la comunidad educativa en medio del conflicto y cómo, las escuelas han intentado adaptarse a un nuevo rol, fundamentado en la teoría crítica de la esperanza. El estudio destaca cómo las escuelas han tenido que reconstruir saberes, pedagogías y lineamientos institucionales para enfrentar la violencia perpetrada por actores armados, que alejan a los niños del sistema educativo y los involucran en un conflicto que les es ajeno.

La metodología utilizada en el estudio incluye la recuperación de relatos a través de entrevistas, consideradas no solo como un instrumento de investigación, sino como una forma de crear significados y entender la realidad vivida por los sujetos investigados. Se presentan siete fragmentos de relatos que reflejan cómo la violencia social y política ha creado a los niños y niñas víctimas, y los retos que enfrentan las escuelas para transformar estas condiciones y proporcionar una educación que les permita superar su situación y obtener aprendizajes que le sean significativos.

La discusión y conclusión del artículo revelan que las escuelas en zonas de conflicto, como las de Tumaco, son vulnerables y precarias. Estas instituciones

enfrentan la falta de recursos y la limitada presencia del Estado, lo que dificulta su capacidad para manejar, transformar las condiciones y lograr aprendizajes en los niños víctimas que le sean realmente significativos en el día a día que les corresponde afrontar. A pesar de las dificultades, las escuelas intentan superar los desafíos del conflicto y proporcionar una adecuada educación en medio de la violencia y el abandono. El artículo enfatiza que la escuela, aunque intenta desempeñar un papel crucial en la vida de los niños afectados, no puede asumir sola todas las tareas necesarias para mitigar los efectos del conflicto. La escuela se convierte en una víctima en sí misma, enfrentando una realidad en la que su función educativa se ve afectada por las múltiples responsabilidades adicionales que enfrenta.

En efecto, las instituciones educativas en Tumaco, guiadas por la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, la revolución de la esperanza de Erich Fromm y la teoría crítica de la esperanza de Ernst Bloch, buscan enfrentar su misión educativa con resiliencia, memoria, reconciliación y construcción de paz. A pesar de la enorme dificultad y la falta de recursos, estas escuelas se esfuerzan por cultivar la esperanza y ofrecer un espacio donde los niños puedan imaginar un futuro alejado de la violencia.

De este modo, el artículo destaca la necesidad de reflexionar sobre el papel de las escuelas en el contexto del conflicto y el acuerdo de paz, sugiere que se debe considerar si la escuela debe asumir funciones adicionales más allá de la educación. A pesar de los desafíos, las instituciones educativas en Tumaco continúan luchando para proporcionar un refugio y una oportunidad de cambio para sus estudiantes, enfrentando una situación histórica de conflicto e injusticia social que sigue siendo una asignatura pendiente para futuras investigaciones.

Ya para finalizar, los antecedentes, aportes teóricos y metodológicos constituyen el pilar fundamental de una tesis doctoral que aborda el trabajo colaborativo y los aprendizajes significativos; de esta manera, los estudios descritos permiten situar la investigación en un contexto histórico y conceptual, identificando las principales investigaciones previas y las brechas de conocimiento existentes. Los aportes teóricos proporcionan el marco conceptual necesario para comprender los fenómenos

estudiados y guiar el diseño de la investigación. Por su parte, los aportes metodológicos garantizan la rigurosidad y la validez de los resultados, al ofrecer las herramientas, estrategias adecuadas para la recolección y análisis de datos. En conjunto, estos elementos contribuyen a la construcción de un cuerpo de conocimiento sólido y original, que amplía las fronteras del saber en el campo de la educación y la psicología.

Referentes Teóricos del Estudio

Una investigación social que se apoye en el método científico, debe ser organizada dentro de un cuerpo lógico de supuestos, reflexiones, planteamientos y cuestionamientos que den asidero gnoseológico a su desarrollo, así en las bases teóricas cada investigador se da a la tarea de explorar, revisar y evaluar en la literatura existente el estado del arte que caracteriza el objeto de estudio en su contexto actual, considerando así, qué aportes recientes hay en relación con su objeto de estudio. Por ello, González y Serrano (2011) lo denominan procesos de fundamentación teórica y, al respecto destacan que:

> Es el marco conceptual de un trabajo de investigación en la modalidad de monografía, tesis, trabajo especial de grado o tesis doctoral, elaborado con apoyo bibliohemerográfico, haciendo uso de aquellos resultados y aportes teóricos de autores que fundamenten específicamente la situación problemática y que a través de los mismos, explicará. Esta apartado cumple una función importante porque provee un marco de referencia para al análisis crítico e interpretación de las teorías que constituyen (p.37).

Por lo anterior, el marco referencial actúa como una estructura lógica de postulados que permiten situar la problemática dentro de un contexto dinámico, es decir los antecedentes, incluyendo su ámbito teórico entendido como las bases teóricas, y finalmente, se esboza el contexto legal que sustentan la realización del estudio. En lo particular, las bases teóricas guían al investigador de modo estratégico en la construcción del aparato crítico de sus referentes, evitando así que se desvía de su intención original además de minimizar los riesgos de disgregarse en referentes que pudiesen tener poca pertinencia con el objeto de estudio, por lo cual, a continuación,

se desarrollan los referentes que sustentan la investigación, tales formulaciones atienden al criterio de vigencia, pertinencia y aportes sustantivos.

Teoría sociocultural

La Teoría Sociocultural, cuyo principal exponente es Lev Vygotsky, constituye el pilar fundamental para comprender el aprendizaje como un proceso de construcción social y dialógica, situado en un contexto histórico-cultural específico. Bajo esta premisa, el desarrollo cognitivo no es el resultado de una evolución biológica aislada, sino el producto de la interacción constante entre el sujeto y su entorno, mediada por herramientas simbólicas como el lenguaje. En el ámbito de la educación básica primaria, este enfoque cobra una relevancia capital, ya que postula que el conocimiento se origina primero a nivel interpsicológico para luego interiorizarse a nivel intrapsicológico. Por consiguiente, la labor del docente se redefine como una mediación estratégica dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el acompañamiento y la colaboración entre pares actúan como catalizadores esenciales para que el estudiante alcance niveles superiores de pensamiento y autonomía.

Además, la teoría sociocultural, con sus raíces en las ideas de Lev Vygotsky, ofrece un marco conceptual fundamental para comprender cómo el aprendizaje se desarrolla en un contexto social. Esta perspectiva destaca la importancia de la interacción social, la mediación cultural y el lenguaje en la construcción del conocimiento. En el ámbito educativo, la teoría sociocultural subraya que el aprendizaje no es un proceso individual y aislado, sino que se construye de manera conjunta a través de la participación en comunidades de práctica. Al reconocer que el conocimiento se co-construye en interacción con otros, esta teoría enfatiza la importancia de crear ambientes de aprendizaje colaborativos y significativos, donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales a través de la interacción con sus pares y docentes. Esta teoría da gran relevancia a la interacción con el otro y con el medio que rodea al individuo, al respecto, Vygotsky (2010), afirma:

> La actividad del niño es el motor principal de su desarrollo. No lo concibe como un intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como un ser que participa en procesos grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y de ayuda en el aprendizaje (p.6)

De acuerdo con la cita, se aprecia que Vygotsky sostenía que los niños aprenden y se desarrollan de manera activa al interactuar con su entorno social. Para él, el aprendizaje no es un proceso individual, sino que ocurre en un contexto grupal, donde los niños cooperan, comparten ideas y se ayudan mutuamente; además, para el autor, la participación en actividades sociales es el motor que impulsa el desarrollo del niño. El aprendizaje no es un proceso solitario, sino que se construye en interacción con otros, a través de la colaboración y el intercambio de conocimientos. Asimismo, Martínez (2021), expone: “El trabajo pedagógico requiere una serie de interacciones grupales que enriquecen el quehacer en el aula. El trabajo colaborativo mejora las relaciones sociales, un desarrollo de los recursos sociales y vínculos entre los miembros del grupo” (p.1.).

Según el autor, las actividades grupales en el aula son fundamentales para un trabajo pedagógico enriquecedor, la colaboración promueve relaciones positivas entre los estudiantes, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y fortalece los vínculos entre los miembros del grupo; además, el trabajo en equipo es esencial en el aula, ya que fomenta la interacción social y el desarrollo de recursos compartidos entre los estudiantes. Estas relaciones enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, Contreras (2021), sostiene: “…, el aprendizaje es una actividad social, de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual el individuo asimila los modos socioculturales de actividad e interacción, es decir, es un proceso que no está desligado de la práctica social” (p. 65).

Ante lo planteado, es preciso considerar el aprendizaje como un proceso social en el que las personas adquieren conocimientos y habilidades al interactuar con otros. Es decir, se aprende al participar en actividades y prácticas culturales de la comunidad donde se interactúa, el aprendizaje no es un proceso individual, sino que está estrechamente vinculado a la vida social. Al aprender, se incorporan nuevas formas de

pensar y actuar que son características de la cultura. De las evidencias anteriores, se infiere que la teoría sociocultural de Vygotsky se relaciona con el objeto de estudio, ya que se fundamenta en la importancia de la interacción, de la colaboración e intercambio de saberes para la adquisición de aprendizajes.

Por ende, como seres sociales el hombre necesita de ese intercambio social y ayuda mutua a través de la interacción con el otro para afianzar su conocimiento y adquirir nuevos aprendizajes. En necesario resaltar, que la investigación se adscribe a la teoría sociocultural, principalmente asociada con el psicólogo ruso Vygotsky, debido a su enfoque en la importancia de la interacción social en el proceso de desarrollo psicológico del niño. Esta teoría enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo del individuo están intrínsecamente ligados a su interacción con otros y con el entorno que lo rodea. Vygotsky sostiene que la actividad del niño es el motor principal de su desarrollo y que esta actividad no se limita a interacciones aisladas con su medio físico, sino que implica participación en procesos grupales, colaborativos y de intercambio de ideas.

Dentro de este marco, la investigación se alinea con esta teoría porque reconoce que el aprendizaje es una actividad social, donde los individuos participan en la producción y reproducción del conocimiento a través de la interacción y colaboración con otros. La teoría sociocultural resalta la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que fomentan la interacción, el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes para la adquisición de nuevos conocimientos. Bajo este contexto, Alfonso (2021), acota que la teoría sociocultural, busca: "…, comprender cómo estos elementos influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes en entornos educativos específicos (p. 65).

Lo que es más interesante, es que la teoría sociocultural reconoce que el aprendizaje no es un proceso individual y aislado, sino que está profundamente influenciado por la interacción social y la colaboración entre los miembros de un grupo. Esta perspectiva teórica proporciona un marco conceptual sólido para entender cómo los contextos sociales y culturales impactan en la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que permite, según, Rodríguez (2019) "…, diseñar intervenciones

educativas más efectivas y centradas en el estudiante" (p. 76). En definitiva, el diseño de intervenciones educativas efectivas y centradas en el estudiante representa un desafío complejo y multifacético que exige una profunda reflexión sobre las prácticas pedagógicas tradicionales.

Si bien se han logrado avances significativos en la comprensión de los procesos de aprendizaje, aún persisten brechas entre la teoría y la práctica. Es necesario trascender enfoques instruccionales centrados en la transmisión de conocimientos y adoptar una perspectiva más holística que considere las necesidades individuales, los estilos de aprendizaje y las motivaciones de cada estudiante. En este sentido, resulta fundamental integrar tecnologías educativas innovadoras y diseñar experiencias de aprendizaje significativas que promuevan el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. Sin embargo, es crucial reconocer que el diseño de intervenciones educativas no es un proceso lineal, sino más bien un proceso iterativo que requiere una evaluación constante y una adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de los contextos educativos.

Desde esta perspectiva vygotskiana, el aprendizaje se concibe como una actividad socialmente situada y distribuida, donde la adquisición de competencias superiores depende de la calidad de las mediaciones presentes en el entorno escolar. No se trata de un evento receptivo, sino de una reconstrucción de significados que ocurre cuando el estudiante de básica primaria interactúa con otros más capaces, ya sean docentes o compañeros, permitiendo que la cultura penetre en el plano individual a través del lenguaje. En consecuencia, el aprendizaje actúa como el motor del desarrollo, adelantándose a este para abrir nuevas posibilidades de comprensión dentro de la ZDP. Al integrar esta visión con la práctica pedagógica, se comprende que el aula debe dejar de ser un espacio de instrucción aislada para convertirse en una comunidad de indagación, donde el diálogo y el intercambio intersubjetivo garanticen que el saber no solo se transmita, sino que se transforme en una herramienta de empoderamiento y acción social para el educando.

Teoría del Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo, como marco teórico fundamental, cobra una relevancia innegable en el diseño de esta investigación doctoral, esta perspectiva pedagógica, que enfatiza la conexión de los nuevos conocimientos con los saberes previos del estudiante, resulta esencial para promover una educación más profunda y duradera. Al centrarme en el aprendizaje significativo, busco diseñar intervenciones que no solo transmitan información, sino que fomenten la comprensión conceptual y la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales. Esta investigación contribuirá a enriquecer el campo de la educación al ofrecer evidencias empíricas sobre la efectividad de estrategias orientadas a promover un aprendizaje más auténtico y relevante para los estudiantes.

El aprendizaje significativo, fundamentado en la teoría de David Ausubel, se constituye como el eje gravitacional de una educación de calidad, al proponer que la adquisición de nuevos conocimientos depende de manera intrínseca de la estructura cognitiva previa del sujeto. Lejos de ser un proceso de acumulación pasiva o memorística, esta perspectiva postula una interacción dialéctica y sustantiva entre los conceptos denominados subsumidores, ya presentes en la mente del aprendiz y la nueva información. En el contexto de básica primaria, este fenómeno implica que el acto de aprender trasciende la mera recepción de datos para transformarse en una reconstrucción de significados, donde el estudiante atribuye sentido a lo aprendido a partir de su realidad experiencial y cultural. Por consiguiente, la eficacia de la praxis pedagógica radica en la capacidad del docente para diagnosticar y movilizar esos esquemas previos, garantizando que el nuevo saber se ancle de forma duradera y funcional en el andamiaje intelectual del individuo, permitiéndole no solo comprender el mundo, sino intervenir en él de manera crítica y autónoma.

A tal efecto, la teoría del aprendizaje significativo, da un giro a la adquisición del aprendizaje, demostrando que no es simplemente adquirir un nuevo conocimiento, sino que este sea relevante y con sentido, para el que aprende, este nuevo aprendizaje pueda aplicarlo en su vida cotidiana y real. Para Ausubel (1976), estos nuevos

significados “son los productos sustanciales de la interacción entre los significados potenciales del material de instrucción y las ideas de anclaje cognitiva del estudiante” (p.14). Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se conectan de manera sustancial con las ideas previas del estudiante. Es decir, el aprendizaje no es una simple acumulación de información, sino un proceso activo de construcción de significado. Esta conexión entre lo nuevo y lo conocido es fundamental para que los aprendizajes sean duraderos y transferibles a nuevas situaciones

Por otro lado, al parafrasear al precitado autor, se infiere que la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe; de acuerdo a lo comentado, la teoría del aprendizaje significativo es pertinente en cuanto al objeto de estudio, pues se fundamenta en el aprendizaje significativo y no repetitivo, haciendo uso de lo que el estudiante ya trae, que son los conocimientos previos que tiene toda persona desde su experiencia e interacción con el medio, con el otro o con el conocimiento, la cual permite incorporar nuevos conocimientos, pero que estos sean sustanciales y relevantes para el niño.

El Constructivismo Pedagógico

El constructivismo pedagógico se fundamenta en una premisa epistemológica donde el conocimiento no constituye una copia fiel de la realidad preexistente, sino una construcción subjetiva y dinámica del individuo. Según Piaget (1970), este proceso “…, se desarrolla a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, donde las estructuras cognitivas del sujeto se reconfiguran permanentemente al interactuar con el objeto de conocimiento” (p. 49). Esta perspectiva exige una nueva perspectiva de la praxis docente, desplazando el foco desde la instrucción externa hacia la facilitación de entornos que desafíen los esquemas mentales del estudiante. Así, la enseñanza deja de ser una transferencia de información para convertirse en una mediación estratégica que promueve la autonomía intelectual, permitiendo que el educando otorgue un significado propio y profundo a sus experiencias de aprendizaje.

Desde una vertiente sociocultural, el constructivismo se expande hacia la comprensión del aprendizaje como un fenómeno intrínsecamente social y dialógico. En concordancia con los planteamientos de Vygotsky (1979), el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre primero en un plano interpsicológico para luego internalizarse en el plano intrapsicológico, mediado por el lenguaje y la interacción con los pares. Bajo esta óptica, el aula se transforma en una comunidad de aprendizaje donde el andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) actúan como catalizadores de la transformación cognitiva. Para la investigación, esto valida la implementación de estrategias colaborativas y participativas, ya que es en el intercambio de significados y en el conflicto socio cognitivo donde la praxis pedagógica trasciende el tecnicismo para alcanzar una verdadera emancipación del pensamiento.

De manera que, la práctica docente, bajo el paradigma constructivista, se redefine como una actividad reflexiva y mediadora que trasciende solo la ejecución curricular. Para Tébar (2003), "…, el docente mediador no solo organiza contenidos, sino que diseña escenarios de aprendizaje que activan la curiosidad epistemológica del estudiante, facilitando el tránsito hacia niveles superiores de complejidad cognitiva" (p. 43). Esta praxis exige una sensibilidad pedagógica para identificar los saberes previos y convertirlos en el anclaje de la nueva información. En este sentido, la labor del educador se convierte en una técnica de puentes cognitivos, donde su intervención es inversamente proporcional a la autonomía que el estudiante va adquiriendo, garantizando que el proceso de enseñanza sea un acto de acompañamiento y no de imposición intelectual.

Sin embargo, la finalidad última de esta mediación es la consolidación del aprendizaje significativo, proceso donde la estructura cognitiva del sujeto se reconfigura de manera no arbitraria y sustancial. Según Ausubel (1976), para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, "…, el material debe poseer una significatividad lógica y el estudiante debe manifestar una disposición afectiva y cognitiva para el anclaje de los nuevos conceptos" (p.67). No se trata simplemente de memorizar, sino de dotar de sentido a lo aprendido para que pueda ser transferido a contextos reales de

la vida cotidiana. En consecuencia, cuando la práctica docente logra amalgamar la estrategia didáctica con la estructura previa del alumno, el conocimiento resultante se vuelve perdurable y funcional, permitiendo que el individuo no solo acumule datos, sino que transforme su realidad a través del saber.

A la luz de los planteamientos expuestos, se colige que el constructivismo pedagógico, la praxis docente mediadora y el aprendizaje significativo no constituyen entes aislados, sino un sistema simbiótico que define la calidad del hecho educativo. La amalgama de estas categorías teóricas exige una transición imperativa desde una enseñanza transaccional hacia una arquitectura del conocimiento centrada en el sujeto, donde el docente asume un rol protagónico como facilitador de procesos cognitivos y sociales. En este sentido, la práctica pedagógica se presenta no solo como una opción metodológica, sino como una necesidad ética para responder a las demandas de la sociedad contemporánea; una praxis que, al nutrirse del diálogo y el andamiaje vygotskiano, garantiza que el saber adquirido trascienda el aula y se convierta en una herramienta de transformación social.

Para profundizar en la base epistemológica, es fundamental integrar la visión de Carretero (1993), quien logra sintetizar la complejidad del movimiento constructivista al definirlo no como una teoría unitaria, sino como una convergencia de enfoques que comparten la idea de que el aprendizaje es una auto-estructuración. Para este autor, el individuo no es solo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, la inclusión de Carretero en tu tesis doctoral refuerza la necesidad de una reingeniería de la praxis, puesto que obliga al docente a reconocer que el conocimiento previo del alumno es el material primario sobre el cual se edifica cualquier saber nuevo; sin este reconocimiento, el aprendizaje queda reducido a una acumulación de datos sin anclaje en la estructura cognitiva del sujeto.

Bajo este escenario, la presente investigación asume el reto de resignificar los espacios escolares de Tumaco, entendiendo que la innovación educativa solo es

posible cuando el docente reflexiona sobre su propio quehacer y el estudiante encuentra, en cada contenido, una respuesta con sentido a su realidad vital. Es en esta intersección entre la teoría constructivista y la acción pedagógica situada donde se gesta el verdadero aprendizaje, aquel que dota al individuo de autonomía, pensamiento crítico y la capacidad de seguir aprendiendo en un mundo de constante cambio.

Marco Referencial

El trabajo colaborativo se ha consolidado como una estrategia pedagógica valiosa para promover aprendizajes significativos en los estudiantes de básica primaria. Sus beneficios son múltiples y abarcan desde el aumento de la motivación hasta el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Sin embargo, su implementación exitosa requiere de una planificación cuidadosa, la formación adecuada de los docentes y la consideración de las características individuales de los estudiantes. A tal efecto, en esta tesis doctoral se presenta el marco teórico como un compendio de conocimientos existentes que sirve como punto de partida para la investigación. A través de él, se establece una relación entre el problema de investigación, teorías y conceptos ya establecidos en el campo de estudio, permitiendo al investigador delimitar su objeto de estudio y justificar la pertinencia de su investigación.

Con respecto a la complementariedad teórica o marco teórico, Hernández, Fernández y Baptista (2016) señalan: "…, es fundamental para construir un conocimiento sistemático y organizado, y para evitar duplicar esfuerzos de investigación (p. 243). De acuerdo con lo expuesto, el marco teórico es una construcción conceptual que sirve como fundamento y guía para una investigación, es como un mapa que delimita el territorio que se explorará, señalando los caminos ya recorridos y los senderos por descubrir. En términos más precisos, el marco teórico es un compendio de teorías, conceptos y estudios previos que se relacionan con el tema de investigación, proporcionando un contexto sólido y justificando la necesidad de realizar el estudio.

Trabajo colaborativo una propuesta de aprendizaje

Hoy en día se habla de educación moderna, con nuevos avances tecnológicos y de la información, que han enriquecido los sistemas escolares y las prácticas pedagógicas de los docentes, brindando una gama de estrategias y pautas para enseñar de forma diferente a la de hace muchos años atrás. Prácticas que eran en su gran mayoría memorísticas, pero si se le da una mirada a la educación actual denominada moderna, salta una pregunta, ¿por qué algunos estudiantes manifiestan sentirse aburridos en las escuelas y optan por desertar de ellas?

De esta manera, el trabajo colaborativo se erige en la educación contemporánea como una propuesta de aprendizaje paradigmática, fundamentada en la premisa de que el conocimiento es una construcción social que emerge de la interdependencia positiva entre los actores del proceso educativo. Lejos de reducirse a la mera coexistencia en un espacio físico o a la división mecánica de tareas, esta perspectiva demanda una reconfiguración de la dinámica áulica, donde la interacción dialógica y la negociación de significados se convierten en los ejes motores del desarrollo cognitivo. Bajo este enfoque, el aprendizaje deja de ser un acto de asimilación individual para transformarse en una experiencia de mediación compartida, en la cual la convergencia de diversas subjetividades y saberes previos potencia la resolución de problemas complejos.

Por consiguiente, el trabajo colaborativo actúa como un catalizador de la reingeniería escolar, al desplazar los modelos de enseñanza vertical hacia arquitecturas horizontales de participación, donde la responsabilidad corresponsable y el compromiso colectivo garantizan la cristalización de aprendizajes con profundo sentido social y relevancia académica. De manera que, entender el trabajo colaborativo como una propuesta de aprendizaje solo trasciende la organización espacial de los estudiantes para situarse en la esfera de la reingeniería pedagógica. Bajo esta visión, el aula se redefine como un ecosistema de mediaciones donde la interdependencia positiva, según lo plantean Johnson y Johnson (2014), se convierte en el motor que impulsa la zona de desarrollo próximo. Esta propuesta no busca únicamente la

eficiencia en la entrega de tareas, sino la consolidación de una comunidad de indagación donde el conflicto socio-cognitivo y la negociación de significados permiten que el saber emerja de forma auténtica. Al proponer la colaboración como eje translúcido de la práctica, se desplaza el foco del individualismo competitivo hacia una ética de la co-responsabilidad, donde el aprendizaje significativo es el resultado de un compromiso compartido con la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza impartida en muchas aulas de clase no generan en los estudiantes ningún cambio en sus estructuras mentales que modifique sus conocimientos previos y por ende, el nuevo conocimiento tenga sentido y relevancia para el aprendiz, en este sentido, el trabajo colaborativo, es una estrategia que busca que el estudiante aprenda de forma diferente y no memorístico, ni repetitiva, sino que a través de la interacción el intercambio de ideas, el niño pueda afianzar sus conocimientos, al mismo tiempo que desarrolla habilidades sociales y afectivas. Martínez (2021), considera:

> Al aprender colaborativamente se refuerzan las habilidades sociales de los estudiantes, con el propósito de alcanzar objetivos comunes y valorar que cada miembro del grupo tiene éxito de manera individual, y esto fortalece el equipo cuando cada uno asume sus tareas y responsabilidades para el bien común (p. 135).

La cita expone una concepción socio-constructivista del aprendizaje, en la cual el conocimiento se construye de manera conjunta y colaborativa. Al destacar la importancia de las habilidades sociales y la responsabilidad individual dentro de un grupo, se enfatiza que el aprendizaje no es un proceso individualista, sino un fenómeno socialmente mediado. Ontológicamente, esta perspectiva subyace a la idea de que el conocimiento no es una entidad estática y objetiva, sino una construcción social y cultural que se transforma a través de la interacción. Epistemológicamente, se reconoce que el conocimiento se valida y se enriquece en la medida en que se comparte y se negocia con otros. En este sentido, el aprendizaje colaborativo no solo promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que también fomenta su crecimiento social y emocional, al interiorizar valores como la cooperación, el respeto y la solidaridad.

De igual forma, Garguilo y Ponz (2014) refiriéndose al trabajo colaborativo afirma: "…, la autoridad es compartida por todos los miembros del grupo dentro de una simetría de acción, conocimiento y estatus el profesor se convierte en un aprendiz más dentro de una interdependencia positiva entre todos los participantes (p.2). Esta afirmación revela una profunda transformación en las dinámicas de poder y aprendizaje dentro de los grupos colaborativos. Desde una perspectiva onto-epistémica, esta concepción desafía la noción tradicional de autoridad como una propiedad inherente a ciertos individuos o roles. En cambio, propone una visión más horizontal y distribuida del poder, donde el conocimiento y la toma de decisiones son procesos colectivos.

En el marco del trabajo colaborativo, la gestión del aula experimenta una transición desde la hegemonía docente hacia una distribución equitativa de la autoridad. Bajo esta premisa de simetría funcional, se diluyen las jerarquías estancas de estatus y conocimiento, permitiendo que el profesor se reintegre en el proceso como un co-aprendiz. Esta dinámica se sustenta en una interdependencia positiva, donde el éxito colectivo depende de una acción coordinada y horizontal que valida los saberes de cada participante por igual. Asimismo, la colaboración efectiva exige una redefinición del papel del educador, quien abandona su rol de único poseedor del saber para insertarse en una estructura de reciprocidad simétrica.

En este escenario, la autoridad se democratiza entre todos los miembros del equipo, fomentando un ecosistema de aprendizaje donde el educador y el estudiante comparten el mismo estatus de indagación. Esta confluencia de acciones y conocimientos garantiza que la interdependencia sea el motor que dinamiza la construcción social del aprendizaje. De modo que, el trabajo colaborativo se fundamenta en la ruptura de la asimetría tradicional del aula, promoviendo un aprendizaje compartido del conocimiento. Al equiparar el estatus de todos los participantes, se establece una relación de aprendizaje mutuo donde la figura del docente se horizontaliza. Esta interdependencia positiva no solo optimiza la adquisición de competencias, sino que transforma la praxis educativa en un acto de co-

construcción donde la autoridad es un recurso distribuido y la acción es una responsabilidad colectiva

No obstante, esta simetría implica que todos los miembros del equipo son considerados expertos en algún aspecto y que sus contribuciones son valoradas por igual. Esta dinámica colaborativa no solo fomenta la construcción colectiva del conocimiento, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad de perspectivas; al respecto, Zañutu, (2013) sostiene:

> Se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y dialogo que dan origen al nuevo conocimiento (p.2).

Desde este punto de vista, el trabajo colaborativo, no está encaminado a cargar a unos cuantos participantes, en la construcción de nuevos aprendizajes, desde la mirada de los autores anteriores, el trabajo colaborativo, es una estrategia de aprendizaje motivacional que se da de forma horizontal donde todos los participantes son pieza fundamental y participativos para la alcanzar las metas propuesta para un beneficio común, además esta propuesta pedagógica de trabajo colaborativo, tiene un factor importante que es interacción entre individuos motivados por desarrollar juntos una tarea en común que beneficia a todo un grupo y fortalece los lapsos afectivos, sociales y cognitivos.

Bajo esta perspectiva de construcción social, el trabajo colaborativo se sustenta en la arquitectura de la interdependencia positiva, concepto que redefine la relación entre los miembros de un colectivo escolar. Al respecto, Johnson y Johnson (2014) sostienen que la cooperación "…, no es una simple suma de esfuerzos individuales, sino un sistema donde los individuos perciben que pueden alcanzar sus metas de aprendizaje si, y solo si, los otros estudiantes con los que están vinculados también alcanzan las suyas" (p. 15). Esta dinámica de reciprocidad necesaria transforma la estructura competitiva tradicional del aula en un ecosistema de apoyo mutuo, donde el

éxito personal se halla intrínsecamente ligado al bienestar y al progreso del grupo. En consecuencia, la implementación de esta propuesta en básica primaria actúa como una estrategia pedagógica, al fomentar no solo el desarrollo de competencias cognitivas, sino también la adquisición de habilidades sociales esenciales para la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía corresponsable.

En definitiva, la adopción del trabajo colaborativo como eje transductor del aprendizaje, supone una ruptura paradigmática con la pedagogía de la exclusión y el individualismo. Al instituir una simetría de acción y conocimiento, donde la autoridad se redistribuye y el docente se integra como un mediador activo en el proceso de co-construcción, se garantiza que el aula evolucione hacia una verdadera comunidad de indagación. Esta dinámica, sustentada en una interdependencia positiva, no solo optimiza la adquisición de competencias cognitivas superiores, sino que fortalece el tejido socio-afectivo del estudiante, preparándolo para actuar en una sociedad que demanda cooperación, ética y responsabilidad compartida. Por tanto, el éxito de esta propuesta de aprendizaje radica en su capacidad para transformar la instrucción en una praxis de libertad, donde cada participante, desde su singularidad, contribuye al enriquecimiento del capital intelectual y humano del colectivo.

Accionar Didáctico Pedagógico en la Construcción del Conocimiento

La enseñanza, campo del saber y de la investigación educativa que tiene por protagonista a las disciplinas del conocimiento cuenta con una larga historia. Comenzó su andadura unida a la didáctica a mediados del siglo XIX, nació en el viejo continente, específicamente en Europa una corriente de pensamiento que consideraba la educación como el camino más adecuado para el progreso de la sociedad. En la actualidad, las nuevas necesidades de formación de los jóvenes para convivir en una sociedad pluralista y democrática, asegurar la presencia de una dimensión humana y social en un mundo tecnificado, y manejar de forma crítica una gran cantidad de información, han obligado a plantear una nueva enseñanza del conocimiento más global, interdisciplinar e integradora en la que se incorporan todas las disciplinas del saber.

Según Encarta (2013), esta tendencia, que se originó en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, se extendió por Europa en la década de 1960 con la aparición de nuevos fenómenos sociales como la emancipación de valores, la pedagogía transformadora, la educación inclusiva, entre otras que bien han generado movimientos sociales en la búsqueda de alternativas coherentes en los espacios educativos. A partir de entonces apareció una nueva dimensión de las ciencias sociales y en algunos sistemas educativos, especialmente los del entorno anglosajón, se introdujeron cambios sustanciales en sus programas; así como la postura que se aporta a partir de la revisión auspiciada en la Unión de Repúblicas Socialistas (URSS) con el lanzamiento del primer satélite artificial (Sputnik) que generó cambios en el sistema educativo de Estados Unidos motivado al conflicto de poder que estos países poseían y que el grado de competitividad unipolar les exigía transformaciones para seguir en avanzada.

En este sentido, las condiciones que se generan en este momento de la historia, requieren del impulso de profundos cambios en el quehacer educativo, y especialmente en la enseñanza. La didáctica tradicional se centra en la rutina y es casi imposible coadyuvar a la comprensión de la realidad que se modifica inmensurablemente. De allí, que la enseñanza debe girar su dinámica a la aplicación de estrategias basadas en los principios del currículo uno de ellos, la flexibilidad, para dar pie a la participación y al engranaje contextual, además ser estudiados en el sitio de los acontecimientos.

No obstante, el inadecuado uso de la pedagogía por parte de los profesores puede generar consecuencias impredecibles al momento, y muy dañinas a futuro, pues el dominio de situaciones superficiales, poco profundas en la enseñanza primaria puede traer consecuencias alarmantes y altamente cuestionadas en cuanto a contenidos y dominios didácticos que en lo profundo afectan la formación, desarrollo y participación del educando, así como el desfase que impone la dinámica de las realidades económicas, sociales y culturales.

En este orden de ideas, se hace necesario que, en el desarrollo de la labor educativa, relevante en la acción, requiera de estrategias didácticas y funcionales en el abordaje de los conocimientos, que coinciden con la opinión de Sanjurgo y Vera (2021)

plantean: “Uno de los propósitos fundamentales de la docencia es brindar las condiciones adecuadas para que los estudiantes logren aprendizajes realmente significativos, que puedan aplicar en la cotidianeidad de la vida” (p.77). Analizando esta premisa desde una perspectiva planificadora se entiende que el docente debe utilizar procedimientos, métodos, recursos que contengan la contextualidad de los aprendizajes y por ende la adecuada práctica educativa que conlleve a la generación y desarrollo constructivo del conocimiento.

De acuerdo con Díaz (2023): “…, permite la reflexión a partir de las experiencias propias, de la contextualización de necesidades y por ende se construye haciendo lo que facilita el aprender” (p. 64). De ello se infiere, que la mediación a través del trabajo colaborativo trasciende la ejecución mecánica para situarse en una dimensión reflexiva basada en la experiencia situada. Este proceso permite que el aprendizaje emerja de la resolución de necesidades contextuales, donde la construcción del conocimiento se consolida mediante la acción pragmática, validando el principio de que la competencia se adquiere en la operatividad misma del saber. Por cuanto, el aprendizaje se configura como un proceso de auto-socio-construcción, donde la introspección sobre la propia vivencia y el reconocimiento del entorno socioeducativo operan como catalizadores del desarrollo cognitivo.

En este sentido, la arquitectura de la enseñanza se fundamenta en una pedagogía del hacer, facilitando la aprehensión de significados a través de la interacción directa con la realidad y la transformación activa de la misma. Partiendo de esta postura, se plantea que la forma de desarrollar constructivamente el proceso de enseñanza debe cambiar, propiciando las interrelaciones de los elementos bajo enfoques prácticos y críticos que intervienen en este proceso formativo, en el cual el estudiante pueda comprender conceptualmente y en la práctica la complejidad de los fenómenos y procesos espaciales en los cuales está inmerso a través del trabajo colaborativo. En efecto, la asimilación de saberes profundos se ve potenciada por una reflexión dialógica emanada de la práctica cotidiana y la identificación de nudos críticos en el contexto escolar.

Bajo esta premisa, la eficiencia del acto educativo radica en la funcionalidad del aprendizaje, posibilitando que el estudiante estructure su pensamiento desde la ejecución experiencial y la respuesta a demandas concretas de su realidad inmediata. En concordancia con lo descrito, Díaz (2023), asevera: “Todo conocimiento se construye en estrecha interrelación con los contextos en los que se usa y que, por lo tanto, no es posible separar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales en el contexto en el que actúa” (p.17). de acuerdo con el autor, la construcción del saber no emerge como un proceso aséptico o aislado, sino que se encuentra intrínsecamente anclada a la especificidad de los escenarios de praxis donde adquiere funcionalidad. No obstante, resulta epistemológicamente inviable fragmentar la experiencia de aprendizaje, toda vez que las dimensiones cognitiva, afectiva y relacional convergen en una unidad dialéctica dentro del ecosistema social donde el sujeto despliega su acción transformadora.

Tomando en cuenta esta posición, es preciso acotar que la adquisición de conocimientos debe partir del paradigma del constructivismo, es decir aprender haciendo, porque de es la manera como los educandos construyen, actúan, refuerzan y desarrollan conocimientos que no se pierden con facilidad, sino que perduran a través del tiempo. En cuanto, a la teoría constructivista, un cambio importante en la enseñanza se produjo a partir de la década de 1980, cuando las teorías del aprendizaje por descubrimiento fueron contestadas a la luz de nuevas investigaciones que combinaban la naturaleza conceptual y metodológica de las ciencias sociales con el proceso de aprendizaje constructivo. El constructivismo recogía las aportaciones de la psicología cognitiva e introducía una nueva visión del proceso de aprendizaje.

En correspondencia, la investigadora recomienda una evaluación permanente de lo que se hace en el aula, así, como un proceso de realimentación docente-estudiante, para enfocar la enseñanza en un principio interactivo y de calidad generando prácticas didácticas dentro de la planificación que coadyuven al desarrollo constructivo del conocimiento a partir del contexto cotidiano y aprovechando los recursos disponibles en el entorno y la institución. Por tanto, se plantea el uso del trabajo colaborativo durante

el proceso de enseñanza para que sea un continuo aprender de conocimientos teórico-prácticos y de vida. Además, de la incorporación de estrategias pedagógicas (dinámicas de grupo, motivación, prácticas de campo; entre otras), que sean flexibles e innovadoras y permitan al estudiante aprender con facilidad; no obstante, estas deben estar enmarcadas dentro la planificación para su posterior ejecución.

En última instancia, el accionar didáctico pedagógico trasciende la mera ejecución de procedimientos instructivos para erigirse como una praxis reflexiva y situada, donde la construcción del conocimiento emerge de la interacción dialógica entre el sujeto, el objeto de saber y el ecosistema sociocultural. Esta dinámica no es un proceso lineal, sino un diseño de mediaciones intencionadas que, al reconocer la multidimensionalidad del aprendiz, logra amalgamar lo cognitivo con lo volitivo en un escenario de relevancia funcional. Por consiguiente, la labor docente se redefine como una gestión de entornos de aprendizaje donde la teoría y la práctica convergen en una unidad indisoluble, garantizando que el conocimiento no sea una entidad inerte, sino una herramienta de emancipación intelectual y transformación social. Así, el accionar pedagógico se consagra como el motor que dinamiza la transposición didáctica, permitiendo que los significados se construyan, se validen y se trasciendan en la cotidianidad del aula de básica primaria.

Motivación y Aprendizaje

La convergencia entre motivación y aprendizaje constituye el núcleo pulsante de la actividad educativa, trascendiendo la visión reduccionista del impulso extrínseco para situarse en la esfera de la autodeterminación y la autorregulación cognitiva; en este sentido, la motivación no debe ser comprendida como un preámbulo al acto de conocer, sino como una condición de posibilidad que dota de sentido y persistencia a la construcción del saber. Como sostiene Pintrich (2003), cuando señala que el: "…, compromiso cognitivo del estudiante está intrínsecamente ligado a su percepción y al valor subjetivo de la tarea, implica que el aprendizaje significativo solo emerge cuando existe una intencionalidad mediada por un entorno que desafía y reconoce las capacidades del sujeto" (p. 68). Por consiguiente, analizar la motivación en básica

primaria exige una mirada profunda a la arquitectura emocional del aula, donde el deseo de aprender se cultiva a través de experiencias que conectan el objeto de conocimiento con el proyecto de vida y la identidad social del aprendiz.

Por cuanto, muchas veces se aborda diferentes discusiones sobre la manera como un individuo adquiere el aprendizaje, y muchos estudios, autores han dedicado años de estudios, entendiendo cual es la mejor forma o método que se debe emplear en el aula de clase para lograr que el niño aprenda de forma significativa y dinámica, sin embargo, muchas veces se ignora que un factor fundamental es la motivación que tenga el individuo, frente a un tema o aprendizaje determinado. El autor Hernández, (2021) asevera:

> En la actualidad se presentan niños que asisten a un sistema educativo que está limitado por la falta de satisfacción de necesidades humanas, lo que impide una motivación idónea hacia la formación escolar y, por consiguiente, el rendimiento académico de estos estudiantes es considerado como bajo. (p.1).

La cita plantea un problema fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, la desconexión entre las necesidades básicas de los estudiantes y las demandas de un sistema escolar que, en ocasiones, parece ajeno a su realidad. La falta de satisfacción de necesidades humanas fundamentales, como la alimentación, la salud, la vivienda o el afecto, genera un estado de carencia que incide directamente en la motivación y el rendimiento académico. Desde una perspectiva sociocultural, se puede argumentar que el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven estos estudiantes influye significativamente en sus trayectorias educativas, al limitar sus oportunidades de acceso a recursos y experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

En consecuencia, la realidad educativa contemporánea revela una profunda disonancia entre la estructura escolar y la realidad ontológica del estudiante, quien se inserta en un sistema que ignora la precariedad de sus necesidades fundamentales. Esta carencia de respuestas integrales por parte del entorno académico actúa como un inhibidor de la voluntad cognitiva, derivando en una desmotivación sistémica que se

traduce, inevitablemente, en niveles de desempeño que no logran alcanzar los estándares de suficiencia curricular esperados.

En este sentido, resulta imperativo considerar que el rendimiento académico no solo es producto de las capacidades individuales, sino también de las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla el aprendizaje. De igual manera, Morón, (2011) expresa: "…, los maestros deben emplear recursos, técnicas, dinámicas, juegos y demás herramientas para conseguir la motivación de sus alumnos respecto el tema que se está dando" (p.5). Desde esta mirada, se hace necesario que, desde diferentes actividades de trabajo colaborativo, el docente diseñe y las actividades que sean motivantes para el aprendiz, haciéndolas dinámicas, participativas e innovadoras.

Por lo tanto, la motivación es un componente crucial en el proceso de aprendizaje, ya que influye en la dirección, intensidad y persistencia del esfuerzo de los estudiantes, pues la motivación intrínseca surge del interés y la satisfacción personal por la tarea en sí misma, mientras que la motivación extrínseca se basa en incentivos externos, como recompensas o reconocimiento. En virtud de lo planteado, Bello y Bustamante (2019), comentan: "Ambos tipos de motivación pueden influir en el compromiso y desempeño de los estudiantes en el aprendizaje" (p. 54).

Es necesario resaltar que, la motivación intrínseca y extrínseca son dos fuerzas que influyen en el comportamiento de los estudiantes, mientras que la motivación intrínseca se origina en el propio interés y satisfacción del individuo, la motivación extrínseca es impulsada por factores externos como las recompensas o el reconocimiento social. Si bien ambas pueden coexistir, es importante reconocer que la motivación intrínseca suele estar asociada a un aprendizaje más profundo y duradero, ya que los estudiantes están más comprometidos con la tarea y buscan comprenderla en profundidad. Sin embargo, la motivación extrínseca puede ser útil como un mecanismo inicial para involucrar a los estudiantes en una actividad, pero a largo plazo, es la motivación intrínseca la que garantiza un aprendizaje significativo y sostenible.

Por otra parte, la teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan, citados por Tovar (2021) destaca que la motivación intrínseca surge de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: "…, la autonomía, la competencia y la relación. Cuando los estudiantes experimentan un sentido de elección, efectividad y conexión en su aprendizaje, es más probable que estén intrínsecamente motivados para participar y perseverar en las tareas" (p. 87). Según lo expuesto, para fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes, es fundamental crear entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía, la competencia y la relación.

Al ofrecer a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones sobre su aprendizaje, proporcionar retroalimentación constructiva que les permita sentirse competentes y cultivar un clima de colaboración en el aula, los docentes pueden potenciar la motivación intrínseca de sus alumnos y mejorar su aprendizaje. Al parafrasear a Rodríguez (2009), se entiende que la teoría de la motivación de logro, desarrollada por McClelland y Atkinson, se centra en la búsqueda de metas de rendimiento y el deseo de tener éxito en las tareas. Esto implica que los estudiantes con alta motivación de logro tienden a establecer metas desafiantes, percibir el esfuerzo como una herramienta para mejorar su desempeño y persistir en la búsqueda de sus objetivos académicos. Ahora bien, con respecto a la teoría de la expectativa de Vroom, Lizana (2018) sostiene: "la motivación depende de la expectativa de que el esfuerzo llevará a un rendimiento deseado y de la valoración del resultado por parte del individuo" (p. 44).

De lo expuesto, se puede señalar que, para fomentar la motivación de los estudiantes, es fundamental que los docentes creen un entorno de aprendizaje que promueva la expectativa de éxito. Esto, implica ofrecer a los estudiantes tareas desafiantes pero alcanzables, proporcionar retroalimentación constructiva y celebrar los logros. Además, es importante ayudar a los estudiantes a comprender el valor de sus aprendizajes y cómo estos pueden ser relevantes para su futuro. Al hacerlo, los docentes pueden aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes y mejorar su aprendizaje; así, los estudiantes asumirán las probabilidades de éxito y la importancia

de los resultados antes de comprometerse con una tarea, lo que influye en su nivel de motivación y esfuerzo.

Por otra parte, la teoría de la atribución explora cómo los individuos explican sus éxitos y fracasos en las tareas, lo que puede afectar la autoestima, autoeficacia y la motivación de los estudiantes, el trabajo colaborativo en el aula puede tener un impacto positivo en la autoeficacia y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Al respecto, Garza (2018), sostiene que la colaboración: “proporciona oportunidades para el éxito compartido, el apoyo entre compañeros y el desarrollo de habilidades sociales, lo que puede aumentar la confianza en las propias habilidades y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar” (p.154).

En términos educativos, la teoría subraya la importancia del desarrollo integral de los estudiantes. La teoría de la atribución ilustra cómo la interpretación de los éxitos y fracasos impacta significativamente en la autoestima, la autoeficacia y la motivación de los individuos, particularmente en el entorno escolar, donde los estudiantes enfrentan continuos desafíos académicos y personales. Es necesario resaltar, que el trabajo colaborativo en el aula emerge como una estrategia didáctica eficaz para motivar a los estudiantes a consolidar aprendizajes significativos, al facilitar oportunidades de éxito compartido y apoyo entre compañeros, el trabajo colaborativo no solo mejora las habilidades académicas, sino también las sociales y la confianza en sí mismos. Esto crea un ambiente en el cual los estudiantes se sienten valorados y parte de una comunidad escolar inclusiva y solidaria.

En consecuencia, tanto la teoría de la atribución como el trabajo colaborativo enfatizan la importancia de cómo los estudiantes perciben sus logros y cómo las dinámicas colaborativas pueden potenciar su desarrollo integral. Estos enfoques no solo son cruciales para mejorar el rendimiento académico, sino también, para fomentar un entorno educativo donde los estudiantes se sientan motivados, seguros y conectados con su proceso de aprendizaje.

Gestión del Docente en la Práctica Pedagógica

Así como se mencionó que la educación es un hecho humano, político y social, es necesario mencionar que también involucra aspectos administrativos y, por ende, de la gestión, entendida esta última como teoría de la acción humana. Así como la educación, la administración y el liderazgo, la gestión resulta ser un término polisémico, por tanto, más que definirla, resulta necesario precisar algunas características. Al respecto, Cassasus (2010) señala que la gestión en una institución "…, puede entenderse desde la movilización de recursos, la interacción de sus miembros, los diversos procesos e incluso el su carácter lingüístico en la práctica pedagógica" (p.43).

Bajo esta perspectiva, la práctica pedagógica se configura como un ecosistema complejo donde la construcción del saber no depende únicamente de la voluntad individual, sino de la movilización estratégica de recursos tangibles e intangibles que el docente orquesta en el aula. Esta dinámica se nutre de la interacción dialógica entre sus miembros, transformando el salón de clases en un espacio de negociación constante donde los procesos de enseñanza y aprendizaje dejan de ser mecánicos para volverse humanos. Es aquí donde el carácter lingüístico adquiere un rol protagónico; el lenguaje no es solo un vehículo de información, sino el tejido mismo de la mediación pedagógica que permite nombrar la realidad, validar significados y construir identidad colectiva. Por lo tanto, el accionar docente debe entenderse como una praxis integral que armoniza lo técnico, lo relacional y lo discursivo para dar sentido a la experiencia formativa en la educación básica.

A su vez connota tanto el planificar como el administrar, y se puede entender en contextos internos y externos, que involucran a los diversos actores del proceso, en este caso del educativo; de esta manera, al estar la gestión relacionada con la formación de seres humanos, los estudiantes suelen involucrarse y confundirse en ella, hecho que no ocurre en otras organizaciones. Bajo este contexto, Navarro y Lladó, (2014), sostienen: "…, la gestión relativa a la educación es: educativa, escolar y pedagógica" (p.72). Según los autores, la primera se relaciona con las políticas educativas y administrativas a nivel gubernamental; la segunda con el accionar

ejecutado por el directivo y su equipo de la institución; la tercera, confluye entre las dos anteriores.

De manera que, la gestión en el ámbito de la enseñanza se constituye como una categoría multidimensional que articula tres planos fundamentales de acción: lo educativo, lo escolar y lo pedagógico. Desde esta perspectiva, la gestión educativa traza las directrices macro y los fines últimos de la formación, mientras que la gestión escolar organiza la estructura institucional y el clima de convivencia que hace viable el encuentro pedagógico. No obstante, es en la gestión pedagógica donde la práctica docente alcanza su mayor grado de especificidad, pues se ocupa directamente de la transposición didáctica, la mediación de saberes y el uso de estrategias que, como el trabajo colaborativo, permiten transformar el aula en un espacio de construcción significativa. Por consiguiente, la efectividad del accionar docente depende de la coherencia entre estos tres niveles, garantizando que la administración de recursos y tiempos escolares esté siempre al servicio de la intencionalidad pedagógica y el desarrollo integral del estudiante en la básica primaria.

Entonces, la articulación de la gestión en sus descritas anteriormente halla su máxima expresión en los procesos de reingeniería, los cuales demandan una ruptura con los modelos burocráticos tradicionales para dar paso a una arquitectura organizacional flexible y centrada en el aprendizaje. Bajo esta premisa, la reingeniería no se limita a una reestructuración administrativa, sino que constituye una reinvención de la praxis donde la gestión pedagógica asume el liderazgo del cambio, impulsando nuevas formas de interdependencia y colaboración en el aula. Al respecto, Restrepo (2014), define la práctica pedagógica como:

> Un proceso de praxis social y reflexiva, donde el docente moviliza recursos cognitivos, afectivos y lingüísticos para mediar la construcción del conocimiento en un contexto situado. No se limita a la ejecución técnica de una clase, sino que constituye una forma de gestión pedagógica que, bajo una visión de reingeniería escolar, busca transformar las interacciones en el aula para convertirlas en verdaderos espacios de trabajo colaborativo. En este sentido, la práctica es el escenario donde convergen la teoría educativa y la realidad del aula, permitiendo que la enseñanza sea un acto de investigación constante sobre la propia acción para lograr aprendizajes significativos en el estudiante (p. 38)

De acuerdo con lo descrito, la praxis pedagógica trasciende la operatividad instrumental del aula para consolidarse como un ejercicio de metacognición social e intencional, donde el docente integra dimensiones intelectuales, afectivas y discursivas en favor de una mediación situada. Bajo este paradigma, la labor educativa se redefine como una gestión estratégica que, amparada en los principios de la reingeniería escolar, busca la reconfiguración de los vínculos comunicativos para institucionalizar el trabajo colaborativo como eje transaccional del saber. De este modo, el aula se erige como un laboratorio de investigación-acción donde la dialéctica entre el corpus teórico y la contingencia escolar permite una evaluación constante de la enseñanza, garantizando la cristalización de aprendizajes con profundo sentido y relevancia para el educando.

Uno de los conceptos importantes a tener en cuenta es el de práctica pedagógica, para ello es preciso considerar lo que afirma Cassasus (2010) frente a la práctica pedagógica, en general corresponde al conjunto de acciones que realizan los maestros en clase, específicamente aquellas que se relacionan y posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la práctica pedagógica es el quehacer diario de un docente, en el cual intervienen diversos factores como su conocimiento pedagógico, disciplinar, didáctico y contextual, además de la relación que establece con los estudiantes, los padres de familia, los docentes y demás agentes que intervienen en la educación.

A tal efecto, al rediseñar los procesos escolares desde una visión sistémica, se logra que la movilización de recursos y la interacción de los actores educativos dejen de ser actos aislados, convirtiéndose en una estrategia de mejora continua que responde a las necesidades reales del contexto. Por consiguiente, la reingeniería escolar actúa como el catalizador que permite transitar de una escuela estática a una comunidad de aprendizaje dinámica, donde el trabajo colaborativo se erige como el eje transversal de una gestión que busca la excelencia y la relevancia social en la educación básica primaria.

En este orden de ideas, el modelo de la reingeniería de acuerdo con Dordelly (2011), incluye varios aspectos: "…, la naturaleza del cambio; la noción de que las mejoras, la descentralización, poder, motivación al logro, acompañamiento, gestión de recursos, orientación al trabajo colaborativo" (p.89). Por tanto, se involucran temas como la resolución de problemas, el cuestionar racional y de forma constante cada proceso; es decir, que la gestión educativa abarca un amplio manejo de acciones en aras de lograr una educación de calidad. La esencia de la transformación institucional reside en la comprensión de la dinámica del cambio como un proceso sistémico. Este fenómeno trasciende la mera mejora operativa para instaurar una cultura de descentralización y empoderamiento, donde la motivación al logro y el acompañamiento pedagógico se alinean con una gestión de recursos eficiente.

En esta arquitectura, el trabajo colaborativo deja de ser una opción para convertirse en el eje motor que dota de cohesión y sentido a la evolución de las estructuras escolares contemporáneas. En síntesis, cada enfoque sirve para comprobar la evolución de la gestión y su desplazamiento hacia la democratización, como en el último enfoque en que los actos de habla sirven para involucrar a cada participante del hecho educativo. Por tanto, la comunicación cobra importancia, pues a través de ella puede ejercer influencia directa sobre sus dirigidos, y a su vez le permitirá conducir con habilidad a su equipo hacia aquellos objetivos planificados. La comunicación resulta pieza clave en las redes de información y en las vocerías, vistas anteriormente, pues permite la intervención democrática, participativa y protagónica de cada miembro escolar dentro de los procesos administrativos.

En otro orden de ideas, cuando se habla de la práctica pedagógica bajo el enfoque transformacional, se están planteando de acuerdo con Gibson (2010), procesos básicos, como son: "gestión de recursos, trabajo colaborativo, motivación al logro, acompañamiento, evaluación para mejorar, comunicación, coordinación y colaboración" (p.117). En lo concerniente con la gestión de recursos, se requiere según Cardona y Miller (2015), "…, hacer referencia a la obtención de recursos y su adecuada

administración a fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos" (p.59).

Según los autores la disponibilidad de recursos adicionales facilita la consecución de las metas de la institución; en esta dirección, los docentes deben promover una gestión que aproveche oportunidades, liderando procesos de búsqueda, negociación y vinculación de recursos a las necesidades del establecimiento. Asimismo, el docente debe sentir apoyo durante su gestión, recibir una motivación permanente para que asuma con mayor estímulo el compromiso de brindar actividades realmente significativas durante el proceso formativo de los estudiantes; adopte un comportamiento en el que impere una efectiva comunicación, buenas relaciones interpersonales para que exista un ambiente ameno y una sana convivencia. Al respecto Caballero (2020), afirma:

> Un docente, cuando reconoce su liderazgo transformacional como líder, sabe que la cooperación que reciba, es un elemento clave para desarrollar una educación de calidad, a la vez, que el mantener informada a la comunidad respecto a su labor, abrirá espacios para que se consolide el trabajo colaborativo en función de lograr la consecución de los objetivos organizacionales, relacionados con el aprendizaje de los escolares; así, como un mayor compromiso en la gestión educativa (p.17).

En efecto, los esfuerzos para mejorar el contexto laboral, el ambiente de trabajo, constituyen labores sistemáticas, permanentes, que deben llevar a cabo los líderes de las organizaciones, en este caso los directores, para suministrar a los gestores pedagógicos la oportunidad para optimizar sus condiciones de vida, trabajo, para formarse y actualizarse profesionalmente, estar al día en cuanto al conocimiento y manejo de las innovaciones tecnológicas, en un ambiente de mayor confianza, respeto y sobre todo tener una oportuna seguridad social para el docente.

En concordancia con lo anterior, Martínez (2018), hace referencia: "El trabajo colaborativo es trabajo en equipo, el trabajo en grupo no es trabajo colaborativo" (p.38). De acuerdo con lo expuesto, el trabajo colaborativo es la construcción de equipos en el que cada uno de los integrantes que lo conforman presentan capacidades y habilidades, capacidades y destrezas, estos, tienen planteados objetivos en común que

han sido establecidos previamente y sobre las cuales se cumplen las metas propuestas, de estos núcleos se podrán conocer las habilidades y de la misma manera sus deficiencias por lo que se debe crear una comunicación esto con la finalidad del cumplimiento de manera adecuada de las actividades planteadas.

Sin embargo, el objetivo final del trabajo colaborativo no es el consumar una actividad propuesta, su papel principal es el que se presente una realimentación entre los integrantes de los equipos. El rol del docente en este tipo de organización es permitir que cada uno cumpla con las tareas de forma eficaz, eficiente siempre que estén orientadas para el fin común de la organización. De este modo, la inclusión supone un poder para expresarse en lenguajes utilizados, así como en el currículo oculto en los patrones de acción y la articulación de todo el personal de la institución, esto conlleva a gestionar adecuadamente en la institución.

En consecuencia, es fundamental reconocer que el liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, al contrario, se puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman, compartan iniciativas, que respondan y construyan la cotidianidad de la institución a partir del trabajo colaborativo. Igualmente, otro de los procesos importantes en la gerencia educativa actual, lo constituye la comunicación, siendo ésta sumida como un dialogo abierto, en el que se negocian sentidos, significados y acuerdos para el bien común.

Con respecto a la comunicación, Cardona y Miller (2015), la definen, como: “El arte de desarrollar y lograr entendimiento entre las personas” (p.89). En toda institución, este proceso está constantemente en acción, lo que permite que cualquiera actividad se cumpla eficiente y eficazmente, conducida por una red de información que responda a ciertos estímulos dando como resultado, la compenetración de los grupos, los cuales generan sentimientos de cooperación, participación, integración, responsabilidad, afecto, superación y de identificación entre ellos.

Por otra parte, también es importante tomar en cuenta el proceso de colaboración que comienza asegurando los recursos necesarios, para llevar a cabo el

plan de acción: humanos, financieros y técnicos. En este caso, el docente como líder facilita la interacción mediante la proximidad física cuando resulte posible, o como mínimo poniendo a su disposición canales de información adecuados. Al respecto, Andrade (2012), sostiene que un docente como principal gerente escolar comprometido con el cambio positivo de la educación, tienen la responsabilidad:

> En el ejercicio estratégico de su labor educativa, deberá valorar críticamente los contenidos, competencias globales, estrategias, actividades, técnicas, recursos financieros, pedagógicos, didácticos, técnicos y humanos, así como las correspondientes acciones evaluativas, para desplegar una enseñanza significativa de los procesos cognitivos en los escolares (p.97).

Todo ello, indica la necesidad de concretar desde el aula, acuerdos sobre objetivos, intercambiar información de manera abierta, motivar a la búsqueda de resultados favorables, hacer énfasis en el desempeño de los equipos, tomar decisiones después de hacer análisis con los individuos involucrados, permitir que la familia o comunidad participe abiertamente en cada una de las estrategias fijadas, explicando el por qué es necesario hacer las cosas, cambiar la estructura de la organización para satisfacer las necesidades de las actividades, considerarse un docente que reconoce su labor para el logro del desarrollo humano, trabajar con quien sea necesario para hacer que se lleven a cabo las tareas conducentes a la efectiva materialización de su desempeño.

En este marco de ideas, la practica pedagógica vista como una alternativa para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje necesita confiar en el potencial educativo, así como en la plasticidad volitiva, cognitiva de la comunidad compartiendo el reto de transformar la educación que a su vez, sea garante de la proyección de organización escolar, siendo importante resaltar que el docente comparta de modo dialógico el porqué de las cosas, porque es preciso que genere confianza, motive una transformación efectiva de la gestión que día a día el docente realiza durante la formación integral de los estudiantes.

Tal como lo expresa Harrington (2016): "…, siempre es mejor explicar a los individuos por qué necesitan hacer algo, cuáles son sus beneficios e impacto esperado

antes de decirles cómo deben hacerlo" (p.274). de allí, se infiere que la eficacia de cualquier proceso de transformación institucional radica en la primacía del propósito sobre el procedimiento. Antes de instrumentar metodologías operativas, es imperativo que los actores educativos comprendan la teleología de la acción, reconociendo los beneficios intrínsecos y el impacto sistémico de las nuevas prácticas. Solo cuando el individuo internaliza la justificación ética y profesional del cambio, la ejecución técnica deja de ser una imposición para convertirse en un compromiso consciente con la mejora escolar

Otro de los aspectos recomendados para realizar una labor significativa subyace en motivar con dinamismo, con disposición, utilizando palabras de estímulo, tener tiempo para hacerlo, comprender el poder impulsor de las palabras. Desde luego, el docente en el ejercicio de sus funciones tanto aquellas relacionadas con la dirección, como las propias del proceso orientador de los diferentes actores de la comunidad educativa así, como la administración de los recursos con el fin de asegurar la calidad del servicio que ofrece a la población escolar, deberá necesariamente, hacer uso significativo y transformador de sus competencias como agente comprometido con la plena socio-formación de sus educandos.

Lo expuesto, deja claro que la función del educador no es sólo ser un simple transmisor de conocimientos sino, un profesional que orienta la producción de nuevos conocimientos, enseñando a sus estudiantes a vivir en democracia, libertad, construyendo de manera autónoma el aprendizaje mediante la constante cooperación de otros compañeros, preocupándose además por mejorar todo lo que le es inherente al cumplimiento de sus funciones. Por cuanto, el docente es un profesional estratégico que mediante la aplicación de procedimientos técnicos, didácticos, pedagógicos y disciplinares (propios a su especialidad) planifica, organiza y media en el constante encuentro del estudiante con el conocimiento, buscando a toda consta su aprendizaje significativo.

Sobre la base del anterior planteamiento, en la formación pedagógica inicial como en la práctica educativa, confluye un cúmulo de conocimientos y experiencias

enriquecedoras relacionadas con el currículo, la metodología, enseñanza, aprendizaje, evaluación, permitiéndole identificar los ejes sustanciales definitorios de su práctica profesional. El proceso formativo como el rol del docente es tan complejo que no sólo basta con informar a, los estudiantes; sino que su función mediadora va mucho más allá, por cuanto, se trata en toda instancia de ayudar a aprender, es decir dar a los estudiantes la libertad de descubrir por su propia cuenta las: debilidades, potencialidades, carencias, destrezas, y competencias para que en función de las mismas autorregulen el aprendizaje, construyan o reconstruyan si es necesario.

Por consiguiente, la transformación de la realidad escolar en el contexto actual exige una reingeniería de la labor docente, donde el empoderamiento y la motivación al logro desplacen a los modelos tradicionales de instrucción vertical. El éxito de esta transición radica en la capacidad de las instituciones para fomentar una gestión pedagógica que priorice el sentido y el impacto de las acciones educativas por encima de la prescripción técnica. Solo a través de una práctica docente consciente de su intencionalidad teleológica, será posible instituir el trabajo colaborativo como un eje transversal que dinamice la calidad educativa, permitiendo que la escuela de básica primaria evolucione hacia una verdadera comunidad de aprendizaje capaz de afrontar los desafíos de la contemporaneidad.

En conclusión, la práctica pedagógica en la educación básica primaria debe trascender la ejecución mecánica de currículos para consolidarse como una praxis reflexiva, situada y multidimensional. Este ejercicio demanda que el docente actúe como un gestor estratégico capaz de movilizar recursos cognitivos y afectivos, donde el carácter lingüístico y la interacción dialógica se conviertan en las herramientas fundamentales para la mediación del saber. Al asumir la enseñanza como un proceso de investigación constante sobre la propia acción, el educador no solo facilita la construcción de conocimientos significativos, sino que también sienta las bases de una cultura de colaboración que responde a las necesidades ontológicas y sociales de los estudiantes, garantizando que el aula sea un espacio de emancipación y desarrollo integral.

Rol del Docente

El rol del docente en básica primaria atraviesa actualmente una profunda metamorfosis, desplazándose desde una función instructiva tradicional hacia una mediación pedagógica estratégica y transformadora. En este nuevo paradigma, el educador se constituye como un dinamizador de procesos socio-cognitivos, cuya tarea fundamental consiste en diseñar andamiajes que permitan al estudiante transitar con éxito por su ZDP. Lejos de ser un actor pasivo que ejecuta un currículo preestablecido, el docente doctoralmente concebido actúa como un investigador de su propia praxis, capaz de interpretar las realidades del contexto para convertirlas en oportunidades de aprendizaje significativo. Por consiguiente, su autoridad no emana del ejercicio del poder vertical, sino de su capacidad para fomentar la autonomía, la curiosidad y la colaboración, asumiendo la responsabilidad ética de garantizar que el aula sea un espacio de inclusión, seguridad y empoderamiento para el desarrollo integral del ser humano.

Dentro de esta reconfiguración de la praxis educativa, el docente asume una función de mediación trascendente, actuando como el puente comunicativo entre el bagaje cultural y los esquemas cognitivos del aprendiz. Al respecto, Tébar (2009) sostiene que el perfil del profesor mediador se define por su capacidad para "…, favorecer el aprendizaje, estimular el desarrollo de las potencialidades y corregir las funciones cognitivas deficientes" (p. 83), lo cual implica una transición desde una enseñanza directiva hacia una pedagogía de la pregunta y el acompañamiento. En este sentido, el rol del docente no se limita a la gestión de contenidos, sino que se expande hacia la arquitectura de entornos de confianza, donde el diálogo y la empatía actúan como catalizadores del pensamiento crítico.

Por consiguiente, el educador se convierte en un estratega que, al movilizar los recursos del grupo, garantiza que el aula sea un laboratorio de construcción social donde el error se procesa como una oportunidad de crecimiento y el conocimiento se transforma en una herramienta de emancipación personal. Ahora bien, cuando se habla del docente, suelen presentarse algunas confusiones y también interpretaciones

interesadas por así decirlo, el educador en sus distintos niveles, espacios y grupos de referencia, se aborda para explicarlo, promoverlo, orientarlo o reorientarlo, con parámetros que son exógenos al actuar educativo y con este reclamo no se pretende que todas las explicaciones en educación sean endógenas a su especificidad en una suerte autarquía explicativa o reduccionismo intolerante, sino precisar que es obvio las relaciones educativas, a pesar de sus implicaciones como ejercicio de poder, no son semejantes a las que se dan por ejemplo, en el ámbito del poder público.

Bajo esta perspectiva, el rol del educador trasciende la instrucción tradicional para configurarse como un ejercicio de liderazgo pedagógico estratégico. En este sentido, el concepto de docente se alinea con la perspectiva de Kotter (2010) es: "…, el proceso de dirigir los recursos humanos o materiales de una organización en una determinada dirección fundamentalmente por medios no coercitivos" (p. 263). Al trasladar este postulado al escenario de básica primaria, se comprende que el maestro actúa como un gerente de ambientes de aprendizaje, cuya autoridad no emana de la imposición, sino de su capacidad para movilizar las voluntades y talentos del grupo hacia metas cognitivas comunes. Por consiguiente, dirigir una clase bajo medios no coercitivos implica sustituir el control vertical por la motivación y la inspiración, transformando el aula en una organización dinámica donde el docente gestiona tanto los recursos didácticos como el capital emocional de sus estudiantes para alcanzar un aprendizaje verdaderamente significativo.

Se infiere que ser docente es ejecutar aquellos actos que ayudan a que el grupo logre sus resultados necesarios. Ahora bien, en educación el ejercicio docente guarda una estrecha relación con su aceptación por parte de los integrantes de un grupo. Asimismo, el docente debe ser gerente no sólo dentro de la escuela sino también fuera de ella, en la comunidad y de allí, la gran importancia al abordar aprendizajes y enseñanzas por proyectos, por cuanto, de ello depende la solución de una gran cantidad de problemas presentes en la misma. Además, debe guiar a los estudiantes, incentivarlos, motivarlos, tratar de que alcancen un aprendizaje significativo, es decir, que construyan sus conocimientos partiendo de experiencias previas existentes en su

comunidad o medio en que se desenvuelve para lograr ello, también debe tener autoridad.

En otras palabras, habilidad para que sus estudiantes se conduzcan y de esta manera formar individuos aptos, capacitados para desenvolverse en cualquier medio siempre en búsqueda de beneficios propios y a favor de su comunidad. Más allá de la gestión administrativa de contenidos, el rol del docente en la contemporaneidad se define por su capacidad para actuar como un profesional de ambientes de aprendizaje socio-afectivos. Esta dimensión exige que el educador sólo trascienda la instrucción para convertirse en un garante de la seguridad emocional, donde la escucha empática y el reconocimiento del otro operan como los cimientos de la construcción del saber. En este sentido, el docente no solo dirige recursos, sino que modela conductas y actitudes; su influencia se manifiesta en la creación de un espacio donde el error es despojado de su carga punitiva y se resignifica como un peldaño necesario hacia el descubrimiento.

Por consiguiente, el maestro de primaria asume una responsabilidad ética ineludible, la de transformar el aula en un escenario de hospitalidad pedagógica, donde cada estudiante se sienta lo suficientemente seguro para explorar sus potencialidades, cuestionar su realidad y colaborar con sus pares en la edificación de una ciudadanía crítica y resiliente; por consiguiente, es importante señalar que la tarea central del educador como gerente en el aula es prestar atención, fomentar y guiar a los estudiantes en su crecimiento como seres humanos, responsables, social y ecológicamente conscientes que se respeten a sí mismos y a los demás. Debe incentivar la participación de los estudiantes en actividades que lo hagan sentir parte de su comunidad que la conozcan y la valoren, asimismo; como líder que debe ser el docente, está obligado a actualizarse y no estar resistente a los cambios ni al uso de nuevas tecnologías, apoyar los cambios, actuar como un gestor pedagógico competente que con sus conocimientos y experiencias contribuyan al fortalecimiento del nivel intelectual del educando.

Rol del Estudiante

En el paradigma de la educación contemporánea, el rol del estudiante ha experimentado una transformación radical, dejando atrás la figura del espectador de contenidos, para asumir el papel de constructor de saberes. Esta transición exige que el educando desarrolle una alta capacidad de autorregulación y compromiso con su propio aprendizaje. Al respecto, Scharmer (2009) sostiene que el aprendizaje profundo requiere que "…, el estudiante no solo procese información del pasado, sino que actúe desde un futuro emergente" (p. 21), lo que implica una actitud de apertura, curiosidad y voluntad para transformar su realidad a través del conocimiento.

En otras palabras, la función del aprendiz contemporáneo trasciende la asimilación de legados históricos y datos precedentes, situándose en una dimensión de acción protagónica. Bajo esta visión, el estudiante se faculta para intervenir en la realidad desde una perspectiva de innovación disruptiva, donde el conocimiento no es solo un registro de lo acontecido, sino una herramienta para configurar escenarios posibles. Actuar desde un futuro emergente implica, por tanto, una capacidad de anticipación estratégica que permite al educando dar respuestas inéditas a los desafíos complejos de su entorno

Desde la perspectiva del constructivismo social, el estudiante es concebido como un sujeto que aprende en interacción, donde su responsabilidad trasciende lo individual para impactar en lo colectivo. Según Ferreiro (2017), el rol del alumno moderno se define por "…, su capacidad para buscar, seleccionar, organizar y procesar la información" (p. 45), de acuerdo con el autor, convirtiéndola en conocimiento situado y útil para la resolución de problemas. En este sentido, el estudiante no solo acumula datos, sino que desarrolla competencias transdisciplinares que le permiten navegar en la complejidad de su entorno, actuando como un investigador permanente de su propio contexto.

En la actualidad, el desempeño del educando se caracteriza por su competencia infogestora, la cual le permite navegar de forma crítica en el ecosistema informativo.

Esta capacidad trasciende sólo la recepción, implicando un proceso de curaduría intelectual donde el alumno identifica, discrimina, estructura y metaboliza los datos para transformarlos en conocimiento con significado personal y social. Así, el estudiante moderno se erige como un gestor de su propio aprendizaje, capaz de convertir la información dispersa en una herramienta estratégica para la comprensión de su realidad

De acuerdo con lo planteado se infiere, que el rol del estudiante se redefine al abandonar solo la recepción de información del pasado para abrazar una agencia epistémica proactiva. Este enfoque sugiere que el aprendizaje adquiere su máximo sentido cuando el individuo se posiciona como un creador de soluciones ante lo que aún no existe, operando desde una consciencia del cambio. En lugar de replicar esquemas obsoletos, el alumno se convierte en un catalizador de nuevas realidades, utilizando el saber cómo un puente hacia la transformación social y el desarrollo de potencialidades que apenas comienzan a manifestarse

En el mismo orden de ideas, Perrenoud (2004), señala: “El rol protagónico del alumno contemporáneo se fundamenta en su habilidad para ejecutar operaciones mentales de alta complejidad sobre el flujo informativo” (p. 98). Lo antes expuesto, implica una arquitectura del pensamiento donde la búsqueda y selección no son actos azarosos, sino decisiones deliberadas orientadas a fines específicos. Al organizar y procesar los contenidos, el estudiante deja de ser un consumidor pasivo para convertirse en un arquitecto de saberes, garantizando que la información seleccionada sea coherente con los nudos críticos que busca resolver en su praxis académica

En este sentido, la identidad del aprendiz en la sociedad del conocimiento se define por su agencia epistémica frente a la información disponible. Más que un acumulador de contenidos, el estudiante actúa como un filtro inteligente que selecciona y sistematiza los datos bajo criterios de rigor y pertinencia. Esta capacidad de procesamiento estratégico asegura que el individuo no solo acceda al saber, sino que lo apropie y lo reconfigure, desarrollando una alfabetización funcional que es

indispensable para el ejercicio de una ciudadanía crítica y el éxito de cualquier proceso de reingeniería educativa

Por consiguiente, el rol del estudiante en básica primaria se fundamenta en la autonomía cognitiva. Esta autonomía no significa aislamiento, sino la capacidad de utilizar los andamiajes provistos por el docente para alcanzar metas de aprendizaje superiores. El estudiante concebido es aquel que interroga la realidad, colabora con sus pares y asume una postura crítica frente al saber, transformando el aula en un espacio de co-creación donde su voz y su acción son los motores principales de la dinámica pedagógica.

En consecuencia, se colige que el rol del estudiante en básica primaria contemporánea trasciende la ejecución de tareas para consolidarse como un ejercicio de soberanía cognitiva y participación ciudadana. El educando ya no puede ser visto como un beneficiario pasivo de la enseñanza, sino como un agente de cambio capaz de articular sus saberes previos con las demandas de un entorno globalizado y complejo. Bajo esta premisa, la responsabilidad del alumno radica en su capacidad para transitar de la recepción a la creación, asumiendo un compromiso ético con su propio proceso de formación y con el bienestar de su colectivo. En última instancia, el estudiante es el eje gravitacional de la praxis docente, y su empoderamiento como sujeto crítico y reflexivo constituye el fin último de la planificación estratégica, garantizando que el paso por la institución escolar deje como huella la capacidad de aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

Planificación Educativa

La planificación educativa en básica primaria se constituye como una herramienta de mediación estratégica que trasciende la simple organización técnica de contenidos para erigirse en un ejercicio de anticipación reflexiva y situada. Lejos de ser un acto mecánico o una prescripción burocrática, la planificación representa el diseño de una arquitectura de aprendizaje donde el docente proyecta intencionalmente las metas, los recursos y las trayectorias didácticas que responderán a las necesidades

ontológicas y cognitivas de sus estudiantes. En este sentido, planificar implica una reingeniería del currículo, donde el maestro actúa como un estratega capaz de armonizar las exigencias normativas con la realidad sociocultural del aula, transformando el espacio escolar en un escenario previsible pero flexible.

Por consiguiente, una planificación sólida y coherente es el fundamento de una enseñanza de calidad, ya que permite reducir la improvisación, optimizar el tiempo pedagógico y garantizar que cada acción educativa posea una intencionalidad teleológica orientada al desarrollo integral del educando. A tal efecto, la planificación educativa se define, en esencia, como un esfuerzo sistemático por dotar de racionalidad y eficacia a la acción pedagógica, alejándola de la improvisación empírica. Al respecto, Ander-Egg (2005) sostiene que planificar consiste en "…, utilizar procedimientos para introducir mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos" (p. 27).

Bajo este postulado, el docente de básica primaria se convierte en un estratega que no solo prevé contenidos, sino que diseña itinerarios de aprendizaje capaces de incidir en la realidad biosico-social del estudiante. Por consiguiente, la planificación actúa como un instrumento didáctico, donde la selección de medios y fines se ajusta a un diagnóstico previo, garantizando que cada intervención en el aula posea una direccionalidad clara y un impacto transformador en la formación integral del educando. Cada vez más se detecta la necesidad de transformar los modelos tradicionales de educar, porque se ha evidenciado que no están respondiendo a las demandas de los educandos y de la misma sociedad; por un lado, los contenidos curriculares pronto pierden relevancia, y, por otro lado, las formas de enseñar no están siendo quizá las más pertinentes. Sin embargo, no han faltado ocasiones, en que los docentes, han intentado experimentar innovaciones pedagógicas en los planteles educativos, pero éstas generalmente son esporádicas y, luego del entusiasmo de la novedad, los educadores vuelven a sus antiguas prácticas que justamente cuestionaban.

En virtud de ello, para lograr realmente una transformación, hay que empezar por crear las condiciones para que las innovaciones encuentren en las instituciones terreno fértil donde puedan echar raíces y se extiendan, como una enramada, a lo largo y ancho de toda una comunidad educativa sin que consigan obstáculos en su difusión y consolidación; en este sentido, es necesario mantener a los estudiantes de comprometidos y motivados, lo cual constituye un reto muy grande aún para los educadores más experimentados. Aunque, es bastante difícil dar una receta que sirva para todos, la investigación evidencia que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes.

En este sentido, estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo, el aprendizaje por proyectos incorpora estos principios. A tal efecto, en la gestión educativa, según Méndez (2014): "…, la planificación garantiza un reencuentro del individuo con los tres ejes fundamentales como son: la escuela como institución encargada de transmitir la herencia cultural, la familia y la comunidad" (p. 87). De acuerdo con lo planteado por el autor, permite inferir que el gestor pedagógico al planificar debe incluir la integración de estos tres elementos, considerados como parte esencial de los mismos.

De manera que, el acto de planificar se constituye como dispositivo pedagógico de integración que facilitan la convergencia de la tríada fundamental del proceso educativo. Esta estrategia garantiza una vinculación orgánica entre el estudiante y sus pilares formativos: la escuela, en su rol de preservadora y transmisora del acervo cultural; la familia, como núcleo primario de socialización; y la comunidad, como el entorno vital donde se dinamizan los saberes. Así, el aprendizaje trasciende el aula para transformarse en una experiencia de corresponsabilidad socio-histórica

En el mismo orden de ideas, llegar a la verdad mediante la sistematización del conocimiento a través de una intervención permanente en el trabajo académico; evidentemente, la gestión docente exige una labor educativa que integre a toda la

comunidad en el proceso del alcance del conocimiento al aplicar diversos métodos para conformar un cuerpo de criterios validos en los objetivos y reclamar la participación para el diagnóstico a la solución de los problemas, no sólo los que se dan en el aprendizaje, sino los que son colectivos.

De igual manera, plantea, en el aula un trabajo creativo e inventivo de los docentes y estudiantes, a fin de capacitar al individuo en el dominio de artes para el ejercicio pleno de la personalidad, en la medida que lo hace útil para sí en su cuadro familiar-social. Por tanto, la visión filosófica que sustenta el desarrollo de una buena planificación, es el de carácter de globalización del aprendizaje, a fin de integrar todas las dimensiones que se manifiestan en la realidad. El criterio de globalización, busca establecer una secuencia organizativa del aprendizaje que integre el conjunto de experiencias con las necesidades humanas que identifiquen la posibilidad en la solución de problemas, a este respecto Antúnez (2011), expresa:

> Se globaliza la enseñanza cuando la selección de contenidos de aprendizajes no se realiza por una decisión más o menos arbitraria, sino que se hace en función de atender necesidades de conocimientos, o de dar respuesta a problemas más amplios que los estrictamente disciplinarios de la reingeniería escolar (p.64).

La globalización de la enseñanza, entendida como un eje rector de la planificación, surge cuando la selección de contenidos abandona la discrecionalidad administrativa para centrarse en la resolución de nudos críticos de la realidad. Bajo este enfoque, el currículo deja de ser una suma de parcelas disciplinares y se transforma en una respuesta estratégica a las necesidades cognitivas y sociales del educando. Planificar de forma globalizada implica, por tanto, una reingeniería del saber, donde el conocimiento se organiza en torno a problemas complejos que exigen una mirada holística y trascendente, superando los límites tradicionales de las asignaturas aisladas.

Se deduce que simultáneamente, la planificación trata de una fundamentación filosófica constructivista de la educación, el cual considera el desarrollo humanista del educando en la medida que lo identifica con su problemática y lo invita a la acción

participativa, a fin de lograr el crecimiento de la personalidad. La concepción filosófica del aprendizaje globalizado, trata de sistematizar el conocimiento a fin de satisfacer objetivos como, la formación integral de un hombre sensible y solidario a través de la utilidad del conocimiento con fines prácticos en la solución de problemas reales hacia el fomento de la creatividad, el desarrollo del conocimiento significativo.

En líneas generales, el aprendizaje globalizado que destaca las teorías del aprendizaje basadas en el procesamiento de la información como lo sostienen las corrientes constructivistas, especialmente, la teoría del aprendizaje significativo, de Ausubel (citado por Méndez, 2014), según la cual el aprendizaje tiene lugar cuando se establece una relación sustentativa de él mismo; al parafrasear al autor, se tiene que la planificación es una estrategia que partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes, permite la construcción de un aprendizaje significativo e integrador, a partir de actividades didácticas globalizantes; implica la creación del desarrollo de conocimientos; que describa y faciliten experiencias significativas.

En palabras simples, la planificación es el conjunto de estrategias destinadas a enseñar, a través de ejercicios con pruebas, un contenido determinado. Al respecto; de acuerdo con Contreras (2013), tiene como objetivos:

> Globalizar e integrar los contenidos de las diferentes áreas compuestas en el currículo, desarrollar el interés investigativo de los estudiantes, educar para la vida; formando personas que: crean proyectos de vida, sepan tomar decisiones y resolver problemas a través de correctas argumentaciones, que sustenten sus opiniones. (p. 102)

Ahora bien, la planificación posee características al ser integradora; a las diferentes áreas que conforman el programa de cada nivel, a manera de construir un aprendizaje significativo y darle mayor sentido al proceso de aprender, es cooperativa**;** debido a que son construidos y desarrollados conjuntamente por directivos, docentes, alumnos, familias y miembros de la comunidad, se presenta didáctico**;** a través de la interacción constructivista entre la persona y el ambiente así como una evaluación continua del aprendizaje.

Desde esta óptica, la función del docente debe concebirse como una relación de ayuda existente entre él y el educando; para así percibir el vínculo afectivo-efectivo en relación con la ayuda que se ha de brindar al estudiante en la labor diaria de cada clase impartida; con el fin de elevar el rendimiento cualitativo y cuantitativo; para que el estudiante acepte su realidad a través de procesos que liberen sus potencialidades y lo inciten al desarrollo integral. Por consiguiente, el buen docente al realizar su modelo de planificación debe considerar las recomendaciones señaladas por Flores (2012):

> El propósito de la planificación es que el participante produzca algo útil; utilizando tanto el nuevo aprendizaje, así como los conocimientos previos referidos al tema tratado. Encaminarlos a resolver problemas sobre los cuales se considera a los participantes con capacidad para aportar soluciones. Los docentes facilitadores aportan básicamente instrumentos o procedimientos que permitan la orientación del trabajo en grupo en términos de calidad y excelencia. Para ello, se debe recurrir al manejo de distintas técnicas de participación grupal que coadyuven al logro de los objetivos propuestos (p.180).

Lo planteado por el autor, permite inferir que, la planificación educativa, bajo una visión pragmática y constructivista, se orienta hacia la generación de una praxis productiva, donde el estudiante no solo asimila información, sino que la moviliza para crear productos con utilidad social y académica. Este proceso exige un diseño didáctico que amalgame los saberes previos con los nuevos aprendizajes, facultando a los participantes para intervenir en la resolución de nudos críticos de su realidad inmediata. En esta dinámica, el docente trasciende la instrucción directa para convertirse en un facilitador de procesos de alta calidad, proveyendo los instrumentos metodológicos y las técnicas de participación grupal necesarias para garantizar la excelencia en el trabajo colaborativo.

Por consiguiente, planificar implica diseñar un ecosistema donde el manejo estratégico de la interacción grupal coadyuve al logro de objetivos comunes, transformando el aula en un laboratorio de soluciones donde el conocimiento se valida a través de su capacidad para transformar el entorno. El docente en su rol de facilitador y mediador del aprendizaje en la educación debe diseñar una estrategia de trabajo basada en la realización de un diagnóstico para determinar las necesidades del educando, sus limitaciones, habilidades y destrezas; detectando los factores que

favorecen u obstaculizan el aprendizaje, promoviendo el desarrollo de actividades en los alumnos para el trabajo individual o grupal. Evidentemente; el alcance al éxito requiere que el docente se capacite y prepare en la tarea de comprender la conducta de sus estudiantes y asimilar cada conocimiento, para poder generar las relaciones de ayuda; tanto intra como extra-escolar.

A tal efecto, el docente debe promover la sensibilidad social y la solidaridad de los educandos ayudando a detectar los problemas existentes para la solución de los mismos en su prioridad que se presentan durante el transcurso del año escolar con el fin de lograr el crecimiento personal en los educandos; diseñando diferentes métodos y técnicas que contribuyan al aprendizaje en los estudiantes, promover la participación en el aula; desarrollando actividades positivas hacia el cumplimiento de sus deberes, derechos, funciones tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En el mismo orden de ideas, Sierra (2011), define la planificación, como:

> Un instrumento estratégico de la panificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque global; que toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la comunidad-escuela y de los educandos a fin de proporcionarles una educación de calidad y equidad. (p.45)

Según lo expuesto, corresponde a los docentes como garantes de ofrecer al colectivo una educación de calidad tomar en cuenta algunos aspectos a la hora de planificar; entre ellos, necesidades e intereses de los estudiantes. De igual manera, Delgado (2010), agrega que la planificación es: "…, una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento" (p. 77); tomando en consideración lo expuesto por los autores previamente citados, como estrategia el trabajo la planificación es parte importante del proceso educativo, este concepto se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los educadores trabajan con grupos de estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos, culturales y niveles de habilidad.

De esta manera, la planificación educativa debe ser concebida como una estrategia integral y holística, constituyéndose en la columna vertebral de la praxis

escolar en lugar de ser percibida como un apéndice o un requisito complementario del proceso de enseñanza. Bajo esta perspectiva sistémica, planificar implica una visión totalizadora que articula las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje, garantizando que cada acción en el aula guarde una coherencia orgánica con los fines últimos de la educación. Al abandonar su carácter periférico, la planificación se transforma en una reingeniería del pensamiento docente, donde la previsión de metas y recursos no se limita al cumplimiento de un formato, sino que se convierte en un mapa de navegación que otorga sentido, dirección y unidad a la experiencia educativa.

Por consiguiente, su naturaleza holística asegura que la formación del estudiante de básica primaria sea abordada como un todo indivisible, permitiendo que la institución escolar responda de manera robusta y articulada a las complejidades del contexto contemporáneo. También, ofrece pautas para e incluye una lista de verificación de aspectos importantes que se deben tener en cuenta al desarrollarla. Se atienden, además, algunas consideraciones para llevar a cabo la evaluación y se discuten problemas potenciales y formas de evitarlos. De este modo, la planificación como metodología didáctica propicia la organización de temáticas en torno al estudio de situaciones, intereses y problemáticas generados en la escuela; a le vez, promueven la integración de conceptos procedimientos y actitudes favoreciendo en los estudiantes la construcción de aprendizajes, al vincularlos con experiencias significativas derivadas de las actividades de investigación.

De esta forma, se optimiza el desarrollo personal y social del estudiante bajo un enfoque holístico; es decir, tomando en cuente la institución y la vida para convertirlo en el ciudadano que requiere el país. Esto cobra sentido en la medida que se considere a los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje, son ellos los que aprenden, desarrollan sus capacidades, transfieren el conocimiento a las variadas situaciones que les toca vivir y a las problemáticas planteadas, aportando alternativos de solución, lo que conlleva también a que los docentes se apropien y realimenten las experiencias obtenidas en la interacción.

Por consiguiente, ofrece una posibilidad de introducir en el aula de clase una extensa gama de oportunidades de nociones. Puede motivar estudiantes de diferentes proveniencias socio culturales, puesto los niños pueden escoger temas que tengan relación con sus propias experiencias, así como permitirles utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender, por ello; el educador debe fortalecer su práctica pedagógica y de esta manera propiciar aprendizajes realmente significativos en los estudiantes.

En síntesis, la planificación educativa trasciende su concepción tradicional como artefacto administrativo para consolidarse como la hoja de ruta crítica de la reingeniería escolar. Al ser asumida como una estrategia holística y situada, permite que el docente de primaria abandone la improvisación y se convierta en un experto de realidades posibles, donde cada recurso, técnica y contenido convergen para dar respuesta a las necesidades del contexto. Por lo tanto, el éxito de una propuesta pedagógica orientada al aprendizaje significativo y colaborativo radica en la solidez de su diseño previo; una planificación que no solo prevé el qué y el cómo enseñar, sino que dota de una intencionalidad ética y transformadora a la labor docente. En última instancia, planificar es un acto de responsabilidad profesional que asegura que la escuela cumpla con su función social de formar individuos capaces de resolver problemas complejos y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y cohesionada.

Experiencias Pedagógicas en el Aula

La práctica pedagógica es vista como el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del docente, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en actividades didácticas; es el encuentro cotidiano entre el docente y el estudiante, entre el contexto y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas. Al respecto, Laguado (2015), expone, sobre experiencias pedagógicas: “El docente en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como maestro, y más allá de sus conocimientos técnicos, lo vivido en el aula” (p. 76).

Ante lo expuesto, el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos; sino, al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual. La praxis pedagógica diaria no se agota en el dominio de las competencias disciplinares o didácticas, sino que está profundamente imbuida por la subjetividad del educador. El docente moviliza un conjunto de saberes de origen sociocultural que trascienden su titulación académica, integrando experiencias, valores y percepciones ambientales en su ejercicio profesional. Esta dimensión biográfica del maestro actúa como un currículo oculto que matiza la enseñanza, convirtiendo el acto educativo en una síntesis entre la formación científica y la sabiduría acumulada a través de su trayectoria vital y comunitaria.

Por consiguiente, la labor del educador no se circunscribe únicamente al dominio de la didáctica o de los contenidos programáticos, sino que se nutre profundamente de una trama de saberes socioculturales que el maestro ha internalizado a lo largo de su historia de vida. Estos conocimientos extra-académicos, valores, tradiciones y percepciones del entorno, se amalgaman con su formación técnica para dar origen a experiencias pedagógicas significativas. En este sentido, Tardif (2004), asevera: "…, la práctica cotidiana se transforma en un laboratorio de vivencias donde el docente, al interactuar con el contexto, dota de humanidad y sentido real a la enseñanza" (p. 54).

De modo que, una experiencia pedagógica de calidad no es aquella que replica fielmente un manual, sino la que surge de la capacidad del docente para integrar su bagaje cultural con las necesidades de sus estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio de encuentro vital donde el aprendizaje se valida a través de la realidad social compartida. En el escenario del aula, el docente opera desde una racionalidad holística, donde los conocimientos técnicos conviven con estructuras de pensamiento adquiridas en su entorno social. Estos saberes extraescolares, raigambre de su identidad cultural, condicionan la toma de decisiones y la interacción con los estudiantes, demostrando que la labor magisterial es, ante todo, una acción situada.

Por consiguiente, el docente no solo enseña desde lo que sabe teóricamente, sino desde lo que es como sujeto social, aportando una riqueza empírica que desborda los límites de la formación institucionalizada. La ejecución de la labor docente revela la existencia de una trama de conocimientos híbridos, donde convergen la preparación académica y los constructos culturales asimilados por el maestro fuera del sistema formal. Este bagaje socio-humano permite que la práctica cotidiana posea una sensibilidad única, ya que el docente dota de sentido a los contenidos técnicos a través del prisma de sus propias vivencias y valores colectivos. Reconocer esta realidad implica admitir que la excelencia educativa no depende únicamente del rigor instructivo, sino de la capacidad del docente para integrar su identidad cultural en el proceso de mediación pedagógica.

Sin embargo, la experiencia pedagógica no solo debe entenderse como la acumulación de años de servicio o la repetición de rutinas instructivas, sino como un acontecimiento que afecta y transforma la identidad del educador. Según Larrosa (2006), la experiencia es "…, lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos llega" (p. 87), marcando una distinción crucial entre el simple transcurrir del tiempo y la capacidad del docente para dejarse interpelar por la realidad del aula. Bajo esta óptica, las experiencias pedagógicas del maestro de básica primaria se constituyen en un saber reflexivo que surge de la interacción con el otro, donde el docente deja de ser un aplicador de métodos para convertirse en un sujeto sensible que dota de sentido a su práctica.

Por lo tanto, la sistematización de estas vivencias permite que el profesor reconfigure su praxis, convirtiendo cada desafío en el aula en una oportunidad para la renovación de su pensamiento y su acción pedagógica, en el sentido común se alude a las actividades que realizan los docente en el ejercicio de la enseñanza y para los propios docentes el mismo usualmente se traduce como un hacer basado en el aprendizaje, por experiencia o en la aplicación de algún conocimiento teórico o técnico a las tareas de la enseñanza para hacerla más efectiva, según Delgado (2012), las experiencias pedagógicas:

> Han conducido el arrinconamiento del sujeto de la educación al definirse como un tecnólogo social, que realiza tareas instrumentales y objetivos, que ya no necesita más pensar sólo le basta con el adiestramiento necesario para manejar con eficacia las nuevas situaciones que se presentan durante el quehacer en el aula y que contribuyen a fortalecer su práctica docente (p. 8).

Ciertas interpretaciones de la experiencia pedagógica han provocado un desplazamiento del docente hacia la periferia del pensamiento crítico, redefiniéndolo solo como un tecnólogo social. Bajo esta visión reduccionista, la labor magisterial queda limitada a la ejecución de tareas instrumentales y al cumplimiento de objetivos estandarizados, donde el ejercicio reflexivo es sustituido por un adiestramiento orientado exclusivamente a la eficacia operativa. Este enfoque mecanicista sugiere que, para gestionar las contingencias del aula, al docente le basta con el dominio de procedimientos técnicos, despojando a la praxis de su esencia intelectual y transformadora en favor de un pragmatismo carente de profundidad pedagógica

De acuerdo con los planteamientos realizados con anterioridad, para dar cuenta de la actividad docente no basta estudiar los contenidos, y no es suficiente abordar la relación enseñanza-aprendizaje. Es indispensable remitir las relaciones sociales, puesto que la educación, y en particular la docencia, están determinadas por la historia, por el contexto socioeconómico y por las políticas educativas planteadas en un momento histórico. El trabajo docente es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones, por fuerzas y por alianzas cambiantes dentro del sistema escolar. Su accionar constante es lograr consensos en el grupo, en la escuela, y en particular, en la relación maestro-educando, donde se negocian normas, conocimientos, valores, historias personales, expectativas, sentimientos, entre otros.

Por consiguiente, muchas veces las experiencias pedagógicas de los gerentes educativos, van acompañados con un sentimiento de soledad. Vive su actuar como un espacio íntimo, privado, personal. Pero realmente no está solo en el proceso educativo, siempre está en permanente relación con el otro, con el estudiante, con el director, con los colegas, con el contenido, con los padres de familia, con la sociedad, y otros actores del proceso educativo. Al ser la educación un espacio social, el gestor pedagógico se encuentra incluido en una red de relaciones que lo ubican en un lugar

con ciertas exigencias, y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. El maestro es y existe en relación estrecha con el estudiante. Su poder, fundado en el saber, y su criterio de verdad, dependen de que el otro lo reconozca. La docencia es un forcejeo permanente por la apropiación del campo de trabajo y por la participación efectiva en las decisiones. Es una búsqueda permanente por ser protagonista de la propia actividad.

En este orden de ideas, Contreras (2013) afirma: "…, el discernimiento del bien y su experiencia es el objeto de la práctica y el razonamiento utilizado para ello no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse" (p. 17); por ello, junto a las actividades éticas y políticas, la educación será una forma de práctica en este sentido, es decir; puede deducirse que la cualidad esencial de las prácticas incluida la educativa, es que dentro de sus acciones siempre está presente la disquisición sobre el bien y su sensatez para poder realizarlo, siendo esta realización del bien su propósito.

No obstante, para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo, según Rivero (2012), señala: "…, los docentes y su manera de enseñar; los contenidos, los alumnos y la interacción social en el que se desarrolla dicho proceso" (p. 54); de lo expuesto se infiere que el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y retroalimentar sus propias prácticas.

Por otra parte, el currículo, todo aquello que el medio escolar ofrece al estudiante como posibilidad de aprender, conceptos, procedimientos y actitudes; abarca también aquellos medios a través de los cuales la escuela proporciona estas oportunidades. El diseño curricular base de un determinado sistema educativo está condicionado históricamente por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una

cultura. Por ello, es necesario diseñar actividades dirigidas a que los estudiantes practiquen la ejecución estratégica de los procedimientos.

A tal efecto, la práctica del docente debe ser abundante, estructurada y diversificada a través de diversas áreas y contextos; con respecto a las actividades pedagógicas, Tapias (2010) señala: "…, son aquellas actividades y recursos que se utilizan para un aprendizaje efectivo" (p. 43), con diferentes matices, existe un cierto acuerdo en torno a propiciar el aprendizaje de estrategias didáctica y pedagógicas en distintas áreas curriculares. La reflexión sobre estas orientaciones en el marco del proyecto curricular debería encaminarse a superar la instrucción puntual, dentro de un solo área o unidad didáctica, para que el aprendizaje estratégico forme parte de un tratamiento educativo más sólido.

En este sentido, la metamorfosis del educador en un ejecutor de instrucciones, representa el arrinconamiento del sujeto pensante en el sistema educativo. Al priorizar el manejo instrumental de situaciones áulicas sobre la capacidad de análisis y deliberación, se promueve una práctica docente automatizada, donde la eficacia se mide por el éxito del adiestramiento y no por la calidad de la mediación humana. En consecuencia, Giroux (2010) señala: "…, la planificación y la acción educativa pierden su carácter dialógico para convertirse en un conjunto de maniobras técnicas que, aunque fortalecen la operatividad inmediata, castran la posibilidad de una verdadera reingeniería de la praxis basada en el pensamiento autónomo" (p. 162).

Según el autor, cuando el diseño y la ejecución pedagógica se reducen a una serie de procedimientos instrumentales, se produce un vaciamiento del carácter dialógico del hecho educativo. En este escenario, la planificación deja de ser un espacio de encuentro y reflexión para transformarse en un repertorio de maniobras técnicas orientadas exclusivamente a la eficiencia administrativa. Si bien estas acciones pueden garantizar una funcionalidad operativa a corto plazo, terminan por inhibir cualquier intento de construcción de la praxis, puesto que anulan la capacidad de juicio crítico y pensamiento autónomo del docente, convirtiéndolo en un ejecutor de procesos en lugar de un arquitecto de transformaciones sociales.

Por otra parte, la concepción de la enseñanza como una tecnología social ha derivado en una crisis de identidad para el maestro, quien es empujado a abandonar su rol como pensador para asumir el de un operario eficaz. Esta perspectiva sostiene erróneamente que la excelencia en el quehacer pedagógico reside en el adiestramiento para manejar variables y cumplir objetivos, obviando que la educación es un proceso de encuentro humano irreductible a la técnica. Al convertir al docente en un gestor de instrumentos, se debilita su capacidad crítica y se estandariza una práctica que debería ser, por naturaleza, creativa, situada y profundamente reflexiva.

A modo de síntesis, las experiencias pedagógicas del docente no deben ser un ejercicio de aislamiento instrumental, sino el motor que dinamiza el trabajo colaborativo dentro del aula. Cuando el maestro trasciende su rol de tecnólogo social para asumirse como un mediador reflexivo, es capaz de diseñar ecosistemas de aprendizaje donde la colaboración no es una simple instrucción, sino una cultura compartida de construcción de saberes. Bajo esta premisa, la práctica educativa encuentra su máxima expresión en la capacidad del docente para integrar su acervo vital y cultural en el andamiaje del trabajo grupal, permitiendo que la interacción entre pares se convierta en una síntesis dialéctica de experiencias. En última instancia, la planificación de espacios colaborativos exitosos depende de un docente que reconoce en su propia experiencia el valor de la otredad, transformando el aula en un territorio de corresponsabilidad cognitiva donde el aprendizaje fluye desde la diversidad hacia la excelencia colectiva.

Las Estrategias didácticas y su Impacto en el aprendizaje significativo

Las estrategias didácticas representan un sistema de acciones deliberadas que el docente coordina para orientar el proceso de construcción del conocimiento, superando la mera transmisión de contenidos. Según Díaz-Barriga y Hernández (2010), estas "…, no deben entenderse como un conjunto de pasos rígidos, sino como procedimientos flexibles y adaptativos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva para promover aprendizajes de calidad" (p. 76). En este sentido, la efectividad de una estrategia no reside en su complejidad técnica, sino en su capacidad para activar procesos de autorregulación y andamiaje, permitiendo que el estudiante conecte

de manera lógica y coherente los nuevos saberes con su estructura cognitiva previa. Así, la estrategia didáctica se erige como el puente que transforma la información dispersa en un conocimiento situado y funcional para el sujeto que aprende.

El verdadero impacto de una mediación pedagógica eficaz se evidencia cuando se logra la transición hacia un aprendizaje significativo, definido por la no arbitrariedad y la sustancialidad de la nueva información. En concordancia con los planteamientos de Ausubel (1976), "…, este tipo de aprendizaje ocurre cuando el educando es capaz de atribuir sentido y utilidad a lo aprendido, integrándolo en sus esquemas mentales de manera duradera" (p. 83). Para que este impacto ocurra, es imperativo que las estrategias didácticas fomenten la actitud favorable del estudiante y la relevancia del contenido, garantizando que el conocimiento no sea almacenado de forma memorística o mecánica. En última instancia, una praxis docente renovada debe priorizar experiencias didácticas que desafíen el pensamiento crítico y la resolución de problemas, consolidando un aprendizaje que trascienda el aula y permita al individuo intervenir con pertinencia en su realidad sociocultural.

En este sentido, en educación, la presencia del profesional encargado de la formación integral de los niños y niñas que harán frente a los múltiples retos del contexto social, requiere que su acción sea innovadora, adaptativa, creativa y ante todo proclive a la promoción del aprendizaje significativo de cada educando, de modo que su impacto pedagógico les permita el desarrollo de las competencias previstas para cada grado. Por ello, es importante reconocer el papel que actualmente juegan las estrategias didácticas en la educación efectiva de los estudiantes, acción que deberá indicarse efectivamente desde la etapa de preescolar.

Con base en lo antes descrito, no cabe duda que las estrategias de didácticas, también conocidas en su apelativo más inmediato de "enseñanza", dentro del fenómeno educativo contemporáneo, constituyen la razón de ser del acto pedagógico, pues son ellas las que orientan una verdadera didáctica dentro del aula de clase o de cualquier otro escenario de aprendizaje, desde esta perspectiva, las orientaciones que se conjugan en las mismas son de carácter empírico pero que subyacen de un proceso

epistemológico profundo y complejo, si bien la aplicabilidad de las estrategias necesariamente debe ser práctica, porque su configuración se gesta en el contexto propio de las aulas de clase, ya que derivan de las necesidades, el interés de los estudiantes y hasta del propio contexto histórico social de determinada localidad, es también sabido que las mismas surgieron de un proceso científico-pedagógico de revisión para así establecer las directrices de su aplicabilidad en la inmediatez de los escenarios de aprendizaje.

De acuerdo con Rajadell (2009), una estrategia de enseñanza; “equivale a la actuación secuenciada potencialmente consiente del profesional en educación, del proceso de enseñanza, en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser” (p. 8). De allí que, tales estrategias constituyen la esencia del desarrollo de una clase y, por lo tanto, deben ser tomadas en cuenta a la hora de la misma, lógicamente estas deben estar apegadas a una serie de lineamientos propios de la significancia del proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial cuando su aplicación está dirigida a los niños de básica primaria deben ser interesantes e innovadoras para que promuevan el aprendizaje significativo de los escolares.

De manera tal, que el desarrollo de la clase ha ido tomando un enfoque constructivista, dejando atrás las manifestaciones del enfoque conductista, el cual dominó los espacios de la enseñanza por un largo tiempo y donde se veía al estudiante como un banco de datos, al cual se le llenaba de información y no se le dejaba espacio para su actuación, como una forma de remediar esta situación, el Estado Venezolano, a mediados de la década de los noventa manifiesta su preocupación y por lo tanto genera un plan de acción, cuya razón de ser descansa específicamente en el enfoque constructivista, denotando con ello una educación centrada en la dimensión humana del individuo.

De acuerdo con lo anterior, es conveniente reformular la orientación de las estrategias didácticas que están inmersas en ella cotidianidad e inmediatez de los niños y niñas, más aún a sabiendas que en la actualidad, la enseñanza, es un proceso que promueve cambios significativos en el ser, se deben trazar actividades que valoren

el pensamiento crítico reflexivo del estudiante, así como el creativo, donde el acto pedagógico sea una conjunción de elementos significantes y el docente uno más de este proceso que no se vea como un líder autocrático, sino participativo, creativo y afectuosos de modo tal que, de pie a una formación del estudiante integral y significativa, con esta finalidad es necesario revisar tanto los momentos de una clase como ciertas estrategias que se llevan a cabo dentro de la misma.

En el caso del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el educador, se apoye en los conocimientos previos de los niños y las niñas, de modo que indague lo que ha visto en la televisión, escuchado en la radio o tal vez compartido con su familia y amigos, para sí lograra que los estudiantes, se interesen por el tema y sientan que sus aportes, son tomados en cuenta para generar nuevos conocimientos. Al respecto, Caballero (2020) afirma:

> Las estrategias de enseñanza de la escuela contemporánea, deben apoyarse en la realidad del contexto cotidiano de cada niño, para logar involucrarlos el desarrollo autónomo de sus procesos cognitivos en el área de matemáticas, haciendo que su participación les ayude con la resolución de aquellos problemas que suponen el uso del pensamiento lógico. Una educación constructivista, que se apoye en la creatividad e individualidad del estudiante, estría garantizando el éxito de la educación básica, en todos sus subsistemas y niveles en Venezuela (p.8)

Con base en lo anterior, la educación en los actuales momentos genera una serie de cambios que no solo afectan la estructura administrativa y operativa de una entidad educativa, sino que se debe llegar hasta las aulas de clase donde cada situación didáctica debe emerger dentro de los espacios que proponen los nuevos modos de enseñanza y que impulsan una valoración de las destrezas y habilidades propias de cada estudiante, pues se pretende en estos momentos formar un individuo comprometido con el cambio social y cultural; por tanto la didáctica, concibe permitirle al estudiante la ubicación de estrategias de aprendizaje que promuevan una verdadera formación de la estructura cognitiva, cuya razón de ser, se orienta en el hecho de que los individuos valoren sus propios aprendizajes, activando para ello sus propios procedimientos cognitivos del pensamiento que los proyecte como seres pensantes, audaces y observadores del mundo circundante, para comprenderlo y consolidar entre

otras competencias aquellas referidas al pensamiento lógico matemático, tan importante para su desarrollo académico formal.

En consecuencia, se precisa de una práctica pedagógica cuyas estrategias didácticas, se apoyen en lo que los niños vivan y expresen, de modo que le encuentren sentido funcional al pensamiento lógico matemático, tan necesario para hacer cosas tan básicas como correr una silla, calcular la distancia entre un objeto y otro, mediar cierta cantidad de agua para colocarla sobre un recipiente, contar la cantidad de peloticas de papel maché para rellenar alguna figura entre otros, si ello, efectivamente se cumple en la etapa del preescolar, mayores serán las posibilidades de despertar en ellos la conciencia e importancia hacia la matemática como disciplina determinante en su desarrollo académico.

Así pues, las estrategias de enseñanza destinadas al desarrollo de procesos escolares en niños y niñas de básica primaria, constituyen un referente impostergable en la práctica cotidiana del educador, sus continuos momentos para estimular en los niños actividades concretas de manipulación, que permitan el abordaje creativo de procesos cognitivos como la seriación, clasificación, observación, así como aquellas actividades que les permitan ordenar elementos de acuerdo con un modelo, armar un rompecabezas observando su dibujo ver películas, que pueden ser la base para acciones didácticas, que se tornen interesantes y amenas en los escolares, a quienes deberá dársele la autonomía para que de modo creativo participen en la consolidación de la correspondencia biunívoca, que suponen el desarrollo de actividades en las que establezcan la correspondencia de lo que ellos hacen con el modelo que la docente les presenta, cuya conjunción fortalezca el aprendizaje significativo de los niños mediante el trabajo colaborativo que promueven la exploración cognitiva de las cosas del medio que rodean a cada niño.

Las estrategias didácticas, entendidas como el plan de acción reflexivo del docente, alcanzan su mayor potencial transformador cuando se fundamentan en la interdependencia positiva y la construcción colectiva del saber. Al respecto, Ferreiro (2017) sostiene que "…, la mediación pedagógica debe trascender la instrucción

individualizada para dar paso a entornos de trabajo colaborativo, donde el aprendizaje se produce a través de la confrontación de puntos de vista y la resolución conjunta de problemas" (p. 55). En este sentido, la estrategia deja de ser un canal unidireccional para convertirse en un andamiaje social que permite a los estudiantes negociar significados y desarrollar competencias socio-afectivas. Al enlazar la estrategia con la colaboración, se garantiza que el impacto en el aprendizaje sea significativo, pues el conocimiento no solo se adquiere, sino que se valida y se reconstruye en el intercambio con el otro, fortaleciendo así la autonomía del grupo y la identidad del sujeto como parte de una comunidad de aprendizaje.

Por tanto, es preciso plantear estrategias didácticas de enseñanza que permitan enriquecer el acto pedagógico y de hacerle ver al estudiante que es parte fundamental del proceso formativo que se lleva en las aulas de clase de básica primaria, dichas estrategias deben ir acompañadas de un sin fin de recursos y actividades, o como lo expone Feurstein (2008): "…, el docente debe poseer en el desarrollo de su jornada pedagógica una variedad de recursos para atraer la atención de los estudiantes" (p. 56). De acuerdo con lo anterior, y cumpliendo con estos parámetros, la clase se tornaría interesante, donde el docente y el estudiante, conforman una actitud positiva, participativa, trabajo en equipo, desenvolviéndose en un constante intercambio de ideas, sentimientos y emociones, lo cual permite la valoración de los conocimientos del estudiantado, y así se obtendrá un aprendizaje significativo, con miras a que estos practiquen en su vida escolar y familiar, procesos matemáticos de modo autónomo y, así se promueva el aprendizaje social propuesto por Vigostky y en el cual se fundamenta el actual sistema educativo venezolano.

Ahora bien, merece preguntarse, cómo se define una estrategia didáctica, por lo que al parafraseara a reconocidos autores como Rajadell (2012) podría mencionarse que tales procedimientos, se orientan hacia la corriente de la construcción de conocimientos articulada con lo social y la constante interacción entre las personas, estableciéndose el aprendizaje a partir del conflicto socio cognitivo. De esta manera, se otorga primacía al carácter coordinado de acciones grupales en el conocimiento más

que a las individuales. Se manejan así los desequilibrios intra-individuales junto con los inter-individuales, apoyando el surgimiento de los primeros a partir de las contrastaciones de los de los demás respecto de los propios. Entre las estrategias didácticas, sobresale la necesidad de reflexionar todo el tiempo acerca de la importancia de la confrontación entre los estudiantes, valorizando las ventajas de su explotación, en este caso Díaz (2007) señala que es necesario:

> 1) Descentrar a los niños y alumnas de puntos de vista exclusivos y auto-centrados, 2) Coordinar la regulación de las interacciones entre pares; 3) Aprender de la experiencia de los otros; 4) Participar en la solución de problemas colectivamente en equipo (p.45).

Desde luego, las estrategias didácticas que se planifiquen y desarrollen en los espacios de aprendizaje en básica primaria, deben permitir que los escolares compartan cooperativamente los procesos de construcción de su conocimiento, establecer normas para la convivencia y el trabajo escolar de modo que la interacción sobre los contenidos educativos sea efectiva y estimulante, promover el análisis crítico de situaciones escolares cotidianas para que su resultado beneficie la solución de situaciones reto, que supongan el tratamiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en las que estén presentes acciones sencillas, concretas y significativas. A tal efecto, Flores (2012) sostiene: “La convergencia entre las estrategias didácticas y el trabajo colaborativo constituye el catalizador esencial para alcanzar un aprendizaje significativo de carácter dialógico” (p. 79). Como lo plantea el autor, no se puede concebir un aprendizaje significativo y de naturaleza dialógica sin la unión estratégica de métodos didácticos y dinámicas colaborativas. Esta conjunción funciona como un agente dinamizador que permite a los estudiantes trascender la recepción pasiva de información, promoviendo en su lugar una co-construcción del saber basada en el debate y la interdependencia positiva.

Desde esta perspectiva, las estrategias dejan de ser solo prescripciones técnicas para transformarse en diseños de interacción social que, en palabras de Ferreiro (2017), activan la "interdependencia positiva", donde el éxito del individuo está intrínsecamente ligado al éxito del colectivo. Este andamiaje grupal permite que el estudiante procese la información no de manera aislada, sino mediante la negociación

de significados con sus pares. Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández (2010) sostienen: "…, la mediación docente a través de la colaboración potencia la disposición del sujeto para relacionar el nuevo contenido con sus estructuras cognitivas previas" (p. 75). En consecuencia, el impacto de esta sinergia no solo garantiza la durabilidad del conocimiento (significatividad), sino que además desarrolla la autonomía y el pensamiento crítico, convirtiendo la praxis educativa en una experiencia de emancipación intelectual y construcción social del saber.

En virtud de ello, resulta ser determinante la acción pedagógica de los docentes, cuyas estrategias didácticas susciten el interés y la curiosidad de los niños y las niñas, lo cual deberá apoyarse en su contexto social cotidiano para que se puedan conectar las experiencias previas con aquellas que les son ofrecidas de modo formal y cada una de las áreas de aprendizaje en básica primaria. Ello denota, la importancia que tiene dentro del pensamiento crítico, los conocimientos de tipo social y físico, así, como también el proceso formativo, porque, tales aprendizajes, constituirán la base del desarrollo personal, social y académico del estudiante.

Lo anterior, apunta a la necesidad de asumir al escolar como un actor social y cultural, que juega un rol decisivo en los escenarios sociales y culturales, creando una interdependencia global y sujeta a las transformaciones que se realizan en las negociaciones del sujeto con los demás. En este sentido, Riffkin (2009) sostiene que, tanto:

> El conocimiento y el aprendizaje están vinculados con el rol del profesor en la medida en que este actor, junto con otros, define un escenario de mediación cultural. Además, su rol se vuelve central en la *zona* de desarrollo próximo, entendida ésta como el potencial o la distancia entre dos niveles: el desarrollo actual de maduración, expresada esta última en la capacidad de resolver situaciones problemáticas de manera autónoma, y el nivel de desarrollo establecido por la capacidad de resolverlas con la ayuda de otros. Este concepto, central en la teoría del aprendizaje mediado, actúa como gran respaldo para explicar la potencialidad del desarrollo y la necesidad de la mediación sociocultural (p.52).

Con este respaldo se afirma que el aprendizaje va acompañado de procesos de desarrollo, y que el contexto de aprendizaje determina su posibilidad y calidad. El mundo social del aula y los roles que juega cada uno de los actores que son parte de

su escenario de interacción, hacen que el niño y la niña generen aprendizajes ligados a la trama social y cultural a la que significan, pertenecen o valoran. Tal efecto, las principales estrategias didácticas a desarrollar por el profesor a juicio de Díaz (2007) son:

> 1) La identificación de los conceptos o contenidos a enseñar determinando aquellos aprendizajes que caracterizan al estudiante y que pueden facilitar otros;2)La estructuración de la actividad de aprendizaje determinada por el conocimiento que debe ser común, estableciendo las actividades que permitan al profesor modelizar y determinar cómo deben expresarse en virtud del desarrollo de estudiante;3)La implantación y evaluación, estableciendo relaciones entre el progreso y la dificultad, la autonomía desarrollada en cambios observables y la transferencia del aprendizaje a situaciones inéditas(p.69).

En consecuencia, una estrategia didáctica de enseñanza, es aquella que le permite al estudiante seleccionar la mejor vía para concebir su propio aprendizaje y que el mismo se constituya en significativo para su formación, en este sentido, el valor que poseen las estrategias didácticas, es incalculable debido a la orientación interactiva que producen en las clases y a la labor que emprenden dentro de los contextos de aprendizaje significativo.

En el mismo orden de ideas, la intervención docente en el uso de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de determinados contenidos, como es el caso de procesos cognitivos, va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa entonces, desarrollar al máximo las potencialidades del estudiante, con las que se viva en condiciones reales los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, suscitando así el interés desde muy pequeños por su proceso formativo. Es por esto que, al considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje, es necesario resaltar las actividades de aprendizaje colaborativo, pero se debe tener presente que es muy importante tales actividades de aprendizaje, teniendo también presente el aprendizaje es social y ocurre al interior de cada individuo.

Sobre la base de lo anterior, las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje, como actividad reflexiva no es sólo explicar conceptos o

brindar nuevos significados, es en esencia planificar y promover situaciones prácticas y dinámicas que estimulen al estudiante a organizar sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos. Así pues, en lo que respecta a los procesos cognitivos en la consolidación de las competencias previstas en la formación integral de los niños de básica primaria, las estrategias deben ser motivadoras de modo que despierten el estudiante el interés por problematizar sobre las condiciones reales donde su pensamiento resulte ser clave y, plasmar todo lo que piensa acerca de los temas que le interesen.

En virtud de lo anterior, se hace necesario que los docentes promuevan la importancia y necesidad de aprender de manera significativa, como contenidos importantes en la vida académica, escolar, familiar, cotidiana y cultural de los escolares, mediante estrategias de enseñanzas de manera colaborativa, tal como lo señala Quintero (2009) cuando afirma que, desde los primeros años de vida, se hace necesario implementar:

> Juegos, dinámicas, actividades de memoria, rompecabezas, dinámicas de grupo, la manipulación de materiales concretos, que favorezcan el aprendizaje significativo¸ pues, el éxito del aprendizaje cooperativo radica en que los estudiantes se sientan responsables no solo de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros, creando una atmósfera de apoyo mutuo que eleva el rendimiento académico general; asimismo, como una estrategia poderosa para fomentar la corresponsabilidad y el aprendizaje dialógico, ya que obliga a la comunicación efectiva para poder integrar el conocimiento completo. (p.79).

Desde luego, se hace necesario el desarrollo de una educación renovada y constructivista, que se apoye en los escenarios y la realidad de cada comunidad, en la que los educadores y niños sientan que sus acciones son importantes para aprender significativamente a solucionar problemas, buscar diversas alternativas, atendiendo a las demandas sociales y académicas. Este tipo de estrategias en el ejercicio de la docencia, actualmente debe enfocarse en el rompimiento de la enseñanza tradicional, dando lugar al proceso enseñanza y aprendizaje que logre la conformación de niños con pensamiento autónomo, críticos, capaces de transformar su realidad, es decir la gestación a través de la educación de un ser dinámico.

El ser humano almacena, recupera y procesa la información a través del estímulo que capta mediante los órganos de los sentidos, es decir, el mismo es un participante muy activo del proceso de aprendizaje. En consideración a lo anterior, es importante que el docente, se familiarice con las estrategias didácticas garantes de la enseñanza creativa que garanticen, el procesamiento constructivo y crítico de la información, para que pueda usarlas en la práctica educativa como procesos valiosos para resolver los problemas de aprendizaje de los escolares. De esta forma, las mismas pueden ser aplicadas por el docente con mucho acierto en situaciones en que los escolares presenten dificultad para aprender habilidades complejas, donde el estudiante puede saber la información, pero no la entiende o cuando éste no está dispuesto a realizar el esfuerzo para lograr la comprensión de la misma.

En síntesis, las estrategias didácticas no solo deben ser entendidas como instrumentos operativos, sino como la construcción mediadora que posibilita la transición de una enseñanza informativa a una formación transformadora. Su impacto en el aprendizaje significativo es determinante, toda vez que actúan como el mecanismo de anclaje entre la estructura cognitiva previa del estudiante y los nuevos desafíos epistemológicos. Al implementar estrategias que promueven la reflexión, el diálogo y la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el docente deja de ser un transmisor para convertirse en un diseñador de experiencias que garantizan que el saber no sea volátil, sino funcional y duradero. En última instancia, la eficacia de esta praxis radica en su capacidad para dotar al educando de un sentido de pertenencia sobre su propio conocimiento, permitiéndole no solo comprender su realidad, sino intervenir en ella de manera crítica y creativa dentro de su contexto social.

Educación Básica Primaria

La Educación Básica Primaria en Colombia, comprendida entre los grados primero y quinto, se constituye como el pilar fundamental del sistema educativo nacional, regida principalmente por la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Su propósito trasciende la alfabetización inicial, enfocándose en el desarrollo de habilidades comunicativas, el razonamiento lógico-matemático y la formación en

valores civiles. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), este ciclo busca garantizar que el niño acceda a los elementos básicos de la cultura y la ciencia, promoviendo una formación integral que sirva de base para la educación secundaria. Sin embargo, la implementación curricular se enfrenta al reto de transitar desde modelos tradicionales de instrucción hacia currículos por competencias que respondan a las realidades territoriales y a la diversidad cultural del país.

A pesar de los avances en cobertura, la educación primaria colombiana enfrenta tensiones significativas en términos de calidad y equidad, especialmente en las zonas rurales. Los resultados en pruebas estandarizadas como Saber 3° y 5° han evidenciado la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y la infraestructura pedagógica. La política pública ha intentado mitigar estas disparidades a través de modelos como Escuela Nueva, el cual es reconocido internacionalmente por su enfoque colaborativo y multigrado. No obstante, persiste una brecha tecnológica y de recursos que exige una reevaluación de la inversión estatal, orientándola no solo a la dotación de materiales, sino a la creación de entornos que fomenten el aprendizaje significativo en poblaciones vulnerables.

En el contexto contemporáneo, la educación primaria en Colombia se halla en un proceso de redefinición de la praxis docente bajo la influencia de corrientes constructivistas y humanistas. Se busca que el maestro de primaria deje de ser un reproductor de contenidos para convertirse en un mediador que promueva el pensamiento crítico y la autonomía desde la infancia. Diversas investigaciones señalan que la mejora de la educación básica no depende únicamente de cambios normativos, sino de una reingeniería pedagógica donde se valore la innovación en el aula y se integren las TIC de forma transversal. Esta transformación es vital para que el sistema educativo colombiano logre cumplir con los estándares internacionales y prepare a los ciudadanos para los desafíos de la globalización sin perder de vista su identidad local.

En el escenario de la educación primaria en Colombia, la implementación del trabajo colaborativo emerge no solo como una estrategia didáctica, sino como un imperativo pedagógico para superar el modelo de instrucción vertical predominante. Al

alinear la praxis docente con los lineamientos de la Ley 115, se busca que el aula se convierta en un laboratorio social donde la interdependencia positiva y el diálogo actúen como motores del desarrollo cognitivo. Esta dinámica grupal permite que los estudiantes de los primeros ciclos académicos comiencen a construir saberes de forma compartida, donde la interacción con el par actúa como un andamiaje que facilita la resolución de problemas complejos que, de manera individual, resultarían inalcanzables. De este modo, la colaboración se transforma en la base sobre la cual se edifica una ciudadanía democrática y participativa desde la infancia.

La efectividad de esta reingeniería en la praxis docente se manifiesta cuando el trabajo colaborativo decanta en un aprendizaje significativo que responde a las realidades del contexto colombiano. Para que el conocimiento sea perdurable en el estudiante de básica primaria, debe existir una conexión intrínseca entre las estructuras cognitivas previas y la nueva información mediada socialmente. Cuando el docente actúa como un estratega del aprendizaje dialógico, señala Villarreal (2018) "…, logra que los contenidos curriculares trasciendan la memoria mecánica y se conviertan en herramientas funcionales para la vida" (p. 67). Así, el aprendizaje significativo en la primaria se consolida como un proceso situado y relacional, donde el sentido del saber surge de la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en su entorno inmediato, garantizando una formación integral que es, al mismo tiempo, académica y profundamente humana.

Perfil del Egresado en Básica Primaria

El perfil del egresado en la Educación Básica Primaria se define como un conjunto complejo de competencias transversales que integran el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Según Casarini (2016), este perfil constituye el horizonte de intención del currículo, donde se "…, espera que el estudiante, al culminar este ciclo, haya desarrollado una estructura cognitiva flexible que le permita procesar información de manera crítica y resolver problemas cotidianos mediante el razonamiento lógico" (p. 43). En el contexto de la educación contemporánea, este egresado no es solo quien domina contenidos básicos, sino quien posee la capacidad de aprender a aprender,

demostrando una autonomía creciente que le permitirá transitar con éxito hacia la educación secundaria. Por tanto, el perfil actúa como un estándar de calidad que obliga a la praxis docente a enfocarse en la formación integral y no solo en la instrucción técnica.

Más allá de la excelencia académica, el perfil del egresado subraya una dimensión humanista orientada hacia la convivencia democrática y la responsabilidad social. De acuerdo con Perrenoud (2012), una de las competencias fundamentales al egresar de la primaria es "…, la capacidad de participar en la vida social de manera colaborativa, utilizando el diálogo como herramienta para la resolución de conflictos y la co-construcción de significados" (p. 24). Este enfoque sugiere que el egresado debe manifestar una conciencia ética y ciudadana que le permita reconocerse como parte de una comunidad, respetando la diversidad y actuando bajo principios de equidad. Para la investigación doctoral, este perfil reafirma que el éxito del proceso formativo se mide por la capacidad del estudiante de vincular su aprendizaje significativo con el bienestar colectivo, convirtiéndose en un agente transformador de su propio entorno.

En definitiva, el perfil del egresado en la Educación Básica Primaria representa la síntesis de un diseño pedagógico lograda, donde la teoría se traduce en capacidades humanas tangibles y pensamiento crítico. No se trata de un punto de llegada estático, sino del inicio de un compromiso ciudadano donde el estudiante, tras haber transitado por procesos de aprendizaje significativo y trabajo colaborativo, posee las herramientas intelectuales y éticas para enfrentar las demandas de una sociedad globalizada. Por lo tanto, el éxito de este perfil no reside únicamente en el cumplimiento administrativo de un currículo, sino en la medida en que el docente, como mediador, logre despertar en el niño una curiosidad epistemológica permanente y un sentido de responsabilidad social. Al final del ciclo primario, el egresado debe ser el reflejo de una praxis que priorizó la comprensión sobre la memoria y la alteridad sobre el individualismo, garantizando así una base sólida para su futuro desarrollo personal y profesional.

SECCIÓN III

CONTEXTO METODOLÓGICO

Fundamentación Epistemológica

El fundamento epistemológico de la presente investigación está basado en la epistemología interpretativa, porque que sostiene que el conocimiento es inherentemente subjetivo a la vez, está construido a través de las interpretaciones tanto individuales como colectivas de la realidad. Desde esta perspectiva, se reconoce que los estudiantes no sólo construyen activamente su conocimiento, sino que también lo interpretan, comparten en función de sus propias experiencias, contextos socioculturales, siendo sustantivas las interacciones con otros. Desde luego, la realidad educativa, por tanto, es entendida como una construcción social que se manifiesta de diversas formas según las interpretaciones, significados que los individuos le atribuyen Guba y Lincoln (1994). Entonces, se trata de un paradigma centrado en la cotidianidad vivencial del sujeto, asumiéndolo desde la individualidad, por su parte Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2016), lo definan como:

> Un paradigma se concentra en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ello utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo siendo su naturaleza ideográfica…, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa...Acentúan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones, sus formas de interacción y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación (p.13).

A la luz de lo citado, podría decirse que, en el contexto de la investigación sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional de aprendizaje significativo, se ajusta al paradigma interpretativo (PI) pues, su fundamento implica que el conocimiento

es interpretado y construido de manera subjetiva, socialmente mediada en la inmediatez del aula de clase. Se reconoce la importancia de la interacción entre los estudiantes y de la colaboración en la interpretación y construcción del conocimiento, así como la influencia de las experiencias previas y del entorno en este proceso. Además, el PI también implica una comprensión de que el conocimiento es contextual y situado, es decir, que está influenciado por el contexto específico en el que se produce y por las interpretaciones, vivencias de los estudiantes.

Bajo este contexto, Crotty (1998), comenta: "…, se consideraría esencial tener en cuenta el contexto escolar, las características individuales de los estudiantes, las prácticas pedagógicas específicas que pueden influir en: la interpretación, construcción colaborativa y significativa del conocimiento" (p. 231). En efecto, el proceso de construcción del conocimiento es un tema central en el ámbito académico y científico pedagógico. En la presente investigación se utilizará una matriz descriptiva para identificar y clasificar las estrategias didácticas realizadas por los docentes, para recopilar información sobre las experiencias y perspectivas de los participantes, la investigadora puede analizar y sintetizar esta información para extraer conclusiones generando conocimiento nuevo, según Bonilla-Castro, y Rodríguez (2005).

De modo que la interpretación de la información desde diversas posturas teóricas, como la teoría del aprendizaje social, la motivación y la autorregulación, proporcionan un marco sólido para comprender cómo estas estrategias didácticas pueden impactar en el proceso educativo, a decir, en el aprendizaje significativo y en el desarrollo integral de los estudiantes en primaria. En el proceso de construcción del conocimiento es posible identificación patrones, tendencias y áreas de interés emergentes, lo que contribuye a la generación de conocimiento en el campo de básica primaria. Este conocimiento puede informar el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas y centradas en el estudiante, así como ayudar a abordar tanto los desafíos como las necesidades específicas del proceso educativo.

Naturaleza de la Investigación

La presente investigación busca responder un cuestionamiento sobre la realidad existente, así, como brindar herramientas y análisis para la toma de decisiones; se realiza a través de un diseño enmarcado bajo el enfoque cualitativo de carácter. A continuación, se definirá el enfoque, informantes clave, unidad de estudio, metodología y técnica a utilizar para el desarrollo de la investigación, el procedimiento escogido y el diseño del instrumento investigativo que definirá cómo se va a realizar la teorización.

Orientación cualitativa

La orientación cualitativa posibilita una exploración fenomenológica detallada de las experiencias y percepciones de los actores involucrados en el trabajo colaborativo en la realidad inmediata y compleja del aula de clases, para ser analizada naturalmente *"In Situ"* tal y como ocurre. Esto se logra mediante técnicas netamente cualitativas de concreción ideográfica como entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis de contenido. Esta aproximación permite capturar la riqueza y complejidad de las interacciones sociales y cognitivas que tienen lugar durante el trabajo colaborativo, proporcionando una comprensión más profunda de los procesos educativos pues tal como refieren Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2016), en este enfoque el investigador comienza su trabajo: "…, aceptando que la realidad es múltiple, holística, compleja y dinámica. Pretende llegar a la objetividad en el ámbito de los significados, usando como criterio de evidencia el pacto intersubjetivo en el contexto educativo" (p.13), siendo clave la comprensión de la multiplicidad de elementos intervinientes.

En igual sentido, Padrón (2012) al referirse a este enfoque también lo denomina introspectivo vivencial, acota:

> …, se concibe como producto de conocimiento de las interpretaciones de los símbolos socioculturales mediante los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad, es decir, el conocimiento es interpretación de una realidad tal y como ella aparece en el interior de los aspectos de la conciencia subjetiva, se explora, descubren interacciones, analizan y describen situaciones. Enfoque donde el conocimiento es un acto de comprensión (p.110).

Por tanto, el enfoque cualitativo se interesa por la manera cómo suceden los hechos o fenómenos al interior de su contexto socio-natural, sin ser alteradas las condiciones como viven los individuos, se constituye en un referente determinante para accesar a su estudio, logrando obtener de modo sistemático, persistente, dialéctico y recurrente la descripción de su comportamiento. El conocimiento, es el resultado del análisis crítico reflexivo de las manifestaciones, reflexiones, vivencias que desde cada individualidad reportan los sujetos respecto al objeto de estudio, entonces, se trata de un enfoque que facilita la interpretación de las estrategias de trabajo colaborativo desde diversas posturas, permitiendo una interpretación completa de los factores motivacionales influyentes en el aprendizaje significativo.

Al aplicar marcos teóricos como la teoría del aprendizaje social, la teoría sociocultural y la teoría de la motivación, es posible examinar cómo las interacciones sociales y el trabajo colaborativo impactan en la motivación intrínseca y la adquisición de conocimientos en los estudiantes en básica primaria. En tal sentido, el enfoque cualitativo permite identificar los constructos subyacentes al trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo. A través del análisis inductivo de los datos cualitativos, es posible identificar conceptos clave como la co-construcción del conocimiento, la interdependencia positiva y la distribución equitativa de roles en el grupo. Estos constructos, proporcionan una base sólida para comprender cómo el trabajo colaborativo facilita la internalización y aplicación de conceptos en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.

El Método

Existen diversos métodos en la investigación cualitativa, su elección depende de las intencionalidades del investigador así, como de los objetivos planteados, en el caso concreto de esta investigación se realizará desde el método ***etnometodológico*** con un enfoque cualitativo, empleando como técnica recolección de información una matriz descriptiva y grupos focales para la identificación, clasificación, interpretación y teorización del trabajo colaborativo como referente motivacional de aprendizaje significativo en los estudiantes desde la caracterización. La metodología

etnomenológica, en investigación ofrece varias ventajas reconocidas por académicos como sociólogos, psicólogos, pedagogos y expertos en diversos campos. Alguna de estas ventajas destaca por su atención minuciosa a la vida cotidiana y las interacciones sociales reales, permitiendo una comprensión profunda del orden social en contextos específicos. Sobre la etnometodología, Sandín (2003) afirma:

> Aborda la cuestión de cómo las personas construyen la realidad social en y a través de *procesos interactivos*, y se centra en el estudio detallados de los métodos empleados por aquellas aquéllas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas…Privilegia la importancia de las construcciones de significados…Se centra en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, la manera en que las personas crean y construyen sus formas de vida, el orden y las reglas sociales (p.183).

Así mismo, la etnometodología posee capacidad para capturar la perspectiva de los participantes en su propio entorno social. Esto se logra a través del enfoque cualitativo el cual ofrece una visión auténtica de las prácticas sociales y las interpretaciones individuales del mundo. Al estudiar la realidad social cotidiana, la etnometodología proporciona aportes valiosos para comprender el funcionamiento de las instituciones sociales, la construcción de identidades y la perpetuación de las normas sociales. Su flexibilidad metodológica le permite adaptarse a una amplia gama de contextos culturales y sociales, lo que la convierte en una herramienta poderosa para la investigación en ciencias sociales. Misma que con una valoración de indicadores concretos permite una toma de decisiones informada y basada en evidencia.

En consecuencia, se corresponde la etnometodología como método seleccionado porque, responde a los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1996): "…, resulta pertinente en los escenarios educativos en especial, porque se trata la organización social de las clases…" (p. 203). Desde luego, bajo la etnometodología la investigadora analizará sistemáticamente las formas de interacción de la clase en términos de manera cómo se desarrollan los intercambios comunicativos de los estudiantes y los docentes, la dinámica como éstos trabajan durante el desarrollo de las actividades escolares, la frecuencia y procedimientos asumidos para desarrollar el trabajo colaborativo logrando con ello, extraer los aspectos más sustantivos que serán

debidamente codificados y categorizados, conducente a un nivel de análisis cualitativo superior que permita la teorización así, como la posterior articulación del constructo basado en el TC. También, es importante mencionar, que los indicadores proporcionan información cualitativa sobre el progreso hacia los objetivos de la investigación, lo que facilita la identificación de áreas de mejora o ajuste en las estrategias o intervenciones implementadas. Autores como Rossi, Lipsey y Freeman (2004) han subrayado la relevancia de los indicadores en la evaluación de programas y políticas sociales.

Nivel de la Investigación

Cualquier investigación denota una intencionalidad la cual, debe adecuarse a la naturaleza del objeto de estudio para poder decidir hasta qué punto se pretende llegar en el alcance del conocimiento que se produzca en la misma, por ello, al tratarse de un estudio cualitativo que tendrá lugar en el contexto de una institución educativa colombiana, la misma se focalizará en hacer un proceso de indagación de contextos naturales para describir el entorno de los acontecimientos utilizando instrumentos de recolección de información cualitativa. En consecuencia, la investigación se corresponderá con el nivel descriptivo; al respecto Martínez (2009), afirma desde este nivel de conocimiento:

> …, el investigador presenta una síntesis descriptiva, matizada y viva de sus hallazgos, donde la categorización y el análisis se realizan aceptando y usando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritas en el marco teórico que representa las conclusiones científicas, las hipótesis probables (…) estos estudios descriptivos tienen poca o ninguna interpretación, el lector deberá sacar sus propias conclusiones y generalizaciones de los datos (p.95).

En efecto, la cita indica que la investigación posee un nivel descriptivo dado que los resultados obtenidos se presentaron mediante un análisis detallado basado de todos los hechos, vivencias, reflexiones, hallazgos ocurridos en el escenario y que estén relacionados con el objeto de estudio, la hermeneusis pretende hacer un registro sistemático, crítico, reflexivo de todos aquellos aspectos inherentes al problema y su contextual comportamiento respecto al TC, como referente motivacional del aprendizaje significativo en básica primaria. Asimismo, se justifica porque permitirá responder a la

problemática, por qué sucede, cuáles son sus características más fundamentales, sus implicaciones, contradicciones y coincidencias.

Diseño de la Investigación

En virtud que no sólo basta con considerar la naturaleza y el nivel del conocimiento que asumirá la investigación, ello también exige discurrir el criterio de contextualización, es decir, que implica asumirla desde una concepción dinámica, mediada por la inmediatez del escenario histórico social donde tiene lugar la problemática, asumiéndose en consecuencia, mediante el diseño de campo. Al respecto, el Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, (2022) establece:

> Se entiende por Investigación de Campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en éste sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (p. 18).

Así pues, el estudio del trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en básica primaria, en el colegio Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2024, recolectará la información directamente en el escenario donde actualmente, tiene lugar la problemática, materializándose una interacción constante entre la investigadora y los informantes en la institución antes mencionada. Tal proceso, permitirá recabar información importante que aporte evidencias relacionadas con las opiniones, modos interactivos y de trabajo, así como las posturas con respecto al tema, pero también, a la consecuente comparación crítico-reflexiva de lo evidenciado con lo analizado en el marco teórico lográndose rectificar cualquier tipo de error cometido.

Fases de la Investigación Etnometodológica

Las investigaciones, son procesos articulados, sistemáticos por lo que es admisible asumir que su desarrollo es gradual, multietapico razón por la que en consideración de Para Goetz y LeCompte (2000), los estudios etnometodológicos contemplan cinco (5) las fases. A continuación, se esboza de manera gráfica las referidas fases y, posteriormente se detalla cada una de ellas.

Figura 1. Fases de la Investigación



Nota. Creación inédita de la investigadora (2026).

I. **Sondeo previo al trabajo de campo:** En ella se procede a la búsqueda y recolección de la información relacionada con el objeto de estudio, se revisan estudios relacionados con la temática que permiten configurar una visión panorámica y actual del comportamiento del objeto de estudio en otros escenarios educativos, delimitándose de modo contextual, teórico y temporal, cuya concreción deriva en el establecimiento de los objetivos que del estudio. Para fines de la investigación, se seleccionan los informantes clave de acuerdo con los criterios: disponibilidad de tiempo, experiencia profesional, perfil profesional, grado, nivel educativo y contexto áulico donde se investiga.

II. Acceso del investigador al escenario: Se procede a la selección de información y fuentes de información. El trabajo se lleva a cabo en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2024, los informantes serán los docentes y estudiantes de 5º grado de primaria, serán informados de los objetivos del estudio necesaria para adentrarse en él; además, de sostener conversaciones informales para compartir reflexiones y experiencias lo cual, permitirá alcanzar la confianza necesaria para observarlos y aplicarles los instrumentos previsto.

III. Trabajo de campo propiamente dicho: En esta etapa se procederá a indagar sobre la aplicación en el aula estrategias didácticas apoyadas en el TC como referente motivacional del aprendizaje significativo, esto permitirá cumplir con el diagnóstico de la realidad durante un tiempo prolongado y persistente de la investigadora (conformabilidad) (C Sandín, 2003, p.211 y Teddlie y Tashkkori, 2009; p. 285), y como habrán sucesivos intercambios comunicativos con los informantes; Sandín (2003) afirma: "…, emergerá la representatividad de sus voces por lo cual, tendrá riqueza relacional" (p.207).

IV. Análisis intensivo de investigación: una vez sean aplicadas las diferentes técnicas e instrumentos, se recogerá la información cualitativa para hacer el respectivo análisis crítico reflexivo de ésta. Inicialmente, los hallazgos se codificarán, según los tres momentos propios sugeridos para tal cometido (abierto, axial y selectivo) de modo microscopio o manual, posteriormente, serán dispuestos en el sistema categorial

propuesto por Martínez (2009) categorías, subcategorías, dimensiones y códigos, como sustento garante de la teorización que permita, generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo objeto de estudio.

V. Reflexivo Informativa: el proceso de investigación culminará en esta etapa, la cual consistirá en la sistematización, divulgación de los resultados, hallazgos encontrados indicándose las conclusiones, reflexiones finales y futuros compromisos de investigación, junto con la presentación escrita informe final según la metodología planteada. A su vez, se hará la sustentación oral y pública en la Universidad.

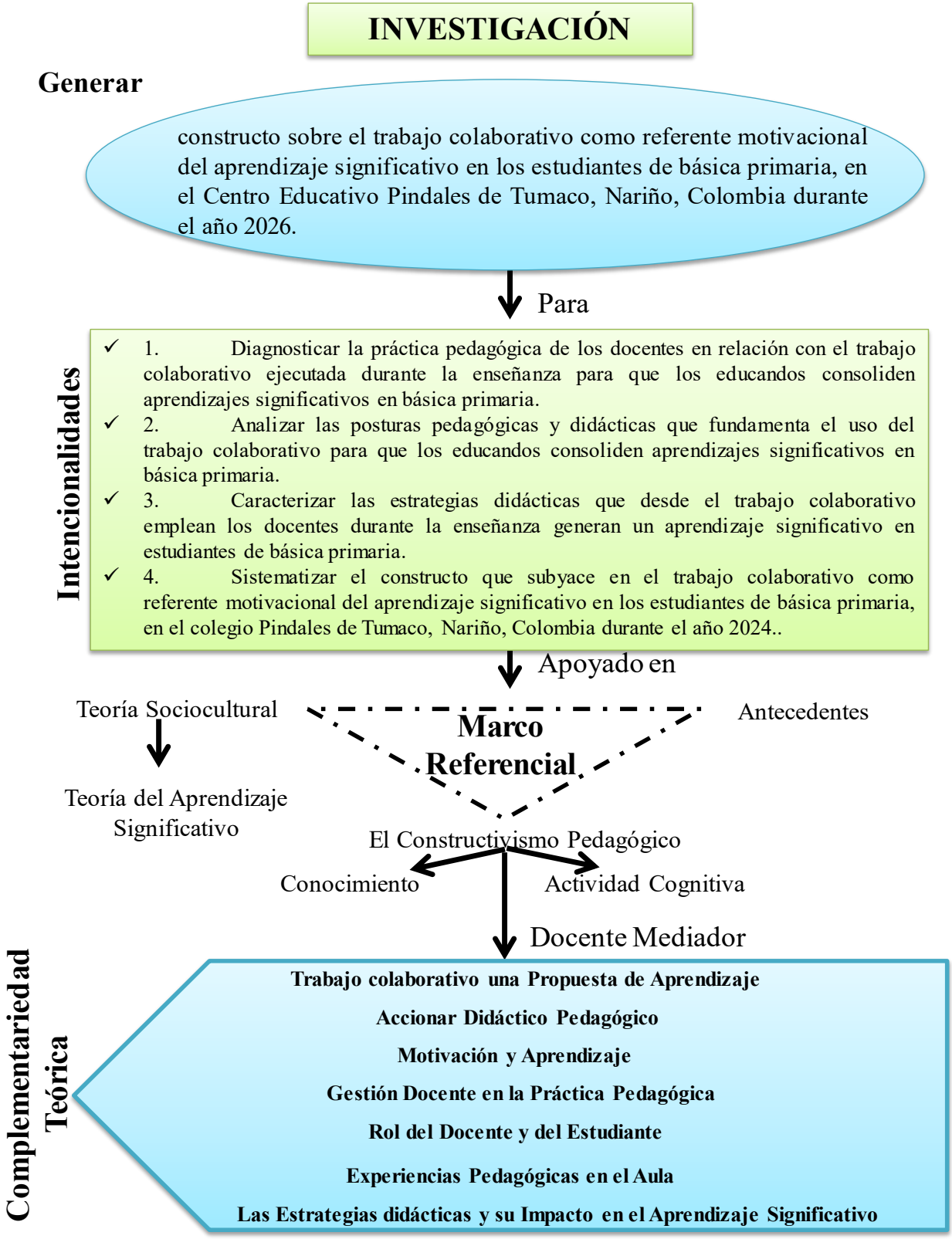
Diseño Gráfico de la Investigación (DGI)

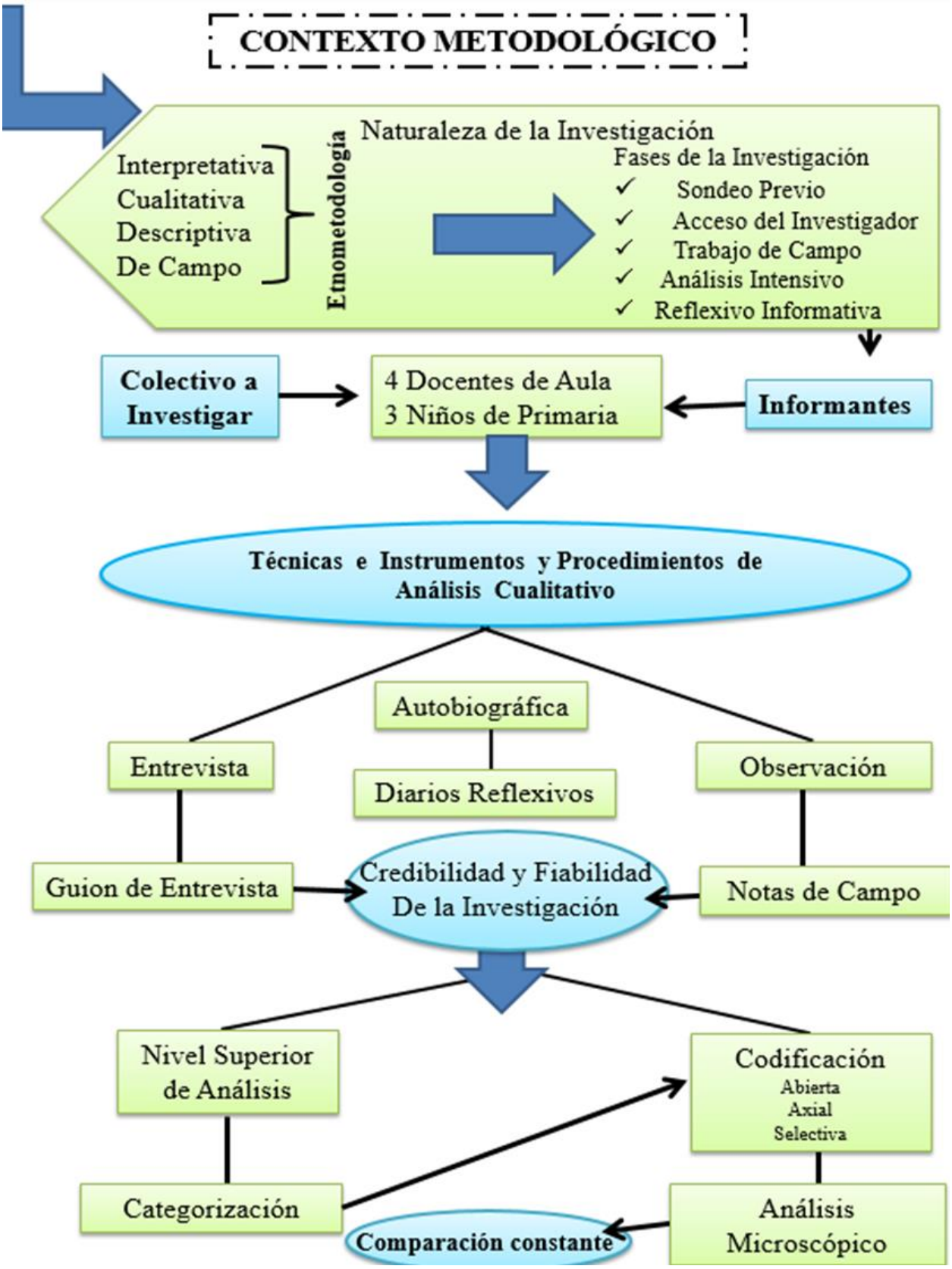
Una vez se ha indicado de modo general los aspectos esenciales de la investigación como su fundamento paradigmático, método, naturaleza, nivel, modalidad y los momentos de la investigación, la responsable del estudio, incluyó el diseño gráfico de la investigación. A tal efecto, Ferreres (2002) considera que se trata de una representación iconográfica del recorrido de la investigación, desde que se inicia, hasta que culmina ante lo que, textualmente agrega:

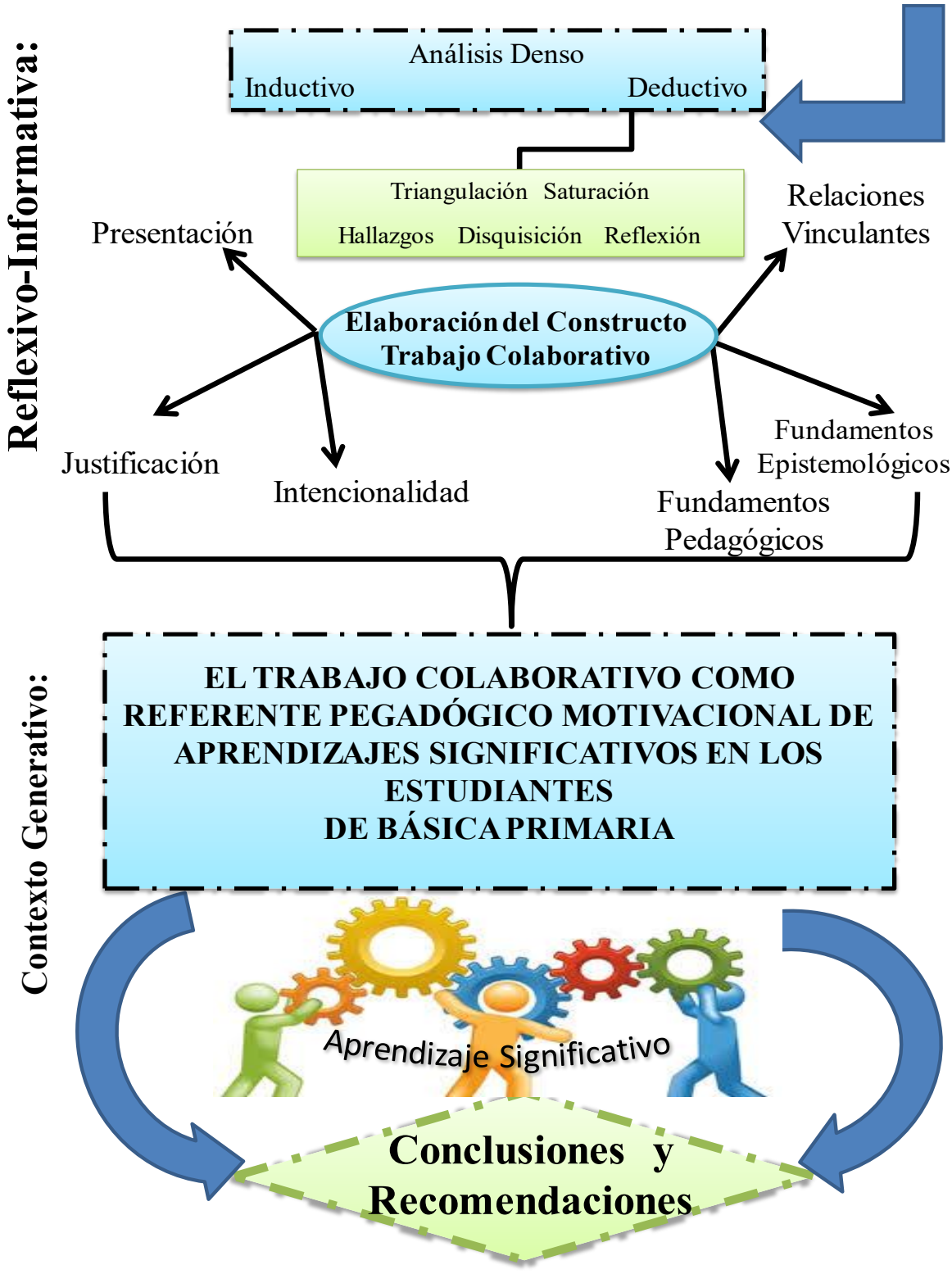
> Es un arquetipo, a modo de una estructura holística que surge producto de la capacidad creativa del investigador quien, tras vivir la totalidad de un estudio, da forma de modo sistemático, organizado y sintetizado a un esquema con el que represente los hallazgos y situaciones fundamentales de una investigación, su recorrido, interacciones, concordancias y discrepancias. Con el diseño gráfico de la investigación (DGI), se da el corpus necesario para sintetizar las particularidades del objeto de estudio con autenticidad e inventiva, haciéndolo comprensible. Un buen DGI, permite a los lectores, es decir, la audiencia, el tribunal, la comunidad académica hacerse una idea clara de las intencionalidades del investigador así, como del procedimiento cumplido trasversalmente hasta formular las conclusiones, resultando de gran ayuda y utilidad (p.54).

Así, el (DGI) es una herramienta utilizada para esquematizar gráficamente y, a modo se algoritmo el recorrido de la investigación, siendo su fin prístino apoyar el trabajo intelectivo de quienes tengan acceso al trabajo. A continuación, se incluye el diseño gráfico de la investigación, con cada una de sus fases y particularidades detalladamente:

Figura 2 Diseño Gráfico de la investigación




CONTEXTO METODOLÓGICO
Naturaleza de la Investigación
Etnometodología
Interpretativa
Cualitativa
Descriptiva
De Campo
Fases de la Investigación
✓ Sondeo Previo
✓ Acceso del Investigador
✓ Trabajo de Campo
✓ Análisis Intensivo
✓ Reflexivo Informativa
Colectivo a Investigar
4 Docentes de Aula
3 Niños de Primaria
Informantes
Técnicas e Instrumentos y Procedimientos de Análisis Cualitativo
Autobiográfica
Entrevista
Diarios Reflexivos
Observación
Guion de Entrevista
Credibilidad y Fiabilidad De la Investigación
Notas de Campo
Nivel Superior de Análisis
Codificación
Abierta
Axial
Selectiva
Categorización
Comparación constante
Análisis Microscópico



Nota. Inspirado en Ferreres, V. (2002). *Investigación Educativa. Algunos elementos de reflexión,* febrero de 2026

El Escenario de la Investigación

En el presente estudio denominado constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2024, dada su naturaleza cualitativa, exige describir el contexto socioeducativo donde ocurrirán las acciones que son de interés para la investigación, así como las posibles conexiones e influencia que pudiese tener sobre la problemática. De acuerdo con Maldonado (2018), el escenario ideal para la investigación es:

> Aquel contexto natural en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge evidencias directamente relacionadas con los intereses investigativos. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge aquella información que se adecuan a sus intereses, logra la confianza del grupo y puede entrar, salir, permanecer prolongadamente porque es aceptado y recibe apoyo. (p.138).

Con base en los planteamientos descritos, el escenario es considerado como el lugar donde ocurre la investigación, en el mismo se encuentran presentes las unidades de análisis o informantes, con quienes el investigador recolecta la información necesaria para la comprensión de la situación problema. A tal efecto, la investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2024 en el cual, se imparte el nivel de básica primaria. El Centro Educativo Pindales brinda una educación pertinente y de calidad, sustentada en valores, buenos sentimientos y costumbres, donde se enaltece la identidad etnocultural y social, persistiendo en la adquisición de conocimiento, deseo de superación y la búsqueda del bienestar del hombre en forma individual y colectiva, con una amplia noción sobre su realidad local, regional y nacional, de tal manera que puedan competir en las diferentes esferas de la sociedad.

Se remonta la fundación en dos veredas a los inicios del siglo XX, especialmente la vereda Pindales su aparición está aproximadamente en el año de 1910 con la llegada de señor Gregorio Escobar Cárdenas, quien era navegante de la costa pacífica norte; este señor se instala y se apodera de este territorio cuando aún son tierras vírgenes, cubiertas

por una gran zona selvática, rodeada de tagua; la tagua en esa época era un producto de comercialización nacional e internacionalmente. Cuentan los mayores, que más tarde hace presencia en esta zona el señor Juan Obregón Moreno, proveniente de Barbacoas, junto a él su familia y otros personajes provenientes de la costa norte del Pacífico nariñense.

Hablar de la comunidad educativa Pindales, sugiere bogar para dentro y detener el potro en todos los esteros que conforman su realidad socio antropológica. Para lo cual vale la pena rescatar la memoria ancestral y el conocimiento empírico de los mayores de estas comunidades quienes con su sabiduría se constituyen en historiadores y sabedores tradicionales, ellos durante años educaron con el ejemplo y el valor de la palabra; palabra heredada ancestralmente, cuyos principios se trasmitían de generación en generación, generando así unas raíces culturales, las cuales en la actualidad se encuentran debilitadas por la invasión de la mal llamada modernidad y por la falta de una educación pertinente encaminada a rescatar y reafirmar valores y conocimientos ancestrales.

En sus diferentes manifestaciones de alegría de los mayores, también estaba la forma especial con que celebraban las fiestas patrias; especialmente el 20 de julio, realizaban los exámenes finales y clausuras del año escolar, contando con la presencia del profesor, padres de familia y comunidad en general. Realizando actos culturales como veladas, discursos, palo encebado, bailes y otras actividades propias de su identidad cultural. Los estudiantes del Centro Educativo Pindales Chilví son provenientes de familias extendidas, conformadas por 7 o más personas, de los cuales la mayoría oscilan entre 0 y 20 años. En estos hogares que conforman el Centro educativo Pindales, “cada uno vive de lo propio” (dicen los mayores). Llevan a los niños desde muy temprana edad al monte, para que continúen con su legado ancestral. De ahí que es común en esta vereda ver a los jóvenes y niños (hombres y mujeres) sembrando y cultivando su tierra.

Pindales, es la sede principal, lugar donde se concentra la mayor cantidad de la población estudiantil que asiste al centro Educativo. Su planta física está en regular estado; cuenta con siete aulas de clases, donde se atiende estudiantes desde preescolar hasta el grado octavo. Cuenta con una unidad sanitaria construida hace mucho tiempo, la

cual no abastece las necesidades de los y las estudiantes, puesto que su uso es mixto y solo tiene disponibles tres baños sin conexiones hídricas.

VISION

La comunidad educativa de este Centro serán personas que practiquen y difundan los valores necesarios para la sana convivencia social; tolerancia, respeto, solidaridad, participación, honestidad, identidad, responsabilidad y respeto por las diferencias, abiertos al cambio. Serán líderes e impulsadores del progreso de su comunidad y de su entorno. El proceso de formación estará orientado por docentes idóneos especializados en diferentes áreas, en aras que en un periodo no muy lejano se convierta en una institución. Con un espacio físico cómodo, seguro y acogedor, acorde con el entorno sociocultural de la comunidad. Los individuos serán capaces de cuidar y proteger el medio ambiente, a tal grado de contribuir con el desarrollo sostenible de su comunidad.

MISIÓN

Dinamizar la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes mediante una metodología pertinente que les facilita la construcción y aprendizaje de conocimientos y saberes de la cultura propia, regional, nacional y universal. Formar individuos integrales capaces de relacionarse al interior y exterior de su cultura, con valores, autónomos; que busquen su propio progreso acorde al avance y desarrollo de las ciencias, teniendo como principio la protección y defensa de los recursos naturales y la convivencia social que permitan e incidiendo positivamente en la formación de líderes participativos, democráticos, comprometidos con su comunidad, donde prime el trabajo colectivo, el bien común y el fortalecimiento de su identidad étnica. Construir procesos educativos de acuerdo al plan de vida de la comunidad. De tal manera que se le aporte al desarrollo y progreso de las comunidades afrocolombiana; a través de procesos de inclusión propiciar el reconocimiento, aprendizaje, apropiación y fortalecimiento de los saberes ancestrales trasmitidos.

Figura 5. Escenario de la Investigación



Los Actores Socioeducativos a Investigar: Informantes

En el marco de la investigación cualitativa, para recabar la información, se habla de la comunidad a quien se dirigen las acciones de mejora, usualmente a estos individuos se les conoce como informantes clave pues, quienes aportarán la información necesaria que sirven de base al estudio en cuestión. Al respecto, Sánchez y Nube (2005) afirman:

> Los informantes son las personas que sirven de introductores al investigador en la comunidad y sus mejores aliados durante su estancia allí. Por esta razón se requiere que sean representativos y conocedores de su grupo. A menudo se convierten en los mejores amigos del investigador, responden de él ante la comunidad, son sus fuentes primarias y colaboran dándole consejos e información sobre cómo le ven en la comunidad (p.118).

En consecuencia los informantes juegan un papel determinante para el desarrollo exitoso de la investigación pues, son ellos quienes cooperan con el investigador, aportándole sus reflexiones, experiencias, vivencias e incluso lo ayudan a desenvolverse en el escenario indicándole cómo actuar, de allí que autores como Rodríguez, Gil y García (1996) señalan: "…, los informantes considerados en una investigación cualitativa, se eligen porque cumplen ciertos requisitos que en el mismo contexto educativo o en la misma población no cumplen otros miembros del grupo o comunidad" (p.135). Desde luego, la selección de tales informantes debe ajustarse a ciertos criterios que sustenten su elegibilidad, de modo que aporten información y hallazgos que son requeridos para cumplir con el diagnóstico del problema.

Así pues, los informantes clave, que serán seleccionados intencionalmente para el estudio, están constituidos en dos grupos, el primero forma parte del colectivo de cuatro (4) docentes de aula de la institución objeto de estudio. Respecto al segundo grupo, se corresponde a tres (3) estudiantes de 5º grado de básica primaria en el contexto del Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2024. Desde luego, los siete (7) en total, serán codificados con una nomenclatura alfa numérica para resguardar su identidad, siendo por ejemplo los docentes DA1 (docente de aula uno) y, en el caso de los educandos EP1 (estudiante primaria 1), tal cual se especifica a continuación en el cuadro N X.

Tabla 1 Informantes Seleccionados con Codificación Alfa Numérica

	Grupo	Informante	Codificación Alfa numérica
(4) Docentes de la Institución	1	Docente de Aula 1	DA1
	1	Docente de Aula 2	DA2
	1	Docente de Aula 3	DA3
	1	Docente de Aula 4	DA4
(3) Niños de Básica Prima	2	Estudiante Primaria 1	EP1
	2	Estudiante Primaria 2	EP2
	2	Estudiante Primaria 3	EP3
Total Informantes Clave Seleccionados			**7**

Nota. Creación inédita para la investigación, Albán Mª. noviembre de 2025.

Tal como señala la tabla, el procedimiento metodológico se considera importante porque, además de generarles confianza *"rappport"* y las condiciones idóneas para sentirse cómodamente al momento de ser entrevistados, permite un mejor manejo de la información al momento de realizar la hermeneusis, cumpliéndose así con lo indicado por Maldonado (2018).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Con respecto a las técnica e instrumentos para recolectar la información, Hernández, Fernández y Baptista (2016) declaran: ¨…, lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener información de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias ¨formas de expresión¨ de cada uno de

ellos¨…. (p.583). De allí, el investigador selecciona las técnicas e instrumentos para realizar la investigación y es él quien recolecta la información en el contexto donde tiene lugar el objeto de estudio. Las técnicas de recolección de la información comprenden las distintas formas o maneras de obtener la información; mientras que los instrumentos según lo expresado por la Universidad Nacional Abierta (UNA, 2002) "consisten en un formulario diseñado para registrar la información que se obtiene durante el proceso de recolección" (p.307).

En efecto, la técnica refiere al cómo, mientras que el instrumento debe responder al con qué, ambos elementos juegan un papel determinante en el éxito del estudio, por cuanto, su conjunción permite configurar el momento instrumental u operativo de la investigación, es decir, su efectiva selección atenderá a los propósitos del trabajo, las intencionalidades de la investigadora, la naturaleza y fases de dicho estudio, hacen posible que la recolección de los hallazgos se aproxime a los criterios de credibilidad y fiabilidad.

En el mismo orden de ideas, se aplicará la técnica de la ***observación participante*** porque la investigadora se involucrará en el proceso; en este sentido Bernal (2006), señala que la observación: "…, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada (…) esta fase de observación requiere que se observe el objeto de estudio y haga los registros de datos según el guión preparado." (p. 229). Ello, significa concentrar al máximo los sentidos de la vista y oído de la investigadora, ya que exige especial atención voluntaria e inteligente, con la intención de percibir hechos, procesos, anécdotas, manifestaciones significativas a fin de obtener información relacionada con el objeto de estudio.

Ahora bien, en cuanto al instrumento de recolección para materializar la observación participante, se emplearán ***las notas de campo***, sobre la cual, Martínez (2009), afirma: "El trabajo del investigador se complementa si está presto anotar con palabras clave, dibujar diagramas, registrar hechos relevantes de la realidad estudiada" (p.64). De manera análoga, Maldonado (2018) considera que las notas de campo son

bitácoras cronológicas: "…, registran lo que las personas dicen y hacen, citas directas o tan exactas como sea posible. Estas no vienen de lo que las personas hablan cuando están siendo observadas durante una actividad y lo que dicen cuando son entrevistadas" (p. 45). En consecuencia, se tendrá especial cuidado en ese sentido para organizar las notas de campo de manera cronológica, la información a ser obtenida de las clases que serán observadas, clasificada y debidamente codificada, a decir, nota de campo (NC1).

Como la investigadora está inmersa en el contexto de estudio, constituye su propio instrumento al poder hacer reflexiones, descripciones y apreciaciones sobre los patrones institucionales de la temática, ajustándose a uno de los requisitos indispensables dentro del proceso etnometodológico pues en palabras de Sandín (2003), su permanencia y estadía en el campo donde tiene lugar la problemática es importante, si en efecto, ocurre: "…, bajo la comprensión global de la misma"(p.211) Apoyándose así en el carácter inductivo en los propios significados que cada informante y la investigadora tienen sobre el TC como referente motivacional del aprendizaje en la primaria.

De modo que, al ser ella su propio instrumento, se apoyará en suficientes evidencias, concepciones y creencias asimiladas durante su ejercicio profesional lo cual, estará mediado por la empatía, interacción y habilidades sociales para recolectar información con los informantes, lográndose consolidar su carácter reflexivo, sobre el que Sandín (Ob cit) afirma: "el investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua y dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida con un alto valor de reflexividad" (p.155)

Por otra parte, se utilizó **la entrevista**, particularmente la de tipo semiestructurada, se define como una conversación profesional dirigida a entender la perspectiva del entrevistado sobre fenómenos específicos de su realidad. Según Kvale (2011), este método permite al investigador ir más allá de la superficie y explorar la profundidad de las experiencias humanas a través de una interacción social donde el conocimiento se construye activamente. Asimismo, la entrevista permite capturar la

subjetividad del entrevistado, revelando cómo los maestros interpretan los procesos de reingeniería pedagógica y aprendizaje significativo en sus aulas. Para Taylor y Bogdan (1987), el investigador debe actuar como un instrumento sensible, capaz de generar un clima de confianza que permita el flujo de información espontánea y detallada, garantizando que el dato recolectado posea la riqueza necesaria para un análisis fenomenológico o hermenéutico profundo.

En consecuencia, como instrumento se empleó **el guión de entrevista** el cual no debe entenderse como un cuestionario rígido, sino como una guía temática que asegura el abordaje de los objetivos de la investigación sin limitar la libertad del discurso del informante. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), un guion bien estructurado debe "…, transitar desde preguntas generales de aproximación hacia interrogantes más complejas y reflexivas que apunten a los núcleos categoriales del estudio" (p. 165). Este instrumento actúa como un soporte heurístico que permite al investigador mantener el foco en las categorías de análisis (como praxis, colaboración o aprendizaje significativo) mientras se adapta al ritmo de la conversación. La validación de este guion, usualmente mediante juicio de expertos, es un paso crítico para asegurar que las dimensiones de estudio sean exploradas con la rigurosidad científica que exige una tesis doctoral.

De igual modo, otra de las técnicas a empleadas en el proceso metodológico se correspondió con la ***autobiografía,*** la cual en consideración de Bolívar, Domingo y Fernández (2010), consiste en: "Registrar las opiniones, concepciones, estados de ánimo, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales o profesionales" (p.157). Por tanto, se trata de una estrategia de carácter intersubjetivo que recurre a la reflexión mediante la expresión natural de los informantes, para documentar la experiencia y emplearla en la investigación con propósitos reflexivos y de transformación significativa de los hallazgos. Esta técnica es muy apropiada en los estudios cualitativos, por cuanto su carácter introspectivo reporta las reflexiones, aprendizajes, temores, dudas, inquietudes de los informantes y de la propia investigadora, sirve de referente para apreciar cómo se va desarrollando el proceso investigativo en el escenario donde tiene lugar la problemática.

Además, la **Técnica Autobiográfica** en la investigación cualitativa se constituye como un ejercicio de reflexividad profunda donde el investigador reconstruye su trayectoria y sus preconceptos para dar sentido a la realidad observada. Según Bolívar (2002), este enfoque biográfico-narrativo permite otorgar significado a la experiencia humana, convirtiendo el relato personal en un territorio de análisis donde se cruzan la subjetividad del "yo" con las estructuras sociales del entorno educativo. En efecto, la técnica autobiográfica, es de carácter narrativo y tiene especial preponderancia en aquellas investigaciones cuando se pretende suscitar reflexiones en cada uno de los informantes, así, dentro del método hermenéutico, con el que se pretende promover la transformación sobre la base de la reflexión y emancipación autónoma de docentes y estudiantes, fue de gran utilidad.

Como complemento indispensable, el **Diario Reflexivo de la Investigadora** se erige como el instrumento por excelencia para capturar la metamorfosis del pensamiento durante el trabajo de campo. Para Zabalza (2004), el diario no es una simple crónica de actividades, sino un espacio de "diálogo con uno mismo" que facilita la toma de conciencia sobre las propias acciones, sesgos y descubrimientos. En este sentido, la escritura reflexiva actúa como un catalizador que permite a la investigadora transitar desde la observación descriptiva hacia una interpretación crítica de la praxis, garantizando la transparencia y la validez ética del proceso doctoral al documentar la evolución de las categorías de estudio desde su propia mirada.

Entonces, el instrumento empleado para sistematizar la técnica autobiográfica, se correspondió con el diario reflexivo**,** el cual es definido por Rodríguez, Gil y García, (1999) como: “Un instrumento reflexivo de análisis, en el que el investigador va a plasmar no sólo lo que recuerda sino también o, mejor, sobre todo, las reflexiones sobre lo que ha visto y oído” (p.164). Desde luego, el mismo permitió tanto a la *investigadora* como a *los informantes clave* registrar de manera permanente y estructurada los aspectos más sustanciales relacionados con las expectativas, actitudes, interrogantes, aprendizajes y reflexiones encontradas durante el desarrollo de los procesos pedagógicos. Cabe manifestar que, dicho registro sistemático se

realizó luego de cada clase, y con base en los hallazgos descritos en torno a la experiencia, lo cual favoreció el contraste crítico reflexivo entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica.

Criterios de Rigor Científico

Credibilidad

En la literatura especializada en metodología de la investigación, existen diversos conceptos de credibilidad de los instrumentos de recolección de la información, no obstante, en el marco de las investigaciones cualitativas, se valida es la información que se obtiene en la aplicación de los mismos. Según Hurtado y Toro, (2007) la credibilidad entendida también entendida como, validez "…, hace referencia a la calidad, firmeza y consistencia de la investigación, interna y externamente" (p.73). Barrego (2014), define la credibilidad en los siguientes términos:

> La fortaleza de la investigación cualitativa está en la validez de sus hallazgos. La información se compara y analiza constantemente, para refinar los constructores que aseguren la articulación entre las categorías científicas y la realidad de los participantes. La entrevista tiende a parafrasear más de cerca al mundo empírico de los participantes, que otros instrumentos utilizados en otro diseño de investigación. La observación participante se conduce en ambientes que reflejan sus realidades, más que cualquier otro grado de observación que se lleve a cabo en cualquier diseño cuantitativo controlado, así, la correspondencia de los instrumentos, la manera como se analizan y corrobora su autenticidad es indicativo suficiente de validez (p. 12).

Estos procedimientos de validación de la información a ser obtenida en la matriz y notas de campo, según Martínez (2009) representan los principios básicos de la validez por triangulación de la fuente, la cual se define como: "…, las observaciones o apreciaciones que se recogen en una situación o algún aspecto desde diferentes perspectivas después de compararlas y contrastarlas" (p.98). En este sentido, la credibilidad se llevará a cabo a través de la triangulación de las fuentes, es decir, de los informantes. Martínez usa el término "Triangulación" para describir el procedimiento en el que una parte de la información es respaldada por otras fuentes de información.

También, consiste en observar lo que la gente hace, hablar con ella al respecto, preguntar a terceras personas sobre el hecho e intentar comprender y explicar lo que pasa, sin recurrir nunca a números, estadísticas ni variable alguna. Bajo esta perspectiva, triangular también significa comparar y contrastar la consistencia de la información derivada de la misma fuente, pero en tiempos diferentes a través de diferentes métodos cualitativos. En el caso de triangulación de la fuente, se hace asegurándose la consistencia de los resultados generados a través de diferentes métodos de recolección, y de información con el mismo método, para lo cual se tomará en cuenta los instrumentos que serán utilizados: la docente investigadora, los docentes de aula y los estudiantes de básica primaria seleccionados.

Como puede observarse, la triangulación del estudio se sustentará en lo referido por McKernan (2009), quien señala que la triangulación se puede producir en cuatro niveles: (a) Triangulación conceptual o teórica: se trata de ver un proyecto desde modelos o perspectivas diferentes; (b) Triangulación de información recogida de diversas fuentes (docentes, estudiantes, investigadora); (c) Triangulación metodológica mediante el empleo de diferentes investigadores y (d) Triangulación metodológica, llevada a cabo a través de múltiples métodos de investigación, por ejemplo, las entrevistas realizadas a los informantes, la observación participante con notas de campo, la investigadora misma con sus diarios reflexivos.

Considerando estos argumentos, existen criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos. Teniendo en cuenta los criterios de credibilidad, audibilidad y transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln (2000) destacan en la evaluación que el rigor científico al finalizar la investigación, lo cual tiene el riesgo de que el investigador no identifique las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio y las corrija durante el mismo.

Según Morse (2006) refiere que hay que hacer una distinción entre lo que es responsabilidad del investigador y las estrategias de verificación que se pueden aplicar. Sobre las *responsabilidades o habilidades propias del investigador, vienen* referidas a la creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidades en usar las

estrategias de verificación, lo que va a determinar la validez y confiabilidad del estudio.

Coherencia metodológica, consiste en asegurar la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método. El desarrollo de la investigación no es un proceso lineal ya que el paradigma cualitativo permite flexibilidad para adaptar los métodos a los hallazgos durante todo el proceso de recolección de los mismos.

Selección *apropiada*, consiste en recuperar los participantes que mejor representan o tienen conocimiento sobre el tema en cuestión, logrando así una eficaz y eficiente saturación de las categorías, así como replicación de patrones. Se obtienen por tanto suficientes testimonios, aportes o reflexiones que abarquen todos los aspectos del fenómeno a estudiar, o lo que es lo mismo, consolidar la "Saturación de los hallazgos". En este punto, es esencial la búsqueda de "casos negativos" ya que señalan aspectos del fenómeno que inicialmente no eran obvios, alcanzando así la compresión completa del fenómeno, mediante la discusión de explicaciones alternativas. Otros autores han hablado de "fairdealing o trato justo" tendente a asegurar que el diseño de la investigación incorpora explícitamente una amplia gama de diferentes perspectivas o puntos de vista.

Recolección y análisis de información concurrente, que forman una interacción mutua entre lo que se sabe y lo que uno tiene que saber. Esta interacción dinámica y flexible la solicitan la propia información: hallazgos y testimonios, cambiando con ello, si fuera necesario, el diseño preliminar elegido por el investigador.

Pensamiento teórico: las ideas provenientes de los hallazgos se reconfiguran en nuevos elemento o testimonios, que dan lugar a nuevas ideas la cuales, a su vez necesitan contrastarse con la información que se va recogiendo. Esto requiere una focalización en la constante comparación entre la perspectiva micro y macro y una continua evaluación, es decir implica el cumplimiento dialéctico del análisis, y

reevaluación de las ideas emergentes. Es lo que otros autores llamaron "focalización progresiva" (estrechar o aumentar el zoom a través de diferentes niveles de generalidad o especificidad).

Desarrollo de teoría, es moverse con deliberación entre la perspectiva micro de los datos y un entendimiento macro conceptual/teórico.

Para asegurar la credibilidad y fiabilidad de los conocimientos obtenidos durante la investigación cualitativa realizada implicó asumir la propuesta de Martínez (2009) quien define la triangulación como: "…, las observaciones o apreciaciones que se recogen en una situación o algún aspecto desde diferentes perspectivas después de compararlas y contrastarlas" (p.98). En este sentido, la validez se llevó a cabo a través de la triangulación de la fuente, es decir, el contraste entre lo que reportaron los docentes con el de sus estudiantes, aunado a las reflexiones reportadas en los diarios reflexivos de la investigadora y los informantes.

Fiabilidad

Para el desarrollo de la presente investigación, se aplicó el principio de la fiabilidad sincrónica, la cual Pérez (2016) define como aquella que: "…, implica la semejanza de las observaciones dentro del mismo periodo de tiempo. Raramente implica observaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes" (p.83). Al hablar en estos términos se puede decir, que la fiabilidad del estudio se realizó al momento de comparar las respuestas aportadas por los sujetos implicados en los instrumentos que les fueron aplicados como la guía de entrevista y notas de campo, ello permitió detectar el grado de fiabilidad pues fueron consistentes respecto a rasgos relevantes, lo que condujo a analizar la coherencia de los mismos permitiendo verificar la fiabilidad de los instrumentos diseñados.

Por tanto, se dice que un estudio es creíble, cuando al repetirse se obtienen los mismos resultados. Según Lincoln y Guba (2000), la fiabilidad en una investigación cualitativa, "…, implica la consistencia de los resultados obtenidos de los datos"

(p.162). Es decir, que en vez de repetir el estudio para valorar si es confiable, el investigador debe presentar los resultados en forma consistente y creíble, de tal manera que tengan significado. En la presente investigación, la fiabilidad correspondió a la modalidad sincrónica puesto que implicó apreciar la semejanza de los registros dialectico- intersubjetivos, conocidos también como auto-reportes (Parra, 2012) cuyas reflexiones fueron realizadas por los informantes en el diario reflexivo de la investigadora en un mismo período de tiempo.

A propósito de lo anterior, merece destacar que durante el diagnóstico conducente a caracterizar los componentes onto-epistemológicos subyacentes en la praxis pedagógica cotidiana de los docentes; pero, además, analizar la relación existente entre el uso del Trabajo Colaborativo como referente motivacional para la adquisición de aprendizajes significativos, como aspectos relevantes. Para tal efecto, la investigadora tomó parte de los extractos de algunos diarios, que sin caer en la estandarización permitió ampliar la visión concerniente al objeto de estudio, esto ayudó a conseguir un balance justo en la investigación.

Igualmente, para consolidar la fiabilidad del estudio se realizó la saturación de los resultados, sobre este procedimiento es importante mencionar que en el tratamiento de los datos se realiza también de manera cuidadosa y recurrente, lo cual consiste en agrupar una serie de preguntas que se encuentran formuladas en un guion de acuerdo con las categorías y dimensiones a la cual las mismas correspondan. Las categorías y dimensiones emergieron del trabajo de campo, y validadas por un grupo de expertos en el tema, de modo que, correspondió a la investigadora realizar la clasificación de las preguntas. El proceso de selección de las preguntas generó ciertas dudas e inquietudes sobre, si el trabajo que se realizaba estaba orientado de forma correcta o incorrecta, ya que, en cierto momento del estudio analítico de los datos, estos se tornaban repetitivos, es decir que se saturaron efectivamente.

En relación con la saturación, Hernández, Fernández y Baptista (2016) afirman que: "…, significa que los datos se convierten en algo "repetitivo" o redundante y que los nuevos análisis confirman lo que hemos fundamentado" (p.459). Con base en este

planteamiento, se realizó dicho procedimiento, es decir, el análisis de las categorías adicionales y las categorías previas más definidas tomando en cuenta las dimensiones descritas durante toda la investigación. Con lo dicho anteriormente, se tiene que la saturación responde a todos aquellos datos que se pueden resumir con los nuevos datos que proyecte la investigación; así que, es un paso muy relevante, puesto que permite organizar los datos de manera coherente y específica.

En consideración de Taylor y Bodgan (2003) la fiabilidad de un estudio hermenéutico interpretativo, consiste "El grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias de la investigación" (p.77). Se dice que algo es fiable, cuando en esencia evidencia todos sus atributos, sin ser alterados, entonces goza de fiabilidad todo aquello que evidencia confianza, por tal razón los resultados de cada una de los procesos metodológicos ejecutados en el presente estudio fueron analizados de manera sistemática y persistente, garantizándose la fiabilidad de los hallazgos.

Procedimiento, Análisis e Interpretación de la Información

Una vez registrados los testimonios, las respuestas y reflexiones, se hizo necesaria su organización de modo que fueran entendibles y favorezcan la interacción con cada una de las categoría y subcategorías, por esta razón se dice que este proceso constituye una etapa de mucha atención en la investigación, porque una vez que la investigadora ha cumplido con el arduo proceso de recolección de la información cualitativa en el Centro Educativo Pindales, debió fijar criterios para ordenarlos sistemáticamente, de modo que su posterior análisis sea coherente y de fácil manejo. A los efectos de simplificar de manera esquematizada y efectiva la información recopilada en el escenario, se optó por utilizar categorías

Concluida la aplicación de cada uno de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, se procedió a transcribir textualmente notas de campo y registros, de los cuales se obtendrá hallazgos de naturaleza cualitativa, para luego reducir y seleccionar categorías para análisis de los objetivos planteados. En relación

con el análisis e interpretación de los hallazgos cualitativos, se procederá a reflejar, según Merrim (1990); Serrano (1994); (Citados en Sandín 2003), una descripción rica y "densa" del fenómeno objeto de estudio, para alcanzar así un nivel de análisis cualitativo superior. Esta descripción incluye la interacción de las distintas dimensiones, que pueden ser descritas, interpretadas o ilustradas, de forma cualitativa.

En cuanto al procesamiento y análisis de los hallazgos, se seguirá las recomendaciones sugeridas por Rodríguez, Gil y García (1996), quienes proponen para el análisis de la información cualitativa un conjunto de transformaciones, reflexiones y comprobaciones de forma dialéctica y sistemática con el propósito de alcanzar mayor conocimiento sobre el estudio mediante la descripción y comprensión de conceptos, es decir, para lograr esto se hará una a) reducción de los datos (Proceso de codificación: Abierta, Axial y Selectiva), b) Disposición y transformación de datos y c) Obtención de resultados y conclusiones.

Así, el tratamiento sistemático, dialéctico y naturalista de la información, cuyo sustrato epistemológico deriva de los testimonios, reflexiones, opiniones de los siete (07) informantes tras cumplir los procesos metodológicos de Rodríguez, Gíl y García (1999) "Up Supra" se articularon coherentemente, lo cual permitió cumplir con la codificación abierta, axial y selectiva. Éste procedimiento fue determinante para darle corpus metateórico al análisis e interpretación de los hallazgos, es decir, se configuró un análisis superior de información de análisis al que Aguirre (2013), considera como lo medular de la investigación cualitativa porque, sobre la base de tales derivaciones se podrá construir el aporte como el caso particular del cosntructo. Por consiguiente resula oportuno describir laconicamente en qué cosisite la codificación:

Codificación Abierta: Es el primer paso analítico de la teoría fundamentada en el cual el investigador se dedica a descubrir y comprender los conceptos que se derivan del fenómeno de estudio: el uso del trabajo colaborativo que sirva como referente epistémico en los procesos de innovación curricular pues, tal como lo expresan Corbin y Strauss (2002), "Los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias"

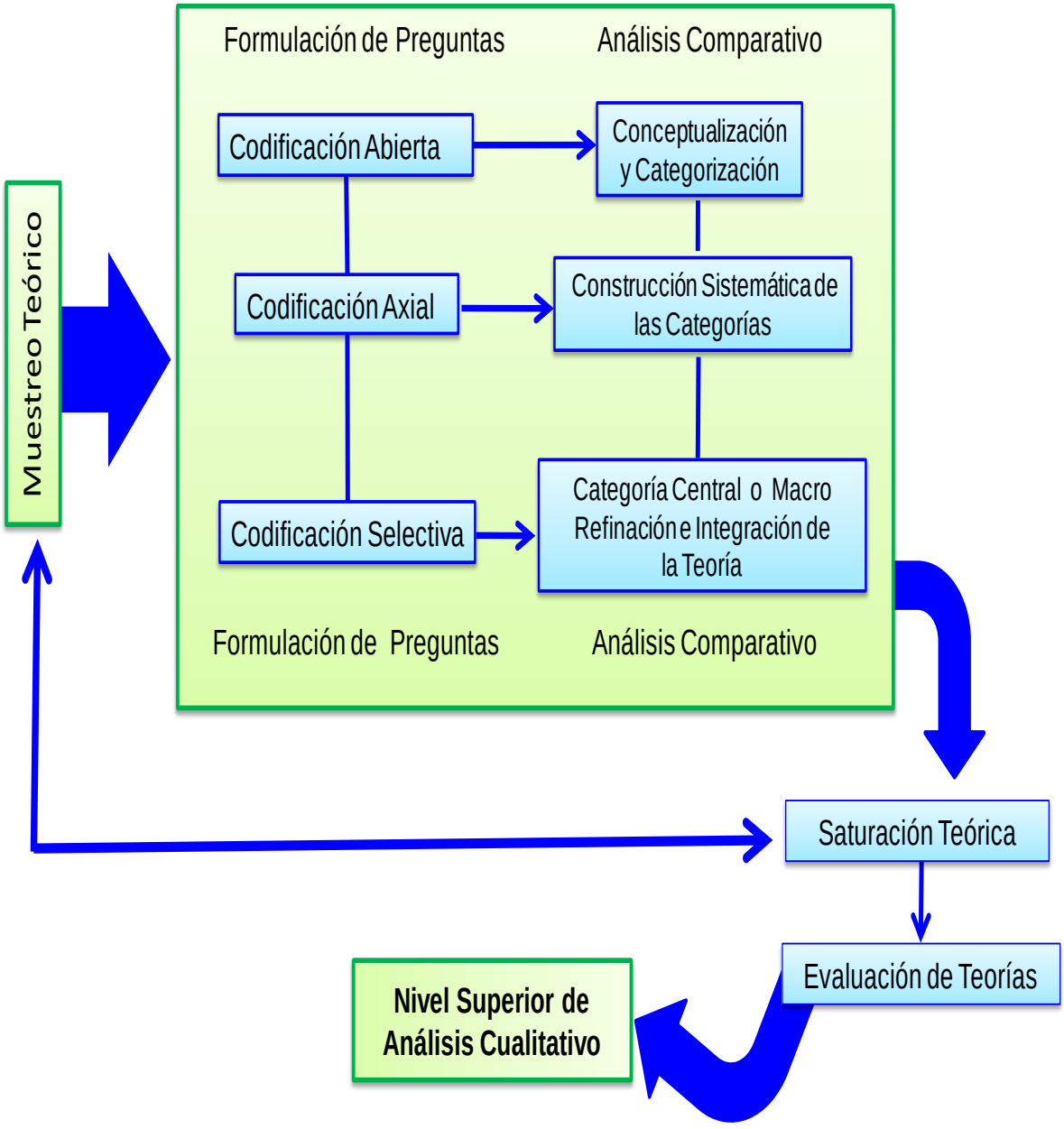
(p.111). Se realizó la conceptualización para agrupar aspectos similares de acuerdo con las propiedades definidas ubicando las diversas categorías y desarrollarlas en término de sus propiedades y dimensiones, para ello se realizó una indagación detallada de la información y se llevó nota en los márgenes de las notas de campo mientras se realizaba el análisis.

Codificación Axial: En la codificación abierta surgieron un conjunto de categorías, las cuales, en este paso, se reagrupan para formar y relacionarse con sus subcategorías, así lo explican los autores *"Up supra",* esto significa que las categorías previamente establecidas, son agrupadas estratégicamente por la investigadora y "…se relacionan con las subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos". (p. 135), las subcategorías son también categorías, pero responden a ciertas preguntas sobre los fenómenos. De ahí va surgiendo una vinculación que se realizó a través de oraciones que denoten relación de una con otras, para luego buscar claves en los hallazgos que indiquen cómo vincular las categorías principales entre sí. Entonces, las relaciones entre categorías y subcategorías se registraron en un marco conceptual, definido como diagrama que surgió como resultado de la codificación. Esto permitió ubicar y desarrollar de forma más fácil y rápida los hallazgos y visualizar los vacíos que pueden existir en la teoría que iba emergiendo.

Codificación Selectiva: según Corbin y Strauss (2002), consiste en el proceso de "integrar y refinar la teoría" (p157), depende en gran medida de las competencias que el investigador ha desarrollado, lo que se correspondería con Rodríguez (1999) en la disposición y transformación de los hallazgos. Durante la codificación selectiva se determinó una categoría central, también llamada medular, que permitió a la investigadora reunir todas las categorías para explicar el fenómeno. Esto permitió la integración de los conceptos utilizando diversas técnicas como diagramas, memoranda y visualizar un esquema teórico más amplio. Posteriormente se refinó la teoría, la cual permitió en disponer de una estructura lógica esquematizada en un diagrama lográndose con ello "su consistencia interna y brechas en la lógica, completar las

categorías poco desarrolladas, recortar los excedentes y validar el esquema" (p.172). En la figura Nº 6 se muestra la codificación:

Figura 6. Codificación según la teoría fundamentada.



Nota: Elaborado con los elementos de teorización de acuerdo con Corbin y Strauss (2002).

Desde luego, la información será procesada, refinada y articulada inductivamente, es decir, en códigos, dimensiones, indicadores, subcategorías y categorías macro lo cual, se corresponde con el nivel de análisis cualitativo superior, a ser realizado de manera crítica, reflexiva, inductiva y deductiva. Esto, permitirá apreciar la interacción de los hallazgos, sus coincidencias, discrepancias de modo holístico, para así, derivar los hallazgos conducentes a la formulación del constructo, de modo que sea pertinente. Para la presentación e interpretación de los resultados, merece indicar que la investigadora seguirá como estrategia sugerida por Carr y Kenmis (citados en Maldonado, 2018) para quien el Análisis Microscópico:

> Se caracteriza por ser una estrategia de interpretación de naturaleza inductivo-hermenéutica que los investigadores cualitativos emplean de procedimiento manual, en la cual, siguiendo cuidadosamente el método inductivo de la comparación constante de Glaser y Strauss (1967), pueden emplear durante la exploración situacional del contexto y actores sociales: informantes para, lograr el diagnóstico, la comprensión y explicación del fenómeno en estudio. Éste análisis minucioso, se hace con el fin de cumplir satisfactoriamente con la reducción (Codificación de los datos y la Categorización), disposición y transformación de la información y hallazgos emergentes, exégesis que permite la obtención de resultados y conclusiones (p.154).

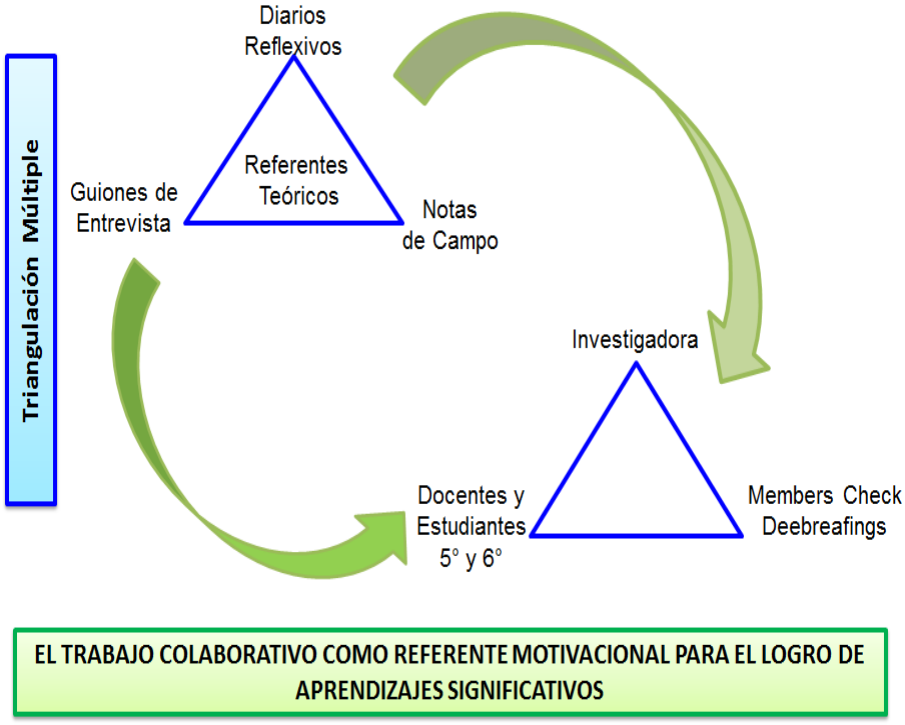
Sobre la base del planteamiento, se desprende que este procedimiento para interpretar de modo cualitativo la información se realizará de manera gradual, es decir se partirá desde las particularidades hasta llegar a lo general, siendo sistemático, y cuidadoso. Así, el análisis de los testimonios a ser recolectados en la realidad objeto de estudio respecto al TC como referente motivacional del aprendizaje en primaria permitirá el claro entendimiento de la misma. Primeramente, todos los testimonios y hallazgos serán ordenados, transcritos y pasados manualmente para lograr constituir el contenido global de los hallazgos obtenidos de los informantes, los mismos se tratarán sin ninguna alteración y sin obviar ninguno de los eventos sucedidos durante la recolección de la información.

Usualmente, este tipo de análisis se realiza de manera manual, apoyándose en el uso de colores, símbolos, números o signos, diagramas que después, permiten establecer relaciones coherentes entre identidades de significado, porque en esencia, pretende en palabras de Carr y Kemis (Ob cit), “la interpretación del sistemática, minuciosa y organizada del hecho u objeto de estudio, para ir más allá de lo que se

puede captarse en la realidad" (p.156), desde luego, como su nombre lo sugiere, el procedimiento es conducente a garantizar una lectura global, sistemática, naturalista, detallada de todo cuanto ocurre en la inmediatez del contexto. Además, permite establecer las diferencias, interacciones y comportamiento global del objeto de estudio en la dinámica natural tal y como ocurre.

Por otra parte, dentro del proceso de análisis, planteado por Rodríguez, Gil y García (1999), se propone *la triangulación Múltiple,* a través del uso de diversas técnicas e instrumentos procedimiento que se explicó en secciones anteriores, el contraste permitió integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión detallada de las experiencias de los informantes: cuatro (4) docentes y tres (3) estudiantes de 5° y 6° de básica primaria del Centro Educativo Pindales, reflejada en las entrevistas, notas de campo, y diarios reflexivos. A continuación, se incluye en la figura 7, de modo general el proceso de triangulación cumplido:

Figura 7. Procesos de Triangulación múltiple asumido.



Nota. Creación Inédita. Albán (2026).

SECCIÓN IV

LOS RESULTADOS

Análisis e Interpretación Cualitativa de los Resultados

Tras haber establecido el marco metodológico que sustenta esta investigación, el presente capítulo tiene como propósito exponer y analizar los hallazgos derivados del proceso de recolección de datos. En este apartado, se procede a la sistematización de la información obtenida a través de las entrevistas, grupos focales y observaciones, con el fin de desentrañar las categorías emergentes y los significados subyacentes que dan respuesta a las interrogantes planteadas. El análisis no solo busca describir las realidades observadas, sino también interpretar la complejidad del fenómeno bajo el rigor hermenéutico que exige la investigación doctoral.

Este análisis trasciende la descripción fenomenológica de los hallazgos; se propone, en cambio, una deconstrucción profunda de la praxis pedagógica observada, contrastando las voces de los docentes y estudiantes con los marcos teóricos que sustentan el socio-aprendizaje, la mediación y la modificabilidad cognitiva. En este sentido, se estructura mediante el despliegue dialéctico de códigos emergentes que evidencian las tensiones entre la racionalidad técnica y las necesidades sentidas. Al finalizar este recorrido analítico, se revelan los nodos críticos que fundamentan la necesidad ineludible de una nueva estructura de la praxis, consolidando así el basamento empírico que justifica la intervención pedagógica desarrollada en el capítulo subsiguiente.

En virtud de lo expuesto, el contenido que se presenta en esta Sección, está relacionado la visión de la realidad observada prolongada y sistemáticamente en el escenario socio-formativo del Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia, del que emergió como objeto de estudio *"*El trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria*"* y de cuya primigenia, derivaron las concepciones que tienen los docentes con respecto a la praxis educativa a partir de los procesos pedagógicos y didácticos manifiestos durante el proceso formativo de los estudiantes; así como, los elementos onto-epistemológicos subyacentes en la praxis pedagógica cotidiana de los docentes que estén vinculados con la innovación curricular como manifestación crítico-reflexiva en la unidad educativa mencionada con anterioridad.

En tal sentido y, desde el enfoque cualitativo articulado mediante el método hermenéutico que sustenta el estudio, los resultados se orientan, como lo exponen Hernández, Fernández y Baptista (2016) a describir y comprender las experiencias de los informantes respecto a la temática objeto de estudio a partir de sus propias concepciones, criterios, opiniones, expectativas, saberes y prácticas en el proceso educativo. Ello en atención a la premisa indicada por Rodríguez, Gil y García (1999) en cuanto a que "el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando" (p.42).

A tal efecto, la exposición de los resultados se inicia con la presentación de un cuadro con las correspondientes categorías, subcategorías, dimensiones y códigos emergidos informaciones suministradas por los siete (7) informantes participantes en el estudio; cuatro (4) docentes y tres (3) estudiantes de básica primaria; específicamente de 5° grado. Seguidamente se exponen los resultados obtenidos por cada una de las subcategorías, acompañado de la dimensión y los códigos que la constituyen.

Metodológicamente, la investigadora sigue la secuencia sistemática para alcanzar y cumplir así con el nivel de análisis superior, a decir iniciando por las categorías hasta llegar a los códigos, desglosándose en los siguientes aspectos:

1. Categoría: presentación y definición.

2. Subcategoría: presentación y definición.

3. Dimensión: presentación y definición, contentiva de la información textual de los participantes del estudio.

4. Códigos: presenta detalladamente la información textual de los participantes del estudio y que está relacionada con las expresiones esenciales de cada informante a manera de palabra clave o nudo gordiano semántico otorgada por los informantes durante la entrevista o extraída de los diarios reflexivos.

Estas informaciones fueron identificadas con nomenclaturas y datos numéricos a fin de facilitar su ubicación en el texto original donde la investigadora expone el producto de la categorización y, a los efectos de sintetizar la información se asumió el criterio de Flick (2017) para quien, si existe congruencia entre los códigos, significa que: "…, se pueden agrupar para ser interpretados a la luz de la categoría de análisis. Este procedimiento, resulta pertinente cuando los hallazgos recolectados resultan densos, ricos en interacciones y comparten cierto grado de identidad epistémica" (p.312).

En consecuencia, las ya mencionadas unidades de sentido se articularon según la pertenencia o identidad con otros códigos, cumpliéndose lo indicado por Rodríguez, Gíl y García (1999) procedimiento que "supone en sí misma una operación conceptual de síntesis". (p. 211), en otras palabras, concebido en un nivel de abstracción superior que está más próxima a un nivel relacional conceptual que a un nivel de datos brutos.

De modo que, el proceso de análisis se estructura en varias actividades sistematizadas que llevan al procedimiento general de análisis de datos cualitativos, considerado por los autores señalados como acciones de datos que giran en función de

tres tareas fundamentales: reducción de datos, disposición, transformación de datos, la obtención y verificación de conclusiones; dichas tareas, poseen operaciones específicas que están en constante interacción a lo largo de todo el proceso analítico. Tal como se aprecia, se trata de un análisis de carácter inductivo, sistemático, dialéctico, relacional, cíclico y generativo. (Strauss y Corbin, 2002).

Es importante manifestar que, el recorrido investigativo se correspondió con el nivel descriptivo, en el que se hacen interpretaciones del objeto de estudio y de sus principales implicaciones en su estado onto-epistemológico actual, de modo que se hace un análisis situacional por minorizado de cómo es su naturaleza en sus dimensiones: pedagógica, didáctica, axiológica, y gnoseológica en el contexto socio-natural, cómo es asumido y materializado por los informantes y la investigadora, lo cual implicó, asumir un lenguaje epistemológico cuya racionalidad práctica y, disquisición hermenéutica estuvo mediado sustancialmente por las técnicas, con sus respectivos instrumentos en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia, de modo que permita dilucidar el logro de los objetivos propuestos en el estudio.

En consideración de los planteamientos anteriormente expuestos, el sistema categorial se centró en una categoría macro relacionada directamente con los objetivos específicos: El Trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional. A continuación, se presenta la organización inductiva de los datos primarios por dimensiones, subcategorías y finalmente la categoría emergente: "**El Trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional"**. Ver cuadro Nº

Cuadro 2. Síntesis de la Primera Categoría, Subcategoría, Dimensiones y Códigos

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
EL TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL	Accionar Didáctico-pedagógico del Docente en la Práctica Educativa en los espacios formativos	Diagnóstico Escolar	Balance global del Curso Intereses y necesidades del niño Determinación de Competencias Habilidades y Experiencias Personales
		Planificación Pedagógica	Revisión del Programa Ajustes y Jerarquización de los Contenidos Planificación centrada en el alumno Vinculación: contenidos-cotidianidad Pertinencia con el contexto: intención de significación Inclusión del TC en la planeación Plan de Evaluación
		Desarrollo de la Clase	Motivación al Inicio Rescate Pedagógico Sensibilización respecto al TC: importancia, beneficios Antagonismo Didáctico: Cognitivista-Constructivista Dinamización Contextualizada de Contenidos: transferencia Estrategias didácticas Tradicionales Vs Colaborativas Organización de la clase para el TC Clima Pedagógico de la clase Clase magistral: centrada en el docente Desarrollo didáctico: Técnico racional Interacción comunicativa Docente-Alumno Actuación habitual: rutina docente Clarificación de Dudas y Errores Alumno como agente clave del TC Simbiosis ped: TC, participación activa y aprendizaje significativo Cierre de la Clase
		Evaluación de los Aprendizajes	Tipos de Evaluación y Formas de Participación Evaluación Innovadora de los Aprendizajes Valoración Crítico-Reflexiva de Resultados Tendencias vigentes: formativa y formadora

Nota. Proceso de Categorización y Codificación. Creación Inédita de la Investigadora. Septiembre 2025.

Categoría 1: El Trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional

Respecto a la primera categoría ***"El Trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional"*** en el estudio se asume como una actividad intelectiva ejercida por el docente, quien, en atribución y uso de sus funciones como profesional encargado de la formación, dinamiza el currículo complejo en los escenarios educativos de básica primaria, para desarrollar las competencias del alumnado a su cargo. Así, en la cotidianidad pedagógico-didáctica el docente está comprometido de garantizar la calidad de los procesos socioformativos en términos de innovación, pertinencia e impacto.

De manera que, el análisis de los datos recabados permite examinar el trabajo colaborativo no solo como una estrategia didáctica, sino como un eje pedagógico de carácter motivacional que redefine la dinámica en el aula de educación básica primaria. En este capítulo, se desglosan los hallazgos que demuestran cómo la interdependencia positiva y la construcción colectiva del conocimiento actúan como catalizadores del compromiso cognitivo y emocional del estudiante. A través de la evidencia recolectada, se busca comprender de qué manera la estructura grupal influye en la autonomía y el interés intrínseco de los niños en sus primeras etapas de formación, contrastando la realidad observada con los constructos teóricos que posicionan a la colaboración como un motor fundamental para el aprendizaje significativo.

En concordancia con lo descrito, se asume el trabajo colaborativo no solo como una técnica de organización grupal, sino como un referente pedagógico fundamental que articula el proceso de enseñanza y de aprendizaje en básica primaria. En esta etapa crítica del desarrollo evolutivo, la interacción entre pares y la mediación social se convierten en los pilares que sustentan la motivación intrínseca del estudiante, transformando el aula en un ecosistema dinámico donde el conocimiento se construye colectivamente; por tanto, profundizar en cómo la interdependencia positiva y el diálogo pedagógico actúan como catalizadores del compromiso escolar, demostrando que la

colaboración es el motor que impulsa tanto la adquisición de competencias como el fortalecimiento del vínculo afectivo con el aprendizaje.

Por consiguiente, dentro de los compromisos del docente de básica primaria está el materializar la práctica pedagógica pues, de esta actividad depende en gran medida el reconocimiento personal de las fortalezas y las debilidades de su actuación pedagógica, la toma de decisiones destinadas a la mejora de lo dictaminado como objeto de intervención, la adopción de correctivos, la configuración del error, el fracaso o desacierto como oportunidad esencial para aprender, la resignificación del trabajo colaborativo como espacio de reflexión y aprendizaje, el desarrollo de procesos de reflexión introspectivo vivenciales garantes de accionar a favor los procesos de innovación curricular, siendo ello angular para cambio, la transformación de la enseñanza.

Sobre este particular, Panitz (2009) afirma que el trabajo colaborativo, bajo una perspectiva motivacional, se define como "…, una filosofía de interacción y un estilo de vida personal donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje, y respetan las habilidades y contribuciones de sus pares" (p. 172). Para el autor, el trabajo colaborativo trasciende la técnica didáctica para constituirse como una ética de convivencia y una praxis personal. Bajo esta perspectiva, el sujeto asume la plena responsabilidad de su proceso cognitivo, fundamentando su participación en el reconocimiento valorativo de las competencias y aportaciones de los demás integrantes del grupo. Desde la visión del autor, se intuye que la colaboración se define como una filosofía de interacción que impacta la identidad del estudiante; pues, al convertirse en un estilo de vida, la motivación emana de la responsabilidad individual sobre el propio aprendizaje y del respeto profundo hacia la diversidad de habilidades de los pares, creando un entorno de aprendizaje mutuo y comprometido.

Ahora bien, desde el enfoque de la Teoría de la Interdependencia Positiva de Johnson y Johnson (2014), el trabajo colaborativo se convierte en un referente motivacional cuando el éxito del individuo está intrínsecamente ligado al éxito del grupo. Al respecto acota:

> La colaboración es un proceso de participación a través del cual los estudiantes se esfuerzan por lograr un objetivo común, generando una motivación que emerge de la interdependencia positiva, donde el compromiso individual se fortalece al saber que el esfuerzo propio contribuye al bienestar y al éxito del colectivo (p. 75).

De acuerdo con lo planteado, esta estructura genera una motivación por el logro compartido, donde el compromiso del estudiante de básica primaria no nace solo de una nota, sino del sentido de responsabilidad hacia sus compañeros y del soporte socioemocional que recibe del grupo. Además, señala el autor que el trabajo colaborativo trasciende la sola ejecución de tareas grupales para convertirse en un sistema de interdependencia. En este escenario, la motivación del estudiante de básica primaria emerge de la corresponsabilidad, donde el logro de las metas comunes actúa como un catalizador que potencia el compromiso individual y el sentido de pertenencia del colectivo, durante su práctica pedagógica. Sobre este particular, Vivas (2015) afirma que la práctica pedagógica es:

> El resultado de múltiples procesos que la configuran como una actividad compleja y demandante, también, como el proceso sistemático mediante el que un educador cuidadosamente revisa intersubjetivamente la totalidad global de su desempeño formativo en determinado tiempo y especio, se trata entonces de una acción volitiva y profesional que conjuga lo a) cognitivo: observación, análisis, juicio autocrítico, pensamiento b) afectivo: interés, motivación, determinación para asumir resultados, c) axiológico: ética, mística, honestidad, disciplina, compromiso, responsabilidad, interdependencia positiva, flexibilidad, disposición para trabajar y aprender en grupo d)didáctico-pedagógico: capacidad para asumir los errores, reconocimiento de la individualidad, la actividad constructiva y reflexiva, la figura del docente como sujeto inacabado susceptible vincular la práctica con la reflexión (p.118).

De acuerdo con el autor, la práctica pedagógica es un ejercicio profesional recursivo, sistemático, cíclico que debería ser del desarrollo cotidiano de los educadores pues de ella derivan acciones concretas a favor de la mejora del propio profesor y de su propia práctica, entonces, se puede agregar que es una práctica reflexionada o meta práctica de la que, al aplicarla correctamente, se obtienen sustantivos resultados. Su presencia en los escenarios de básica primaria resulta muy necesaria porque permite promover los procesos de innovación educativa.

Entonces, desde la práctica pedagógica cotidiana se insiste en reconocer el carácter complejo de la praxis, porque su concreción se apoya en la dinámica del aula

para mediar de modo dialéctico los sentidos y significados, necesarios para que el docente se acerque la comprensión del mundo y, transformación efectiva del conocimiento. Ello, conlleva a observar el carácter reflexivo y formativo de la misma, entonces los docentes deberían experimentar situaciones reflexivas donde tenga lugar la práctica pedagógica, porque sirve de catalizador para promover la innovación proporcionado oportunidades para reflexionar sobre la propia acción y, favorecer el aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo como referente motivacional.

Atendiendo al desarrollo inductivo del análisis sobre la subcategoría **Accionar Didáctico-pedagógico del Docente en la Práctica Educativa en los espacios formativos**, los informantes relacionaron éstos con cuatro fases iniciando con el diagnóstico, seguidamente la planificación, desarrollo de la clase y finalmente la evaluación de los aprendizajes, es decir, ellos conceptúan la praxis de manera holística, reflexiva, dinámica y compleja. Por tanto, se presenta la primera dimensión como *diagnóstico escolar*, definida como el momento inicial de la labor docente y que, es crucial para asegurar el éxito de la mediación apoyándose en el examen del contexto, el docente debe planificar sus acciones sobre la base de las necesidades del alumnado y las exigencias de la sociedad.

El *balance global del curso* permite realizar una síntesis valorativa donde se contrastan los objetivos alcanzados con los intereses y necesidades del niño, asegurando que el proceso educativo haya sido significativo y centrado en el escolar. Esta evaluación es fundamental para la determinación de competencias, ya que no solo mide el conocimiento académico, sino que también reconoce cómo las habilidades y experiencias personales del estudiante han moldeado su aprendizaje. Al integrar estos elementos, se logra una visión holística que facilita la personalización de futuras estrategias pedagógicas, transformando las vivencias individuales en pilares del desarrollo competencial.

En virtud de lo anterior, Aguilar y Vargas (2011) lo define como una estrategia de carácter tanto didáctico como pedagógico en el cual, el docente en su rol de formador procede a la: “Identificación de los factores en la situación de enseñanza, aprendizaje y

valoración de los aprendizajes, que pueden interferir o favorecer el óptimo desarrollo individual de los escolares test, observaciones, conocimiento de los factores" (p.82). Su objetivo es lograr la adaptación de las variables que intervienen en los procesos educativos, a las necesidades y características del alumnado, para garantizar su aprendizaje significativo de modo que redunde en la formación integral, es decir, en el desarrollo efectivo de las competencias. Se asoció con los siguientes códigos emergentes:

El diagnóstico con el *balance global del curso, intereses y necesidades del niño, determinación de competencias, habilidades y experiencias personales*, por tal razón, se presentan a continuación los hallazgos obtenidos sobre los referidos códigos, proceso cumplido con lo indicado por Flick (2017) para quien los códigos: "..., se pueden agrupar para ser interpretados a la luz de la categoría de análisis" (p. 62), significa que la investigadora los dispuso y transformó, resultado ser una expresión de síntesis, haciéndose una hermeneusis lacónica/ sucinta (Valles, 2012; Rodríguez et al,. 1999), como evidencia de ello, se incluyen las respuestas:

> **DA1** "el proceso pedagógico que se hace antes de iniciar las clases es la fase diagnóstica, es el momento indagación oportuna para hacer una evaluación general de cómo llegan los alumnos, en dicho balance uno se puede hacer una idea de las habilidades o condiciones cognitivas en las está el curso"
>
> **DA2** "…una actividad esencial que debemos realizar para saber de dónde partimos y a dónde queremos llegar, más aún cuando se trabaja por competencias, pero, esta fase muy poco se cumple por el tiempo y en el que poco nos integramos al trabajo cooperativo, lo ideal sería hacerlo para determinar con exactitud los dominios globales de los muchachos"
>
> **DA3** "Para mí, resulta primera acción pedagógica del profesor, debería ser sistemática y bien llevada, el diagnóstico sirve para comprender y reconocer las capacidades, los procesos cognitivos, destrezas, las fortalezas, debilidades, expectativas, miedos de los estudiantes así, dicha exploración debería ser democrática, critica, reflexiva y participativa"
>
> **DA4** "Un buen diagnóstico va más allá de las calificaciones. Al integrar los intereses y necesidades detectados, se puede validar al niño como un individuo único. Esto es éticamente vital, asegurando que el paso al siguiente nivel escolar no ignore las barreras o talentos específicos descubiertos durante el año

Sobre la base de las respuestas obtenidas de los docentes informantes entrevistados, se aprecia la firme posición que tienen todos respecto al diagnóstico como un proceso importante, necesario y determinante porque garantiza la visión global del curso en términos cognitivos, afectivos y procedimentales que en suma convergen en lo competencial entonces, este proceso constituye la principal acción de la práctica pedagógica; asimismo, indicaron que aporta indicios para acercarse de manera significativa al reconocimiento de las características personales de cada alumno pudiendo conocer, cuáles son sus intereses, expectativas, fortalezas y necesidades.

En este sentido, insistieron que debería ser de carácter integral para poder recabar la información necesaria que les permita contextualizar su labor docente pero que, pese a ello poco se aplica o la mayoría de las situaciones no se hace por razones de tiempo. Llama la atención el hecho que ninguno haya referido la frecuencia con la que realizan dicho proceso de exploración. Las reflexiones de los informantes, se observa que ellos en su mayoría también están conscientes que el diagnóstico es la base para poder realizar la planificación de las actividades inherentes a la enseñanza y el aprendizaje, coincidiendo así, con los planteamientos de klinger y Vadillo (2014) además que constituye parte de lo debería basarse el docente para materializar procesos de reflexión pedagógica sobre su acción y la de los propios alumnos.

De la hermeneusis se infiere que el diagnóstico tiene una sustantiva utilidad porque aporta indicios, evidencias importantes que permiten determinar las características personales del curso, las fortalezas, debilidades y necesidades, las vivencias formativas previas del alumno por lo que ello se conjuga de manera didáctico-pedagógica, para que los docentes tengan un balance general del curso. Desde luego, resulta admisible reconocer que el diagnóstico es un marco de referencia pedagógica para que los educadores reflexionen sobre su actuación de manera que puedan hacer comparaciones y autocriticas, respecto al antes y después del accionar pedagógico.

A su vez, la interacción dialógica en las entrevistas registradas deja evidencia que el diagnóstico en el aula usualmente, tienden a limitarse hacia lo cognitivo, pues la

expresión “conocimientos”, “capacidades”, “habilidades”, “destrezas”, denota cierto desconocimiento las demás dimensiones y ámbitos que también son importantes para el análisis de la situación educativa desde una perspectiva global porque, tal como lo destaca Leal y Urrea (2013), las instituciones educativas están obligadas a garantizar que el docente cumpla con la cuidadosa, exhaustiva, constante “…, sistemática hermeneusis, en la que comprenda la totalidad del alumno y del contexto donde proviene, logrando con ello que la enseñanza sea pertinente a sus necesidades y responda a las demandas del colectivo social” (p.97), entonces se trata de una acción compleja muy necesaria en la práctica pedagógica del docente de básica primaria.

Ello significa, que el diagnóstico tiene como fin esencial garantizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de calidad además que, puede constituirse en un referente para profundizar en la reflexión pedagógica, incluso, permite dar respuesta efectiva a las exigencias de la sociedad y el momento histórico social. Si se trata de asumir la escuela de básica primaria como escenario complejo, dialéctico para el trabajo colaborativo e interdisciplinario, resulta pertinente y muy necesario dinamizar diagnósticos en los que otros para académicos, participen en la recolección y análisis de los hallazgos que sirvan de insumo para hacer su enseñanza más pertinente y de calidad, porque en el caso particular, se evidenció falencias respecto a la manera como se hace el diagnóstico, es decir, si hay reconocimiento y consecuente aplicación pero, con ciertas debilidades respecto al momento de inicio como una oportunidad y a la aplicación en solitario con ausencia de la interdisciplinariedad. Así el contraste dialéctico de los testimonios con las reflexiones particulares de los informantes, como la registrada por un actor clave en su ***diario reflexivo*** deja ver lo siguiente:

> Ser docente en la actualidad, va más allá del conocimiento exacto de fórmulas y procedimientos, se nos exige mucho, motivo por el que con frecuencia uno tiende a ser excesivamente pragmático y se imita a desarrollar las clases siempre con los mismos procedimientos, asumo que en necesitamos afianzar nuestras competencias pedagógicas para cumplir con todas las exigencias de nuestro ejercicio profesional porque para nadie es secreto que trabajas solos, no nos apoyamos en el compañero, tampoco dedicamos tiempo a conocer cosas esenciales del alumno respecto a por qué siempre llega tarde o tiene sueño, que bien pudiera aportarlo el sondeo previo pero es que eso no lo hacemos porque pensamos que eso solo es para primaria… así, día a día nuestra práctica educativa poco a poco va entrando en un letargo a modo de crisis silenciosa ***(Diario Reflexivo de la investigadora)***

Desde luego, la comparación crítico reflexiva del diario con las respuestas de los informantes, dejan al descubierto debilidades, necesidades que están directamente relacionadas con el desconocimiento de los procedimientos y dimensiones, así como la utilidad pedagógica del diagnóstico como actividad determinante por cuanto, es un procedimiento que permite conocer de modo global, critico-reflexivo y contextualizado las necesidades, competencias y condiciones tanto del alumno como del curso, urge así profundizar que se trata de una estrategia de planificación que aporta evidencias de carácter cognitivo, socio-afectivo y procedimental del estudiante. Además, merece destacar que el diagnóstico es también un espacio para la interacción dialógico-cooperativa entre los pares, cuya aplicación no sólo se hace al comienzo del curso.

Igualmente, con tales manifestaciones pareciera que en dicho proceso se obvian muchos elementos importantes desde el punto de vista pedagógico y disciplinar de cuya conjunción, deriva elementos para poder comprender la realidad, las características de los alumnos quienes llegan a ser responsabilidad del docente para lo cual, es impostergable hacer buenos diagnósticos.

Si bien es cierto que la mayoría reconocen la importancia del diagnóstico, del análisis dialectico que emerge al compararlo con el diario reflexivo, se desprende que existen debilidades en la mayoría de los informantes clave, tal vez las causas de tal desconocimiento no sean del todo imputables a ellos, sino a la escasa formación continua y desarrollo profesional que reciben en la institución. Adicionalmente, el factor tiempo y las condiciones socio-laborales, pareciera afectar la disposición de los docentes estudiados, para dedicar esfuerzos mancomunados en la ejecución de un buen diagnóstico en que todos los profesores participasen de modo cooperativo e interdisciplinar.

A la luz de los hallazgos analizados, conviene reflexionar la necesidad de promover espacios de reflexión en los que los profesores tengan la oportunidad de adquirir competencias garantes de una praxis pedagógica cimentada sobre la base del cumplimiento cabal de los procesos constitutivos de la enseñanza. Las evidencias

interpretadas, se desdibujan de los postulados teóricos de klinger y Vadillo, (2014), para quien el diagnóstico reviste de especial interés pedagógico en términos de utilidad pedagógica e impacto en la socioformación del alumnado que, resultando ser un indicador esencial para direccionar procesos de reflexión. Además de lo anteriormente indicado, instituciones como la UPEL (2015) invita a que las concepciones que los docentes tienen sobre el diagnóstico trasciendan de lo ontológico a lo epistemológico, en el que se vincule con un trabajo tesonero y dedicado de los docentes como equipo y, de cuyo análisis reflexivo contextualizado, deriven las acciones jerarquizadas a implementar en las diversas unidades curriculares de las Carreras Profesionales en educación.

Bajo este mismo orden de ideas, el segundo proceso que debe cumplirse para materializar satisfactoriamente los procesos didáctico-pedagógicos en la enseñanza de básica primaria corresponde con la *planificación pedagógica*, por lo cual, dentro del sistema de análisis cualitativo articulado en el estudio pertenece a la segunda subcategoría y que los informantes clave vincularon con los códigos revisión del programa, ajustes y Jerarquización de los Contenidos vinculación: contenidos-cotidianidad, pertinencia con el contexto: intención de innovación y, plan de evaluación que epistemológicamente emergieron de las respuestas registradas en el guion de entrevistas y el diario reflexivo.

Antes de profundizar en la hermeneusis crítico-reflexiva resulta oportuno deslinda conceptualmente como se define la planificación desde las tendencias pedagógicas contemporáneas como el constructivismo, por lo cual, se ha considerado los planteamientos de Pérez (2010), para quien se trata de la actividad:

> …, intelectiva de naturaleza didáctico, pedagógica y disciplinar organizada coherentemente por un profesor quien haciendo uso de sus competencias cumple con un proceso sistemático que considera como insumo fundamental el diagnóstico de una situación educativa, para el establecimiento de los propósitos, competencias, contenidos, estrategias didácticas docentes, recursos, evaluación y principios didácticos que la rigen, con el objeto de sistematizar la enseñanza y hacerla una labor científica que aporte soluciones a las necesidades formativas del individuo y sociedad. Parte de su esencia, subyace en orientar el desarrollo articulado de los contenidos contextualizados que se destinan para fortalecer el aprendizaje significativo del alumno y hacer más pertinente la mediación docente (p. 126).

Como se observa y, desde las generalidades tanto epistemológicas como pedagógicas se trata de un proceso en el cual convergen de manera interdependiente procedimientos que, tras su aplicación, deberán garantizar el logro de los objetivos formativos, que garanticen el desarrollo de las competencias en el alumnado y favorezca su formación integral, es decir que incida en las dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir de modo sustantivo. En palabras de klinger y Vadillo (2014), la planificación responde cuestiones básicas: "…, qué, cómo, por qué, para qué y, con qué" (p. 75), significa entonces que se refiere a un proceso de especial importancia por cuanto, vincula los contenidos con las competencias a desarrollar apoyándose en la globalización y contextualización de los contenidos.

Según se desprende de la cita y de los aportes de los informantes, la planificación debería ser dinamizada con estrategias didácticas y de evaluación innovadoras, que motivan al alumno y lo llevan a experimentar interés por los contenidos programáticos apoyándose en procesos intelectivos, didácticos, pedagógicos apoyados en el diagnóstico de las necesidades realizado previamente, entonces, al derivar de la exploración previa del estudiante y su contexto inmediato su impacto debería ser significativo y relevante, de modo que coadyuve entre otras cosas con una enseñanza de calidad, responda a los requerimientos de la sociedad y sea referente para dinamizar la praxis pedagógica del docente y vincularla con la innovación pedagógica a través del trabajo colaborativo.

Así pues, los primeros códigos que emergieron respecto a esta dimensión fue la revisión del programa y, los ajustes jerarquizados de los contenidos siendo el primero pre-requisito para materializar el segundo allí que en el análisis se interpretan a modo de conjugada y sintetizadamente, sobre estos los informantes manifestaron:

> **DA1** "Tenemos que ser muy responsables al ejercer la docencia en el aula no sólo es desarrollar el currículo, también debemos estar constantemente revisando el programa para sincerarlo con lo que verdaderamente necesitan los alumnos y, si en efecto eso se hace satisfactoriamente podremos privilegiar los contenidos y las estrategias a desarrollar, es también cuestión de ética y compromiso"

DA2 "…a ver, actualmente la práctica pedagógica debemos cumplirla amparados en las leyes y reglamentos que guían el sistema educativo, así como en el documento base del diseño curricular por competencias. Ambos elementos, centran parte de la atención en la flexibilidad para hacer mejoras a los programas"

DA3 "Un educador reflexivo, reconoce que parte de su impacto pedagógico está en cómo éste, evalúa los temas que son álgidos e importantes para el alumno además de mantenerse en la actualización del programa apoyándose en los aportes de los mismos alumnos y del contexto ah, y obvio que parte de lo que se enseña el alumno no le encuentra aplicación en la realidad"

DA4 "Como docente, entendiendo que nuestra labor no es la de simples ejecutores de un currículo estático, sino diseñadores de un saber con sentido. En este proceso, la revisión profunda del programa no fue un trámite administrativo, sino la dimensión de base, el cimiento necesario que nos permitió cuestionar la vigencia de lo que enseñamos. Sin embargo, esta revisión cobraría poco valor si no se tradujera en ajustes jerarquizados de los contenidos"

EP1 "…, lo que he aprendido hasta el momento es que la planificación es muy importante porque hace que uno esté atento a la relación de los contenidos programáticos de la asignatura y su pertinencia, o sea, de saber hasta qué punto sirven y resuelven las necesidades de los alumnos"

EP2 "La educación y por lo tanto la enseñanza son procesos dinámicos que cambian según cada contexto y sociedad, es lógico que se revisen para que sean mejorados además que muchas veces hay contenidos que poca aplicación tienen en la vida de uno"

EP3: "Yo siento que este año las clases han sido diferentes porque se nota que los profes se pusieron de acuerdo en qué enseñarnos primero. Antes, a veces sentía que veíamos temas sin sentido que no tenían nada que ver uno con el otro, pero ahora entiendo que lo que aprendimos era como la base necesaria para poder entender lo que estamos viendo ahorita".

Los testimonios presentan la particularidad de tener gran riqueza epistemológica pues, desde lo didáctico se reconoce la importancia que tiene para el éxito durante los procesos de enseñanza y aprendizaje el revisar constantemente los contenidos programáticos, por unanimidad los informantes manifestaron que se trata de una actividad no sólo necesaria sino de capital importancia. Realizar, dicha valoración sistemática y frecuente permite determinar los contenidos que son más importantes para la formación académica del escolar, lo cual, es sustantiva tanto para los docentes como para los alumnos porque bien puede garantizar que la enseñanza sea más pertinente y que de dicha evaluación, derive la necesidad de innovar determinados procedimientos posibilitándose con ello, la pertinencia pedagógica de las acciones cumplidas a favor de la mediación socio-formativa en básica primaria.

En este sentido, de los testimonios de los siete informantes se desprende el reconocimiento a la aplicación efectiva y obligada de la revisión de los programas siendo ello proclive a promover actualización, mejora del programa y de los propios contenidos disciplinares previstos para cada una de las asignaturas de básica primaria. La revisión a la que refieren los informantes, se vincula directamente con el reconocimiento de la complejidad que tiene el fenómeno educativo, siendo esto una invitación a promover los cambios y la consecuente transformación de la enseñanza que necesariamente, debería ser dinámica y frecuente, cuyo beneficio redunde en la pertinencia de los contenidos garantizando, además, un aprendizaje significativo en los estudiantes. Asimismo, en un extracto de un diario reflexivo se encontró:

> El cambio educativo no viene de los grandes escritorios de los académicos, sino de la experiencia cotidiana del docente quien enfrenta miles de dilemas, se dispone con determinación a la compleja responsabilidad de formar. Para que el docente, en su rol de formador tenga impacto necesita estar a la vanguardia de los cambios y sucesivas transformaciones provenientes del contexto donde discurre su enseñanza, entonces desde lo más sencillo como ajustar su planificación en función a lo que necesitan sus alumnos supone evaluar los temas a ser desarrollados en la inmediatez del aula que exige ser reflexionada y renovada **(Diario Reflexivo de la investigadora)**

Tras confrontar los testimonios con el diario reflexivo se aprecia un firme reconocimiento de los informantes la necesidad de revisar el programa para hacerle ajustes que sean conducentes a la mejora sustantiva de los procesos mediacionales lo cual implica considerar al alumno como centro de la enseñanza y a la sociedad como fuente que aporta la información requerida para contextualizar los contenidos a través de estrategias didácticas para lograr en ello aprendizajes significativos. A la luz de tales cogitaciones, emerge el reconocimiento atribuido a la educación y por ende a los procesos pedagógicos y didácticos en la formación académica de los escolares, como una actividad intelectiva de elevada complejidad susceptible de ser evaluada desde lo más próximo al docente como sería los programas y los contenidos disciplinares.

En igual sentido, se apreció como aspecto de reflexión el hecho que ninguno de los informantes entrevistados asoció los códigos revisión y jerarquización, con la interdisciplinariedad actividad que debería existir en el desarrollo de procesos tan fundamentales como la planificación, ello evidencia ciertas particularidades

relacionadas directamente con el trabajo del docente, la ausencia de espacios destinados a garantizar procesos de formación sobre competencias puntuales como la planificación y, el nulo trabajo colaborativo entre los pares al momento de considerar la evaluación del programa, cuya incidencia podría ser desfavorable para la jerarquización de los contenidos. Así, la enseñanza, es compleja frente a lo que debería conjugarse el ajuste de los contenidos con el trabajo entre los pares académicos.

Por consiguiente, las valoraciones dialécticas de los hallazgos invitan a reflexionar respecto a la manera como se desarrollan actualmente los procesos de planificación en las aulas de básica primaria, los cuales experimentan cambios motivado al enfoque por competencias que desde el currículo complejo llaman a trabajar mancomunadamente a favor de los cambios y transformaciones garantes de la calidad educativa. Sobre esto, Reyes (2016) considera que la planificación educativa, "…, exige la indagación en el medio sociocultural para que sus intencionalidades respondan contextualizadamente a las necesidades del educando y demandas de la sociedad actual, reto que indiscutiblemente demanda esfuerzos conjuntos para institucionalizarlos exitosamente" (p. 62).

En consecuencia, la planificación educativa, lejos de ser un ejercicio técnico y aislado, se erige como un compromiso ético que encuentra su razón de ser en la indagación del entorno sociocultural. Esta perspectiva obliga al docente a trascender los muros del aula para interpretar las tensiones y potencialidades del contexto, garantizando que las intencionalidades pedagógicas no sean imposiciones arbitrarias, sino respuestas contextualizadas a las realidades del educando. Sin embargo, este esfuerzo por conectar el currículo con las demandas de la sociedad contemporánea no puede recaer exclusivamente en la voluntad individual del maestro; requiere de una gestión colectiva y articulada que permita institucionalizar estas prácticas. Solo a través del esfuerzo conjunto de la comunidad educativa es posible transformar la planificación en un instrumento vivo de cambio, capaz de convertir la escuela en un

espacio de relevancia social donde el aprendizaje no solo responda al qué aprender, sino al para qué vivir en un mundo en constante transformación.

De igual manera, sería provechoso que docentes y alumnos acordaran espacios no sólo para evaluar aspectos tan importantes como el programa y los contenidos, limitándose a lo estático del proceso sino que desde una racionalidad práctica, tras dilucidar los temas a estudiar en el curso, decidieran a favor de las acciones pertinentes para innovar la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes pues, tal como refiere Odecla, (2013), superar en parte los dilemas desde la complejidad del siglo XXI, imponen la tarea obligada de evaluar, dialogar, decidir y actuar a favor de una enseñanza pertinente, renovada, inclusiva y en la que todos participen enriqueciéndola con aportes tengan docentes como primigenia la realidad inmediata del colectivo pedagógico: docentes y alumnos.

De manera que, superar los dilemas actuales requiere que el acto de evaluar, decidir y actuar no emane de una oficina burocrática, sino de la realidad inmediata del colectivo pedagógico. Esta primigenia realidad, es el punto de partida obligatorio: el docente debe mirar a sus estudiantes, reconocer su contexto sociocultural y, desde allí, co-construir una enseñanza que sea verdaderamente pertinente. Una educación renovada no es la que simplemente incorpora tecnología, sino la que es capaz de ser inclusiva, permitiendo que cada estudiante y maestro participe enriqueciendo el proceso con su propia voz de manera colaborativa. En este sentido, la práctica docente se transforma en un ejercicio de reflexividad constante donde el error no se castiga, sino que se dialoga para ajustar el rumbo hacia un aprendizaje que tenga sentido para la vida y no solo para el examen.

No obstante, la tarea de transformar la escuela en un espacio de participación activa demanda que el docente asuma un liderazgo ético y mediador. Al poner la mirada en el colectivo (docentes y estudiantes), se rompe el aislamiento pedagógico y se da paso a una inteligencia compartida. Evaluar la enseñanza desde esta perspectiva significa preguntarse si lo que hacemos en el aula responde a las tensiones del presente y si estamos preparando ciudadanos capaces de navegar la

incertidumbre. En última instancia, la pertinencia educativa se alcanza cuando logramos que la escuela sea un reflejo mejorado de su entorno, un lugar donde el aporte de cada integrante se valore como una pieza clave para superar los dilemas éticos, sociales y cognitivos de nuestra era.

Bajo esta misma vertiente de análisis cualitativo, los informantes indicaron respecto a esta misma dimensión, la concreción de los códigos *pertinencia con el contexto: intención de innovación* y el *plan de evaluación*, sobre el primero podría asegurarse que es de elevada importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque sirve de referente para apreciar el impacto pedagógico y la correspondencia de los contenidos en el contexto inmediato y, sobre el segundo, constituye la estructura que permite organizar los procesos de evaluación del aprendizaje en función de las particularidades de determinado periodo académico: lapsos, ajustes, acuerdos con los estudiantes con el fin de materializar una práctica pedagógica óptima. Así, los informantes (Docentes) clave respondieron:

> **DA1** "Debemos asegurarnos siempre que nuestra enseñanza tenga trascendencia, en otras palabras, que genere el impacto pedagógico esperado en el alumnado con su consecuencia alcance en la sociedad y, más ahora con el diseño de competencias en el cual, se insiste en sistematizar mejor la evaluación"
>
> **DA2** "…cuando uno asume el compromiso de transformar la enseñanza, entonces comienza por las cosas más pequeñas como por ejemplo la clase porque, para mí resulta esencial que la evaluación que en cierta forma certifica lo aprendido también sea renovada y realizada como debería ser, lo cual poco se cumple"
>
> **DA3** "En temas de reflexión, innovación y tendencias pedagógicas vigentes es importante que nos mantengamos atentos a las necesidades del contexto y de nuestros alumnos porque, ello va a permitir que verdaderamente sea una educación buena con criterios de calidad. Parte de las innovaciones educativas deben su razón de ser a la constante revisión hecha por docentes y alumnos"
>
> **DA4** "Dentro de los roles del docente destacan el de ser un gestor de conocimientos cuyos productos beneficien a la sociedad y ante lo cual, es necesario que velemos porque nuestros muchachos sean competentes en el campo educativo, o sea, que lo que hagamos sea contextualizado. Así, también se debe fijar el plan de evaluación al comienzo de modo que se puedan prever todas las estrategias evaluativas, pero, en muchos casos no se cumple con tal obligación"

Las voces de los docentes informantes, convergen en una visión crítica y propositiva que sitúa a la evaluación y la contextualización como los ejes neurálgicos de la transformación educativa. Se percibe un consenso sobre la necesidad de trascender la enseñanza tradicional para alcanzar un impacto pedagógico que se traduzca en beneficios sociales, reconociendo que la calidad educativa no es un concepto abstracto, sino el resultado de una vigilancia constante de las necesidades del entorno y de los alumnos. No obstante, las narrativas también revelan una tensión latente entre el deber ser y la realidad institucional; se denuncia una brecha en la sistematización de la evaluación y en el cumplimiento de la planificación estratégica, lo que subraya la urgencia de un cambio en la praxis.

En definitiva, para estos docentes, la innovación no es un fin en sí mismo, sino un proceso de reflexión compartida que exige coherencia entre la gestión del conocimiento, la transparencia en los acuerdos evaluativos y la pertinencia social de las competencias desarrolladas en el aula. Así, los informantes han indicado su posición respecto a la necesidad de promover cambios sustantivos en la práctica pedagógica a la vez que destaca su vínculo directo con la evaluación de los aprendizajes en el sentido que, por tratarse de la innovación resulta oportuno considerar todos los elementos que intervienen en el procesos socio-formativo y, tal como lo indicaron los entrevistados, es conveniente hacerlo de manera inductiva, significa entonces partir desde la inmediatez del aula con un evaluación que sea sistemática, con buenos referentes y desarrollo coherente a la vez que, asuma que bajo el enfoque por competencias se privilegia el hacer autónomo y el aprender a aprender para lo cual, el docente como evaluador deberá ser un agente dialógico desde el momento que presenta a los alumnos el programa de la asignatura que deberá junto con el plan de evaluación, ajustarlo con ayuda de los alumnos para hacerlo más pertinente.

Se observa un claro convencimiento de los informantes respecto a la necesidad de promover interacciones comunicativas en clase que permitan recoger las

impresiones: dudas, sugerencias de mejora, ideas para innovar alguna estrategia evaluativa, aportes para ajustar el plan de evaluación, unificación de los criterios de evaluación, esta manifestación confesa de los informantes responde a la necesidad de garantizar que la enseñanza y evaluación sea congruente, lo cual, beneficiaria la praxis pedagógica, porque conjuga procesos de reflexión. Además, han reflexionado que se debe prestar atención al plan de evaluación como referente necesario para optimizar el desempeño del rol del docente como evaluador, esta conjunción epistemológica de ambos códigos es sustantiva y favorable porque, vislumbra posibilidades de profundizar en contribuciones de mejora que desde la inmediatez del docente consoliden los procesos de innovación curricular.

Ahora bien, desde el punto de vista axiológico, se destacó el hecho que, por unanimidad, los entrevistados asociaran la pertenencia del contexto y la evaluación, con valores como el compromiso, reflexión y evaluación porque, en opinión de ellos resulta necesario garantizar una enseñanza con impacto pedagógico positivo que revista de significación para el futuro docente como en la sociedad donde ofrecerá sus servicios como formador. Además, se observó el interés de desarrollar acciones de interacción comunicativa con los escolares para ajustar el plan de evaluación a las particularices de la clase lo cual, es favorable. Cuando los docentes, asumen que parte del éxito educativo depende del cumplimiento sus funciones como formador, orientador y evaluador, según Albornos (2012) "…, comienzan a internalizar que sus vivencias son determinantes para resignificar la práctica pedagógica, ello por extensión, impulsa el binomio innovación-praxis" (p.215).

La premisa subraya que la verdadera transformación educativa no emana de decretos externos, sino de la capacidad del docente para reconocer que sus propias vivencias son el insumo principal para resignificar la práctica pedagógica. Al internalizar la experiencia cotidiana como un objeto de estudio, el educador deja de ser un ejecutor técnico para convertirse en un investigador de su realidad, lo cual, por extensión, impulsa el binomio innovación-praxis. Esta relación dialéctica sugiere que la

innovación no es un evento aislado, sino un proceso continuo de renovación que surge cuando la acción (praxis) se nutre de la reflexión profunda sobre lo vivido en el aula.

Como debilidad se observó que algunos informantes manifestaran que a pesar de reconocer no sólo la importancia sino también la necesidad de sistematizar de manera frecuente la aplicación de procedimientos idóneos para la evaluación, siendo ello, el caso del plan algo muy necesario, es algo que en la cotidianidad poco se cumple y en caso de hacerlo, se cumple con dificultad porque hay una limitada cultura de la evaluación formadora la cual, precisamente contempla procesos de participación reflexiva para introducir las mejoras a que dieran lugar el referido documento y que, se hace más que impostergable en los diseños competenciales de la educación colombiana. Este cometido, se contradice con los planteamientos de Duarte (2009), para quien:

> El momento histórico actual, caracterizado por sus vertiginosos cambios, por la transformación constante de los conocimientos y tecnologías, por la aparición de un mundo globalizado e informatizado, impone un proceso formativo más equitativo y acorde con los paradigmas emergentes y corrientes pedagógicas que explican y fundamentan la realidad, desde una racionalidad práctica, comprehensiva, signada por las competencias y por una evaluación, más centrada en el alumno y en el aprendizaje (p.45).

Entonces el contraste dialéctico de los testimonios, la cita y la propia experiencia de la investigadora deja al descubierto que las pertenencia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se centran en el alumno como fuente de información y centro de formación por lo cual, urge que los planes de evaluación sean ajustados con la participación crítico-reflexiva y creativa del alumnado, en especial, cuando las instituciones que imparten básica primaria enmarcan los procesos formativos desde el enfoque por competencias. Desde luego, una práctica pedagógica renovada impone el reto de dinamizar procesos mediacionales garantes de responder a las exigencias de la sociedad, pero, también de sistematizar procesos evaluativos innovadores de modo que certifiquen con mayor certeza los aprendizajes escolares y ante lo que el plan de valoración resulta ser importantes.

Sobre la base del análisis precedente se desprende que el docente de básica primaria, debe desempeñar sus roles pensando siempre en el bien del alumno y como esto, reviste de sustanciales alcances para la comunidad, en parte, tal objetivo puede lograrse si se conjugan acciones tendentes a la contextualización de la enseñanza y a una valoración que comience por mejorar el plan de evaluación desde la representatividad de voces del alumnado, pero sobre este último aspecto, debería reflexionarse para que se cumpla cabalidad porque, es un clamor a vivas voces de los docentes y estudiantes, quienes como pueden unir esfuerzos a favor de la mejora educativa, pues conviene reconocer que el vínculo praxis-innovación, es necesario a la luz de las actuales transformación pedagógicas emprendidas para consolidar el enfoque por competencias.

En esta secuencia hermenéutica, se tiene que la tercera dimensión constitutiva de la primera subcategoría, se ha denominado desarrollo de la clase autoras como Rajadell y Sepúlveda (2014) la identifican como desarrollo curricular a la vez que la asumen como un conjunto de actividades en el que "…, se inicia la interacción dialógica, se desarrollan los temas, se explica, desarrollan estrategias y actividades garantes del aprendizaje significativo, pudiéndose reflexionar de todo cuanto ocurre en el escenario de enseñanza para mejorarlo e incidir en los logros de cada estudiante" (p.237), se trata entonces de actividades pedagógicas y disciplinares en el que se ejecuta el dominio de competencias pedagógicas que permitan dinamicen la enseñanza efectiva y alcanzar las competencias socio-formativas y socio-cognitivas en el alumno.

En la interacción comunicativa con los informantes, ellos relacionaron esta fase de la enseñanza con códigos como: la motivación al inicio, el rescate pedagógico, las estrategias didácticas, el antagonismo didáctico: cognitivista-constructivista, la enseñanza contextualizada de contenidos: transferencia, desarrollo de actividades tradicionales vs innovadoras, uso de bibliografía actualizada, uso del laboratorio de informática, uso de programas, el clima pedagógico de la clase, la clase magistral: centrada en el docente, desarrollo didáctico: técnico racional, interacción comunicativa

docente-alumno, actuación habitual: rutina docente, clarificación de dudas y errores, cierre de la clase.

Respecto a los códigos: *motivación al inicio, rescate pedagógico de la clase* los informantes afirmaron que se trata del momento inicial en el que es el momento el mediador, dedica algunos minutos para llamar la atención de la clase apoyándose en recursos o situaciones estimulantes como un pensamiento, una experiencia, una o varias preguntas que conecten los contenidos de la clase con las experiencias del grupo, motivándolos a participar y que además, se puede aprovechar para retomar los contenidos estudiados en la clase anterior, pues merece reconocer que la enseñanza es un proceso cíclico y muy recursivo que demanda competencias pedagógicas garantes de la activación de los conocimientos además de despertar en el alumno el interés por los contenidos. Entre las respuestas encontradas están:

> **DA1** "Yo pues, estoy pendiente de hacer buenos inicios, algunas veces por el tiempo pues no los hago, pero con frecuencia le dedico tiempo, aprovecho de hacerles un breve repaso de la clase anterior, así los pongo en órbita quiero decir, los motivo y de una vez les introduzco el tema y de una vez ejercicios"
>
> **DA2** "¡UY! la verdad que tiendo a olvidarme de esos minutos cruciales al inicio, lo que si me resulta más importante es el debate que se genera con los rescates pedagógicos en los que revisamos rápidamente los contenidos vistos y clarificamos algunas dudas, sugerencias o bibliografía, la idea es motivar a los muchachos"
>
> **DA3** "Particularmente, el inicio me sirve para motivar y darles un recuento de la clase, por lo tanto, me parecen de suma importancia. Además, así vamos educándolos a ellos con el ejemplo pues pronto deberán hacer las prácticas docentes"
>
> **DA4** "Yo considero que los primeros minutos de la clase son sagrados. No entro directamente a dictar un tema, sino que utilizo lo que llamamos el rescate pedagógico; puede ser una anécdota de lo que pasó ayer o una pregunta desafiante que los ponga a pensar. Mi rol como mediador es conectar ese interés con lo que ya sabemos, porque la enseñanza es un proceso cíclico: si no retomamos lo anterior, el nuevo conocimiento se queda en el aire. Esta motivación al inicio es la que garantiza que el estudiante active sus conocimientos previos y se disponga mentalmente para el aprendizaje. Requiere de nosotros mucha creatividad y competencias pedagógicas para que ese gancho inicial de verdad funcione y no se pierda el hilo de la formación".
>
> **EP1** "A mí me gusta mucho cuando el profesor empieza la clase con un pensamiento o contándonos una experiencia que le pasó. Eso hace que uno deje de pensar en el patio o en otras cosas y preste atención de una vez. Cuando nos hace preguntas que tienen que ver con lo que nosotros vivimos a diario, uno siente que la clase sí tiene sentido".

> **EP2** “Dentro de estas experiencias formativas, está el poder motivar a los alumnos con recursos actividades interesantes, para así lograr captar su atención mediante un buen desempeño pedagógico, el inicio va a ser tu aliado en el desarrollo de una clase interactiva desde el primer momento, pero mucho tiempo no hay, toca ser rutinarios ahí”
>
> **EP3 “**Cuando el profe nos motiva recordando lo que ya logramos hacer, me siento más capaz de entender lo que viene. Ese inicio hace que la clase sea más fluida y que el interés no se apague a mitad de camino".

Las evidencias proporcionadas por los informantes confirman que la motivación inicial actúa como un catalizador de la recursividad pedagógica. Mientras el docente gestiona esta fase como una estrategia de andamiaje para asegurar la continuidad del proceso, los estudiantes la perciben como un factor de relevancia emocional que valida sus experiencias previas. Esto refuerza la tesis de que una praxis renovada debe priorizar la preparación del terreno cognitivo mediante el diálogo y la estimulación del interés, asegurando así un tránsito fluido hacia el aprendizaje significativo.

Como se observa, se trata de dos actividades importantes porque el inicio de la clase sirve para que los alumnos se interesen en el tema, a la vez que sabiéndolo conjugar con el rescate pedagógico el docente puede marcar la diferencia pues, se trata de generar las condiciones para que el curso se integre a las actividades con buena disposición e interés. Se debe considerar que en el inicio el docente puede considerar las características particulares del alumno, sobre todo los estilos de aprendizaje para trabajar los contenidos en función de ello porque, en definitiva resulta ser un cometido que por ser casi imperceptible es muy importante, así lo reiteran Rajadell y Sepúlveda (2014) el acto docente, es: “…un cumulo de situaciones en la que todas cuentan, desde el momento que comienza la clase, se deben invertir esfuerzos para impactar y sumergir al alumnado en el tema conjugando lo afectivo, lo conceptual y lo procedimental” (p.76).

De modo que, la práctica docente no puede reducirse a una ejecución lineal, sino que debe concebirse como una amalgama de eventos significativos donde cada detalle influye en el éxito del aprendizaje. Desde la apertura de la sesión, el educador tiene la responsabilidad ética y profesional de canalizar recursos y estrategias que no solo capten la atención, sino que logren sumergir al estudiante en un ecosistema de

saber. Esta inmersión exige una sincronización deliberada entre las dimensiones afectiva, conceptual y procedimental; es decir, no basta con transmitir datos o enseñar técnicas, sino que es imperativo movilizar la fibra emocional, para que el conocimiento adquiera una verdadera relevancia vital. En este sentido, el acto docente se transforma en una construcción de experiencias donde el impacto pedagógico depende de la capacidad del maestro para armonizar el sentir, el saber y el hacer desde el primer contacto con el aula.

Sobre la base de los testimonios, se desprende que los informantes procuran dedicar tiempo para cumplir con el inicio de la clase al cual, reconocen como actividad importante y que tras la experiencia acumulada lo conjugan con el recate pedagógico, por tal motivo, algunos de ellos afirman que con dicha interacción comunicativa se puede reflexionar, intercambiar ideas, aclarar dudas sobre los contenidos matemáticos vistos porque ello, es también una forma de motivar a los estudiantes quienes, son susceptibles de ser orientados de la mejor manera. Entonces, este hallazgo es positivo porque existe el reconocimiento del colectivo hacia ambos procedimientos los cuales, si son bien cumplidos generan sustantivos beneficios desde el punto de vista pedagógico.

Sin embargo, el contraste dialéctico refiere una debilidad porque algunos informantes respondieron que si bien el rescate y la motivación, como elementos constitutivos del inicio de la clase, muchas veces por el factor tiempo, por olvido o por determinados factores, no cumplen al 100% con este momento de la clase lo cual, es contradictorio porque, una porción de ellos manifestó que se trata de un periodo de tiempo corto que bien puede ser aliado en el sentido que puede conectar rápidamente a la clase con el tema que se va a desarrollar. Lo esencial a considerar es que, ninguna situación o proceso por muy sencillo o poco relevante que parezca puede obviarse porque, a la luz de los referentes teóricos y los epistemológicos, insisten en desarrollar una práctica pedagógica cabal, que cumpla con todos los procesos para materializar los objetivos planteados.

En lo concerniente a la continuidad de los hallazgos, lo informantes entrevistados sobre esta dimensión aportaron códigos como: estrategias didácticas

tradicionales Vs colaborativas, Organización de la clase para el TC, Clima Pedagógico de la clase, Alumno como agente clave del TC, Simbiosis pedagógica: TC, participación activa y aprendizaje significativo; así, esta triada desde la hermeneusis de la investigadora se conjuga epistemológicamente para configurarla como procesos dinamizadores del conocimiento en el que docentes y alumnos, están llamados a participar para consolidar el desarrollo de las competencias tanto genéricas como profesionales fijadas en determinada unidad curricular. Este procedimiento de análisis y síntesis coincide con el de León (2020) para quien, en la praxis pedagógica las actividades que articulan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, contemplan procedimientos, tendencias pedagógicas y la ejercitación o aplicación cotidiana son determinantes. Los informantes respondieron:

DA1 "Reconozco que las estrategias tradicionales ya no bastan. Para que el Trabajo Colaborativo (TC) funcione, la organización del aula debe cambiar; no es solo mover pupitres, es estructurar la clase para que el alumno se sienta un agente clave y no un receptor pasivo"

DA2 "El clima pedagógico es el factor determinante. Si no logramos una atmósfera de confianza y respeto, la triada entre colaboración, participación y significado se rompe. Un buen clima permite que la evaluación y la enseñanza fluyan como un solo proceso; así, como el trabajo colaborativo para el logro de aprendizajes significativos"

DA3 "Nuestra praxis debe articular la enseñanza y la evaluación de forma cotidiana. La simbiosis pedagógica ocurre cuando el TC deja de ser una actividad aislada y se convierte en la forma constante de dinamizar el conocimiento en la unidad curricular"

DA4 "Nuestra meta son las competencias profesionales. Para lograrlas, debemos motivar la participación activa. El TC es la herramienta que permite que el estudiante aplique lo aprendido en situaciones reales, superando la teoría por la ejercitación práctica."

EP1 "Me gusta cuando el salón se organiza para trabajar en equipo porque me siento importante en la clase. Ya no es solo escuchar al profe, sino que yo también soy un agente clave para que mi grupo entienda el tema y podamos cumplir con las metas."

EP2 "…como la responsabilidad de realizar una clase excelente con buenas estrategias depende del profesor, entonces es pertinente que se tome un tiempo suficiente para planificar situaciones didácticas que contextualicen, casos concretos en los que se vea la utilidad de lo aprendido. La verdad es que en la clase se ven muchas cosas que distan considerablemente de lo que indica la pedagogía"

> **EP3** "Se aprende más cuando participamos activamente. Cuando el trabajo es colaborativo, el tema se nos queda grabado porque lo discutimos y lo aplicamos. Es una forma de estudiar más dinámica donde todos aportamos algo diferente"

Las ficciones de los informantes, revelan una convergencia crítica hacia un nuevo diseño de la praxis, donde el trabajo colaborativo trasciende la técnica para convertirse en una filosofía de interacción que redefine los roles tradicionales. Se evidencia que la calidad educativa emerge de un clima pedagógico basado en la confianza, donde la organización del aula y la planificación de situaciones contextualizadas permiten que el estudiante transite de ser un receptor pasivo a un agente clave de su propio desarrollo. Sin embargo, los testimonios también denuncian una brecha entre el ideal pedagógico y la realidad cotidiana, subrayando que la verdadera simbiosis pedagógica solo se alcanza cuando la enseñanza, la evaluación y la aplicación práctica se articulan de forma constante.

En definitiva, para este colectivo, la innovación radica en la capacidad de transformar el aula en un espacio dinámico y humano, donde la participación activa y el diálogo constructivo aseguren que el conocimiento no sea una acumulación teórica, sino una herramienta competente para intervenir en la realidad social. Así, confirman que la transición de lo tradicional a lo colaborativo exige una reconfiguración del escenario pedagógico. La convergencia de estos códigos sugiere que la calidad educativa emerge cuando se logra una armonía entre la intención docente y la acción del estudiante. Esta simbiosis, respaldada por la postura de León (2020), fundamenta la necesidad de institucionalizar procedimientos donde la ejercitación y la aplicación cotidiana del saber sean los pilares de una práctica pedagógica óptima y contextualizada. Sobre estos códigos, se encontró un registro sistematizado por los informantes clave quien, de modo ideográfico, afirmaron:

> Al analizar los testimonios de los docentes y estudiantes, experimento una profunda reconfiguración de mis propios supuestos sobre un nuevo diseño de la praxis. Lo que inicialmente concebí como una estructura teórica de simbiosis pedagógica, hoy cobra un rostro humano y urgente a través de las voces de mis informantes. Me resulta revelador cómo los docentes coinciden en que la organización del aula y el clima pedagógico son los cimientos de cualquier intento de innovación, mientras que los estudiantes denuncian con lucidez la distancia que aún persiste entre la pedagogía soñada y la realidad del aula. Esta tensión me obliga, como investigadora, a reflexionar sobre mi rol mediador: no basta con proponer el trabajo colaborativo como una técnica; es imperativo rescatar la

> dimensión ética y emocional del acto educativo. Siento que el verdadero desafío de mi tesis doctoral no es solo documentar un cambio de metodología, sino capturar este despertar de consciencia donde el alumno finalmente se reconoce como un agente clave y el docente asume la valentía de transformar lo cotidiano. Mi diario hoy deja de ser un registro de datos para convertirse en el testimonio de una búsqueda compartida por una educación que, al ser más humana, sea verdaderamente significativa" (Diario Reflexivo de la Investigadora)

La articulación de los códigos hallados revela que la reingeniería de la praxis no ocurre por la suma aislada de estrategias, sino por una simbiosis pedagógica donde cada elemento actúa como un engranaje vital. La transición de las estrategias tradicionales a las colaborativas solo es posible cuando existe una organización de la clase que rompe con la jerarquía rígida, permitiendo que el clima pedagógico se sature de confianza y respeto mutuo. En este escenario, el alumno como agente clave deja de ser un espectador para convertirse en el motor de una participación activa, la cual encuentra su propósito final en el aprendizaje significativo.

Por tanto, la triada entre intención, contexto y acción se configura como un proceso dinamizador del conocimiento, donde el docente, al asumir su rol de mediador y gestor, logra que la teoría y la práctica se fundan en una enseñanza pertinente. Esta red de significados demuestra que innovar en el siglo XXI no es simplemente cambiar el qué se enseña, sino transformar el cómo se convive y se construye el saber dentro del colectivo pedagógico. Una vez más, se desprende elementos que indican la existencia de ciertas controversias en el colectivo objeto de estudio porque saben reconocer la necesidad de ofrecer una enseñanza articulada desde estrategias didácticas innovadoras que conjuguen lo constructivista, la transferencia contextualizada de los contenidos vistos desde una racionalidad práctica que asuma que es el alumno el centro de aprendizaje y por tanto, el merece recibir espacios para aprender con actividades que sean estimulantes y contextualicen las transferencia cotidiana de lo aprendido.

Sobre la base de los hallazgos, podría indicarse que la escuela de básica primaria, enfrenta una especie de mundo en el que prevalecen dos lagunas una ideal denominada constructivismo y la otra, conductismo de ambas le emerge al docente la necesidad de mantenerse a la vanguardia para garantizar la calidad de la educación

que, entre otras cosas considera determinante resolver problemas prácticos en la cotidianidad, es decir, que el escolar, desarrolle competencias que le permitan dar respuestas a situaciones comunes, siendo ello el indicativo que deberían considerarse para materializar los procesos mediacionales con pertinencia desde la innovación curricular.

Así, los informantes asintieron el compromiso con el desarrollo de estrategias didácticas cuya naturaleza dinámica e inclusiva, permitan llevar al estudiante a vivenciar problemas en lo que relacione los contenidos con aquello que necesita resolver porque, es en definitiva una actividad que promueve el aprendizaje significativo centrado en la transferencia y que, bien podría fortalecer el aprender haciendo. Se trata de comprometerse con el desarrollo de estrategias que rompan con la hegemonía didáctico-pedagógica del conductismo cuyos contenidos programáticos se desarrollan en el pizarrón y con excesivo tradicionalismo. Los testimonios de los informantes, destacan la prevalencia de estrategias tradicionales, lo cual obedece al pseudo supuesto que poco permite dinamizar los contenidos de modo interactivo como lo refiere el constructivismo, reiterándose la prevalencia de ciertas discrepancias o antagonismo pedagógico.

Entonces, el contraste crítico-reflexivo evidencia en los informantes, discrepancias que merecen ser analizadas pues manifestaron que existen referentes que al ser aplicados en clase permiten vincular los contenidos desde la modelización, la ejercitación constante garantes de darle utilidad a lo aprendido pero que en la inmediatez de la clase poco se corresponden en esencia debido a la monotonía con la que, desde el tradicionalismo, día a día se enseña y aprende con sin innovación alguna. Para Leal (2020)

> Entre la docencia y realidad social de los estudiantes, mediante las acciones sistemáticas con propósitos propios, fundamentados en las experiencias previas como referencias definitivas que describen, analizan e interpretan sobre la realidad educativa, de donde emergen las vivencias, los conocimientos, teorías, métodos, patrones de conducta, procedimientos educativos o mejoras de los existentes, cuya naturaleza objetiva, precisa, verificable, explicativa, empírica y, lógica será siempre objeto de transformación (p.13).

Debería reflexionarse la necesidad de profundizar en procesos formativos conducentes a potenciar en los docentes las competencias pedagógicas que les permitan mejorar las estrategias didácticas que aplican durante la enseñanza, pues, algunos de ellos son conscientes que existe la necesidad de superar el enfrentamiento didáctico entre el tradicionalismo y la innovación, o lo entre lo conductista y constructivista por cuanto, es una necesidad sentida y manifiesta tanto por ellos mismos como por los alumnos quienes, asientan en la importancia de educar para hacer de la enseñanza y el aprendizaje, procesos más pertinentes y cuyos beneficios redunden en el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares.

Tras considerar los hallazgos, son oportunos los planteamientos de Gámez (2014) quien respecto a la complejidad que caracteriza al desarrollo curricular en los escenarios educativos reflexiona: "…, sobre docentes y alumnos, como binomio esencial de la mediación significativa, reviste un compromiso con la mejora educativa y, cuyo sustrato pudiera tener basamento epistémico en las actividades que contextualicen el conocimiento de modo dinámico, pero, sobre todo, aplicable" (p. 54). Entre otros procedimientos, pudiera considerarse el uso pedagógico de situaciones reto que impliquen aprender haciendo, el aprendizaje cooperativo, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la modelización para que así, la enseñanza vire su eje de acción y se corresponda con las necesidades del alumno y exigencias de la sociedad.

Dentro de esto misma dimensión, emergieron códigos tales como: *actividades tradicionales vs innovadoras, uso de bibliografía actualizada, uso del laboratorio de informática y el TC, uso de programas,* por cuanto, los informantes los asociaron con el acto pedagógico en cuyo momento es el docente con los alumnos quien desarrolla los contenidos durante el aprendizaje de manera contextualizada y globalizada a favor del desarrollo de las competencias esperadas en determinada asignatura. A continuación, se establece el vínculo epistemológico entre las respuestas procesadas y los códigos emergentes:

DA1 “En la actualidad, el choque entre actividades tradicionales vs innovadoras es constante. Como docentes, ya no podemos quedarnos solo con el dictado; debemos migrar hacia una enseñanza donde el uso de programas educativos permita al alumno visualizar la teoría. Para mí, el acto pedagógico se potencia cuando logramos que el estudiante no solo lea, sino que interactúe con el conocimiento en un entorno digital”

DA2 "La calidad de nuestra praxis depende directamente del uso de bibliografía actualizada. No podemos pretender formar ciudadanos del siglo XXI con textos del siglo pasado. Al traer investigaciones recientes al aula, garantizamos que el desarrollo de las competencias sea pertinente y responda a las exigencias globales, conectando lo que dice la academia con la realidad de nuestros muchachos a través de la cooperación en el aula”

DA3 "El uso del laboratorio de informática no debe ser un evento aislado, sino el centro de una enseñanza globalizada. Cuando llevamos la clase a las computadoras, el contenido deja de ser aburrido y se convierte en un reto. Es allí donde el docente y el alumno, de forma conjunta y colaborativa logran desarrollar las competencias de una manera mucho más dinámica y efectiva"

DA4 "Nuestra meta es que la enseñanza sea contextualizada. Las nuevas herramientas permiten esa globalización del saber. Al integrar estas tecnologías, estamos superando las prácticas tradicionales y dándole al estudiante las herramientas necesarias para que su aprendizaje tenga un impacto real en su futuro académico."

EP1 “A ver pues, se nota mucho la diferencia cuando el profesor deja de lado las actividades tradicionales y nos trae algo nuevo. Usar el laboratorio de informática nos motiva más porque sentimos que estamos aprendiendo como se hace hoy en día. Ya no es solo copiar del pizarrón, sino usar programas que nos ayudan a entender mejor los temas de la materia y compartir con nuestros compañeros de clase”

EP2 “Me gusta cuando el profe nos recomienda libros o artículos de internet que son nuevos. Siento que lo que estoy aprendiendo no es algo viejo, sino que sirve para lo que está pasando ahorita en el mundo. Eso hace que el aprendizaje sea más globalizado y nos ayuda a estar mejor preparados”

EP3 "Aprender a usar programas específicos en el laboratorio hace que la clase sea más práctica. El docente nos guía, pero nosotros somos los que vamos descubriendo cómo aplicar la teoría. Esa forma de trabajar en equipo, donde usamos la tecnología para resolver problemas de la clase, es lo que de verdad nos hace sentir que estamos desarrollando nuestras competencias."

Los testimonios de los siete informantes denotan coincidencia que apunta a reconocer que respecto a las actividades didácticas usualmente aplicadas suelen ser de carácter tradicional y en las que el escenario exclusivo para su desarrollo es el salón de clases, evidenciando con ello cierta monotonía, significa entonces que hay un desaprovechamiento de los laboratorios en los que las clases pueden ser realizadas con apoyo de la internet y de algunos programas, hacer cálculos estadísticos,

transcribir ejercicio de lenguaje e incluso hacer mapas conceptuales. Esto parece indicar cierto conformismo de la mayoría de los docentes frente al desarrollo de actividades innovadoras en las que se abran especiaos a la tecno pedagogía, la didáctica medial y resitué al docente como tecno-mediador.

El análisis integral de las respuestas proporcionadas por los informantes permite concluir que la transición hacia una praxis innovadora exige una sinergia absoluta entre los recursos tecnológicos, la actualización bibliográfica y el trabajo colaborativo. Los docentes y estudiantes coinciden en que el acto pedagógico alcanza su máxima expresión cuando se abandona la linealidad de las actividades tradicionales para dar paso al uso estratégico del laboratorio de informática y herramientas que actúan como catalizadores de la interacción grupal. Bajo esta perspectiva, el TC no solo se fundamenta en el diálogo, sino en la mediación de contenidos contextualizados y globalizados que exigen al colectivo pedagógico investigar, debatir y aplicar saberes de vanguardia.

La integración de estas herramientas de vanguardia redefine la naturaleza misma del encuentro pedagógico, transformando el aula en un laboratorio de aprendizaje social. Al vincular el uso de programas especializados y bibliografía actualizada con el trabajo colaborativo, se logra que el conocimiento deje de ser un objeto estático para convertirse en un flujo dinámico de experiencias compartidas. En esta dinámica, el docente actúa como un curador de contenidos y un facilitador de procesos, mientras que el alumno, al interactuar con sus pares en el entorno digital, desarrolla una corresponsabilidad cognitiva que es fundamental para la formación integral. Esta conjunción no solo moderniza la enseñanza, sino que humaniza la tecnología al ponerla al servicio del debate, la reflexión crítica y la construcción colectiva de soluciones ante los problemas complejos de la realidad educativa actual.

En consecuencia, la simbiosis entre las herramientas digitales y la metodología colaborativa configura un entorno de aprendizaje donde el conocimiento se construye de forma circular, permitiendo que el desarrollo de competencias trascienda el aula y se convierta en una capacidad real de transformación social. Desde luego, las respuestas

dejan ver cierta incertidumbre de los informantes quienes, a pesar de tener la disposición de utilizar bibliografía actualizada, espacios edu-tecnológicos como el laboratorio de informática, no pueden porque la datación de insumos tiene fallas por el factor económico. Esto reitera una invariable dinámica en la que prevalece un invariable tradicionalismo, con limitada presencia de situaciones socio-formativas innovadoras y de la que los alumnos terminan por aburrirse o distraerse. Emerge una realidad vivida por los docentes relacionada con las limitaciones que tienen para desarrollar los contenidos con actividades cuya rutina se centra en el pizarrón y el uso de bibliografía desactualizada, a la vez que es el docente quien sigue siendo el centro del proceso y no el alumno.

Los hallazgos, claramente indican que las actividades innovadoras suelen ser nulas o ausente, entre otras cosas porque la escuela de básica primaria tiene limitaciones para adquirir recursos e igualmente para actualizar los laboratorios, frente a esto se desprende que en el contexto parte de la preocupación reportada por los informantes obedece a la necesidad de dar cumplimiento a las directrices analizadas en la formación para institucionalizar el currículo por competencias, que supone una renovación inmediata de los procesos socio-formativos con el objeto de hacer que la formación de la nueva generación de docentes sea más pertinente y se desarrolle desde lo tecno-pedagógico, es decir, con el uso cotidiano de herramientas tecnológicas. Sobre este particular, Gómez (2016) reflexiona:

> La educación del siglo XXI, está en una etapa crucial porque las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el TC están transformando la vida del ciudadano. Están cambiando las formas de acceso del ser humano al conocimiento y al aprendizaje, los modos de comunicación y la manera de relacionarse a tal punto que la generación se está convirtiendo en factor de poder y productividad en todas las esferas sociales razón por la que, la escuela debe estar a la vanguardia de tales exigencias (p.122).

A partir de tales consideraciones ontoepistemológicas, ahora más que nunca se precisa de procesos socioformativos que garanticen el aprendizaje significativo en los estudiantes y, particularmente, en aquellos relacionados con el desarrollo de los procesos educativos. Por cuanto, desde la didáctica medial la tecnología nueva impone cambios en las funciones cognitivas, afecta la memoria, la percepción y la

comunicación misma de allí que sea admisible, dinamizar los contenidos de manera innovadora que contemplen el uso de materiales y recursos novedosos tal como lo que ofrece la edu-tecnología.

Es menester reflexionar que el cambio educativo tal y como se visualiza, exige el concurso de todos los actores de la sociedad quienes tras beneficiarse de las instituciones y del talento que egresan, están llamados a retribuirle con aportes que permitan transformar los espacios, aportando recursos, materiales e ideas siendo ello garante de un modelo de resonancia colaborativo en el que todos se ayudan, porque todos aprenden y se benefician como equipo

Seguidamente se incluyen los códigos relacionales que también emergieron de los testimonios aportados por los cinco informantes clave y que también forman parte del desarrollo de la clase en básica primaria, se identificaron bajo los nombres de: *Clima Pedagógico de la clase, clase magistral: centrada en el docente y desarrollo didáctico: técnico racional. La dimensión refiere a las* condiciones físicas, afectivas, pedagógicas y como se da la interacción comunicativa en clase, por lo que su concreción alude a todos los atributos del ambiente que se propicia en la escuela básica primaria como espacio de aprendizaje formal y que influyen en el comportamiento individual o grupal del colectivo socioeducativo.

Al respecto, Rajadell y Sepúlveda (2014) sostienen que el clima del aula: "…, suele estar configurado por factores de carácter social como la funcionalidad, normas, desempeño de roles, conformación de los grupos, sistema de relaciones interpersonales" (p. 85), de igual manera, direccionalidad en el desarrollo de los contenidos por lo que el mismo, se considera de crucial importancia en los espacios socioformativos donde tiene lugar la interacción de sus miembros mediados por la interacción comunicativa, afectiva y académica. En virtud de lo expuesto, se exhiben las opiniones de los informantes manifestaron:

DA1: “el aula de clase es un espacio ideal para el desarrollo integral de las competencias del alumno apoyando también y el refuerzo de valores afectivos porque, de esta forma se verá involucrado con lo que aprende y podrá empatizar con el profesor de forma más fácil”

DA2: “Como están los avances educativos actualmente, la educación debe ser creativa y muy didáctica, cuyos recursos como las aulas virtuales por citar un ejemplo, haga que los alumnos se sientan bien y, surja un buen ambiente pedagógico para el aprendizaje apoyado en intercambios comunicativos fluidos que superen la clase magistral, porque uno no para de ser unidireccional y ellos se aburren”

DA3: “Para mí es muy importante el clima afectivo del aula, porque el mismo si influye en el aprendizaje, por lo que los docentes y alumnos, trabajando como equipo deberíamos crear un ambiente en el que el cada quien sienta el placer de escuchar y hablar evitando el riesgo de que se canse y en el que los turnos de hablar se turnen entre el profesor y los alumnos”

DA4: "Debo reconocer que, en muchas ocasiones, terminamos cayendo en la clase magistral centrada en el docente. Es esa inercia de cumplir con un programa extenso lo que nos lleva a un desarrollo didáctico técnico-racional, donde nos enfocamos más en cumplir pasos y objetivos que en el proceso mismo del niño. Sin embargo, me he dado cuenta de que el clima pedagógico de la clase es el que realmente dicta si habrá aprendizaje o no. Si el ambiente físico es incómodo o si no hay una conexión afectiva y una comunicación fluida con los estudiantes, por más técnica que sea la clase, el conocimiento no llega. El reto está en transformar ese espacio formal en un lugar donde la interacción comunicativa sea el centro y no solo mi voz dictando una lección"

EP1 “…, la clase debería ser más práctica, en el que el alumno participara sin miedo a ser juzgado, pero, lamentablemente predomina una tendencia a la clase magistral donde uno como alumno siempre es el que está callado y atento a lo que dice el profesor”

EP2: "A veces las clases se sienten muy pesadas porque el profesor pasa todo el tiempo hablando al frente y nosotros solo tenemos que anotar. Para mí, lo más importante es el clima de la clase; si el salón está ordenado y el profe nos trata con cariño y nos escucha, uno se siente con más ganas de estudiar. Cuando la comunicación es buena y podemos preguntar sin miedo, el ambiente se pone mejor y aprendemos más rápido que cuando solo nos dan instrucciones técnicas"

EP3: "Yo noto que cuando el ambiente en la escuela es tranquilo y el profesor se preocupa por cómo nos sentimos, todos nos portamos mejor. El clima pedagógico influye mucho en nosotros; si el espacio de aprendizaje se siente como un lugar donde todos contamos y no solo como un sitio donde nos dan órdenes, uno viene a clase con más alegría y el grupo trabaja más unido".

A partir de los testimonios de los informantes, se evidencia que el clima pedagógico no es un elemento periférico, sino el eje gravitacional que determina la efectividad del hecho educativo. Los docentes reconocen que la inercia del modelo técnico-racional y la clase magistral suelen asfixiar el proceso, priorizando el

cumplimiento de contenidos sobre el desarrollo integral del niño. Sin embargo, surge una conciencia clara sobre la necesidad de transformar el aula en un espacio de interacción comunicativa fluida, donde el afecto y la empatía actúen como puentes para el aprendizaje. Por su parte, los estudiantes demandan con lucidez un ambiente donde puedan participar sin miedo a ser juzgados, subrayando que un entorno ordenado, amable y bidireccional no solo mejora el comportamiento grupal, sino que convierte el práctica docente que proponen estos actores exige superar la unidireccionalidad para consolidar una comunidad de aprendizaje donde la voz del alumno tenga el mismo peso que la del maestro, garantizando que el conocimiento llegue a través del vínculo y no solo de la instrucción.

De acuerdo con los testimonios antes citados, se evidencia que en su mayoría los informantes clave reconocen la importancia del ambiente o espacio de aprendizaje cuya incidencia es determinante para el desarrollo de una óptima práctica pedagógica. Porque entre los beneficios que ellos reportan destacan: mejor empatía con los docentes, estimulación favorable hacia el desarrollo de actividades mediacionales, mejor promoción de la enseñanza y el aprendizaje, establecimiento de relaciones afectivas sólidas, estados de ánimo de comodidad y distención, mayor interés y disposición del alumnado, desarrollo integral de las competencias previstas para determinar la adquisición de aprendizajes significativos, es decir, que aporta beneficia lo afectivo, social y valorativo.

> Las evidencias recolectadas demuestran una dicotomía persistente en la básica primaria: mientras la planificación se inclina hacia un desarrollo técnico-racional, la realidad del aula clama por un clima pedagógico robusto. La interacción comunicativa emerge no como un complemento, sino como el eje que modula el comportamiento del colectivo socioeducativo. Por tanto, la reingeniería de la praxis exige desplazar la clase magistral por un modelo donde las condiciones afectivas y pedagógicas conviertan la formalidad escolar en una experiencia de vida compartida y significativa. **(Diario Reflexivo de la investigadora)**

Se destaca positivamente la concepción pedagógica de los entrevistados hacia la necesidad de disponer un espacio de aprendizaje de carácter más relacional en el que desde una racionalidad práctica, el docente promueva situaciones centradas en el alumno, con mayor cercanía y menos dependencia a la clase magistral, pues tal como

lo indicaron los informantes quienes reconocieron que es necesario configurar espacios más interactivos en los que haya más libertad y fluidez para la interacción comunicativa, esto, supone superar el verbalismo que centra toda la atención en el docente y en el que lo ideal sería que el alumno, aportara a la clase con vivencias y reflexiones sin miedo a ser juzgado. Pese a todas estas reflexiones se mantiene el enfoque técnico racional en el que el alumno sigue siendo un receptor pasivo en la clase desde una invariable clase magistral.

En atención a lo anterior, resulta oportuno contrastar teóricamente los hallazgos con los planteamientos de Gamboa (2014) al afirmar:

> El proceso de enseñanza y aprendizaje exige hoy al profesorado no sólo conocer al alumno, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales procedimiento y actividades que permitan desarrollar su actuación docente en un mundo en el que la importancia de los aspectos socio-afectivos van tomando rostro propio para demandar cambios profundos en las formas de enseñar y aprender, pero, consustanciados con los nuevos paradigmas educativos (p. 137).

Lo cogitado, conduce a reflexionar sobre el espacios de aprendizaje como un lugar interactivo en el que a modo de laboratorio pedagógico, se experimentan situaciones variadas de interacción comunicativa pero desde la clase participativa en la que el alumno tome la palabra y sea también emisor, de este modo se podrá enriquecer la practica pedagógica desde intercambios dialécticos fluidos en el que el constructivismo y el construccionismo, posibiliten nuevas formas de construir el conocimiento en los estudiantes de básica primaria.

En igual sentido, del análisis emergen códigos que reiteran la complejidad y magnitud del desarrollo de la clase y que como fenómeno es susceptible de examinar a partir de palabras calve como: *interacción comunicativa docente-alumno, actuación habitual: rutina docente, clarificación de dudas y errores, cierre de la clase.* Así, autores como Carmona (2010) reconocen que el proceso didáctico-pedagógico, está signado por la riqueza de las formas comunicativas en las que poco a poco se configuran interacciones que son importantes para afianzar el aprendizaje significativo desde una mediación en el diálogo, la bidireccionalidad y la intención comunicativa que garanticen

el entendimiento de todos los actores socioeducativos, respecto a estos elementos los informantes clave del estudio indicaron:

> **DA1** "La interacción comunicativa docente-alumno debe ser el motor del aula. En el TC, mi rol no es solo vigilar, sino mediar en el diálogo para que los niños aprendan a escucharse. Si no hay una intención comunicativa clara de mi parte, el trabajo en grupo se vuelve un desorden sin propósito pedagógico"
>
> **DA2** "A veces caemos en una actuación habitual o rutina docente que mecaniza el proceso. El reto es romper esa rutina usando el TC para que los niños se sientan retados. La bidireccionalidad es vital: yo aprendo de sus formas de resolver problemas tanto como ellos de mi guía"
>
> **DA3:** "Dedico mucho esfuerzo a la clarificación de dudas y errores durante la clase. En la primaria, el error no debe castigarse, sino usarse como una oportunidad de aprendizaje compartido. Cuando un grupo se equivoca en una tarea colaborativa, debatimos el error entre todos para afianzar el conocimiento"
>
> **DA4:** "El cierre de la clase es el momento donde amarramos todo. No puede ser solo tocar el timbre e irnos; debe ser una síntesis donde los alumnos expresen qué lograron con el TC. Además, esa riqueza comunicativa al final es lo que garantiza que todos los actores hayamos entendido el propósito del día"
>
> **EP1** "Me gusta cuando el profesor se acerca a nuestro grupo y nos ayuda con la clarificación de dudas. A veces nos trabamos en un paso del trabajo en equipo y, cuando él nos explica sin regañarnos por el error, entendemos mucho mejor cómo seguir adelante."
>
> **EP2** "Siento que la clase es mejor cuando no es siempre la misma rutina. Cuando trabajamos en equipo y el profe habla con nosotros de tú a tú, hay más confianza. Me gusta que nos pregunten qué pensamos, porque así sentimos que nuestra opinión cuenta para la clase"
>
> **EP3** "El cierre de la clase me ayuda a recordar lo más importante. A veces, entre tanto juego y trabajo con mis compañeros, se me olvidan las ideas, pero cuando el maestro hace el resumen final y nos deja decir lo que aprendimos, me voy a casa con las cosas más claras"

Los informantes en su mayoría coinciden que la interacción comunicativa es el hilo conductor que sostiene la complejidad del acto pedagógico en básica primaria. La superación de la rutina docente mediante el TC permite una mediación basada en el diálogo, donde la clarificación de dudas se convierte en un ejercicio de honestidad intelectual. Finalmente, el cierre de la clase emerge no como un trámite administrativo, sino como el espacio de consolidación hermenéutica donde se valida la bidireccionalidad propuesta por Carmona (2010), transformando el aula en un sistema

comunicativo vivo y eficaz. A manera de contraste reflexivo, en un extracto del diario llevado por la investigadora se encontró cierta relación con los códigos analizados en la dimensión:

> La mirada investigativa sobre estos códigos revela que el acto docente en básica primaria no es una secuencia de eventos aislados, sino una trama comunicativa de alta complejidad donde la calidad de la interacción determina el éxito del aprendizaje. Al analizar la tensión entre la actuación habitual (rutina) y la necesidad de una interacción bidireccional, se comprende que el trabajo colaborativo actúa como el dinamizador que rompe la monotonía para instaurar un diálogo auténtico. En este escenario, la clarificación de dudas y el abordaje del error dejan de ser momentos de corrección técnica para transformarse en espacios de mediación ética, donde el docente y el alumno co-construyen significados. Finalmente, el cierre de la clase se erige como el hito de consolidación donde la intención comunicativa se materializa, permitiendo que el colectivo socioeducativo trascienda la mera instrucción. Esta perspectiva invita a u nuevo diseño de la praxis que no solo valore el contenido, sino que privilegie la riqueza de las formas comunicativas como el único vehículo capaz de garantizar un entendimiento globalizado y un aprendizaje verdaderamente significativo. **(Diario reflexivo de la Investigadora)**

Tal como se aprecia tanto en los testimonios como en el diario de la investigadora, se evidencia que ellos se apoyan en diversos procedimientos para efectuar la explicación de los contenidos, unos utilizan el pizarrón para indicar la fecha, el tema y los contenidos, otros van algo más allá de la simple explicación, y procuran interconectar el tema con la cotidianidad para que el alumno, le encuentre utilidad práctica a lo trabajado, asimismo, reportan que realizan preguntas con frecuencia sobre el desarrollo y comprensión de la clase. Esto significa que aún el método socrático que consiste en la interacción dialéctica entre varias personas aún se aplica porque resulta ser útil para la comprensión de los contenidos, además, aporta una interacción fluida a la clase. A continuación, se esboza algunas observaciones realizadas a los docentes:

> "Dedico mucho esfuerzo a la clarificación de dudas y errores durante la clase. En la primaria, el error no debe castigarse, sino usarse como una oportunidad de aprendizaje compartido. Cuando un grupo se equivoca en una tarea colaborativa, debatimos el error entre todos para afianzar el conocimiento. El cierre de la clase es el momento donde amarramos todo. No puede ser solo tocar el timbre e irnos; debe ser una síntesis donde los alumnos expresen qué lograron con el TC. Además, esa riqueza comunicativa al final es lo que garantiza que todos los actores hayamos entendido el propósito del día" **(Nota de campo, observación a docentes DA3- DA4)**

De igual manera, otros informantes durante las observaciones realizadas se pudo detectar que aplican la técnica de la pregunta y respuesta para orientar al alumnado hacia una mejor comprensión de la asignatura, a su vez que procuran realimentar con constantes rescates de la clase para permitir que en el cierre de la misma, se hayan disipado las dudas y la clase termine con reflexiones acerca de cómo les pareció, qué no comprendieron o tal vez si quedan pendientes contenidos que deban ser tratados en encuentros pedagógicos siguientes, desde luego en la interacción comunicativa de los docentes y los alumnos, prevalece una acción habitual en la que es el docente quien es el que tiende a hablar más y que siendo la matemática, ello hace que la clase sea unidireccional, siendo ello objeto de reflexión y mejora.

La síntesis de los hallazgos permite identificar que el éxito de la práctica pedagógica en la educación primaria reside en la transición de una rutina docente lineal hacia un ecosistema de interacción comunicativa profunda. La complejidad del aula se gestiona eficazmente cuando la clarificación de dudas y errores se integra de manera orgánica en el desarrollo de la clase, permitiendo que las estrategias aplicada durante la clase actúen como el andamiaje donde el diálogo bidireccional se materializa. En esta dinámica, el cierre de la clase deja de ser un momento administrativo para convertirse en un espacio de reflexión final que consolida los aprendizajes y valida la voz de todos los actores. En definitiva, la praxis se fortalece cuando la intención comunicativa trasciende la instrucción técnica, convirtiendo el aula en un escenario de significados compartidos donde la mediación constante y el respeto por el proceso del alumno garantizan una formación integral y verdaderamente situada.

Algo se desprende de modo deductivo del anterior análisis, pareciera que en su mayoría los informantes sólo se dedican a realimentar los contenidos conceptuales durante la clase, tendiéndose a obviar los dominios de tipo procedimental, actitudinal y valorativo, lo cual debe ser objeto de reflexión para que se tomen acciones concretas destinadas a fortalecer su desarrollo profesional, en el que mediante simulaciones de la clase, se repasen procedimientos de cómo mejorar la interacción comunicativa en la

que docentes y alumnos se realimenten constantemente y de manera fluida, así como de las actividades didácticas contextualizadas en las que el diálogo medido, sea elemento clave para afianzar el aprendizaje significativo de la matemática apoyándose en explicaciones que despejen dudas. Al respecto, Braslasky (2011), asevera:

> Los sistemas educativos mundiales, dan muestra de ciertas debilidades y crisis en su interior, pues predomina una concepción tradicional de la escuela, con marcados indicios de tradicionalismo y conductismo, cuyos perfiles apuntan hacia una formación excesivamente escolarizada, que poco prepara para la vida y están divorciados, en su mayoría del dialogo mediado, cuya concreción determina en buena medida el éxito educativo (p.56).

Sobre la base de lo anterior, la triangulación muestra ciertas debilidades en los procesos de realimentación y cierre de la jornada pedagógica, si bien es el último elemento de la clase, no deja de ser menos importante al momento de reflexionar sobre el desarrollo de la práctica educativa, pues ella denota un proceso complejo en el cada aspecto, tiene especial significación y trascendencia para el aprendizaje significativo como en el caso particular en los escenarios educativos de básica primaria. Es decir, por tratarse del cierre o momento final de la clase, el docente debería hacer una exploración en la que brevemente recorra lo trabajado y dedique unos minutos a clarificar errores a la vez que pueda indicar actividades que desde el aprendizaje autónomo apoye a los alumnos.

Por otra parte, los códigos que emergieron dentro de esta dimensión fueron: *tipos de evaluación y formas de participación en la evaluación, evaluación innovadora de los aprendizajes, valoración crítico reflexiva de resultados.* Así, en los postulados que sustentas las corrientes pedagógicas contemporáneas se reconoce a la educación en Colombia como un proceso de formación integral y construcción de nuevos conocimientos, desarrollada por un docente activo y comprometido con las transformaciones sociales, edutecnológicas, integrando ciertos elementos en el proceso educativo como son la planificación, innovación y evaluación de los procesos mediacionales.

En consecuencia, todo docente debe cumplir con sus funciones al configurar un proceso evaluativo de los aprendizajes apoyado en procedimientos innovadores que permitan al educando el desarrollo de sus potencialidades, habilidades y competencias, enriquezca los diversos escenarios de la sociedad actual. Por consiguiente, los informantes manifestaron:

DA1 “Bueno, mire normalmente yo utilizo mucho los resultados de las pruebas para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, porque eso sirve para saber cómo está el grupo en general, usted sabe que uno debe conocer las competencias de un alumno para iniciar a planificar las estrategias de evaluación… sobre la autoevaluación la utilizaba mucho, bueno le decía, a los estudiantes en el momento que les estaba corrigiendo una actividad ¿Cuánta nota cree usted que va a sacar? Y ¿por qué?, y luego, les decía cuáles eran los errores y los aciertos que tuvo de la evaluación”

DA2 “Bueno con la formativa, este tipo lo hacía a través del desarrollo porque a pesar de que uno hacía nivelaciones, no se lograba el 100% de la captación de la información, entonces tenía uno que investigar y compartir con ellos. Para mí era valioso antes de aplicar la prueba, yo por lo menos trataba en lo posible de que entendiesen de manera general, lo principal del contenido y lo hacía casi siempre antes de las evaluaciones para que tuviesen claro el objetivo”

DA3. “… aplico auto, co y heteroevaluación claro no siempre los tres tipos, pero si lo hago, ah, y yo pues también utilizo la autoevaluación como algo formativo, cuando hago evaluaciones, les pregunto qué nota merecen, con eso, considero que permito que este proceso tan complejo sea reflexivo y nos permita reflexionar sobre los resultaos, porque ellos siempre reciben retroalimentación conmigo”.

DA4 "Como docente comprometido con la transformación social, entiendo que la evaluación innovadora debe superar la simple asignación de una nota. En mi praxis, trato de integrar diversos tipos de evaluación, donde la autoevaluación y la coevaluación permiten que el alumno sea consciente de su propio progreso. La evaluación es, en esencia, un acto mediacional: si no hay reflexión sobre lo que se falló y lo que se logró, no hay construcción de nuevo conocimiento, solo hay burocracia educativa".

EP1 "Me gusta mucho cuando el profesor nos permite participar en nuestra propia evaluación. Ya no es solo que él decida cuánto sacamos, sino que nosotros también nos evaluamos y evaluamos a nuestros compañeros de equipo. Esas formas de participación nos hacen sentir más responsables y honestos con lo que estamos aprendiendo. Sentimos que la evaluación es parte de la clase y no algo que nos asusta al final del periodo".

EP2 "Para mí, una evaluación innovadora es cuando no nos hacen el típico examen de memoria, sino que evaluamos a través de proyectos o usando la tecnología. Cuando el profe usa aplicaciones o retos en el laboratorio para ver qué aprendimos, se siente que la evaluación es más real y justa. Es una forma de aprender mientras nos evalúan, y eso nos motiva a estar más activos en todas las actividades"

> **EP3** "Lo más importante para mí es cuando el profe se toma el tiempo de explicar por qué sacamos tal nota y nos ayuda a hacer una valoración crítica de lo que hicimos. No es solo ver el número, sino reflexionar sobre en qué nos equivocamos y cómo podemos mejorar para la próxima. Ese momento de reflexión nos ayuda a entender que el error es parte del camino y que lo que importa es cómo usamos ese resultado para seguir creciendo integralmente"

En virtud de lo descrito, los informantes confirman que la evaluación en la básica primaria está transitando hacia un modelo de formación integral. La convergencia entre la innovación edutecnológica y la participación activa del estudiante en su propio proceso evaluativo permite que la valoración crítico-reflexiva se convierta en el motor de la transformación social. Como investigadora, observo que cuando el docente asume un rol activo y comprometido, la evaluación deja de ser un instrumento de control para transformarse en una herramienta de mediación que garantiza la construcción de conocimientos significativos y pertinentes para el contexto actual.

Así los códigos asociados por los siete informantes a la evaluación refieren que se trata de un procesos complejo, multidimensional, crítico, reflexivo, continuo, es decir, aplicado a lo largo de todo el proceso socio formativo, de carácter sumativo y formativo que persigue orientar las decisiones garantes de la mejora y reflexión. Por tanto, su apreciación en la práctica pedagógica de los docentes tal y como lo reportaron los entrevistados constituye una concreción de elevada complejidad que demanda competencias pedagógicas y disciplinares para que el cumplimiento del rol del docente como evaluador sea óptimo, como elemento sustantivo emergió el vínculo epistémico entre la evaluación y la utilidad que esta ofrece para aprovechar los resultados, a favor de considerar los posibles acuerdos y actividades de mejora del alumnado.

Entre los aspectos positivos se observó que todos atribuyeron especial importancia a la evaluación de los aprendizajes siendo ello el principal motivo por el cual, manifestaron cierto compromiso e interés hacia el desarrollo constante de estrategias evaluativas amparadas en las distintas formas de participación así como en los tipos formativa y sumativa, siendo ello favorable porque así, pueden vincularla en el desarrollo de la practica pedagógica como una actividad intelectiva que bien merece ser realizada con criterios ajustados a las exigencias educativas de la institución y de los referentes teóricos existentes al respecto, lo cual, posibilita un rol evaluador efectivo

a la vez que, abre espacios para vincular el acto evaluativo con la reflexión. Entre las observaciones, se encontró una relacionada con los códigos analizados:

> Ya revisé las pruebas de historia patria y las de matemática, me va a tocar repetirlas porque muy bien no salieron y la verdad que el rendimiento de ustedes me preocupa, yo quisiera hacerles otras actividades evaluativas para que salieran mejor y no se cansaran con lo mismo siempre, pero, el tiempo tampoco ayuda así que prepárense desde ya para presentar pruebas de repetición la próxima semana **(Nota de campo, Observación al DA3)**

Tras contrastar tos testimonios con lo observado, se desprende la prevalencia del examen como único y casi que exclusivo instrumento existente para evaluar los aprendizajes de los educandos, cuando en realidad existen otras formas que desde la lúdica también pudieran valorar el desempeño global del alumno, pero, que por desconocimiento o resistencia no se aplica. Evidencias como esta, evidencias ciertas contradicciones en los docentes quienes afirmaron que efectivamente si innovan la practica evaluativa pero que está lejos de cumplirse, además, esto fue reiterada por los informantes quienes siendo estudiantes aportaron indicios de vivenciar una evaluación cuantitativa, centrada en el producto y con poco aprovechamiento del carácter reflexivo y orientador de los resultados. Adicionalmente, un extracto de los diarios reflexivos, sistematizados por uno de los informantes, se encontró:

> La verdad es que como docentes y más ahora con tantas oportunidades de formación, reflexión y alternativas para consolidar una introspección crítico y reflexiva sobre el rol como evaluador que nos invita a ser constructivistas innovando la evaluación, valoración y efectiva participación de los niños mediante diversas estrategias como la gamificación la lúdica con la que sean los propios alumnos los que se evalúen, a propósito de la hatero evaluación porque, en definitiva, debemos obligatoriamente entender que no se trata sólo de medir resultados, sino de generar una valoración crítico-reflexiva que nos permita a ambos, docente y estudiante, ajustar el proceso pedagógico de manera satisfactoria y significativa. La evaluación es, en esencia, un acto mediacional: si no hay reflexión sobre lo que se falló y lo que se logró, no hay construcción de nuevo conocimiento, solo hay burocracia educativa que raya en un modelo obsoleto en el que el aprendizaje no es significativo sino mecanizado. **(Diario reflexivo de la Investigadora)**

Se aprecia desde el punto de vista axiológico, un significativo porcentaje de los informantes manifestó que en su práctica evaluativa ellos, procuran que los alumnos reciban orientaciones respecto a las fallas cometidas, además, de mantener el interés por que la clase entienda satisfactoriamente la explicación de los contenidos siendo

ello, sustantivo porque así la praxis como expresión concreta de la reflexión puede posesionarse como una actividad garante de mejoras y de constantes procesos de innovación curricular, lo cual bien puede ser importante para promover el TC en favor del aprendizaje significativo. Los docentes, como sujetos pedagógicos inacabados y en constante formación, son actores clave para el cambio educativo en la medida que diversifiquen las técnicas, los instrumentos, las estrategias y la utilidad critico-reflexiva de la evaluación como vía de progreso.

Tras considerar los resultados es necesario invitar a que el colectivo investigador, docentes y alumnos reconozca la convergencia que bien pudiese tener la evaluación con el aprovechamiento de los resultados logrando con ello una efectiva y prospectiva vinculación con los procesos de reflexión que son tan importantes para direccionar los procesos socioformativos e innovarlos, sobre la base de los resultados que aporta cada evaluación. Se trata que, desde una dinámica áulica los actores clave materialicen procesos evaluativos contextualizados con las características de los estudiantes, los basamentos del diseño curricular y del marco legal que rige dicho proceso en la inmediatez de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la formación de los educandos de básica primaria.

Así pues, conviene insistir que la evaluación tiene como propósito que el estudiante refleje las competencias adquiridas durante el proceso formativo y que el profesor en su rol evaluador conjugue diversidad de procedimientos para aproximarse a decisiones justas pues, tal como lo expresa Albornos (2012) al referir:

> La esencia del sistema educativo reside en la función pedagógica que realiza el docente y se fundamenta en elementos concurrentes en el rol que ejerce al ser facilitador, orientador, innovador, mediador, y que se ejecutan durante la interacción que promueve con los alumnos como interacción favorecedora de la reflexión. (p.22).

Esta última acotación por parte del autor hace referencia a un docente que no sólo se limite a impartir conocimientos desde una evaluación rutinaria, psicométrica y con racionalidad técnica en la que todo parce importar poco y a lo que verdaderamente se monopoliza la atención e importancia es al producto con evidente recepción

memorística de fórmulas y procedimientos, sino por el contrario, que promueva el desarrollo cognitivo, afectivo y valorativo, y que desde lo socio formativo profundice en la mejora y la reflexión facilitando así, al estudiante la posibilidad de a ser autónomo en la construcción de sus propios aprendizajes, usando las diversas formas de participación estrategias innovadoras y los tipos de evaluación en la inmediatez de la formación académica de los estudiantes.

Los hallazgos, insisten en la necesidad que el alumno participe en evaluaciones acordes a su contexto y a sus habilidades, cometido en los que la negociación y construcción del conocimiento se cimiente procesos de reflexión e innovación pedagógica. Ello supone dejar de aplicar la evaluación como proceso cerrado, unidireccional, tradicional, angustioso y controlador. El reto de los docentes, es dar solución a las siguientes interrogantes qué, cómo, cuándo y con qué evaluar. En el Decreto 1290 sobre la evaluación de los aprendizajes en Colombia, establece que la evaluación se realiza a nivel internacional, nacional e institucional. Cada colegio debe definir su propio sistema de evaluación de acuerdo con criterios como asistencia y desempeño, y promover a los estudiantes que cumplan con estos criterios.

Así pues, el docente debe establecer con qué técnicas e instrumentos, cuales tipos y cada cuánto realizar la evaluación. Asimismo, siendo conveniente planear estrategias que se enfoquen en las concepciones didáctico-pedagógicas más acordes a los paradigmas vigentes en el contexto; tal es el caso del constructivismo, el enfoque edutecnológico y las nuevas concepciones que propone el programa educativo, como el paradigma socio cultural, ecológico y el constructivismo social; todos ellos caracterizando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un proceso dinámico que se inicia con la interacción del sujeto con el medio y con sus semejantes, para extraer de dicha interacción indicadores conducentes a la mejora, la reflexión y la transformación del accionar educativo en el contexto de básica primaria.

La unificación de las respuestas de los docentes permite ultimar que la evaluación ha dejado de ser un acto terminal para convertirse en un proceso transversal de mediación que sustenta la formación integral. Para los educadores, la

implementación de una evaluación innovadora exige un compromiso ético que trasciende la calificación, integrando tipos y formas de participación que empoderan al estudiante como sujeto reflexivo de su propio aprendizaje. Esta visión coincide con la necesidad de una praxis comprometida con las transformaciones sociales y edutecnológicas, donde la planificación no solo contempla el contenido, sino también la valoración crítico-reflexiva de los resultados como una oportunidad de mejora continua. En definitiva, el cuerpo docente converge en que la evaluación, al ser democrática, participativa y apoyada en la innovación, se transforma en el eslabón que garantiza la construcción de conocimientos significativos dentro de una realidad educativa globalizada y cambiante.

Se desprende que los informantes tienen una concepción clara respecto a la praxis pedagógica del docente, pues, la codificación de sus testimonios evidencia que manejan los procesos implícitos en el desarrollo curricular y que son fundamentales para consolidar una práctica profesional pertinente, innovadora y de calidad. En el ámbito conceptual si bien en cierto que tienen claridad sobre los constructos fundamentales, el análisis dejo ver que persisten debilidades al respecto a algunos referentes que equívocamente por falta de dominio, según los testimonios obviados y no considerados por citar un ejemplo: la no inclusión de la interdisciplinariedad, la ausente o nula referencia al contexto en especial a la comunidad como fuente de insumo para ajustar la enseñanza y hacerla pertinente. Se exhiben algunas observaciones realizadas durante el proceso investigativo:

> Se observa una transformación significativa en la concepción del acto evaluativo. El docente ya no se sitúa como un juez externo que califica un producto final, sino como un mediador que practica la evaluación procedimental durante el desarrollo de la jornada. Esta práctica se manifiesta en el acompañamiento constante a los grupos, donde la prioridad es captar cómo el estudiante construye el conocimiento y cómo interactúa con sus pares. **(Nota de campo, observaciones a DA1-DA3)**

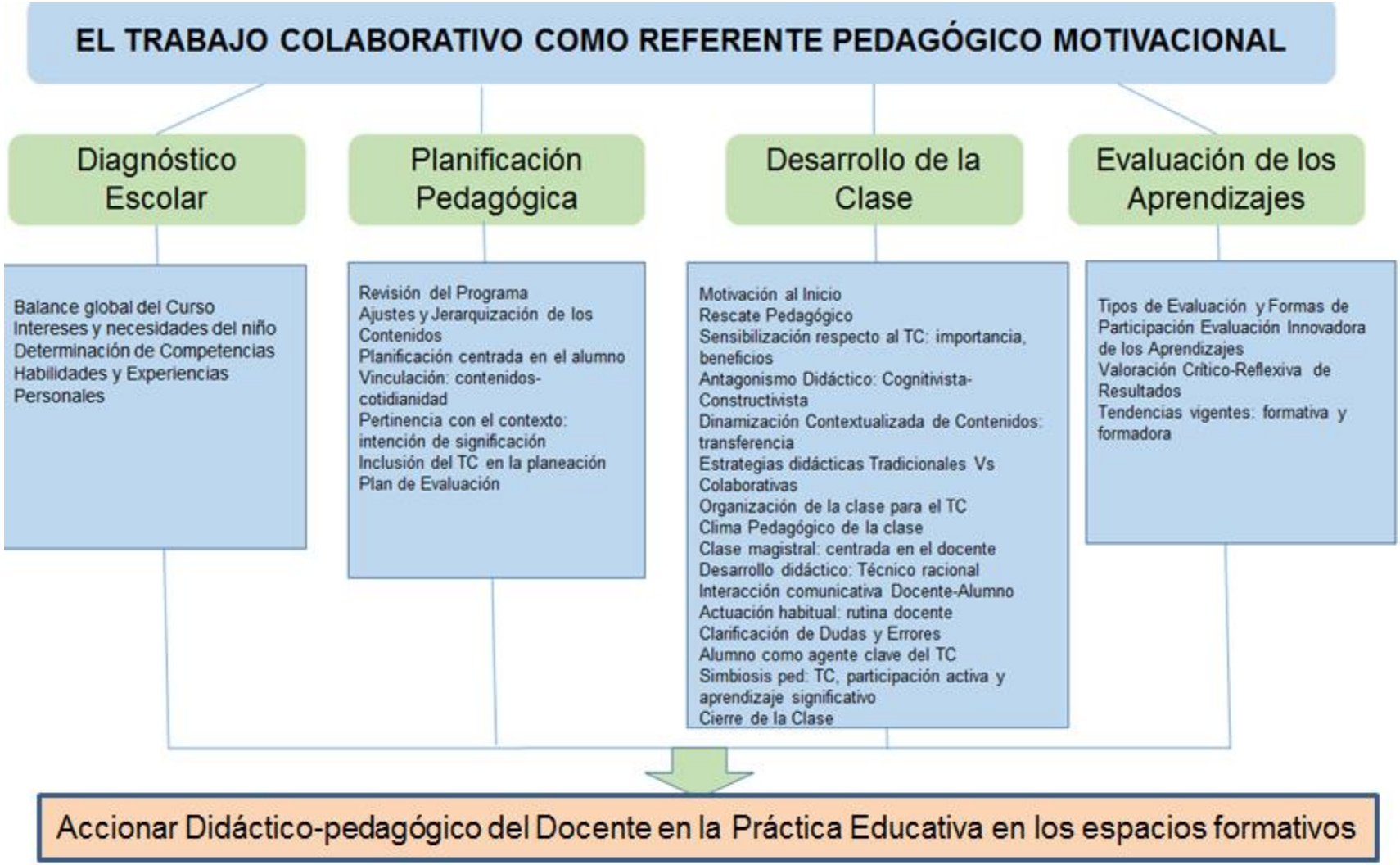
En lo procedimental, los hallazgos dejaron ver lacónicamente debilidades en los procesos de diagnóstico los cuales, poco se aplican y del cual, poco hicieron referencia a los ámbitos, las técnicas y los instrumentos a utilizar, en la desarrollo se observó falencias en el inicio o motivación pues debido al tiempo es poco dinamizada motivo

por el cual, la mayoría se dedica a desarrollar los contenidos desde una racionalidad técnico-instrumental, en la que el docente persiste como figura central caracterizándose por dar la clase de manera magistral y, sobre la evaluación predomina el examen, el tipo sumativo con escasa auto, co y heteroevaluación ante lo cual, es poco aprovechado el carácter formativo, sumativa, basada en objetivos, crítico-reflexivo de la evaluación.

Por otra parte, se apreció interés y disipación para profundizar en mejoras sustantivas que permita a los docentes mejorar su práctica pedagógica y sistematizar la praxis, siendo ello positivo porque bien pudiera vincularse con los procesos de innovación curricular. La evaluación dentro de una reingeniería de la praxis se define como un proceso sistemático y regulador que trasciende la comprobación de resultados finales para centrarse en la ejecución de las acciones y el dominio de estrategias. De acuerdo con Coll (2007), "…, evaluar procedimientos implica valorar la capacidad del estudiante para aplicar el conocimiento de manera significativa y funcional en situaciones diversas" (p. 75). En consecuencia, la evaluación deja de ser un acto punitivo o de control para convertirse en una herramienta de mediación pedagógica, donde la observación participante del docente y la valoración crítico-reflexiva del alumno permiten ajustar el andamiaje didáctico en tiempo real, garantizando que el aprendizaje sea un proceso consciente de construcción y mejora continua del desempeño.

Como colofón de esta primera categoría, los hallazgos permiten concluir que la praxis docente en la institución objeto de estudio se encuentra en una tensión dialéctica entre la tradición y la necesidad emergente de transformación. Las voces de los informantes (DA3, DA4 y EP) revelan que, si bien persiste una rutina docente anclada en la linealidad de la clase magistral, existe una consciencia plena sobre la urgencia de migrar hacia un nuevo diseño de la praxis que priorice la interacción comunicativa y el trabajo colaborativo (TC). A continuación, en la figura X, se ilustran los hallazgos producto del análisis realizado:

Figura 8. Primera Categoría emergente con subcategoría, dimensiones, indicadores y códigos.



Nota. Creación Inédita de la Investigadora. Albán (2026)

Categoría 2: "Uso del Trabajo Colaborativo para la adquisición de Aprendizajes Significativos"

Respecto a la segunda categoría ***"Uso del Trabajo Colaborativo para la adquisición de Aprendizajes Significativos en los estudiantes de básica primaria".*** El aprendizaje significativo en la educación básica primaria se fundamenta en la capacidad del estudiante para conectar la nueva información con sus experiencias previas y su entorno cotidiano. En esta etapa crucial del desarrollo, el conocimiento no se adquiere por memorización mecánica, sino a través de un proceso activo donde los contenidos cobran sentido y utilidad práctica. Al fomentar este tipo de aprendizaje, se logra que los niños y niñas no solo retengan datos, sino que desarrollen competencias críticas, curiosidad intelectual y una base sólida para su formación académica futura, transformando el aula en un espacio de descubrimiento y comprensión profunda.

De modo que, el uso del TC en el aula de primaria constituye un eje dinamizador, al desplazar el foco de la enseñanza desde el monólogo docente hacia la construcción social entre pares. En esta etapa del desarrollo, el TC no se limita a la resolución conjunta de tareas, sino que se convierte en un espacio de mediación donde la interacción comunicativa permite que el estudiante confronte sus saberes, desarrolle habilidades socioemocionales y alcance un aprendizaje significativo a través del andamiaje colectivo. Al implementar esta filosofía de trabajo, el aula de primaria deja de ser un espacio de recepción pasiva para transformarse en un entorno democrático y participativo, donde la responsabilidad compartida y la valoración de la diversidad de pensamiento sientan las bases de una ciudadanía crítica y solidaria

De manera que, el aprendizaje significativo se erige como el pilar fundamental de una educación de calidad en la básica primaria, distanciándose de los modelos tradicionales basados en la repetición y la memoria a corto plazo. Según la teoría de David Ausubel, este proceso ocurre cuando el estudiante logra integrar nuevos conocimientos en su estructura cognitiva previa, estableciendo vínculos sustanciales

entre lo que ya sabe y lo que está por aprender. En el contexto de la infancia, esta conexión es vital, ya que permite que los conceptos abstractos se traduzcan en herramientas tangibles para comprender el mundo que les rodea. Al promover metodologías que priorizan el sentido y la relevancia de los contenidos, los docentes no solo facilitan una retención más duradera de la información, sino que también estimulan el pensamiento crítico y el deseo intrínseco de aprender, sentando las bases de un desarrollo integral que acompañará al individuo a lo largo de su vida.

Por consiguiente, la importancia del aprendizaje significativo en la educación básica primaria radica en su capacidad para transformar el conocimiento en una herramienta de vida, y no simplemente en un requisito escolar. Durante esta etapa, el cerebro de los niños posee una plasticidad excepcional, lo que permite que los vínculos creados entre la nueva información y sus esquemas mentales previos se vuelvan profundos y duraderos. Cuando un estudiante encuentra sentido a lo que aprende, al relacionar, por ejemplo, las operaciones matemáticas con el comercio en su comunidad o las ciencias con la naturaleza que le rodea, aumentan su motivación intrínseca y su capacidad de resolución de problemas. En última instancia, este enfoque garantiza que la educación sea un proceso de construcción activa que fomenta la autonomía y el pensamiento reflexivo, evitando el olvido prematuro que suele seguir al aprendizaje puramente memorístico.

Bajo este contexto, definir el aprendizaje significativo de manera rigurosa, es imprescindible remitirse a Ausubel (1976), el psicólogo y pedagogo estadounidense que acuñó el término dentro de su Psicología de la Educación, señalando que el aprendizaje significativo es: “…, el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del individuo” (p. 82). Esto significa que el aprendizaje no ocurre por simple acumulación de datos, sino que el nuevo contenido interactúa con un concepto relevante ya existente en la mente del alumno, el cual es denominado "inclusor". Para que este proceso se dé, el estudiante debe poseer una disposición para aprender y el material debe tener un significado lógico que permita su transformación en un significado psicológico personal.

Sin embargo, para que la práctica docente sea un motor del aprendizaje significativo, el educador debe trascender la instrucción tradicional y convertirse en un facilitador de experiencias. Esto implica diseñar ambientes de aprendizaje donde los contenidos no se presenten como verdades aisladas, sino como respuestas a problemas reales o interrogantes del entorno del escolar. Al iniciar una clase partiendo de los intereses de los alumnos y utilizando organizadores previos; es decir, herramientas que conectan lo conocido con lo nuevo, el docente logra captar la atención emocional y cognitiva del estudiante. Esta conexión inicial es la que permite que el niño se sienta protagonista de su propio proceso, otorgándole un sentido práctico a lo que descubre en el aula.

Por otro lado, la motivación hacia un aprendizaje profundo se fortalece mediante el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el juego didáctico. En estos escenarios, el docente fomenta la exploración y el diálogo, permitiendo que los estudiantes de básica primaria experimenten, se equivoquen y reflexionen sobre sus hallazgos. Al valorar el proceso de construcción del conocimiento por encima de la simple respuesta correcta, se promueve una autonomía intelectual que motiva al alumno a seguir indagando por cuenta propia. En última instancia, una práctica docente inspiradora es aquella que logra que el estudiante no aprenda para aprobar un examen, sino para comprender y transformar su realidad.

En consecuencia, el rol del docente como mediador de aprendizajes implica también la capacidad de realizar una evaluación formativa y constante, que no se limite a medir resultados finales, sino a identificar los procesos mentales del estudiante. Al proporcionar realimentación constructiva y oportuna, el educador ayuda al estudiante de primaria a ser consciente de su propio aprendizaje. Esta práctica permite que el niño identifique qué puentes está construyendo entre sus saberes previos y los nuevos conceptos, fortaleciendo su seguridad y disposición para abordar retos académicos cada vez más complejos de manera autónoma.

Asimismo, es fundamental que la práctica docente cultive un clima de aula positivo y seguro, donde la curiosidad sea celebrada y el error se perciba como una

oportunidad de aprendizaje. El aprendizaje significativo tiene un fuerte componente afectivo; si un estudiante se siente valorado y en confianza, su apertura cognitiva hacia los nuevos contenidos es mucho mayor. Cuando el docente logra humanizar la enseñanza y vincular los objetivos pedagógicos con el bienestar emocional del grupo, el conocimiento deja de ser una carga académica y se convierte en un proceso de autorrealización, logrando que el impacto de lo aprendido trascienda las paredes del salón de clases.

En efecto, es primordial reconocer que el trabajo colaborativo actúa como un potente catalizador del aprendizaje significativo, ya que permite que la construcción del conocimiento trascienda lo individual para convertirse en un proceso social. Cuando los estudiantes de básica primaria interactúan entre sí para resolver problemas, se ven obligados a explicar sus ideas, escuchar perspectivas ajenas y negociar significados, lo que facilita la reestructuración de sus propios esquemas mentales. Según la perspectiva socio-constructivista, este intercambio no solo refuerza la retención de los contenidos, sino que también desarrolla habilidades socioemocionales y comunicativas esenciales.

En este sentido, en la sub categoría: *la concreción didáctico-pedagógica del Trabajo Colaborativo en los espacios de aprendizaje*, no debe entenderse solo como la yuxtaposición de individuos en un área común, sino como la materialización de un innovador cambio social diseñado para la construcción del conocimiento con la intencionalidad de lograr en los estudiantes de básica primaria, aprendizajes significativos. Esta concreción exige un creativo cambio de la praxis donde el aula se transforme en un entorno dinámico de interdependencia positiva. Bajo esta perspectiva, el docente garantiza que la intencionalidad pedagógica se traduzca en acciones concretas de interacción, donde la comunicación fluida, la distribución de liderazgos y la responsabilidad compartida aseguran un aprendizaje significativo que responde a las necesidades reales de los actores educativos en la básica primaria.

En virtud de lo expuesto, la consolidación de aprendices significativos encuentra su catalizador más eficaz en la implementación del TC, puesto que este último obliga al

estudiante a movilizar sus estructuras cognitivas mediante el intercambio dialógico. Al respecto, la interacción entre pares genera un conflicto socio-cognitivo que impele a los alumnos a renegociar significados, permitiendo que la nueva información no se almacene de forma arbitraria, sino que se subsuma de manera sustantiva en sus saberes previos. Bajo esta perspectiva, el TC deja de ser una simple estrategia de organización para convertirse en el soporte social del aprendizaje; es a través de la explicación, el debate y la resolución conjunta de problemas en el aula de primaria como se garantiza que el conocimiento sea comprendido, aplicado y, finalmente, consolidado como una herramienta funcional para la vida

Bajo este contexto, la escuela del siglo XXI, está fuertemente influenciada por los cambios de época y con las propias particularidades de la ciencia, la tecnología, así como de la propia cultura que, en suma, configuran escenarios en los que el conocimiento se erige como necesidad esencial no sólo para adaptarse sino también para evolucionar y mantenerse, así pues, desde la práctica pedagógica los docentes de la primaria están llamados a educar con mayor eficacia, suponiendo con ello transformar su quehacer cotidiano con situaciones socioformativos innovadoras, ajustadas a las exigencias de la sociedad. Desde luego, el TC debidamente dinamizado en primaria puede en gran medida, contribuir a la socioformación del colombiano que necesita la nación y, tal como categóricamente lo reflexiona Farías (2022) es un imperativo que maestros y alumnos, construyan el conocimiento en equipo, que se complementen en sus experiencias de aprendizaje y reconozcan que a partir del aprender haciendo juntos, el aprendizaje es tanto funcional como significativo.

En este sentido, el análisis cualitativo prosigue la sistematización inicial para consolidar el nivel de hermeneusis superior propio, como es de suponer, cuando se interpreta un objeto de estudio con particularidades complejas, signadas por aspectos puntuales de la socioformación como en es el caso de TC en la escuela primaria, a tal efecto, a continuación, en el cuadro cinco (5) se presenta la síntesis de las subcategorías, dimensiones y códigos para la segunda Categoría ***"Uso del TC para la adquisición del aprendizaje significativo"***:

Tabla 3. Síntesis de la Segunda Categoría Uso del TC para la adquisición del aprendizaje significativo, Subcategorías, Dimensiones y Códigos

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
USO DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA LA ADQUISISCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Concreción Didáctico-Pedagógica del TC en los espacios de aprendizaje	Elementos Epistemológicos	Teoría de la Complejidad y Pedagogía crítica Currículo complejo y modificabilidad cognitiva Saberes del TC: teóricos y metodológicos Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad Construcción social-aprender haciendo Comunidades de aprendizaje en red Socio aprendizaje: fortalezas a debilidades Aprendizaje significativo: asociar, transformar y trasferir
		Elementos Pedagógicos	Pedagogía y praxis pedagógica Racionalidad: prácticas vs técnica Docente mediador y formador Vinculación teoría-práctica Alumno como eje central del aprendizaje Motivación y lúdica Resolución de problemas y pensamiento crítico Dialogo y reflexión Investigación y experiencias colectivas
		Elementos Didácticos	Organización de la clase: equipos proactivos Unificación de criterios e instrucciones de trabajo en equipo Conformación equitativa de los equipos: alumnos avanzados con otros no tan avanzados y menos avanzados. Rol del docente y del alumno Clima pedagógico y ambientes de aprendizaje Conflictos cognitivos y lluvia de ideas Corresponsabilidad: interacción-aprendizaje compartido Objetivos y competencias alcanzables Motivación hacia el aprendizaje significativo Lúdica y Gamificación Capacidad inventiva y Creatividad Redireccionamiento de las tareas de aprendizaje

	Elementos Socio-afectivos	Reciprocidad: todos ganan y aprenden Crecimiento personal y autorrealización Individualismo Vs integración Corresponsabilidad y reciprocidad Conexiones sociales: intercambio de experiencias y reflexiones Resolución de conflictos: respeto mutuo y comprensión Inteligencia emocional: gestión de las emociones Comportamientos colaborativos: solidaridad, empatía, respeto y asertividad

Nota. Proceso de Categorización y Codificación. Creación Inédita de la Investigadora. Septiembre 2025. Continuación.

La Concreción Didáctico-Pedagógica del TC en los espacios de aprendizaje representa el punto de inflexión donde la intencionalidad del investigador se materializa en la acción cotidiana de los espacios de aprendizaje. Este proceso de cristalización no es un acto espontáneo, sino el resultado de un nuevo diseño de la praxis que exige al docente el esbozo de escenarios donde la interacción social sea el motor del desarrollo cognitivo. En este sentido, concretar el TC en la básica primaria implica trascender el discurso teórico para instaurar una edificación de aula basada en la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida. Se trata de una transición ontológica y metodológica en la que el docente deja de ser el centro del saber para convertirse en el arquitecto de entornos dialógicos, permitiendo que la interacción comunicativa fluya como el eje articulador de un aprendizaje significativo y socialmente construido.

En la dimensión denominada ***Elementos Epistemológicos*** de la presente investigación se adscribe al paradigma sociocrítico, el cual asume que el conocimiento no es un producto estático para ser transmitido, sino una construcción social dialéctica que emerge de la relación reflexiva entre el sujeto y su realidad. En este sentido, la Reingeniería de la Praxis se fundamenta en una epistemología de la acción, donde la verdad no se busca en leyes universales, sino en la comprensión profunda de los significados que los docentes y estudiantes otorgan significatividad en el aula.

Bajo esta mirada, el conocimiento científico se valida a través de la intersubjetividad y el consenso, reconociendo que el saber pedagógico es, por naturaleza, situado y experiencial. Esta postura rompe con la dicotomía tradicional entre teoría y práctica, proponiendo una unidad dialéctica donde la observación de la rutina docente y la aplicación del Trabajo Colaborativo no son solo datos estadísticos, sino fenómenos cargados de sentido. Así, la dimensión epistemológica aquí planteada reivindica el papel del docente como investigador de su propia práctica, legitimando la valoración crítico-reflexiva como el método primordial para alcanzar un aprendizaje significativo que transforme la realidad educativa del Centro Educativo Pindales.

De esta manera, se asumió sobre la base de los testimonios y el contraste realizado con los referentes teóricos que el docente es un promotor esencial en los cambios significativos de la enseñanza porque reúne las competencias necesarias para evaluar, reflexionar y decidir a favor de los cambios que son esperados para hacer que la formación sea más pertinente. En tanto, un educador consciente del compromiso que tiene consigo mismo y la comunidad para, asumir cambios sucesivos que respondan a la necesidad de consolidar la formación continua tendente al desarrollo de las competencias y mejora su práctica pedagógica impactando satisfactoriamente en la configuración del ciudadano y que también, podría de manera genuina; según Prieto (2012) "…, ejercer una influencia indirecta, en el aprendizaje de los alumnos" (p19).

En este sentido, los códigos con los que los informantes clave asociaron esta dimensión fueron: *Teoría de la Complejidad y Pedagogía crítica, Currículo complejo y modificabilidad cognitiva*, en la Praxis docente se inscribe en la intersección de la Teoría de la Complejidad y la Pedagogía Crítica, configurando un escenario donde el aula deja de ser un espacio lineal para convertirse en un sistema auto-organizado de incertidumbres y posibilidades. Según Morin (1999), la complejidad educativa exige un currículo complejo que trascienda la fragmentación del saber y promueva el pensamiento relacional. Esta visión se amalgama con los postulados de la pedagogía crítica, que busca la emancipación del sujeto a través de la praxis reflexiva.

En este bastidor, la modificabilidad cognitiva propuesta por Feuerstein (1980) adquiere un rol protagónico, al demostrar que la estructura mental del estudiante no es estática, sino que puede ser transformada mediante una mediación pedagógica intencionada y trascendente. Así, un currículo que abraza la complejidad no solo transmite contenidos, sino que actúa como un dispositivo de cambio que potencia la plasticidad cognitiva y la conciencia crítica del educando. Así, el docente asume múltiples responsabilidades que desde la investigación lo llevan a ser creativo con actitud proactiva, haciendo uso de sus competencias edutecnológicas que en suma lo resitúen como profesional flexible, reflexivo y transformador. Las respuestas fueron:

DA1 “Pues, entender el aula desde la complejidad me ha hecho ver que mi planificación no puede ser una camisa de fuerza. Realmente tengo dudas en la respuesta, debo actualizarme más, antes pensaba que si un niño se distraía era un problema; ahora entiendo que esa incertidumbre es parte del sistema. Mi trabajo ahora busca conectar las Ciencias con la Geografía y con la vida aquí en Tumaco, porque el conocimiento no puede estar parcelado si queremos que el niño entienda su mundo”

DA2 “La pedagogía crítica para mí es darle voz al estudiante. En mi salón, el Trabajo Colaborativo no es solo para que hagan la tarea rápido, sino para que debatan. Si no cuestionamos la realidad de nuestra comunidad, solo estamos repitiendo libros. Mi meta es que ellos se reconozcan como sujetos que pueden transformar su entorno, y eso solo se logra rompiendo el modelo de la clase magistral”.

DA3 “He tenido alumnos que llegan etiquetados como lentos, pero cuando aplico una mediación intencionada y los pongo a trabajar con sus compañeros en equipo, su estructura mental cambia. El error es nuestro mejor aliado; cuando lo analizamos sin castigar, el niño empieza a pensar de otra manera, más lógica y segura, he aprendido que debemos dar más en el aula y ofrecer a los alumnos clases más ajustadas al entorno”

DA4 Concretar un currículo complejo en primaria es un reto, pero es necesario. Yo trato de que las actividades en el aula no sean solo copiar del tablero. Hay que amarrar los contenidos con problemas reales; debo ser más concreto durante mi trabajo. Cuando el aprendizaje es situado y significativo, los niños dejan de preguntar '¿para qué sirve esto?' porque lo están viviendo en la interacción con sus compañeros

EP1 "A mí me gusta cuando la maestra no nos da la respuesta de una vez, sino que nos hace preguntas para que nosotros mismos nos demos cuenta de en qué fallamos. Antes me daba miedo equivocarme, pero ahora siento que mi mente se abre más cuando trato de explicarle a mi grupo cómo resolví el problema."

EP2 "Trabajar con mis amigos es mejor porque entre todos pensamos más. A veces uno sabe una cosa y otro sabe otra. Vea siento que aprendo más así que cuando solo escucho al profe hablar todo el tiempo enfrente; hablando con los demás entiendo para qué sirven las cosas.

EP3 "En clase ahora hablamos de lo que pasa en el pueblo y de cómo podemos ayudar. No es solo estudiar por estudiar. La maestra nos dice que lo que aprendemos nos sirve para ser mejores personas y para pensar por nosotros mismos. Me siento importante cuando mi opinión ayuda al equipo a terminar el proyecto”

Al contrastar los testimonios de los informantes, emerge con claridad una convergencia hacia la mediación pedagógica como el eje catalizador de la modificabilidad cognitiva en el aula de primaria. Lo expresado por DA3 y EP1 revela que, cuando el docente trasciende el rol de instructor para convertirse en un mediador que intenciona el aprendizaje y resignifica el error, se produce una transformación en las estructuras mentales del estudiante. Esta transición, fundamentada en los

postulados de Feuerstein, se evidencia cuando el alumno deja de percibir la evaluación como una sanción y comienza a asumirla como un proceso de autodescubrimiento y crecimiento. En este sentido, la praxis observada demuestra que la inteligencia en los niños del Centro Educativo Pindales no es una entidad estática, sino una capacidad plástica que se expande bajo una arquitectura de aula que prioriza la reflexión sobre la mecanización.

Por otro lado, la integración de la Teoría de la Complejidad y la Pedagogía Crítica se manifiesta en el discurso de DA2, DA4 y EP3, quienes coinciden en la necesidad de un currículo complejo que conecte los saberes académicos con la realidad socio-territorial. Los informantes sugieren que el Trabajo Colaborativo, actúa como el dispositivo relacional que permite “amarrar” el conocimiento con la vida cotidiana, superando la fragmentación tradicional del saber. Esta visión no solo garantiza la consolidación de aprendizajes significativos, sino que fomenta una conciencia crítica donde el estudiante se reconoce como un actor social capaz de transformar su entorno. Así, la Praxis renovada y crítica propuesta no se limita a una innovación metodológica y el currículo complejo, sino que se constituye en una apuesta ontológica por una educación emancipadora, dialógica y profundamente situada en el contexto histórico-cultural de sus protagonistas.

En cuanto al currículo complejo se define como un sistema dinámico y abierto que trasciende la organización lineal y fragmentada de los contenidos académicos tradicionales, proponiendo en su lugar un tejido de saberes interconectados que dialogan con la incertidumbre del entorno educativo. Según Morin (1999), la construcción de un currículo bajo la mirada de la complejidad exige superar la “ceguera del conocimiento mediante la integración de las partes en el todo y del todo en las partes, permitiendo que el estudiante desarrolle un pensamiento relacional y situado” (p. 84). En esta perspectiva, el currículo deja de ser una lista estática de objetivos para convertirse en una estrategia de navegación pedagógica que reconoce la multidimensionalidad del ser humano; para el docente, esto implica un cambio profundo de la praxis donde la planificación se adapta a las emergencias del aula, transformando

el espacio de aprendizaje en un escenario de indagación crítica donde el conocimiento cobra sentido al ser vinculado con la realidad social y cultural del estudiante.

Ahora bien, en esta misma dirección de análisis cualitativo, respecto a los códigos analizados, encontró un extracto de las bitácoras reflexivas de los informantes tal como se indica a continuación:

> Desde mi perspectiva como investigadora y actante en este proceso de transformación, asumo el nuevo diseño de la Praxis no solo como un constructo teórico-metodológico, sino como un compromiso ético y ontológico con la educación de mi territorio. Al sumergirme en la realidad dialógica del aula, he podido constatar que la verdadera transición hacia una pedagogía de la complejidad no reside en el cambio de los recursos didácticos, sino en la metamorfosis del ser docente. Observar cómo la mediación intencionada es capaz de movilizar las estructuras cognitivas de un niño en Tumaco, me ha permitido entender que el Trabajo Colaborativo es, en esencia, un acto de fe en la capacidad emancipadora del otro. Esta experiencia me interpela a reconocer que investigar en educación es un ejercicio de humildad intelectual, donde cada voz de mis informantes ha sido una pieza clave para desaprender la rigidez de la clase magistral y abrazar la incertidumbre de un aula viva, donde el conocimiento se teje en comunidad y la esperanza se fundamenta en la modificabilidad constante de nuestras realidades. **(Diario reflexivo de la Investigadora)**

La convergencia de estos elementos revela que la concreción didáctico-pedagógica del Trabajo Colaborativo no es un evento fortuito, sino la manifestación operativa de un currículo complejo que se despliega en el aula. Bajo la lente de la Teoría de la Complejidad, el aula de primaria se constituye como un sistema de interrelaciones donde la Pedagogía Crítica actúa como la fuerza emancipadora que otorga propósito social al saber. En este entramado, la mediación docente se convierte en el motor de la modificabilidad cognitiva, demostrando que la interacción dialógica entre pares no solo consolida aprendizajes significativos, sino que reconfigura las estructuras mentales del estudiante. En última instancia, esta arquitectura pedagógica permite que el conocimiento trascienda la memorización lineal y se transforme en una herramienta de comprensión sistémica, donde el niño del Centro educativo Pindales, no solo aprende a resolver tareas, sino que aprende a pensar de manera crítica y relacional frente a las incertidumbres de su propia realidad.

De esta manera, mi caminar investigativo en el Centro Educativo Pindales me ha permitido comprender que la práctica pedagógica no puede ser ajena a la identidad del

territorio. En el contexto de Tumaco, el Trabajo Colaborativo adquiere una dimensión comunitaria que trasciende el aula; es aquí donde la Pedagogía Crítica se convierte en una herramienta de esperanza y el docente en un mediador de sueños. Al observar la interacción de mis estudiantes, entiendo que la modificabilidad cognitiva es también una forma de resistencia social: demostrar que, a través de una mediación afectiva y situada, es posible transformar no solo las estructuras mentales de los niños pindaleños, sino también sus horizontes de vida. Esta investigación me ha enseñado que el currículo complejo debe vibrar al ritmo de la realidad local, reconociendo que cada diálogo en el aula es una semilla de paz y transformación para el Pacífico nariñense.

> Durante la jornada de observación en el Centro Educativo Pindales, se evidencia un esfuerzo consciente por parte de los docentes para transitar de una enseñanza tradicional a una concreción didáctico-pedagógica del Trabajo Colaborativo; sin embargo, hace falta más dinamismo y creatividad durante las clases. En el desarrollo de la clase, el aula deja de ser un espacio de silencio pasivo para convertirse en un escenario de interacción comunicativa vibrante, donde los estudiantes de Tumaco utilizan su riqueza oral para confrontar ideas y construir significados compartidos; lo que considero deben explotar con mas ahínco, pues en la comunidad hay personas ancestrales que pueden coadyuvar con sus experiencias. **(Nota de Campo, DA1-DA4)**

La nota destaca que el TC en este contexto no es solo una técnica de grupo, sino un ejercicio de Pedagogía Crítica; sin embargo, aun cuando trabajan en equipo, los educadores no dan claras las recomendaciones lo que hace que no se consoliden verdaderos aprendizajes en los escolares. El cierre de la clase no es abrupto; es una síntesis donde se enlazan los saberes con la realidad del territorio. Esta práctica demuestra que existe la necesidad de una acción innovadora donde la educación se siente como un acto de resistencia y empoderamiento, transformando el salón de clases en un laboratorio social donde se cultiva el pensamiento crítico y la esperanza de cambio para la comunidad de Pindales.

De modo que, la concreción didáctico-pedagógica observada en el Centro Educativo Pindales evidencia una adaptación del currículo complejo a las necesidades de una población que exige una educación relevante y emancipadora. Los hallazgos sugieren que, cuando el TC se implementa respetando la idiosincrasia y los saberes previos del contexto tumaqueño, la interacción comunicativa se fortalece y el

aprendizaje se torna verdaderamente significativo. Los informantes docentes demuestran que, a pesar de las brechas estructurales, la apuesta por una reingeniería de la praxis centrada en la modificabilidad cognitiva permite que el estudiante se reconozca como un actor crítico.

Así, el aula en Pindales se transforma en un espacio de convergencia dialógica, donde la teoría de la complejidad sirve para entender que cada proceso educativo es un tejido social que busca, en última instancia, la dignidad y el empoderamiento de la comunidad educativa; aspectos que los maestros deben tener en consideración para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de la Teoría de la Complejidad, se percibe que el docente asume la incertidumbre del entorno como un insumo pedagógico; no busca el control absoluto, sino que actúa como un mediador que potencia la modificabilidad cognitiva de sus alumnos. Al proponer retos colaborativos, el maestro permite que el estudiante se reconozca como un sujeto capaz de reconfigurar sus estructuras mentales, rompiendo con los estigmas de falta de capacidad que a veces impone el sistema centralista.

Desde una perspectiva que amalgama lo epistemológico con lo didáctico-pedagógico, la investigación revela que los actores del proceso educativo conciben el TC, como un espacio de convergencia donde se de-construye la linealidad del aula tradicional. Los informantes asocian esta praxis con la integración de saberes teóricos y metodológicos, reconociendo que la eficacia de la colaboración no reside en la espontaneidad, sino en una planificación fundamentada que abraza la interdisciplinariedad. Esta visión permite que los contenidos dejen de ser compartimentos estancos para transformarse en un tejido transdisciplinar que responde a la complejidad del territorio. Así, la emergente praxis se manifiesta cuando el docente y el estudiante logran conectar el conocimiento científico con la realidad vivida, validando una forma de aprender donde la teoría cobra sentido a través de la acción colectiva y la resolución de problemas comunes en el entorno social

Respecto a los otros códigos emergentes, estos se agruparon según su pertinencia tanto epistemológica como didáctico-pedagógica, así, los informantes del

estudio también asociaron la segunda categoría con: *Saberes del TC: teóricos y metodológicos, Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.* En este sentido, la Transcomplejidad (TC) se erige como una epistemología multidimensional que trasciende la parcelación clásica del saber, exigiendo una integración sinérgica entre los saberes teóricos y metodológicos para la construcción de una realidad investigativa más holística. En este paradigma, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad no se presentan como meras estrategias, sino como la condición ontológica fundamental para la aprehensión del fenómeno; al desdibujar las fronteras rígidas entre disciplinas, el proceso de indagación se abre a la emergencia de códigos inéditos.

Estos códigos emergentes, lejos de ser categorías preestablecidas, se configuran como irrupciones de sentido que surgen de la interacción compleja entre los actores, el escenario y la práctica. Bajo el lente de la TC, la investigadora no intenta simplificar la complejidad del objeto de estudio, sino que permite que la trama viva de la praxis revele nuevas comprensiones; así, los códigos emergentes se convierten en el testimonio epistemológico de que la realidad, cuando es abordada desde la transdisciplinariedad, logra desvelar verdades que, desde una visión fragmentada o unidisciplinar, permanecerían invisibles, asumiendo la postura de Villegas (2005) y Schavino (2012), quienes plantean la necesidad de trascender los límites disciplinares. Este enfoque se nutre, a su vez, de la transdisciplinariedad propuesta por Nicolescu (1996), que actúa como la base operativa para combatir la atomización curricular detectada en el diagnóstico.

En consecuencia, un nuevo diseño de la praxis no es solo una estrategia didáctica, sino una respuesta epistemológica que, siguiendo los principios de la complejidad de Morin (2005), busca reintegrar la totalidad del fenómeno educativo en el contexto de Pindales. La convergencia de la dimensión elementos epistemológicos permite comprender que la segunda categoría de análisis trasciende la simple organización grupal, para erigirse como un ecosistema de saberes teóricos y metodológicos en el TC. Los informantes manifestaron:

DA1 “El Trabajo Colaborativo (TC) nos ha exigido una organización metodológica rigurosa; ya no es solo armar grupo, sino diseñar roles y metas claras donde cada estudiante aporte desde su fortaleza para alcanzar un objetivo común; sin embargo, es difícil en ocasiones mantenerlos trabajando en las actividades”

DA2 "Logramos romper las barreras entre materias. Al planificar bajo el TC, unimos Lenguaje con Ciencias para estudiar el entorno, permitiendo que el conocimiento fluya de manera integrada y no como temas aislados que el niño olvida al salir del aula, reconozco que debo trabajar más en la organización grupal"

DA4 "Hipotéticamente, la renovación de mi trabajo docente partió de entender la base teórica del TC; pues es necesario dedicar tiempo para leer pero hay otras cosas también importantes que quitan el tiempo. Al dominar conceptos como la interdependencia positiva, pude transformar el espacio de aprendizaje en un escenario donde el diálogo es el principal motor del currículo"

EP1 "Me gusta trabajar así porque lo que aprendemos en una clase nos sirve para la otra. No sentimos que estamos viendo cosas separadas, sino que todo lo que estudiamos nos ayuda a entender mejor nuestro mundo"

EP3 "Cuando trabajamos en equipo, aprendemos a escuchar diferentes ideas sobre un mismo tema. Eso nos ayuda a pensar más rápido y a darnos cuenta de que entre todos podemos resolver problemas que antes nos parecían imposibles; aunque, hay mucho desorden cuando trabajamos en grupo"

El análisis de los testimonios ofrecidos por los docentes (DA1, DA2, DA4) revela que la renovación de la práctica pedagógica no se limita a un cambio superficial en la agrupación de los alumnos, sino que constituye una transformación profunda en la arquitectura del aula; sin embargo, se detecta poco dominio en el aula cuando conforman equipos de trabajo. Para los educadores, la eficacia del TC, reside en una organización metodológica rigurosa que sustituye la espontaneidad por el diseño de roles y metas claras, fundamentadas en la interdependencia positiva. Al respecto, la voz de los docentes sugiere que dominar la base teórica del TC ha permitido que el diálogo emerja como el motor del currículo, logrando una concreción didáctica que rompe las barreras tradicionales entre materias. Esta visión interdisciplinaria no solo optimiza la planificación, sino que garantiza que el conocimiento fluya de manera integrada, evitando la fragmentación del saber y permitiendo que la enseñanza se adapte a la complejidad del contexto territorial de Tumaco.

Por su parte, las percepciones de los estudiantes (EP1, EP3) actúan como un correlato empírico que valida la transformación pedagógica descrita por los docentes.

Para los alumnos, el TC se traduce en una vivencia de aprendizaje significativo, donde la utilidad de lo aprendido trasciende los límites de una asignatura aislada para convertirse en una herramienta de comprensión del mundo. La capacidad de escuchar diversas perspectivas sobre un mismo tema fomenta un proceso de modificabilidad cognitiva acelerada, donde el intercambio dialógico permite resolver problemas de alta complejidad que antes resultaban inalcanzables de forma individual. En última instancia, la convergencia entre la rigurosidad docente y la motivación estudiantil demuestra que la interacción comunicativa es el eje que permite ligar el conocimiento con la realidad, consolidando una educación más humana, colaborativa y profundamente situada en la identidad del Centro Educativo Pindales.

> Al ingresar al aula de 5° y 6°, se observa una disposición física distinta: las mesas no están en filas, sino agrupadas en estaciones de trabajo. El docente inicia la jornada no con una explicación magistral, sino planteando un desafío relacionado con el ecosistema local de Tumaco. Se asignan roles específicos (coordinador, relator, vigía del tiempo) y los estudiantes comienzan a debatir; pero, es inevitable el desorden entre los grupos. También, es notable el cambio en el flujo de la palabra; el docente circula por los grupos, pero no interviene para dar respuestas, sino para lanzar preguntas que invitan a la reflexión; en ocasiones no aclara dudas. Los estudiantes (EP1, EP2) muestran una alta concentración y utilizan términos de diversas áreas para resolver el problema planteado. El ambiente sonoro es de murmullo constante pero productivo, reflejando una interacción comunicativa activa. **(Nota de Campo)**

Lo observado constituye una evidencia tangible de la concreción didáctico-pedagógica del TC. Se percibe que la planificación del docente (DA1, DA2) ha logrado romper la fragmentación del conocimiento, permitiendo que emerja un currículo complejo. El hecho de que el docente delegue la autoridad del saber al grupo demuestra una praxis centrada en la autonomía del estudiante. Desde la Teoría de la Complejidad, el aula funciona como un sistema auto-organizado donde la incertidumbre del reto inicial se resuelve a través de la cooperación. Asimismo, la modificabilidad cognitiva, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, se hacen presente cuando se observa a estudiantes que antes eran pasivos asumir liderazgos en sus roles, demostrando que la estructura social del TC actúa como un andamiaje que expande sus funciones superiores de pensamiento.

Bajo esta perspectiva, la transición hacia una educación compleja en el territorio exige que la praxis docente trascienda la multidisciplinariedad para abrazar la interdisciplinariedad, entendida como la provocación de intercambios y enriquecimientos mutuos entre disciplinas que conservan su autonomía, pero colaboran en un objetivo común. Según Tamayo y Tamayo (2004), este nivel de integración es el que permite "…, al docente de aula diseñar estrategias de TC, donde las fronteras del saber se vuelven porosas, facilitando que el estudiante conecte, por ejemplo, el cálculo matemático con la interpretación textual" (p.66).

No obstante, la proposición alcanza su máxima expresión en la transdisciplinariedad, la cual, como señala Nicolescu (1996), se refiere a aquello "…, que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, teniendo como finalidad la comprensión del mundo presente" (p. 39). En el contexto objeto de estudio, esto se traduce en una concreción didáctica donde los problemas reales del pueblo colombiano, como la preservación del ecosistema o la identidad cultural, se convierten en el eje del currículo, permitiendo que el conocimiento científico y el saber ancestral converjan en una síntesis emancipadora que transforma la estructura cognitiva y social del educando.

De esta manera, al profundizar en el análisis de estas realidades, como investigadora percibo que en el escenario educativo solo trasciende lo instruccional para constituirse en un acto de justicia social y reconocimiento ontológico. La evidencia recolectada sugiere que, cuando el docente se apropia de los saberes teóricos y metodológicos del TC, no solo está optimizando un proceso de enseñanza, sino que está deconstruyendo activamente las barreras de la exclusión cognitiva. Esta concreción didáctica, que abraza la transdisciplinariedad, permite que el estudiante colombiano se despoje de una visión fragmentada de su ser y de su saber, para asumirse como un pensador complejo y un agente de cambio. Por lo tanto, infiero que el éxito de esta transformación no reside exclusivamente en la técnica grupal, sino en la sensibilidad de una mediación que entiende que cada avance en la modificabilidad cognitiva del niño es un paso firme hacia la emancipación de una comunidad que

históricamente ha reclamado su derecho a una educación de excelencia, humana y profundamente arraigada en su propio territorio.

Los hallazgos en el Centro Educativo Pindales revelan que los informantes asocian el éxito del TC, con la capacidad de transitar hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, donde el conocimiento deja de ser una parcela aislada para convertirse en un diálogo de saberes situado en el contexto escolar. Bajo esta perspectiva de reingeniería de la praxis, el currículo complejo se materializa cuando el docente integra las diversas áreas del conocimiento para abordar problemas reales del territorio, permitiendo que el estudiante desarrolle una visión sistémica de su entorno. Así, el TC se consolida como el dispositivo que garantiza que la teoría y la práctica se amalgamen, facilitando una concreción didáctica donde aprender no es acumular información, sino tejer conexiones críticas entre la ciencia, la cultura y la vida cotidiana.

Los testimonios reiteran la pertinencia que debería existir entre la educación y el contexto, significa entonces que el vínculo teoría práctico deberá corresponderse con las exigencias del alumnado y de la comunidad porque ello configura una dinámica interactiva en la que un cambio es respuesta ante una necesidad, así, la innovación curricular deberá tomar como referencia la incertidumbre que impone el contexto y ante lo cual, se hace obligatorio introducir cambios que permitan contextualizar la enseñanza para hacerla más interactiva, pertinente. Además, los indicios apuntan a considerar que el docente no es un sujeto pedagógico acabado ni mucho menos trabaja aislado en una especie de isla, sino que en gran medida el éxito de su ejercicio pedagógico depende en gran medida de la manera como abre espacios para aprender, reflexionar y trabajar en equipos desde la interdisciplinariedad; en consecuencia, es necesario que el docente internalice su trabajo en el aula.

La práctica pedagógica en el escenario de estudio se dinamiza a través de la *construcción social y el aprender haciendo*, principios que desplazan el foco de la instrucción pasiva hacia una participación activa y transformadora del estudiante. Bajo esta premisa, el aula se convierte en un laboratorio de experiencias donde el conocimiento se edifica en el intercambio dialógico y la resolución de problemas

auténticos, validando la idea de que el aprendizaje es, ante todo, un proceso socio-histórico situado. Esta dinámica evoluciona naturalmente hacia la consolidación de *comunidades de aprendizaje en red*, donde la interacción comunicativa trasciende las paredes del salón para conectar a docentes, alumnos y saberes locales en un tejido colaborativo constante. En esta estructura reticular, el aprendizaje deja de ser un evento aislado para transformarse en un flujo de saberes compartidos, donde la interdependencia positiva y la mediación mutua fortalecen la modificabilidad cognitiva y preparan al educando para navegar la complejidad de la sociedad contemporánea desde una perspectiva crítica y solidaria.

En este sentido, el proceso de interpretación de los hallazgos se inicia a partir de una inmersión profunda en las narrativas de los actores clave, cuyas voces configuran la base empírica de esta investigación. Al explorar las experiencias del cuerpo docente y estudiantil, emerge una visión de la praxis educativa fundamentada en la construcción social y el aprender haciendo, donde el aula deja de ser un espacio de instrucción unidireccional para transformarse en un escenario de experimentación constante. Estas entrevistas permiten vislumbrar cómo innovar en la praxis facilita la transición hacia comunidades de aprendizaje en red, en las cuales la interdependencia y el flujo de saberes interdisciplinares se convierten en la norma y no en la excepción. Así, los testimonios que se presentan a continuación no solo describen una metodología, sino que revelan la esencia de un currículo vivo que, mediante la interacción comunicativa, busca la modificabilidad cognitiva y la emancipación del sujeto en su propio contexto.

> **DA1** "Mi práctica debe dar un giro hacia la construcción social del conocimiento. Es preciso no ver al niño como un receptor, sino como un sujeto que aprende haciendo. En Pindales, hemos notado que cuando los estudiantes manipulan materiales del entorno y debaten sus hallazgos durante su trabajo en equipo, el aprendizaje deja de ser una teoría abstracta y se convierte en una experiencia grabada en su estructura cognitiva; para ello debo actualizar mi trabajo en el aula"

> **DA2** “Mi experiencia en el aula me ha permitido conformar verdaderas comunidades de aprendizaje en red. Esto significa que el saber no se queda encerrado en mi salón; compartimos estrategias interdisciplinares con otros colegas y los estudiantes conectan sus proyectos de aula con los saberes de la comunidad. Es una red de apoyo donde el flujo de información es constante y horizontal”.

> **DE3** "El enfoque de aprender haciendo bajo el TC ha minimizado la grieta entre la teoría y la realidad. Al asignar roles y metas claras, el aula se transforma en un laboratorio social. Los docentes ahora mediamos procesos donde los estudiantes construyen soluciones colectivas, lo que garantiza que la modificabilidad cognitiva sea un resultado natural de la acción y no solo de la repetición; claro está, debo enfocarme aún más"
>
> **DA4** "Entender el aula como una comunidad en red me obligó a desaprender el modelo jerárquico. Esta construcción genera en mi un clima de confianza donde la incertidumbre se resuelve en equipo, permitiendo que el currículo complejo se viva de manera dinámica y participativa; es necesario, plantear actividades más dinámicas que llamen la atención de los escolares"

El discurso de los informantes (DA1, DA2, DA3, DA4) revela una ruptura epistemológica con el modelo educativo tradicional, evidenciando una transición hacia una pedagogía de la praxis profundamente situada. Al analizar la afirmación de DA1 y DA3, se observa que el "aprender haciendo" no es interpretado como una simple activación técnica, sino como un motor de la modificabilidad cognitiva. El hecho de que el aprendizaje deje de ser una abstracción para grabarse en la estructura del sujeto sugiere que la manipulación de la realidad y el debate en el TC, actúan como mediadores que transforman las funciones mentales superiores. Aquí, el aula se redefine como un laboratorio social, donde la teoría no antecede a la experiencia, sino que emerge de ella, minimizando la grieta histórica entre la academia y la vida cotidiana.

Desde una perspectiva sistémica, los testimonios de DA2 y DA4 subrayan la emergencia de comunidades de aprendizaje en red. Esta visión es fundamental, ya que demuestra que la reingeniería propuesta ha logrado quebrar la jerarquía vertical y el aislamiento docente. Al describir un flujo de información constante y horizontal, los educadores reconocen que el saber es un bien común que circula entre colegas, estudiantes y la comunidad de Tumaco. Esta estructura reticular es la que permite que el currículo complejo se viva de manera dinámica; no se trata de cumplir un plan estático, sino de gestionar la incertidumbre y la interdisciplinariedad en equipo.

En definitiva, este giro reflexivo permite concluir que la construcción social del conocimiento en Pindales es un ejercicio de pedagogía crítica y resiliencia. El "desaprender el modelo jerárquico" mencionado por DA4 es, en esencia, un acto

político y ético que devuelve el protagonismo al estudiante. La mediación docente, por tanto, se consolida no como una dirección externa, sino como una facilitación que garantiza que la solución colectiva de problemas sea el camino hacia la emancipación intelectual. En este escenario, el éxito educativo se mide por la capacidad de los sujetos para tejer redes de apoyo y transformar su entorno, validando una praxis que es, simultáneamente, científica, humana y territorial.

Al realizar el recorrido investigativo, asumo que mi posición como investigadora ha transitado desde la observación técnica hacia una profunda comprensión ontológica del hecho educativo en Tumaco. He podido constatar que el nuevo diseño de la práctica docente no es un destino administrativo, sino un proceso inacabado de humanización donde el educador se reconoce como aprendiz y el estudiante como co-constructor de su realidad.

> Al sumergirme en el Centro Educativo Pindales, comprendí que cada avance en la modificabilidad cognitiva de mis informantes es, en esencia, un acto de resistencia frente a las dinámicas de exclusión; es la prueba de que un aula configurada como comunidad de aprendizaje en red tiene el poder de sanar la grieta entre la teoría y la vida. Esta experiencia me interpela a seguir defendiendo una pedagogía donde el aprender haciendo sea el vehículo para la libertad, reafirmando mi compromiso de no ver la educación como una transmisión de contenidos, sino como el tejido de una red de esperanza que se nutre de la identidad, el diálogo y la infinita capacidad de transformación que reside en el contexto donde se encuentra el plantel; en consecuencia, es imprescindible que el docente se involucre y actualice sus conocimientos en aras de ofrecer a los estudiantes una educación de calidad ajustada a la era que se está viviendo. **(Diario reflexivo de la Investigadora)**

La amalgama de los códigos emergentes revela que la transformación de la praxis en el entorno de estudio se sustenta en una visión socio-constructivista, donde la construcción social del conocimiento deja de ser un postulado teórico para convertirse en una vivencia cotidiana a través del aprender haciendo. Bajo esta lógica, el aula se dinamiza como un espacio de experimentación activa donde el error es un insumo pedagógico y la acción colectiva el motor de la comprensión. Esta dinámica evoluciona hacia la consolidación de comunidades de aprendizaje en red, estructuras horizontales que rompen el aislamiento docente y permiten que el saber fluya de manera reticular entre los actores. En este tejido de colaboración, la interdependencia positiva fortalece la modificabilidad cognitiva, demostrando que cuando el aprendizaje se asume como

un proceso compartido y situado, se logra una concreción didáctica capaz de responder con pertinencia a las demandas y realidades del entorno educativo.

Dentro de esta misma secuencia de la hermeneusis, merece destacar que emergieron otros como referentes epistemológicos cuya primigenia deriva de las reflexiones y respuestas de los informantes clave dejó en evidencia que ellos asociaron la dimensión *Socio aprendizaje: fortalezas a debilidades y Aprendizaje significativo: asociar, transformar y trasferir.* Entonces, es evidente que en la acción pedagógica la configuración del alumno como sujeto clave conduce a pensar que desde su experiencia éste puede hacer aportes significativos que al saberlos aprovechar puede constituirse en un referente promotor de los procesos de innovación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta secuencia hermenéutica, permite desvelar que la acción pedagógica en el contexto de estudio trasciende la instrucción lineal para situarse en la dimensión del socio-aprendizaje, donde las tensiones entre fortalezas y debilidades de los actores configuran el punto de partida para la transformación. Al reconocer al alumno como un sujeto clave, la praxis docente se abre a un aprendizaje significativo que no solo se limita a asociar conceptos, sino que se manifiesta en la capacidad del educando para transformar y transferir saberes hacia su propia realidad territorial. Bajo esta perspectiva, la experiencia previa del estudiante no es un elemento pasivo, sino un activo dinámico que, al ser integrado mediante la interacción comunicativa, se convierte en un referente promotor de innovación educativa.

Por tanto, la praxis halla su sustento en esta revalorización del alumno; es decir, ser capaz de aportar significados propios que, al ser aprovechados por una mediación intencionada, garantizan la modificabilidad cognitiva y la evolución del aula hacia una verdadera comunidad de saberes compartidos. Para fundamentar estos pilares, es vital comprender que el aprendizaje no es un evento solitario, sino un fenómeno social que requiere de la conexión emocional y cognitiva con el mundo real. La relevancia del socio-aprendizaje radica en su capacidad para transformar el aula en un sistema

dinámico donde la interacción entre pares permite convertir las debilidades individuales en fortalezas colectivas.

Este proceso encuentra su base en la teoría de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es un proceso eminentemente social donde la interacción comunicativa en la "Zona de Desarrollo Próximo" permite al sujeto alcanzar niveles de competencia que no lograría de forma aislada. En el contexto, el socio-aprendizaje actúa como el catalizador de un novedoso diseño de la praxis, puesto que obliga a los docentes y estudiantes a reconocer sus vacíos cognitivos no como fallas, sino como oportunidades de mediación. Al trabajar colaborativamente, las debilidades se mitigan mediante el andamiaje social, permitiendo que el grupo construya un conocimiento más robusto y resiliente, arraigado en la identidad y el apoyo mutuo del entorno educativo.

Por otro lado, el aprendizaje significativo constituye el núcleo de la modificabilidad cognitiva, al exigir que el estudiante no solo acumule información, sino que logre asociar, transformar y transferir los nuevos saberes. Según Ausubel (1983), este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos contenidos se anclan de manera sustantiva en la estructura cognitiva previa del sujeto. No obstante, para que esta conexión sea efectiva en la práctica pedagógica actual, debe trascender la simple asociación; pues, el alumno debe tener la capacidad de transformar esa información en herramientas de pensamiento crítico y, finalmente, transferir dichas competencias a contextos diversos y reales. En la realidad del entorno investigativo, esto implica que lo aprendido en el aula debe ser útil para interpretar y resolver los desafíos del territorio, garantizando que la educación cumpla su función emancipadora al convertir el saber académico en una capacidad de acción vital y situada.

De manera que, la integración del socio-aprendizaje y el aprendizaje significativo encuentra su escenario de realización más potente en el TC, el cual actúa como el andamiaje estructural que sostiene la nueva praxis docente. La importancia del TC radica en que no solo organiza la dinámica del aula, sino que crea las condiciones neuropsicológicas y sociales necesarias para que el alumno transite desde la asimilación pasiva hacia la construcción social del conocimiento. Durante la praxis, el

TC permite que la interacción comunicativa se convierta en una herramienta de modificabilidad cognitiva, donde el intercambio de roles y la resolución de problemas en equipo obligan al estudiante a asociar, transformar y transferir saberes de manera constante. De este modo, la labor docente en el Centro Educativo Pindales se materializa cuando el educador deja de ser el único emisor para convertirse en un mediador de comunidades de aprendizaje en red, garantizando que el aula sea un espacio de innovación donde la teoría se valide en la acción colectiva y el saber se arraigue profundamente en la realidad vital del educando. En virtud de ello, los informantes respondieron:

> **DA1 “**considero, que una debilidad crítica es la tensión entre el currículo obligatorio y los tiempos del TC. Nos falta formación para gestionar esa incertidumbre sin sentir que estamos perdiendo tiempo de contenido
>
> **DA2** "Persiste una debilidad en la cultura institucional. Aunque intentamos trabajar en redes de aprendizaje, todavía hay colegas que ven el aula como una isla privada. Esa falta de unidad dificulta que la interdisciplinariedad sea constante; el esfuerzo se queda en intentos aislados de pocos docentes y no en una política de la escuela"
>
> **DA3** "He notado que mi mayor debilidad es la mediación durante el aprender haciendo. A veces intervengo demasiado rápido por temor al caos, y eso frena el avance del estudiante. Nos cuesta soltar el control jerárquico y confiar plenamente en la autonomía de los grupos"
>
> **DA4** "he leído algo sobre la teoría del socio-aprendizaje, pero chocamos con la realidad física. El hacinamiento y la falta de materiales didácticos en el entorno limitan la concreción didáctica. Es difícil fomentar una comunidad en red cuando son limitadas las herramientas tecnológicas o el espacio adecuado para el debate grupal"
>
> **EP1** "A veces es difícil porque en el grupo no todos trabajamos igual. Hay compañeros que se recuestan en el trabajo de otros, y eso crea peleas. Si el profe no nos ayuda a organizar bien, el equipo se vuelve un desorden y no logramos lo que estamos estudiando."
>
> **EP2** "Me gusta el trabajo en grupo, pero a veces me confundo. Cuando mezclamos varias asignaturas, me cuesta entender cuál es el tema principal. Siento que sé hacer las cosas en clase, pero cuando llego a la casa no sé cómo lo hicimos"
>
> **EP3 “…,** ummm pues mire, a mí me da miedo equivocarme si el profe no nos dice qué hacer a cada paso. Nos cuesta pensar por nosotros mismos en equipo; estamos muy acostumbrados a copiar del tablero y nos falta seguridad"

El análisis de las narrativas docentes, pone de manifiesto que de manera reiterativa la praxis enfrenta obstáculos significativos relacionados con la cultura institucional y la gestión del control. Los informantes identifican una tensión dialéctica entre la rigidez del currículo obligatorio y los tiempos orgánicos que exige la construcción social del conocimiento, lo que genera una percepción de "pérdida de tiempo" frente al contenido tradicional. Asimismo, emerge una debilidad en la cohesión colectiva; el aislamiento pedagógico o "aula como isla" impide que la interdisciplinariedad y las comunidades de aprendizaje en red se consoliden como una política institucional y no como esfuerzos individuales. A esto se suma la dificultad intrínseca de los docentes para soltar el control jerárquico, reconociendo que el temor al caos y las limitaciones de infraestructura física actúan como barreras que frenan la concreción didáctica y la autonomía estudiantil.

Por otro lado, las voces de los estudiantes, revelan que la transición hacia el aprender haciendo genera una crisis de seguridad y sentido si no existe una mediación adecuada. Las debilidades señaladas, como el desequilibrio en las cargas de trabajo (estudiantes que se "recuestan" en otros) y la confusión ante la integración de asignaturas, sugieren que la modificabilidad cognitiva se ve comprometida cuando no hay roles claros ni una guía que facilite la transferencia del saber a otros contextos. La persistencia de una cultura de la copia y el miedo al error evidencian una dependencia histórica del tablero que limita la capacidad de pensar por sí mismos. En última instancia, estas debilidades no invalidan el Trabajo Colaborativo, sino que justifican la urgencia de una proposición pedagógica que fortalezca el acompañamiento docente para convertir el conflicto y la incertidumbre en verdaderas oportunidades de socio-aprendizaje significativo.

Este estudio como un espacio de introspección y vigilancia constante, donde las vivencias captadas en el Centro Educativo Pindales trascienden el dato crudo para convertirse en objeto de análisis crítico. Por ello, se registran no solo las evidencias observadas durante la praxis docente, sino también las tensiones, los hallazgos inesperados y las resonancias ontológicas que emergen al interactuar con la realidad del territorio. Este acto, permite despojar la mirada de prejuicios y habitar la

incertidumbre del campo, facilitando una comprensión más humana y situada de cómo el socio-aprendizaje cobran vida en el día a día escolar. Así, el diario no es solo un registro cronológico, sino el testimonio de una investigadora que se deja interpelar por las voces de los actores, transformando la experiencia vivida en conocimiento científico con sentido social. De manera que, al contrastar las voces de docentes y estudiantes, mis notas de campo registran hoy una tensión reveladora:

> Como investigadora, percibo que las debilidades manifestadas, como el temor al caos del docente y la dependencia del tablero del estudiante no son fallas del sistema, sino una incertidumbre para renovar la praxis que intenta nacer en un entorno históricamente rígido. Me conmueve observar que, mientras la infraestructura limita la concreción didáctica, la voluntad humana en Pindales sigue buscando grietas para conectar saberes; sin embargo, queda claro que el socio-aprendizaje no ocurre por decreto, sino por una mediación valiente que se atreva a habitar la incertidumbre. Esta jornada me reafirma que mi labor no es solo documentar un método, sino comprender cómo acompañar al sujeto para que transforme su miedo al error en una apuesta por la construcción colectiva, entendiendo que solo cuando logremos soltar el control jerárquico, la modificabilidad cognitiva dejará de ser una meta académica para convertirse en una realidad emancipadora en el corazón de Tumaco. **(Nota de campo)**

De acuerdo con lo descrito se puede señalar que, mientras el docente teme perder el control (DA3), el estudiante teme no ser controlado por miedo a fallar (EP3). Esto es una prueba clara de la necesidad de reingeniería en la relación poder-saber. La respuesta de EP2 es vital; pues, el niño sabe hacer en clase, pero no en casa. Esto demuestra que la transferencia es el punto más débil que se debe resolver. La mención al hacinamiento (DA4) vincula la investigación con la realidad social de Tumaco, dándole un carácter crítico y realista. De manera que la subjetividad de los informantes, emerge una realidad educativa que se debate entre la seguridad del modelo tradicional y la incertidumbre transformadora de la reingeniería de la praxis.

Las respuestas de los docentes actúan como un espejo de la crisis del sistema; donde se infiere que existe un reconocimiento intelectual de la importancia del socio-aprendizaje, pero este choca frontalmente con una "*cultura de la isla"* y una estructura curricular que prioriza la cantidad de contenido sobre la calidad de la modificabilidad cognitiva. El temor al caos expresado por los educadores no es más que el síntoma de una pedagogía que históricamente ha equiparado el silencio con el aprendizaje; romper

esta inercia requiere no solo de voluntad, sino de una desconstrucción del rol jerárquico para dar paso a una mediación que confíe en la capacidad del grupo.

Por su parte, la mirada de los estudiantes añade una capa de complejidad humana al análisis. Sus debilidades; como la dependencia del tablero, el miedo al error y las dificultades en la transferencia de saberes, son el resultado de años de una educación bancaria que los ha posicionado como receptores. Sin embargo, en su confusión también se detecta una semilla de cambio, al demandar mayor organización y roles claros, los estudiantes están solicitando un andamiaje más robusto, no más control. Esto sugiere que el TC en el aula de Pindales no falla por su naturaleza, sino porque exige un nuevo contrato social donde el "*aprender haciendo*" sea un espacio protegido para el ensayo y el error. Como investigadora, reflexiono que estas tensiones son el núcleo vital:

> Las debilidades encontradas no deben verse como fracasos, sino como las necesidades sentidas que dan sentido a la propuesta de intervención. La verdadera innovación no vendrá de la tecnología que falta, sino de la capacidad de estos actores para transformar el conflicto en diálogo y la "isla" en una comunidad de aprendizaje en red. Estamos ante un proceso de gestación de una nueva conciencia pedagógica que, aunque dolorosa por las carencias del entorno, se encamina hacia una educación más humana, situada y profundamente emancipadora en el contexto objeto de estudio. **(Diario reflexivo de la Investigadora)**

En definitiva, el socio-aprendizaje y el aprendizaje significativo no deben entenderse como entes aislados, sino como las dos caras de una misma moneda pedagógica que sustenta un nuevo rediseño de la práctica del docente en el aula. Mientras que el socio-aprendizaje ofrece la plataforma relacional necesaria para que el aula de Pindales se transforme en un sistema de apoyo mutuo donde las debilidades se mitigan colectivamente, la tríada de asociar, transformar y transferir garantiza que el conocimiento no sea un depósito estático, sino una herramienta de pensamiento viva. Esta convergencia asegura que la labor docente trascienda solo la instrucción, convirtiéndose en una mediación capaz de generar una modificabilidad cognitiva real, donde el estudiante se empodera de su saber para aplicarlo con pertinencia en la resolución de los desafíos de su entorno. Así, la consolidación de estos procesos en el aula no solo eleva la calidad académica, sino que siembra las bases de una educación

profundamente humana, situada y con capacidad de impacto transformador en el Centro Educativo Pindales.

A su vez, el análisis de la dimensión de los **elementos pedagógicos** revela una tensión fundamental en la labor docente: *Pedagogía y praxis pedagógica, Racionalidad: prácticas vs técnica,* la confrontación entre una racionalidad técnica, de carácter instrumental y prescriptivo, y una praxis pedagógica entendida como una acción reflexiva y situada. Al explorar los testimonios, emerge una comprensión de la pedagogía que intenta desprenderse de la simple ejecución de manuales para abrazar una racionalidad práctica, donde el aula se convierte en un escenario de deliberación constante frente a las realidades del territorio. Este tránsito no es solo metodológico, sino ético-político, ya que implica que el educador en Pindales reconozca que su práctica no puede reducirse a una técnica estandarizada, sino que debe configurarse como una praxis consciente que integra el ser, el saber y el hacer.

En las siguientes líneas, se profundiza en cómo los informantes clave asumen este desafío, evidenciando que la verdadera innovación educativa surge cuando la reflexión crítica logra transformar la técnica en una herramienta al servicio de la emancipación y la pertinencia social; a continuación, se detalla cada una de las respuestas emitidas por los informantes:

> **DA1** Muchas veces llegamos al aula con una planificación que es pura racionalidad técnica, una lista de pasos a seguir que parece una receta. Pero en Pindales, la realidad te obliga a transformarla en praxis pedagógica. He aprendido que mi práctica no puede ser solo dictar un tema; debe ser una reflexión constante sobre si lo que hago responde a lo que el niño vive en su entorno o si solo estoy cumpliendo con un papel.
>
> **DA2** La praxis docente se vuelve real cuando logramos que el estudiante sienta que su saber previo tiene el mismo valor que el saber científico que intentamos construir. Para mí, la pedagogía no es un libro de instrucciones, es un encuentro.
>
> **DA4** La debilidad de la técnica es que es rígida. En cambio, la praxis es flexible. A veces me doy cuenta a mitad de la clase que la estrategia no funciona y debo improvisar una mediación nueva.
>
> **EP1** "A veces las clases se sienten como seguir instrucciones de un juego que no entendemos. El profe nos dice hagan esto, luego esto, y eso se siente aburrido porque es como repetir lo mismo.

> **EP2** "Yo noto que aprendo mejor cuando el profe se da cuenta de que estamos cansados o confundidos y cambia la actividad. Siento que cuando el profe se interesa por lo que nos pasa afuera de la escuela, lo que nos enseña en clase se nos queda más grabado."
>
> **EP3** "En 5to grado ya queremos que lo que estudiamos nos sirva para algo. Cuando el profe nos pone retos que parecen de la vida real, dejamos de ser alumnos que escuchan y nos volvemos personas que piensan. Ahí es cuando la clase se pone buena."

Las voces de los estudiantes de 5to grado revelan una demanda latente por una pedagogía que trascienda la racionalidad técnica y se convierta en una herramienta de transformación territorial. Al expresar que desean saber "cómo usar eso en el pueblo", el educando está exigiendo una praxis pedagógica situada, donde el conocimiento pierda su carácter abstracto y se valide en la resolución de problemas reales. Esta perspectiva coincide con la visión de los docentes que intentan migrar hacia una racionalidad práctica; sin embargo, persiste la debilidad de una enseñanza que aún se percibe como una "lista de instrucciones" o un juego sin propósito claro. El análisis sugiere que, cuando el aula se limita a la repetición de técnicas, como sumar o escribir de forma mecánica, se produce una desconexión ontológica entre el sujeto y el saber, reduciendo al alumno a un receptor pasivo y despojado de su capacidad crítica.

Por otro lado, la práctica pedagógica actual evidencia debilidades estructurales que frenan el avance hacia la modificabilidad cognitiva y la autonomía. Las respuestas de los informantes dejan ver que la mayor debilidad reside en la rigidez de los modelos tradicionales, donde el "miedo al caos" y el afán por cumplir con contenidos enciclopédicos sacrifican la profundidad del aprendizaje. Existe una brecha crítica entre la intención del docente de ser flexible y la realidad de una clase que, a menudo, vuelve a caer en la "cultura del tablero" y la dependencia jerárquica. Para el estudiante, la debilidad se manifiesta como una falta de seguridad para pensar por sí mismo fuera de la guía directa del maestro; mientras que, para el docente, la limitación es la dificultad de integrar las asignaturas en retos auténticos que conecten con la vida en el pueblo. Esta falta de concreción didáctica impide que el saber se transfiera de manera efectiva, manteniendo al aula como un espacio de instrucción técnica en lugar de un laboratorio de pensamiento social.

Por otra parte, al contrastar las narrativas de los informantes, se hace evidente que la praxis pedagógica no es solo un vehículo de instrucción, sino un proceso de configuración del sujeto. Cuando el estudiante de 5to grado manifiesta el deseo de dejar de ser un alumno que escucha para convertirse en una persona que piensa, está reclamando una transición desde la racionalidad técnica hacia una pedagogía de la autonomía. Esta demanda revela una debilidad subyacente en la práctica actual; es decir, la persistencia de un modelo que, al priorizar la mecanización de procesos sobre la utilidad social del saber, termina por invisibilizar las capacidades críticas del educando. La reflexión de los docentes corrobora esta tensión, reconociendo que la verdadera modificabilidad cognitiva solo emerge cuando la técnica se supedita a la realidad del contexto escolar. Por tanto, se debe apuntar a sanar esta brecha, permitiendo que la labor docente evolucione de una simple ejecución de contenidos a una mediación significativa que valide la experiencia del estudiante como el motor principal de la innovación educativa.

> Hoy, al releer las voces de los informantes, me detengo en la frontera invisible que separa la técnica de la praxis. Me estremece la claridad con la que un niño de quinto grado identifica la esterilidad de una educación que solo le enseña a repetir y no a habitar su territorio. Como investigadora, registro una debilidad silenciosa pero profunda: la racionalidad técnica ha operado como una zona de confort que protege al docente del caos de la realidad, pero que termina por desertificar el pensamiento del estudiante. La tensión es evidente: mientras el currículo exige la frialdad del dato, reclama la utilidad del saber en el pueblo. Esta jornada me interpela a comprender que se requiere de un nuevo diseño de la práctica no un ajuste de procesos, sino un acto de insurgencia pedagógica; es el desafío de transformar al alumno que escucha en un sujeto que piensa. Mi compromiso se reafirma en la necesidad de documentar no solo los aciertos, sino estas grietas, pues es en la incomodidad de la incertidumbre donde el docente de Pindales empieza a desaprender el control para permitir que la modificabilidad cognitiva sea, finalmente, una herramienta de libertad y no solo un concepto en un papel. **(Diario reflexivo de la investigadora)**

En última instancia, lo expuesto por los actores educativos del Centro Educativo Pindales revela que la verdadera transformación de la enseñanza no reside en la adopción de nuevas herramientas, sino en una profunda mutación de la racionalidad pedagógica. Al contrastar el deseo de los estudiantes por un saber con utilidad territorial frente a la persistente racionalidad técnica del docente, se evidencia una profunda necesidad de innovar en la práctica pedagógica, además, debe actuar como un puente que rescate al aula del aislamiento instrumental. Las debilidades

identificadas, como el miedo al desorden, la fragmentación del conocimiento y la dependencia del tablero son, en realidad, síntomas de un modelo que ha priorizado el cumplimiento sobre la modificabilidad cognitiva. Por consiguiente, el camino hacia una educación de calidad en el entorno colombiano exige una praxis que no solo enseñe a hacer, sino que enseñe a ser y a pensar, donde el error sea un insumo para la construcción social y el aula se consolide como un laboratorio vivo de innovación, pertinencia y justicia social.

Durante la estadía de la investigadora en el aula de quinto grado, se observa que el docente inicia la sesión siguiendo una estructura rígida, como consignación de objetivos en el tablero y explicación de pasos procedimentales. Sin embargo, al proponer una actividad sobre un problema del entorno, la gestión de residuos en el pueblo, la dinámica cambia. Los estudiantes muestran resistencia inicial a pensar por sí mismos, preguntando constantemente: *"¿Profe, así está bien?"* o *"¿Qué sigue después de esto?"*. Se percibe una atmósfera donde la racionalidad técnica, el deseo de seguir una receta, choca con la invitación a la acción reflexiva. El docente se preocupa por el ruido y el tiempo que toma que los niños logren organizarse sin una instrucción directa.

> Lo observado evidencia que la praxis pedagógica en Pindales está en un estado de tensión dialéctica. Existe una "memoria institucional" arraigada en la técnica, donde el éxito educativo se mide por el orden y la reproducción fiel de pasos. Esta racionalidad técnica actúa como un mecanismo de defensa ante la incertidumbre que propone el modelo de socio-aprendizaje. **(Nota de campo)**

Esta nota confirma que la praxis es un ejercicio de libertad que genera incomodidad. El paso de la técnica a la práctica reflexiva requiere un andamiaje emocional que le permita al actor educativo habitar el caos creativo sin sentir que está fracasando en su labor. La debilidad más profunda no es la falta de materiales, sino el miedo a la autonomía. El estudiante, habituado a ser un receptor, experimenta una crisis de seguridad cuando se le pide ser un sujeto epistémico. Como investigadora, interpreto que el nuevo diseño de la praxis no solo debe cambiar la técnica didáctica, sino deconstruir la subjetividad del docente y el alumno. La clase buena, como la llaman los niños, es aquella donde la racionalidad técnica se rinde ante la racionalidad

práctica; es decir, donde el *cómo* se subordina al *para qué* del entorno donde se encuentra el Centro Educativo.

A su vez, los informantes asociaron esta dimensión con los códigos: *Docente mediador y formador,* el mismo se define como un gestor de procesos cognitivos que, lejos de limitarse a la instrucción directa, interviene intencionalmente para organizar y transformar los estímulos del entorno en experiencias de aprendizaje significativas. Según Tébar (2009), el mediador pedagógico es "…, aquel sujeto que desarrolla la capacidad de andamiaje, facilitando que el estudiante transite desde sus saberes previos hacia niveles superiores de pensamiento a través de una interacción recíproca y empática" (p. 86).

En este sentido, la mediación no es una técnica pasiva, sino una praxis formadora que busca la autonomía del educando; el docente no entrega respuestas acabadas, sino que dota al alumno de las herramientas intelectuales y sociales necesarias para que este aprenda a aprender, garantizando así una modificabilidad cognitiva que trasciende los límites del aula para proyectarse en la vida cotidiana. En efecto, la trascendencia del docente mediador en el contexto de la reingeniería de la praxis radica en su capacidad para actuar como un ingeniero de entornos, diseñando situaciones de trabajo en el aula donde el error se resignifica como un peldaño hacia el acierto.

Esta labor formadora exige que el educador abandone la seguridad del control jerárquico para habitar el rol de acompañante crítico, aquel que desafía las estructuras cognitivas del estudiante mediante preguntas provocadoras y desafíos situados. Como señala la perspectiva de la mediación pedagógica, el docente no solo enseña contenidos, sino que modela actitudes y procesos de pensamiento; es quien garantiza que la interacción entre pares no se pierda en la informalidad, sino que se convierta en una verdadera comunidad de aprendizaje. Así, el docente mediador en el Centro Educativo Pindales se debe convertir en el motor de una educación emancipadora, pues al fortalecer la autonomía y la seguridad del educando, está permitiendo que el

saber escolar se transforme en una capacidad de acción concreta para la vida en comunidad. En efecto los docentes informantes respondieron de la siguiente manera:

> **DA1** "Mucho se habla del docente mediador, pero en la realidad del sistema actual, eso termina siendo una utopía romántica. ¿Cómo puedo ser un mediador de procesos profundos cuando el Ministerio me exige llenar formatos, cumplir con el Programa de Alimentación Escolar y terminar un currículo enciclopédico? Al final, la 'mediación' se sacrifica por la 'gestión administrativa'. Soy más un administrador de aula que un formador de pensamientos, y eso es una contradicción que el sistema no quiere ver"
>
> **DA2** "A veces me pregunto si bajo la bandera del docente mediador no estamos dejando a los niños a la deriva. He visto colegas que, por no interferir en la construcción del alumno, se sientan a ver cómo el grupo se pelea o no llega a nada. Yo creo que en contextos como el nuestro, el docente debe ser directivo. Confiar plenamente en la autonomía de un niño de 5to grado que no tiene bases sólidas no es mediación, es negligencia pedagógica disfrazada de modernidad"
>
> **DA3** "Ser mediador suena bien, pero la estructura de la escuela sigue siendo una pirámide de poder. Si yo dejo de ser la autoridad para ser un compañero que acompaña, pierdo el control del orden social del aula. Mi formación me dice que debo tener la última palabra; soltar ese control para que el estudiante transforme su saber me genera una inseguridad profesional tremenda. Nos piden ser mediadores, pero nos evalúan como policías del comportamiento"
>
> **DA4** "La verdadera mediación agota más que la clase magistral. Para ser un formador que genera modificabilidad cognitiva, tengo que pensar en 40 rutas diferentes para 40 cabezas distintas. No tenemos el tiempo ni la salud mental para hacer ese seguimiento personalizado. Es más fácil y técnico dictar para todos y que entienda el que pueda, a intentar ser el puente de aprendizaje para cada uno en un salón hacinado"

El análisis de estas respuestas revela una fractura profunda entre el discurso pedagógico oficial y la realidad operativa del aula, donde el rol del docente mediador es percibido no como una oportunidad de innovación, sino como una carga que colisiona con las estructuras sistémicas. Los informantes (DA1, DA4) exponen una contradicción crítica, mientras la teoría exige una mediación personalizada orientada a la modificabilidad cognitiva, la realidad administrativa y el hacinamiento imponen una racionalidad técnica de supervivencia. Esta tensión convierte la labor formadora en una utopía romántica frente a un currículo enciclopédico y exigencias burocráticas que sacrifican la profundidad del pensamiento por la gestión de formatos. En este escenario, el docente se ve forzado a elegir el camino del menor esfuerzo cognitivo, no por falta de voluntad, sino por la carencia de condiciones estructurales, tiempo y salud

mental necesarios para diseñar las múltiples rutas de aprendizaje que una verdadera comunidad de saberes demanda.

Simultáneamente, emerge una resistencia de carácter ontológico y ético-profesional respecto a la autoridad y la eficacia del modelo mediador (DA2, DA3). Existe una preocupación legítima sobre el riesgo de que la mediación se confunda con el "laissez-faire" o la negligencia pedagógica, especialmente en contextos donde el estudiante aún no posee las bases para una autonomía plena. Esta perspectiva sostiene que, en grados como 5to, el docente debe mantener una postura directiva para evitar que el socio-aprendizaje se degrade en caos. Sin embargo, tras esta argumentación también subyace una crisis de identidad profesional, el miedo a perder el estatus de autoridad y el control del orden social del aula. La figura del "docente-policía" impuesta por el sistema de evaluación externa choca frontalmente con la del "docente-compañero", generando una inseguridad profesional que frena la innovación pedagógica, pues soltar el control jerárquico se percibe como una vulnerabilidad en lugar de una fortaleza pedagógica.

> Al transcribir las voces de los docentes hoy, siento que he tocado el nervio más sensible de la práctica pedagógica en Pindales, el miedo a la pérdida de la autoridad como refugio profesional. Me estremece percibir que, para muchos, la mediación no se vive como una liberación, sino como una amenaza que los deja expuestos ante el caos y la negligencia. Es una revelación dolorosa pero necesaria entender que la racionalidad técnica y el control jerárquico no son solo métodos, sino escudos contra un sistema burocrático que les exige resultados mientras les niega el tiempo para el encuentro humano. La pregunta de DA2 sobre si estamos dejando a los niños a la deriva resuena en mi mente como un llamado de advertencia: el nuevo diseño de la praxis no puede ser un salto al vacío; debe ser un andamiaje seguro también para el maestro. Mi diario registra hoy que mi propuesta no solo debe transformar el aprendizaje del niño, sino que debe abrazar la salud mental y la seguridad del docente, validando que ser mediador no es renunciar al orden, sino redefinir el poder como un acto de acompañamiento amoroso y profundamente técnico. La mediación, entiendo ahora, es un acto de valentía que requiere primero sanar la herida de la soledad pedagógica. **(Diario reflexivo de la investigadora, DA2)**

La resistencia docente frente a la transición del rol de instructor al de mediador no es un fenómeno aislado, sino la manifestación de una crisis paradigmática en la identidad profesional. Como sostiene Tébar (2009), la mediación exige una “ruptura epistemológica” con la enseñanza tradicional, donde el docente debe aprender a gestionar la incertidumbre y delegar el protagonismo del saber al estudiante. Sin

embargo, en contextos de alta demanda administrativa y precariedad estructural, esta transición se percibe como una vulnerabilidad; el docente se aferra a la racionalidad técnica y al control jerárquico como mecanismos de defensa contra lo que percibe como un vacío de autoridad. Esta tensión subraya que la práctica docente no puede reducirse solo a una capacitación metodológica; requiere, en palabras de Feuerstein (1980), "…, una creencia profunda en la modificabilidad cognitiva tanto del alumno como del propio maestro" (p. 64). Solo cuando el educador se siente respaldado por un sistema que valore la calidad del vínculo pedagógico por encima del cumplimiento burocrático, podrá transformar su labor de una gestión de aula a una verdadera mediación que andamie la autonomía y el pensamiento crítico en el contexto escolar.

En la dimensión emergió un cuerpo denso de reflexiones, testimonios y hallazgos de elevado valor pedagógico: *Vinculación teoría-práctica, Alumno como eje central del aprendizaje*, en virtud de lo expuesto, se puede señalar que la vinculación teoría-práctica constituye el eje dinamizador de una praxis pedagógica renovada, donde el saber científico deja de ser un cuerpo estático para convertirse en una herramienta de intervención en la realidad del estudiante. En el contexto de Pindales, esta relación dialéctica es fundamental para superar la racionalidad técnica; como señala Pérez Gómez (2010), la práctica docente debe entenderse "…, como un proceso de experimentación reflexiva donde el maestro no solo aplica teorías, sino que las reconstruye en función de las situaciones singulares y complejas del aula" (p. 75).

Al conectar los contenidos curriculares con las vivencias del territorio, se logra que el aprendizaje trascienda el aula y se valide en la utilidad social, permitiendo que la enseñanza se aleje de la repetición mecánica para transformarse en una mediación situada que responde a las necesidades reales del contexto pacífico. Esta integración se materializa a través del aprendizaje colaborativo, el cual posiciona al alumno como eje central de su propio proceso de desarrollo cognitivo y social. Bajo este enfoque, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto epistémico que, en interacción con sus pares, asocia, transforma y transfiere conocimientos. Según Johnson y Johnson (2014), el aprendizaje colaborativo "…, no es simplemente una

técnica de trabajo en grupo, sino una estructura de interdependencia positiva que potencia la responsabilidad individual y las habilidades sociales” (p. 38).

En la práctica docente, esto implica que el maestro cede el control jerárquico para diseñar andamiajes que permitan al alumno liderar su aprendizaje; así, la labor del educador se redefine como la de un arquitecto de entornos donde la inteligencia colectiva se convierte en el motor de la modificabilidad cognitiva y la autonomía. motivo por el que a continuación, tras ser jerarquizados se incluyen selectivamente las respuestas emitidas por los docentes entrevistados:

> **DA1** "Mucho se habla de vincular la teoría con la práctica, pero el sistema nos evalúa por contenidos, no por experiencias. Si me detengo a que el alumno 'intervenga en su realidad', no alcanzo a cubrir el programa que exige el Ministerio. Al final, la teoría se queda en el cuaderno porque es más seguro para cumplir con la burocracia que lanzarse a una práctica que no sabemos cómo calificar." "Mucho se habla de vincular la teoría con la práctica, pero el sistema nos evalúa por contenidos, no por experiencias. Si me detengo a que el alumno 'intervenga en su realidad', no alcanzo a cubrir el programa que exige el Ministerio. Al final, la teoría se queda en el cuaderno porque es más seguro para cumplir con la burocracia que lanzarse a una práctica que no sabemos cómo calificar."
>
> **DA2** "Dicen que el alumno es el eje central, pero si le suelto totalmente el control al estudiante, el aula se convierte en un mercado. La teoría suena muy bien en los libros de la universidad, pero aquí necesitamos orden. Poner al alumno en el centro a veces se traduce en una pérdida de respeto hacia la figura del maestro como el que realmente sabe."
>
> **DA3** "¿Cómo quieren que convierta el saber científico en una herramienta de intervención si no tenemos ni laboratorios, ni internet, ni materiales básicos? La vinculación teoría-práctica termina siendo pura tiza y tablero porque no hay condiciones para que el niño experimente con su entorno de manera real."
>
> **DA4** "Cada diez años nos cambian el nombre de las cosas: ahora es praxis renovada. Pero los problemas son los mismos. El aprendizaje colaborativo suena a excusa para que el que sabe trabaje por el que no quiere hacer nada"
>
> **EP1** "Nos dicen que somos el eje central de la escuela, pero pasamos seis horas sentados escuchando al profe hablar. Si de verdad fuéramos el centro, nos preguntarían qué problemas queremos resolver en nuestra comunidad"
>
> **EP2** "Cuando nos ponen a trabajar en grupo, casi siempre terminamos haciendo desorden. El profe se sienta a escribir y nosotros nos quedamos ahí, peleando por quién escribe o quién hace el cartel. No estamos aprendiendo a usar la ciencia; estamos aprendiendo a aguantarnos entre nosotros sin una guía clara"

Los informantes develan una fractura estructural entre el idealismo pedagógico y la realidad operativa, donde la vinculación teoría-práctica se percibe más como una imposición burocrática que como una oportunidad de transformación. Los docentes (DA1, DA3, DA4) exponen con crudeza cómo la presión por cubrir contenidos enciclopédicos y la precariedad de recursos físicos reducen la praxis a un acto de supervivencia donde la tiza y el tablero siguen siendo el refugio más seguro. Esta resistencia no nace de una falta de voluntad, sino de una tensión sistémica; el maestro se siente atrapado entre una normativa que exige innovación y un sistema de evaluación que castiga el tiempo necesario para la experimentación. En este escenario, la teoría queda confinada al cuaderno como un saber estático, mientras que el docente, ante el temor de perder el control social del aula (DA2), se aferra a la jerarquía tradicional, perpetuando una brecha donde el conocimiento científico no logra dialogar con las problemáticas del territorio.

Por otro lado, la perspectiva de los estudiantes (EP1, EP2) actúa como un espejo crítico que cuestiona la autenticidad del rol protagónico que se les asigna en el discurso oficial. Sus testimonios denuncian una "centralidad" ficticia, donde el sedentarismo cognitivo y la escucha pasiva siguen dominando la jornada escolar, dejando en evidencia que el aprendizaje colaborativo se está ejecutando como una técnica vacía y sin andamiaje. Al no existir una guía mediadora clara, el trabajo en grupo se degrada en conflicto o desorden, perdiendo su potencial como motor de modificabilidad cognitiva. Esta desconexión es el corazón del problema: mientras el sistema educativo habla de formar personas que piensen, los actores del proceso experimentan una práctica fragmentada que no logra ofrecer las herramientas científicas necesarias para intervenir en los problemas reales de su comunidad.

La reflexión final sugiere que la reingeniería de la praxis debe empezar por sanar la soledad pedagógica del docente y devolverle al estudiante el derecho a un saber que tenga sentido y utilidad en su propia vida. Esta brecha entre el decir y el hacer interpela a la investigadora a no ser complaciente; pues, no solo es generar un constructo teórico, estos incidentes, deben ser un llamado a romper con esta simulación

pedagógica que, al final del día, deja al estudiante de Pindales con las manos vacías frente a las urgencias de su propio contexto:

> Al cerrar la jornada de hoy, me invade una inquietud profunda que cuestiona la autenticidad de lo que denominamos innovación en el aula. Observo con preocupación cómo la racionalidad técnica ha echado raíces tan profundas que el docente, incluso cuando intenta aplicar el aprendizaje colaborativo, termina por convertirlo en una actividad mecánica, desprovista de andamiaje y de sentido científico. Me pregunto si, bajo la fachada de grupos de trabajo, no estaremos simplemente administrando el desorden en lugar de mediar el conocimiento. Es doloroso ver que el alumno es declarado eje central solo en la retórica, mientras en la práctica sigue siendo un sujeto cautivo de la escucha pasiva y de un saber que no siente propio. ¿Estamos los docentes realmente transformando la modificabilidad cognitiva de estos niños, o solo estamos cumpliendo con una puesta en escena para satisfacer al sistema? **(Diario reflexivo de la investigadora SA1-DA3-DA4)**

La delación de los estudiantes constituye una interpelación directa a la racionalidad técnica que impera en el aula, revelando que el protagonismo escolar es, con frecuencia, una declaración retórica desprovista de una praxis que lo sustente. Al contrastar el deseo de los estudiantes por resolver problemas territoriales con la realidad de una escucha pasiva y un aprendizaje colaborativo fragmentado, emerge una debilidad crítica, la ausencia de una mediación efectiva que transforme el desorden grupal en una estructura de pensamiento científico. Esta desconexión evidencia que, cuando el docente se limita a proponer el grupo, sin diseñar un andamiaje que promueva la modificabilidad cognitiva, está perpetuando una forma de exclusión pedagógica que priva al educando de herramientas para habitar su realidad.

Por tanto, el reclamo estudiantil por un saber útil no es solo una queja, sino un mandato epistemológico para un nuevo diseño de la práctica pedagógica; es el llamado a pasar de una escuela que solo ocupa el tiempo a una que habilite el pensamiento crítico como un acto de justicia social en la comunidad donde está inmersa la institución; ante estos acontecimiento, es necesario reflexionar, pues nos encontramos en un momento histórico donde el aula ya no puede ser un búnker de certezas técnicas, sino un laboratorio de esperanzas posibles. Sabemos que el sistema nos abruma con formatos, que el tiempo se nos escapa entre currículos enciclopédicos y que la soledad frente a una significativa cantidad de mundos distintos agota el alma. Sin embargo, detrás de cada mirada en nuestras aulas de Pindales, hay un niño que no

solo busca aprender a sumar o escribir; hay un ser humano que está esperando permiso para empezar a pensar.

Ser un docente mediador no es renunciar a nuestra autoridad, es transformarla en un puente. Es tener la valentía de soltar el marcador y el tablero para sostener la curiosidad de un estudiante que quiere que la ciencia le sirva para entender su pueblo, su río y su propia historia. La verdadera innovación no está en la tecnología que nos falta, sino en la racionalidad con la que miramos al alumno, si lo vemos como un recipiente que llenar o como una inteligencia que despertar. No permitamos que la burocracia desdibuje el brillo de nuestra vocación. Es preciso no temer al caos de una clase viva; el orden más profundo no es el silencio de los pupitres alineados, sino el bullicio de una comunidad de aprendizaje que colabora, duda y construye. Nuestra mayor obra no quedará consignada en un informe administrativo, sino en la modificabilidad cognitiva de esos estudiantes que, gracias a nuestra mediación, mañana podrán habitar el mundo con autonomía, voz propia y justicia social.

Una vez examinadas las tensiones fundamentales entre la teoría y la práctica, así como las percepciones encontradas de docentes y estudiantes sobre el rol mediador, se hace imperativo profundizar en otras aristas que configuran la complejidad del ecosistema educativo en Pindales. Los hallazgos presentados hasta ahora actúan como un umbral que permite transitar hacia nuevos nodos de significación, donde emergen categorías vinculadas a la realidad socioemocional, la infraestructura del aprendizaje y las dinámicas de poder institucional. En consecuencia, los códigos: *Motivación y lúdica, Resolución de problemas y pensamiento crítico,* que se presentan a continuación no deben leerse de forma aislada, sino como fragmentos de una misma racionalidad pedagógica que requiere ser desmontada para dar paso que permitirá consolidar una visión holística sobre los obstáculos y potencialidades que condicionan la modificabilidad cognitiva en el territorio, sentando las bases definitivas para la acción; en función de los códigos, los informantes respondieron:

DA1 "A veces confundimos la lúdica con el simple juego para que el niño no se aburra. Introducir el juego en 5to grado es un arma de doble filo; si no hay una estructura pedagógica detrás, la motivación se queda en el ruido y no se traduce en aprendizaje. El sistema nos pide resultados en pruebas estandarizadas, y lamentablemente, las pruebas no evalúan qué tan divertido fue el proceso, sino cuánto contenido memorizaron"

DA2 "Queremos enseñar resolución de problemas, pero nuestros estudiantes vienen de una realidad donde los problemas los sobrepasan. Cuando les planteamos desafíos lógicos o científicos, muchos se bloquean porque su prioridad es el día a día. Desarrollar un pensamiento crítico requiere una paz mental y una seguridad alimenticia que, a veces, el territorio no les garantiza. Es difícil pensar críticamente cuando tienes hambre o miedo"

DA3 "Ser un docente lúdico exige una energía y una preparación de materiales que no tenemos. Para innovar en resolución de problemas necesito tiempo para diseñar casos, pero con la carga horaria actual, termino recurriendo al ejercicio del libro. La motivación del alumno depende de la del docente, y nosotros estamos agotados emocionalmente"

DA4 "Nos piden fomentar el pensamiento crítico, pero cuando el estudiante empieza a cuestionar las normas de la escuela o las decisiones de la rectoría, ahí ya no nos gusta tanto. Queremos un pensamiento crítico 'controlado' que no rompa el orden establecido. Si de verdad fueran críticos, empezarían por cuestionar por qué su escuela está en las condiciones que está, y eso incomoda al poder"

EP1 "A veces los profes nos ponen a jugar o a hacer dinámicas para motivarnos, pero creo que es para perder tiempo porque no prepararon la clase. Jugar por jugar no nos hace más inteligentes, solo nos mantiene ocupados un rato"

EP3 "En clase nos deberían enseñar a usar el pensamiento para entender por qué hay tanta basura en la calle o cómo mejorar la luz en nuestras casas a través de dinámicas reales, estaríamos más motivados. Queremos aprender a resolver los problemas de nuestra vida, no los del libro"

Las respuestas proporcionadas por los informantes revelan una tensión persistente entre la intención pedagógica de innovar las limitaciones psicosociales y estructurales que condicionan el aula. Los docentes (DA1, DA2, DA3) exponen que la motivación y la lúdica suelen ser malinterpretadas como meros distractores o ruido cuando carecen de un andamiaje técnico que las vincule con el aprendizaje profundo. Esta situación se agrava por el agotamiento emocional del profesorado y una realidad territorial donde el hambre, el miedo y la falta de seguridad básica bloquean la capacidad cognitiva de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la resolución de problemas se convierte en un desafío de doble escala; por un lado, la dificultad lógica del contenido y, por otro, la carga de una cotidianeidad que sobrepasa al alumno. El docente, atrapado en una carga horaria asfixiante y un sistema que prioriza la

memorización para pruebas estandarizadas, se ve forzado a sacrificar la creatividad por la eficiencia del ejercicio del libro, perpetuando una enseñanza fragmentada que no logra conectar con el pensamiento superior.

Por su parte, la mirada crítica de los estudiantes (EP1, EP3) y la honestidad de ciertos docentes (DA4) ponen de manifiesto una crisis de autenticidad en el fomento del pensamiento crítico. Los alumnos denuncian una lúdica vacía que perciben como una falta de preparación docente, reclamando, en su lugar, una ciencia situada que les brinde herramientas para intervenir en problemas tangibles de su comunidad, como los servicios públicos o la gestión ambiental. Esta demanda estudiantil choca con la estructura de poder institucional mencionada por los docentes, donde el pensamiento crítico se tolera solo mientras no cuestione el orden establecido o las carencias físicas del centro educativo. En consecuencia, el análisis sugiere que para lograr una verdadera modificabilidad cognitiva, la reingeniería de la praxis debe trascender lo lúdico superficial y orientarse hacia una pedagogía del desafío real, que no solo motive al estudiante por el juego, sino por la utilidad emancipadora de un conocimiento capaz de transformar su entorno inmediato.

> El DA1 se percibe lo que denominó la "Praxis Sacrificada". Su discurso revela una herida pedagógica profunda: el deseo de mediar procesos profundos colisiona frontalmente con una estructura gubernamental que prioriza la estadística sobre el aprendizaje significativo. Al calificar la mediación como una utopía romántica, el docente se sitúa en una posición defensiva. No es una falta de capacidad, sino un instinto de supervivencia ante un currículo enciclopédico que no da tregua. La lúdica, para él, es un riesgo de ruido que el sistema no le perdonará si los resultados de las pruebas no llegan. Existe una soledad administrativa que sofoca la innovación. **(Nota de Campo, DA1)**

Para este docente, el aula es una estructura jerárquica que garantiza su seguridad profesional; soltar el control para convertirse en un "compañero que acompaña" se interpreta como una pérdida de identidad. Es fascinante y a la vez preocupante notar cómo la evaluación institucional ha convertido al docente en un "policía del comportamiento", alejándolo de su esencia como formador. Su respuesta sobre la falta de energía para innovar en resolución de problemas confirma un agotamiento emocional crónico. La vinculación teoría-práctica muere en su aula no por

falta de saber, sino por la carencia de un entorno seguro que le permita equivocarse junto a sus alumnos sin sentirse juzgado por el sistema.

La convergencia entre el diálogo y la reflexión no debe entenderse como un simple intercambio comunicativo, sino como el motor dialógico que sostiene la investigación y las experiencias colectivas. Es en este cruce intersubjetivo donde la cotidianidad del aula se moviliza hacia la co-construcción de un saber situado; el diálogo permite deconstruir la práctica pedagógica, mientras que la reflexión sistemática convierte la vivencia compartida en un insumo científico de alto valor para la praxis. En esta lógica, la investigación deja de ser un ejercicio externo y se convierte en una práctica situada que emerge de la interacción grupal, legitimando las experiencias colectivas como el escenario primario donde se gesta la transformación.

Así, la tríada que conforman el diálogo, la reflexión y la acción colaborativa garantiza que el cambio no sea un mandato administrativo, sino un proceso de inteligencia socialmente distribuida, capaz de convertir el aula en un territorio de emancipación y aprendizaje significativo; con respecto a los códigos: *Dialogo y reflexión, Investigación y experiencias colectivas,* los informantes respondieron:

> **DA1** "Nos piden constantemente practicar el diálogo y la reflexión, pero en la práctica docente, esto se reduce a una reunión de consejo académico donde el que habla es el rector y nosotros escuchamos para cumplir el acta. No hay tiempo para la verdadera reflexión pedagógica; el diálogo está mediado por la urgencia de llenar formatos y reportes, no por la necesidad de construir conocimiento conjunto"
>
> **DA2** "Se habla mucho de investigación y experiencias colectivas como si estuviéramos en una universidad, pero aquí la realidad es que el trabajo grupal es una pesadilla logística. Coordinar a treinta alumnos para investigar algo con rigor es casi imposible sin perder el control del grupo"
>
> **DA3** "El diálogo es una herramienta poderosa, sí, pero es asimétrico. Cuando intento abrir un espacio de reflexión con los estudiantes, muchos se quedan callados porque están acostumbrados a la verticalidad. No saben qué hacer con la libertad de opinar. Para ellos, investigar es buscar en internet y copiar, no es un proceso de construcción colectiva. Ese cambio de mentalidad requiere un tiempo que el sistema no me permite cultivar"
>
> **EP1** "Los profes hablan y preguntan, pero se nota que ya tienen la respuesta que quieren escuchar. Cuando uno intenta discutir algo, te dicen que eso no tiene nada que ver con la clase"

> **EP2** "Nos ponen a hacer trabajo en equipo, pero cada uno termina haciendo su parte por separado porque no sabemos cómo colaborar. Si vamos a investigar, queremos que sea sobre algo que nos importa, no sobre temas aburridos que no tienen nada que ver con lo que vivimos"
>
> **EP3** "Siento que las experiencias colectivas vividas con mis compañeros no dejan mucho, cuando nos reunimos unos trabajan y otros no, siempre hay desorden y nada de colaborativo"

Los testimonios de los docentes revelan una fractura institucional donde el ideal pedagógico del diálogo y la reflexión es asfixiado por una cultura burocrática y una gestión del aula centrada en la supervivencia operativa (DA1, DA2). Como sostiene Freire (1970) en su pedagogía del oprimido, el diálogo requiere humildad y fe en el hombre; sin embargo, los docentes se encuentran atrapados en una "asimetría vertical" donde la presión por cumplir con el sistema administrativo y el temor a perder el control del grupo les impide cultivar espacios de construcción conjunta (DA3). Esta realidad sugiere que la falta de investigación colectiva no es necesariamente una carencia de competencia docente, sino un síntoma de un entorno sistémico que penaliza la flexibilidad necesaria para el pensamiento crítico. La praxis, en este contexto, se ve reducida a un ejercicio de gestión del orden donde la innovación se percibe como un riesgo logístico inasumible, alejando al maestro de su rol como mediador y convirtiéndolo en un ejecutor de reportes.

Por su parte, la perspectiva estudiantil pone en evidencia el vacío metodológico del aprendizaje colaborativo, donde la retórica de la participación se desmorona ante la falta de una estructura clara para el trabajo en equipo (EP2, EP3). Los estudiantes perciben el diálogo como un ejercicio de simulación, lo cual genera una alienación pedagógica donde la voz del alumno es ignorada, contradiciendo los principios de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein (1980), que exigen una mediación activa y significativa. Al no contar con herramientas para colaborar, el trabajo grupal degenera en desorden o en la atomización de tareas individuales, lo que aliena al estudiante de su propia realidad (EP1). Estos hallazgos demuestran que, para que las experiencias colectivas solo trasciendan la ocupación del tiempo, es urgente un innovador rediseño de la praxis que pase de la imposición de formatos al esbozo de una estructura

colaborativa donde el estudiante sea co-investigador, permitiéndole aplicar la ciencia a problemas reales de su entorno.

Tras sistematizar y analizar las voces de los informantes, tanto docentes como estudiantes, me embarga una sensación de urgencia intelectual y ética. Lo que inicialmente identifiqué como dificultades operativas en la implementación del aprendizaje colaborativo, ha decantado hoy en una revelación mucho más cruda; pues, hoy estamos ante un simulacro pedagógico.

> Me conmueve y, a la vez, me cuestiona profundamente el sentir del docente que, atrapado en la pesadilla logística y la asfixia burocrática, ha terminado por ver en la innovación no una herramienta de emancipación, sino una amenaza al orden. La contradicción es evidente: se exige un diálogo y reflexión desde una estructura que no permite el tiempo necesario para construir conocimiento conjunto. ¿Cómo pedirle a un maestro que sea mediador de la modificabilidad cognitiva cuando el sistema lo ha reducido a un gestor de formatos? He comprendido, a través de sus testimonios, que su resistencia no es falta de voluntad, sino una forma de autoprotección ante una verticalidad que castiga el error y premia la estandarización. **(Diario reflexivo de la investigadora)**

Por otro lado, la voz del estudiante ha sido el espejo que me ha obligado a ser implacable con mi propio análisis. Sus quejas sobre el "trabajo en grupo" que degenera en desorden y la percepción de que las dinámicas lúdicas son solo un relleno para ocultar la falta de preparación, me llevan a concluir que el problema no es la falta de interés, sino la ausencia de un andamiaje metodológico. Como investigadora, esto transforma mi ruta, no puede ser una simple invitación a dialogar más, debe ser una arquitectura de intervención.

En consecuencia, mi reflexión final hoy es clara, si queremos que el diálogo deje de ser un monólogo disfrazado y las experiencias colectivas se conviertan en verdaderos motores de aprendizaje, debemos dotar al docente de una estructura técnica que le devuelva la seguridad. La investigación ya no es un ejercicio externo de recolección de datos, es una responsabilidad de transformar ese desorden que los estudiantes denuncian en una comunidad de indagación científica, donde la pregunta y la resolución de problemas locales no sean una distracción, sino el eje vertebral de la vida escolar. He dejado de observar la resistencia como un obstáculo; ahora la

entiendo como una señal de que el sistema actual ha llegado a su límite y que, efectivamente, la innovación de un nuevo diseño es la única vía para devolverle la dignidad al acto educativo.

Ahora bien, con respecto a la tercera dimensión, denominada ***Elementos Didácticos*** se asume en la inmediatez del aula y del trabajo pedagógico como una manifestación inherente a los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, dinamizada por el docente como mediador y los estudiantes como actores clave y centrales del proceso socio-formativo, así, reviste especial importancia por cuanto centra su interés en el desarrollo de acciones destinadas a desarrollar los contenidos curriculares del proyecto educativo de manera dinámica, interactiva, transformadora, respondente con el modelo educativo por competencias, desde una racionalidad práctica bajo los parámetros del modelo constructivista y que según Flores (2010) al versar sobre la enseñanza, buscan "…articular satisfactoriamente la formación en los espacios de aprendizaje de manera efectiva, pertinente y estimulante las tareas propias de la enseñanza con apoyo de procedimientos, estrategias didácticas, actividades, y secuencias socioformativas estimulantes, siendo significativas para el aprendizaje significativo" (p.306).

Igualmente, klinger y Vadillo (2014) reconocen que ante la complejidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los centros educativos, los docentes enfrentan el reto de saber educar por lo que, resulta determinante hacer uso no sólo estratégico sino también pertinente y oportuno de procedimientos, cuyas secuencias formativas profundicen en la basta y rica variedad de procedimientos cuyas estrategias consideren los postulados emergentes de la pedagogía y de la misma didáctica, es decir, que el docente en su rol de mediador gestione el aula con el suficiente dinamismo para superar el tradicionalismo, conductismo y enciclopedismo al que suele estar signada el aula de clases y que, por lo tanto precisa entre otras cosas urgentemente de acciones concretas en favor del aprendizaje significativo por lo que el TC deviene en una alternativa admisible, plausible y materializable.

Lo anterior, obliga a reflexionar que frente a tales consideraciones el docente se reitera como un mediador, un mentor y guía con competencias para ofrecer a los escolares en la básica primaria, como el caso que nos ocupa, la posibilidad de asumirse como centro del aprendizaje, siendo ante todo un artífice de su propio avance, con potencial educativo para canalizar las diversas situaciones didácticos pedagógicas dispuestas para que desde el aprendizaje autónomo, no sólo aprenda, sino para que lo haga de manera colaborativa, en consonancia, resonancia y efectiva interacción con los demás compañeros, que en todo caso, serían sus zonas de desarrollo próximo, tal cual afirmaba Gombrich (2022) pues, todos "…aprendemos con los otros y, ellos a su vez de nosotros… un aula que considere el aprender juntos, desde la enseñanza colaborativa, constructivista y transformadora impacta el aprendizaje del alumnado y, en su propia vida como ser humano" (p.03).

Desde luego, la exploración del contexto situacional con los informantes y demás actores socioeducativos permitió apreciar la manifestación de ciertas respuestas, comportamientos y reflexiones emergentes relacionadas con los códigos*: Organización de la clase: equipos proactivos, Unificación de criterios e instrucciones de trabajo en equipo, así como con la Conformación equitativa de los equipos: alumnos avanzados con otros no tan avanzados y menos avanzados.* Por tal motivo, a continuación, se incluyen los testimonios, reflexiones y manifestaciones propias de la sociodinámica de la clase en la que los informantes respondieron así:

> **DA1** "…la clase es no sólo una aventura de saberes en comunidad, sino también una oportunidad para que los niños aprendan a ser autónomos y descubran por su cuenta, que sean capaces de descubrir la importancia de descubrir la responsabilidad compartida… Como docente, me preocupa mucho que todos tengamos las reglas claras antes de comenzar una actividad y para eso, en la enseñanza debemos ser claros y enfáticos con los niños, ayudándolos a aprender, la escuela si puede lograr metas claras cuando considera las actitudes y aptitudes de todos haciendo un balance con los alumnos pues, el fin es el aprendizaje significativo"

> **DA2** "…para mí, gran parte del éxito educativo reside en la práctica pedagógica del docente quien, necesariamente debería educar en favor del desarrollo integral del niño, pero, muchas veces, algunas familias poco ayudan pues lejos de apoyarnos para que los niños fortalezcan su responsabilidad, incitativa y creatividad les solapan comportamientos que vea le dificultan a uno la labor, como se dice, mejor dicho, en la viña del señor hay de todo y la escuela no es la excepción…"

DA3 "… Confieso que algunas veces me veo a gatas para desarrollar algunos temas en los que los alumnos están en un nivel inicial, muy por debajo del perfil previsto para el grado por eso, toca reforzar las estrategias con actividades grupales para que sean ellos mismos quienes se apoyen y aprendan juntos, pienso que también es necesario enseñarlos a ser más serios, es decir, que sean más responsables y tengan inventiva y creatividad para resolver problemas"

DA4 "Hermana, aquí Usted y yo hablando seriamente, una buena clase con estrategias potentes, es decir, significativas con juegos, buena gamificación que potencie el aprender haciendo en pequeños grupos, en la que los niños tomen la iniciativa y sean ellos quienes resuelven sus problemas, no es tan difícil de lograr solo necesitamos tiempo y disposición para planificarla bien, distribuyendo responsabilidades en las que cada grupo colaborativo tenga niños avanzados otros no tan adelantados para que así se complementen y aprendan juntos. La verdad es que en la responsabilidad de una de maestro hacer cosas nuevas y tomando en cuenta siempre los niños, sus diferencias y necesidades"

EP1 "…casi siempre la clase comienza con una explicación corta, copiamos la fecha en el tablero, entregamos la tarea y la maestra nos explica los temas, nos pone a resolver cosas en pequeños grupos para luego discutir, también leemos en voz alta, pero, nos cansamos porque siempre es lo mismo, así como también, los mejores del salón siempre se hacen los mismos y no comparten con nosotros"

EP 2 "A mí me va bien con mis profes, siempre salgo excelente y eso me parece bacano porque en clase aprendo mucho, aunque la verdad me gustaría como hacer más cosas como jugar con juegos para algunos temas y integrarme más con los otros compañeros porque la maestra siempre hace la distribución y me tocan los mismos"

EP3 "me gusta aprender, me encanta, me parece divino que hagamos cosas en grupo y que nos integremos en equipos para así no sólo aprendemos temas sino también nos conocemos más y nos hacemos amigos, es cierto que nos ponen a hacer grupo pero no es algo que suceda todos los días, las clases son buenas pero deberían rotarnos porque siempre trabajamos en grupos fijos y los que deciden siempre son los mismos, no sé es lo que yo pienso y la verdad me gustaría compartir más en las clases alguna veces me aburro porque pasamos casi todo el día sentados en el asiento trabajando solos y poco compartimos"

De los testimonios triangulados, emerge una apreciación muy notoria, parece que los docentes del estudio van por rumbos diferentes respecto a lo que piensan y experimentan los niños entrevistados en la vivencia cotidiana de la sociodinámica que suele caracterizar la mayoría de encuentros en los espacios de aprendizaje. La diversidad de pensamientos, deja al descubierto una realidad existente la cual, está directamente relacionada con la concreción pedagógica de las clases en las que efectivamente los docentes del estudio, hacen esfuerzos por trabajar de manera colaborativa, pero, parecen diluirse con facilidad. Surgió como elemento de reflexión el hecho que algunas veces suele ser la familia la que no apoya lo suficiente al docente en su afán por promover en los niños la responsabilidad, la corresponsabilidad, así

como la iniciativa para tomar decisiones y resolver por cuenta propia situaciones concretas, adicionado al factor tiempo para materializar satisfactoriamente una enseñanza colaborativa.

Sobre este mismo particular, el trabajo sistemático, recurrente y persistente de la investigadora durante el tiempo del diagnóstico en el escenario de estudio, le permitió apreciar ciertas manifestaciones relacionados en los códigos anteriormente descritos, por lo que en una de las notas de campo se encontró:

> La clase transcurre como de costumbre, a lo que una niña pregunta a la docente: "-Maestra, cuando es que vamos a jugar con el bingo para aprendernos los Departamentos de Colombia, ya que estamos viendo esta clase de historia patria" a lo que la docente, un poco incomodada por el planteamiento responde: "Clemencia, apenas tengamos un tiempito lo hacemos, primero terminemos de copiar del tablero y si nos queda tiempo lo hacemos, porque tenemos que repasar lo de matemáticas que como ya les dije la próxima semana tienen la prueba de repetición y no quiero que salgan mal de nuevo"… La clase transcurre como de costumbre, bajo la misma dinámica, media hora más tarde, se organizan los grupos preestablecidos para trabajar operaciones matemáticas en grupo, ante lo que un niño manifiesta de manera crítica: "Profesora, esta vez yo quiero trabajar con el grupo de Adelaida porque ellos son muy buenos y aparte que terminan rápido siempre salen bien" a lo que otros agregan, sería muy bueno que hoy nos intercambiáramos los grupos a ver qué tal sale, la docente al ver la insistencia, y tal vez, al sentir mi presencia como observadora accede la petición pero, replica: Esta bien chicos, por hoy organícense como quieran pero eso si en equipos de a cinco, y si tienen alguna duda antes de comenzar me avisan y lo aclaramos vale" así, la clase se dedica al trabajo en grupo. (**Nota de campo, Observación al DA1, los nombres indicados en el extracto son seudónimos, para proteger la identidad de los niños en el estudio).**

Sobre la base de los hallazgos encontrados y tras haber sido triangulados, es decir, las reflexiones de los docentes y niños en sus entrevistas con las notas de campo, se desprenden elementos sustantivos de carácter positivo o incluso prospectivo pues, existe en ellos un reconocimiento pleno respecto a la importancia del trabajo colaborativo pues, los códigos dejan ver con los testimonios que el colectivo sabe lo importante y provechosos que es trabajar los contenidos de la clase en equipo, teniendo como elemento unificador la claridad antes de comenzar una tarea u actividad pedagógica, a la vez que ello permite aprovechar el tiempo de manera satisfactoria, asimismo, los docentes tienen claro que el éxitos de una estrategia también reside en la concreción para socializar las instrucciones que tras ser debidamente compartidas con criterios claros le resulta provechoso a la clase en general.

Igualmente, se observó que respecto a la organización de la clase para trabajar algunos temas teniendo como norte la equidad al momento de distribuir los equipos en los que exista un balance de competencias y talentos, a decir, niños avanzados con otros no tan adelantados así como con otros menos avanzados de todos, pareciera existir cierta discrepancia o contrariedad pues, si bien es cierto que los docentes por unanimidad reconocen, reflexionan y profesan la importancia, efectiva aplicación e impacto positivo del referido balance en los equipos desde el punto de vista didáctico-pedagógico, porque, contrariamente los niños, en efecto, manifestaron trabajar en equipos pero afirmaron hacerlo de manera monótona, repetitiva, preestablecida e invariable pues, siempre son los mismos niños quienes, de manera previsible ya saben con anterioridad con quinen van a trabajar y en tan así que, prevalece una distribución casi que invariable lo cual, lejos de ser positivo, estimulante y meritorio es objeto de reflexión pedagógica.

Respecto a los hallazgos contrastados, es necesario reflexionar al respecto pues una estrategia no sólo se limitar a cuidar la clase desde criterio claros e instrucciones precisas, sino que también el factor rotación de los grupos, permite no sólo variar la sociodinámica de la clase, sino que también fortalece el aprender haciendo pues, al variar los integrantes de los equipos se genera una simbiosis pedagógica que redunda en el aprendizaje significativo, en la cooperación, en la amistad pues, es una manera práctica para que los escolares intercambien ideas, enriquezcan sus puntos de vista, aprendan nuevas formas de trabajar, comunicarse y resolver problemas.

Así, es evidente que esto constituye una debilidad susceptible de ser no sólo reflexionada sino mejorada a la brevedad pues, parece estarse obviando la funcionabilidad pedagógica la aquello que denominó Vygotsky (1979) la zona de desarrollo próximo ZPD, que, en este caso, serían los niños quienes llevan consigo un sinfín de vivencias, aprendizajes previos, reflexiones e incluso, racionalidades formas distintas de ver la vida, resolver problemas y que, por ende, es pertinente promover.

Además, desde el punto de vista didáctico la triangulación de los hallazgos, revela que prevalece un poco o débil aprovechamiento de la diversidad existente de

talentos, conocimientos y racionalidades de los niños, quienes, al proceder de diversos hogares, distintos colegios amalgaman un conjunto de aprendizajes y experiencias de gran utilidad y elevado valor didáctico en el sentido que, al trabajar en equipos estratégicamente conformados sobre la base del criterio de equidad e interdependencia, bien pueden promover tanto el TC como derivar en el aprendizaje significativo, tal vez o, presumiblemente se deba a que el colectivo docente olvidó la existencia del aporte realizado por el pedagogo Joseph Lancaster denominado el método de enseñanza mutua o sistema monitor y que, según Klinger y Vadillo (2014) se caracterizaba por "…agrupar a los niños más talentosos para guiar, apoyar la realización de tareas de aprendizaje de los menos habilidosos con apoyo del docente, conjugando una relación positiva y enriquecedora desde todo punto de vista" (p.79).

También, se observa que las clases en su mayoría trascurren de manera tradicional, carentes de estrategias estimulantes pues sobre ello, los testimonios de los niños entrevistados frente a lo sistematizado por la investigadora en las notas de campo, denotan cierta monotonía, limitaciones de tiempo para profundizar en contenidos de manera novedosa y, aunque se insiste en la utilidad del TC como referente determinante en el aprendizaje significativo en la escuela primaria, los postulados pedagógicos frente a la cotidianidad del aula de clase, dista de manera sorprendente pues cuando idealmente debería ser una estrategia de aplicación diaria, mediante grupos variados, pensados desde la diversidad y con la claridad en las instrucciones socializadas por el docente en la escuela primaria, al ser esta etapa la más importante del alumno, parece que dicha premisa sólo se queda en su plano teórico pues, se aprecia su débil aplicabilidad en las clases siendo esto preocupante, al notarse como se desaprovecha un elemento que puede generar sustantivos resultados en el alumnado y mismo colectivo docente.

Desde luego, los resultados invitan a reflexionar respecto a las necesidades de formación y actualización pedagógica de los docentes del estudio pues, tienden a limitarse e incluso, conformarse con repetir una invariable dinámica de clases que lejos de ser favorable para el aprendizaje significativo, poco ayudan a materializar tan

esperado cometido en la inmediatez de los espacios de aprendizaje dentro de la geografía colombiana, así pues, urge que los docentes del estudio tengan oportunidades de desarrollo profesión al en las que se actualicen e incluso rescaten contenidos que les permita por la vía de la trasposición didáctica, transferir sus aprendizajes en cada clase. Desde luego, prevalecen debilidades concernientes a la integración teoría práctica pues a pesar de ellos haber declarado en las respuestas que reconocen el TC y su importancia en el logro del aprendizaje significativo en la primaria, los hallazgos emergentes en los códigos analizados, pone en evidencia ciertas discrepancias que son objeto de reflexión pedagógica.

A la luz de los resultados, deviene insistir en el debido reconocimiento a la importancia que tiene también, el garantizar la efectiva conformación de equipos proactivos en los que los alumnos, construyan el conocimiento como una comunidad, integrada que basa sus acciones de aprendizaje sobre la cooperación mutua y, sobre esto Ferreiro (2017) asevera que el conjugar de modo acertado los equipos de trabajo en la cotidianidad escolar del aula, es por antonomasia un buen procedimiento para vincularlo con el TC, al punto que permite a los alumnos de primaria:

> … (1) asumir nuevos desafíos uniendo fuerzas e ideas para alcanzar objetivos comunes y aprender, (2) aportar nuevos procedimientos para trabajar, compartir en grupo, mejorando procedimentalmente consolidando nuevas competencias, (3) examina críticamente las casusas y consecuencias, confrontándolo con el contexto para tomar decisiones conducentes a mejores resultados. Así, una escuela comprometida con el aprendizaje significativo de sus alumnos, transforma la enseñanza y aplica en sus día a día estrategias centradas en el constructivismo pedagógico como el trabajo colaborativo (p.215).

De modo análogo, los hallazgos denotan la evidente necesidad que los niños reciban una enseñanza innovadora, que desde la aplicación variada de estrategias didácticas garanticen la efectiva aplicación de TC pues, ellos mismos, en sus testimonios dejan ver un sentido clamor por trabajar los contenidos de la clase de manera más diversificada, significando con ello, compartir con todos los compañeros para enriquecer sus vivencias y ampliar más aun las posibilidades de contextualizar los contenidos para así, profundizar en la colaboración de modo que todo ello, en suma, garantice el aprendizaje significativo.

Así, son pertinentes las palabras de Flórez (2005) quien reflexiona que, el hombre históricamente se ha formado en sociedad, desde la primigenia se ha agrupado con sus semejantes no sólo para sobrevivir y adaptarse, sino que, por excelencia, lo ha hecho para aprender ciencias, cultura, tradiciones de manera significativa, construyendo con autonomía su conocimiento. Sobre la base de estas cogitaciones, es importante asumir que los docentes y alumnos son sujetos pedagógicos en constante construcción y, por el hecho de ser humanos están previstos de debilidades, fortalezas, experiencias de aprendizaje, reflexiones que los facultan como individuos educables, susceptibles a recibir una educación de calidad, con pertinencia y que precisa el desarrollo de un procesos socio-formativo coherente con las exigencias de la sociedad y con los propios postulados pedagógicos vigentes vinculando con ello, la teoría y la práctica para redundar en el aprendizaje significativo a partir de la efectiva aplicación del TC.

Entonces, la práctica pedagógica de los docentes que enseñan en la básica primaria colombiana conviene apoyarla con oportunidades de formación, actualización y desarrollo profesional que les permitan adueñarse de elementos clave como el constructivismo pedagógico, el TC, el aprendizaje significativo y de cuya conjunción, tal como es de suponerse, se transfiera a la cotidianidad del aula su globalización transversal para así, considerar al alumno como artífice de su aprendizaje.

Al respecto, el fenómeno educativo tanto la pedagogía como la didáctica, siendo ésta última su eje articulador, se ha interesado por comprender la basta complejidad la dinámica real del aula, en términos de las interacciones ocurridas entre el docente y el alumnado y entre los propios alumnos, desde la conformación de los grupos hasta como la interacción, socialización de los más diestros con los menos habilidosos, se conjuga para darle corpus al TC y materializar de manera prospectiva el aprendizaje significativo. Estas consideraciones, ponen de manifiesto la importancia de garantizar la articulación satisfactoria de los elementos didácticos en los espacios de aprendizaje. A propósito de esto, Gombrich (2022) refiere que:

> La enseñanza del presente, debería garantizar el aprendizaje del niño con otros en grupos… no es la conformación del grupo o su efectiva configuración lo que hace distintivo al aprendizaje colaborativo, lo importante es la forma como profesores y educandos trabajan juntos, resuelven problemas, comparten y se enriquecen, en fin, que aprenden para la vida a partir de la vivencia y el propio quehacer (p. 164).

En virtud de lo anterior, se trata de privilegiar el desarrollo de una enseñanza contextualizada cuyos elementos didácticos tal y como se ha analizado en la dimensión, consideren el TC como mecanismo dinamizador del currículo complejo, que redunde en el desarrollo de competencias en los escolares de primera pero, para lograr dicho cometido es pertinente que los docentes afiancen en su cotidiano accionar pedagógico estrategias apoyadas en el TC que beneficien satisfactoriamente al alumnado, quien solamente no sólo asiste a clases cargado de ilusiones y muchos dilemas, sino que también vive experiencias familiares o del propio contexto no tan favorables.

Frente a este cúmulo de manifestaciones en los espacios de aprendizaje se precisa de actividades que los estimulen a interesarse por aprender, que les permitan actuar con autonomía y determinación para construir su conocimiento y compartirlo con los demás, de modo que trascienda, rompa la mismidad y se acerque a nuevas formas de aprender, pero no en solitario, sino en equipos de manera colaborativa.

Igualmente, respecto a la dimensión *Elementos Didácticos* vale agregar que se articuló con los códigos emergentes, *Rol del Docente y del Alumno, Clima pedagógico y ambientes de aprendizaje, Conflictos cognitivos y lluvia de ideas, Corresponsabilidad: interacción-aprendizaje compartido,* códigos emergentes, desde luego son manifestaciones directamente relacionadas con la vida del aula y cómo la sociodinámica de la misma, está signada por las interacciones de los actores educativos, pero también, por aquello que hacen de manera individual y colectivamente para acceder al conocimiento y construirlo, marcando con ello la posibilidad de un análisis situacional, contextualizado que permita derivar elementos conducentes a la comprensión del objeto de estudio y su comportamiento epistémico en el aula.

Desde luego, los modelos educativos del siglo XXI, insisten en reconocer al alumno como centro de aprendizaje, artífice del conocimiento atribuyéndole la elevada responsabilidad de participar activa y críticamente en la construcción de su propio conocimiento, no obstante, resignifican el papel del docente asumiéndolo como un mediador, guiador, *"coahc"* e incluso, en las últimas tendencias conectivistas como un curador, por lo que, su presencia es prístina y determinante en el desarrollo de la práctica pedagógica, así pues, docentes y alumnos comparten roles, de cuya materialización en la cotidianidad de la clase deriva el clima pedagógico, con las condiciones ambientales y socio-afectivas para dinamizar los contenidos de las clases y que, por antonomasia debería ser pedagógico, de aceptación en el que los niños participen activamente, en las diversas actividades que suponen acceder a los contenidos, validarlos en favor del aprendizaje significativo, emergiendo una gran diversidad de conflictos cognitivos, siendo interacciones sustantivas en las que toma lugar la lluvia de ideas, y que en suma, origina oportunidades para concretar la corresponsabilidad.

A la luz de tales reflexiones, tanto los docentes como los alumnos está comprometido con el efectivo desarrollo de una práctica educativa de calidad, por su parte Gamboa (2014) reconoce la necesidad que tiene el docente de reflexionar su propia práctica pedagógica, básicamente porque: "su responsabilidad como formador consiste en orientar y guiar la actividad socio-cognitiva de sus alumnos, a quienes proporcionando ayuda pedagógica ajustada a su competencia… ofreciendo espacios, agradables, pedagógicamente estimulantes, que garanticen interacciones enriquecedoras y consecuente aprendizaje significativo" (p.53). El docente debería utilizar estrategias que se adapten a la diversidad de pensamientos y procedimientos de alumnos, a partir de conflictos cognitivos en cuyo análisis y reflexión, ponga en práctica todos los conocimientos para generar uno nuevos de manera autentica, creativa y autónoma, considerando las características particulares de su clase además de compartir, por consiguiente, la actividad constructiva con los escolares.

En la dimensión emergió un cuerpo denso de reflexiones, testimonios y hallazgos de elevado valor pedagógico y epistemológico, motivo por el que a continuación, tras ser jerarquizados se incluyen selectivamente los más destacados:

DA1 "Docentes y educandos, estamos llamados a trabajar como un equipo para lograr que la educación sea de calidad, los tiempos obligan a ser cada vez más inclusivos, desde una pedagogía compartida que permita a todos participar y asumir responsabilidades compartidas. Resulta muy importante que cada clase ofrezca espacios acogedores para activar la gran cantidad de procesos cognitivos y procedimientos en favor del aprendizaje significativo, mejor dicho, que sea el mismo alumno quien construya su aprendizaje. Una cosa sí que sería bien bacana, que los docentes trabajáramos mejor el trabajo en equipo desde la interdisciplinariedad"

DA2 "…pedagógicamente hablando, los maestros y educandos vivimos a diario la ilusión de enseñar y aprender, pero, la verdad es que, algunas veces nos queda cuesta arriba porque la institución pone ciertas limitaciones para algunas actividades, algunas familias tampoco ayudan mucho, nuestras competencias pedagógicas cada vez se van quedando cortas con tantos cambios y avances, eso sí, está el compromiso, interés de luchar unidos y hacer que las clases los niños piensen, sean crítico, reflexionen y tomen decisiones y uno como profesor, los va guiando, como se dice tanto la enseñanza como el aprendizaje es compartido por el colectivo en clase "

DA3 "Una clase significativa, remite a la necesidad de participar activamente con los alumnos, ayudándolos a pensar y a hacer, que se vayan responsabilizando de su aprendizaje porque en definitiva son ellos quienes seré beneficiados, eso, por un lado, y por el otro, debemos hacer posible que nuestros niños asistan a clase con alegría y confianza que se sientan bienvenidos en un espacio de aprender y disfrutar juntos… Que juntos aprendamos, tal cual destacan los postulados pedagógicos de la pedagogía activa, todos aprendemos de todos y todos somos participes del nuevo conocimiento, aquí sí es verdad que trabajamos los docentes de manera muy individual"

DA4 "…Desde una práctica pedagógica constructivista, las clases deben ser mediadas, para que los niños sean los verdaderos constructores de su conocimiento, es obligatorio que ellos enfrenten situaciones de reflexión con las que piensen y actúen con propiedad ante lo cual, es obligante que el aula sea un especio para aprender con estrategias significativas. Aunque cada una cumple una función en la trama educativa, docentes y alumnos actúan interdependientemente en favor del aprendizaje significativo. La nueva realidad conlleva a compartir acciones a la vez de, resolver problemas prácticos en equipo, lo cual no es fácil pero tampoco imposible"

EP1 "en la clase siempre trabajamos en grupos y la maestra nos dice cómo hacer las cosas, los compañeros opinan y participamos… Algunas veces, hay cosas que no podemos hacer porque faltan materiales y otras porque los directores ponen problemas como cuando fuimos a hacer la caminata ecológica, lo bueno es que nos apoyamos para que todo salga bien,

EP2 "Las clases me gustan, aunque deberíamos hacer más cosas en clase y en las casas en equipo, casi siempre es copiar del tablero, responder preguntas y copiar las tareas, una que otra vez jugamos… algunos ejercicios nos ponen en equipo para hacer trabajos en los que ponen varias opciones y escoger la que consideremos mejor para luego socializarlo y eso nos gusta mucho, es algo diferente y todos participan"

> **EP3** "…a mí la verdad me gustan las actividades pero, pienso que deberían ser más integradas como que, mejor dicho, que los maestros como el de inglés, deportes, arte también se integren así como lo hacen en 5º grado que es muy bacano y ellos se la pasan divino ah, y lo más importante aprenden mejor porque todos hacen comisiones y participan haciendo algo… aquí todos participamos aunque algunas veces unos hacen más y aportan más que otros pero es positivo que la maestra siempre nos apoya y nos corrige"

Los hallazgos permiten apreciar el compromiso y reconocimiento consciente, sostenido de los docentes del estudio respecto a la importancia del rol que desempeñan en la escuela, a la vez que, reconocen estar situados en la inmediatez de una trama compleja, incierta, cambiante, altamente proclive a exigencias constantes. Además de, indicar que la educación del presente está fuertemente influenciada por los cambios tecnológicos, culturales que en definitiva terminan por incidir en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediados en la escuela básica primaria colombiana, en los que la práctica pedagógica es digna de asumir no sólo desde el TC sino de manifestaciones promotoras del aprendizaje significativo de los niños en la primaria.

Los testimonios, evidencian claridad respecto al papel protagónico de la corresponsabilidad, como manifestación compartida tanto de educadores y alumnos en las diversas situaciones socio formativas que suponen, acceder a los contenidos y que una vez compartidos, socializadas son garantes del aprendizaje significativo. A su vez, los hallazgos denotan una vinculación directa de la corresponsabilidad con la práctica consciente de la inclusión, lo cual, atribuye especial sentido y significación para la comprensión del objeto de estudio en su dimensión tanto ontológica como epistemológica, en el sentido que la concreción efectiva del TC en los espacios educativos como el aula de clase, obliga a repensar nuevas vinculaciones desde el binomio corresponsabilidad-inclusión siendo ello, no sólo admisible sino también pertinente pues, se trata que docentes y alumnos se integren, participen, compartan responsabilidades, desarrollándose como ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la propia tarea de construir el conocimiento ya aprender de manera más meritoria y significativa.

A propósito de éste hallazgo favorable, Flórez Ochoa (2005) el hombre se forma en sociedad, por consiguiente, complementa sus marcos experienciales y cognitivos con los demás del grupo quienes diariamente le aportan nuevas formas para leer el mundo, el conocimiento, comprenderlo e internalizarlo con mayor significado, de modo que, le imprime mayor importancia hasta el punto de considerar válida la construcción de tal conocimiento la base de la cooperación que, lo aplica por la vía de transferencia en la solución de problemas comunes de su cotidianidad.

Adicionalmente, parece existir convergencia positiva entre los planteamientos de los docente y los niños del estudio porque, coincidieron en asociar palabras clave como participación, espacios de aprendizaje acogedores, iniciativa, responsabilidad, aprender a pensar y el aprender haciendo, pedagogía activa desde el aprendizaje compartido, la unidad de los actores clave del procesos educativo, a decir, alumnos-docentes como un todo, que trabajan denodadamente en favor del aprendizaje significativo.

Éstos a su vez, reconocen de modo explícito que el logro de una efectiva construcción del conocimiento necesariamente deviene del TC, en el que los conflictos cognitivos para la toma de decisiones, permite asumirse como artífices corresponsables del aprendizaje y de sus múltiples implicaciones para lograrlo, lo cual, se vincula directamente con los planteamientos de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo, en el sentido que cada experiencia previa, se complementa con nuevas situaciones que tras ser cotejadas, analizadas son transformadas para generar con especial autenticidad y autonomía nuevos cognomentos y es que, en esencia esa es la misión esencial del TC activar nuevas competencias que sean conducentes al aprendizaje significativo.

Bajo este horizonte, la praxis educativa deja de ser un escenario de transmisión lineal para transformarse en un laboratorio de co-construcción, donde la mediación docente, que lejos de imponer estructuras rígidas, opera como un andamiaje dinámico que sostiene la curiosidad y la búsqueda constante. Esta reconfiguración del hacer pedagógico implica que tanto el educador como el estudiante se involucren en un

diálogo transdisciplinar, donde los saberes no se presentan como compartimentos estancos, sino como una red de significados interdependientes. En consecuencia, el aprendizaje significativo emerge no como una meta terminal, sino como una trayectoria continua, donde la autonomía del aprendiz es alimentada por un entorno que desafía sus certezas, invitándolo permanentemente a deconstruir sus modelos mentales y a reconstruir su realidad desde una perspectiva crítica, creativa y profundamente situada en su propio devenir histórico

Sobre el clima pedagógico y los ambientes de aprendizaje, los docentes y alumnos del estudio coincidieron en atribuirle especial importancia y reconocimiento, siendo un elemento pedagógico sustancial para la materialización de las experiencias socio formativas positivas, que tras la consecuente interacción resulta ser de gran satisfacción, en especial porque al estar en un espacio agradable, acogedor, estimulante y de aceptación, de manera socio-afectivas las condiciones suelen ser más propensas para los actores educativos se interesen por participar y hacer aportes en favor del logro de los objetivos previstos.

Sobre esto, klinger y Vadillo (2014), consideran que un buen clima socio-afectivo en la clase "…, profundiza en las relaciones interpersonales, la práctica efectiva del respeto, la tolerancia, responsabilidad compartida y colaboración, impulsándose así, la cohesión del grupo, el logro de metas compartidas, entre ellas, el interés por participar activamente y, el aprendizaje significativo" (p. 175). En el mismo orden de ideas, Gombrich (2022), reflexiona sobre la importancia que actualmente tiene, deslindar pedagógicamente los roles de los actores educativos, ello permite una mayor comprensión del acto educativo a la luz de las últimas corrientes y tendencias pedagógicas porque, apunta entonces a:

> Suponer una manera de comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje como una relación equilibrada entre el profesor y el alumno, en la cual el primero se convierte en instrumento potenciador del desarrollo integral del discente, actuando como mediador. El enseñar, no se refiere simplemente a un proceso limitado a la memorización o el sólo prestar atención de manera estática, sino que implica la vinculación activa del alumno y de la misma clase (p.178).

En este sentido, los roles del docente y el alumno que emergen como códigos, revisten especial atención, porque tal como refieren los informantes son los principales corresponsables de darle corpus a la enseñanza y al aprendizaje, pues dinamizan el currículo, comparten experiencias, reflexionan y, finalmente deciden la manera como lo van a internalizar en los esquemas cognitivos. Pero, tal como quedó evidenciado en la realidad del aula de primaria hay tanto fortalezas como debilidades a ser asumidas por los actores socioeducativos como un equipo para adentrarse en la construcción del conocimiento, de igual modo sobre, la investigadora extrajo de sus observaciones, algunos elementos relacionados con los códigos aquí interpretados:

> Con el paso de tiempo, las tareas de educar y aprender en la escuela primaria se hacen más exigentes en el sentido que para que ocurran los docentes deben hacer más cosas como apoyarse en las tecnologías, el juego, el constructivismo, el aprender a pensar y aprender haciendo y que, a mi parecer, deberían ser asumidas de manera interdisciplinaria con los compañeros nuestros para que también aporten inter o trasdisciplinarmente con apoyo de otras disciplinas pues, reitero, son demasiadas cosas para que el rol del docente sea cumplido exitosamente… en una sociedad signada por la debilidad en la práctica de valores como la responsabilidad, el egoísmo o sea, el trabajo en solitario y el socorrido temor o pereza a pensar, a resolver las cosas. Resulta impostergable que la escuela como modelo pedagógico de excelencia, del quehacer sociocultural y comunitario, no sólo supervise sino que también apoye las iniciativas de TC que configuren la inter y trasdisciplinariedad, que conlleve al ejercicio compartido, democrático y crítico no sólo las decisiones, sino proyectos bien sea institucionales o de aula, una escuela abierta al aprender juntos con los niños y la propia familia en espacios para la alegría y los valores esenciales porque en definitiva, son catalizadores del trabajo colaborativo, en fin, de una nueva humanidad que progresa sobre la base de la alteridad y el conocimiento mismo **(Diario reflexivo de la investigadora)**.

El registro ideográfico, sistematizado en la nota de campo remite a cotejar ciertas debilidades prevalentes en la sociodinámica donde tuvo lugar la investigación por cuanto, la docente investigadora reconoce la existencia de una inevitable complejidad en la que subyacen elementos mejorables pues entre otras cosas, predomina el trabajo solitario de la mayoría de los docentes, es decir, poco se concreta la interdisciplinariedad que supone entre otras cosas trabajar colaborativamente no sólo entre los niños, sino también con los demás colegas.

Asimismo, surge como aspecto mejorable el tiempo que algunas veces es limitado, la ausencia de algunos recursos y materiales para dinamizar los contenidos de la clase, además de dejar ver entre líneas que, en la escuela, se suele supervisar el

cumplimento del TC, pero a modo de control inquisitorio, más no como una concreción pedagógica que bien puede, generar resultados satisfactorios a nivel profesional en los docentes. Por otra parte, el acompañamiento pedagógico bajo el paradigma transcomplejo no fiscaliza; co-construye, su función primordial no es medir la adherencia del docente a una norma, sino identificar los obstáculos que impiden la praxis creativa y removerlos. Cuando la supervisión se convierte en un soporte, el docente se siente facultado para asumir riesgos, para experimentar con la lúdica, para integrar TIC y para vincularse transdisciplinariamente con el entorno. A propósito de esto, en una nota de campo relacionada con los códigos anteriormente analizados, se encontró el siguiente registro:

> Los niños trabajaban ordenadamente en sus asientos, la docente apuntaba unas calificaciones, la secretaria entró para solicitar unos recaudos… los niños comienzan a indicar el haber terminado la tarea, la profesora indica que en 5 minutos comienzan a leer las respuestas,…se inicia la interacción comunicativa con los niños respondiendo las preguntas, la docente tras haber terminado las preguntas, indica que es la hora de irse a la clase de inglés, - por curiosidad me acerco y le pregunto: profe Uds. se apoyan en los temas del proyecto con los demás docentes especialistas, ante lo que responde: - No, la verdad que no, lastimosamente eso aquí es muy complejo porque cada quien cumple con las cosas por separado y ya… eso del accionar dialéctico, lo colaborativo y el trabajo pedagógico compartido, no sucede lo cual, es digno de reflexionar y transformar porque si que hay mucha necesidad de cambio en favor de la educación de nuestros niños porque, aunque uno no lo crea, ellos lo perciben nuestras debilidades, entonces sería mejor menos discursos y más acciones **(Nota de campo, observación a la DA3)**

Igualmente, la suma de los hallazgos derivados de los testimonios de los informantes y las observaciones de la investigadora, dejan al descubierto, la invariable monotonía en la mayoría de las clases en las que los contenidos suelen ser desarrollados bajo el mismo esquema y que, permite vincularlo con el modelo pedagógico positivista, de carácter tradicional en la que hay poca innovación o cambio en las actividades formativas, por lo que la enseñanza suele ser repetitiva, predecible, monótona, aburrida, individualista. Además, se aprecia la presencia constante de algoritmos rutinarios que poco estimulan al niño por aprender y por ende, poco son propicias para aplicar el TC, dificultando de cierta manera la activación de procesos importantes como los conflictos cognitivos, la corresponsabilidad, la cooperación mutua, la mejora de los roles tanto del docente como de los mismos alumnos, es decir,

que en la mayoría de clases el TC suele ser relegado para algunas actividades muy puntuales y, apropósito de esto, en una nota de campo se encontró:

> Los niños trabajaban ordenadamente en sus asientos, la docente apuntaba unas calificaciones, la secretaria entró para solicitar unos recaudos… los niños comienzan a indicar el haber terminado la tarea, la profesora indica que en 5 minutos comienzan a leer las respuestas,…se inicia la interacción comunicativa con los niños respondiendo las preguntas, la docente tras haber terminado las preguntas, indica que es la hora de irse a la clase de inglés, - por curiosidad me acerco y le pregunto: profe Uds se apoyan en los temas del proyecto con los demás docentes especialistas, ante lo que responde: - No, la verdad que no, lastimosamente eso aquí es muy complejo porque cada quien cumple con las cosas por separado y ya… eso del accionar dialéctico, lo colaborativo y el trabajo pedagógico compartido, no sucede lo cual, es digno de reflexionar y transformar porque si que hay mucha necesidad de cambio en favor de la educación de nuestros niños porque, aunque uno no lo crea, ellos lo perciben nuestras debilidades, entonces sería mejor menos discursos y más acciones… **(Nota de campo, observación a la DA3)**

Así pues, es evidente que el contraste de los elementos analizados permite apreciar la existencia de aspectos positivos, así como de algunos mejorables que en definitiva son objeto de revisión y reflexión, lo que sí está claro es que hay una débil aplicación del TC a la vez que algunos procesos esenciales para su efectiva concreción y que, se contradicen o desdibujan frente a los planteamientos de Omeñaca (2015) quien afirma:

> Partir de este planteamiento nos lleva a considerar el aprendizaje como un proceso activo en el que cada alumno, tomando como base sus capacidades, aprendizajes previos, y gracias a la ayuda que le brinda el profesor y sus compañeros en clase, construye, amplía, modifica, enriquece y diversifica dichas capacidades mostrándose de este modo progresivamente, más competente y autónomo en los distintos ámbitos que integran aspectos del aprendizaje y de la mis globalidad: (cognitivo, motriz, afectivo y social). (p.21)

Es decir que las debilidades observadas, deberían superarse por cuanto desde los elementos didácticos, en especial tras la aplicación del TC los educandos tienen mayores posibilidades de desarrollarse como personas con libertad de pensamiento, pero siguiendo pautas socialmente correctas, compartidas en este caso con los compañeros en clase. Es evidente que, la corresponsabilidad, el clima del aula, los conflictos cognitivos y la ejecución efectiva de los roles socioeducativos, favorecen el aprendizaje significativo, porque promueve procesos cognitivos en él de manera amplia, se privilegia el aprender colectivamente, como manifestación amplia en las se conjuga lo afectivo, valorativo, conceptual, procedimental y actitudinal mediante los

cuales, el niño construye por su cuenta el saber, asimilando, acomodando, la organización de conocimiento, el cual es producto de su capacidad adaptativa para vivenciar situaciones positivas para la construcción del conocimiento.

En este sentido, conviene puntualizar que a partir del efectivo cumplimiento de los roles como docente y, como estudiantes en la escuela primaria de manera inclusiva, participativa y en escenarios socioformativos acogedores puede surgir la posibilidad de configurar satisfactoriamente el TC, constituyéndose una oportunidad de fortalecer la unión, apoyo, compromiso, responsabilidad de todos, la toma de decisiones para así lograr el aprendizaje significativo como una meta común, en la cual se hace necesaria la cooperación mutua; ya que cada miembro es indispensable para la construcción autónoma del conocimiento. En este sentido Vygotsky (1979) afirma:

> El conocimiento se obtiene con la interacción social del individuo con su entorno histórico sociocultural, a través del lenguaje como herramienta mediadora en la construcción de zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, lo que el individuo es capaz de saber y hacer solo y el nivel de desarrollo que pueda alcanzar con la ayuda de otro compañero más capaz. (p.97).

Por tanto, el docente debería ser un mediador capaz de promover la interacción entre los estudiantes, para así crear un ambiente de aprendizaje recíproco, donde cada estudiante sea capaz de compartir y, aprender con el otro. El trabajo cooperativo requiere de equipos proactivos, ya que los estudiantes pueden mejorar los conocimientos mediante la interacción con los individuos, al poder intercambiar diferentes opiniones acerca de un tema determinado, construyendo en consenso un trabajo eficaz y, más aún, si en efecto el conocimiento es el resultado de la interacción del educando, de sus experiencias previas con los demás individuos que le rodean, en todo caso, sus compañeros de clase puede entonces profundizar en aprendizajes con elevado sentido, significado tras ser compartidos por el colectivo.

Seguidamente, dentro de esta dimensión emergen los códigos *Objetivos y competencias alcanzables, motivación hacia el aprendizaje significativo, capacidad inventiva y creatividad y, redireccionamiento de las tareas de aprendizaje*, desde luego es oportuno indicar que, durante la práctica pedagógica, resulta importante tener

claridad respecto a la manera de cómo se van a lograr las metas de modo que sean contextualizadas y en términos alcanzables, a su vez, en la configuración de cada uno de los procesos mencionados, la participación activa de los alumnos es esencial por lo que, la comunicación asertiva, fluida y efectiva es importante para ir haciendo los ajustes necesarios que confluyan en el reajuste adaptativo de lo planteado.

Desde luego, los códigos remiten a la necesidad compartida de establecer tanto como de los procesos demandas futuras para poder preparar los insumos que serán necesarios involucrando el talento de los actores socioeducativos, a decir, docentes y alumnos de primaria quienes, en suma, dinamizaran los contenidos temáticos para alcanzar desde el TC, el aprendizaje significativo. Como se aprecia, los códigos revisten especial significación, que, tratándose de procesos y actividades consideradas con anterioridad, permiten que la enseñanza en la escuela básica primaria adquiera un carácter científico evitando así la improvisación del educador.

La práctica pedagógica del docente, lleva implícita la concreción de ciertas acciones socioformativos a ser ejecutadas con flexibilidad, reciprocidad, globalización, inclusión, dinamismo, por lo que desde dichos procesos la inclusión es fundamental para afianzar la participación democrática en los ajustes y mejoras garantes del logro de las metas, el docente en su rol de formador, no sólo debe limitarse a plasmar contenidos conceptuales en sus programaciones, sino que a su vez se deben ofrecer situaciones prácticas direccionadas con pertinencia para que así, sean los niños quienes finalmente compartan esfuerzos colaborativamente y construyan su conocimiento.

Así, el logro del aprendizaje significativo contempla elementos subjetivos del alumnado como la motivación hacia el aprendizaje significativo, la capacidad inventiva y creatividad y que, tras el efectivo ejercicio del docente como mediador, desde una racionalidad práctica de manera constructivista, está llamado a cumplir en la cotidianidad de su ejercicio profesional como formador de los niños, quienes serán la generación de relevo, necesitando por lo tanto, consolidar el aprendizaje significativo.

Entre los testimonios de los informantes, concernientes a los códigos ya descritos, se encuentran:

DA1 "Una cosa es planificar ciertas competencias con determinadas actividades y o, muy distinta, la manera como se logra desarrollar ese cometido curricular en la realidad pues, influyen muchos factores lo importante es que sean situaciones formativas concretas, contextualizadas para que sea den sin mayores problemas, esto también implica ser una formadora reflexiva. Actualmente, es importante que las actividades sean cortas y muy significativas porque eso perite que los alumnos mantengan el interés y están motivados y como se logra, a mi me ha funcionado el involucrarlos más en la clase… el docente, va preguntando y observando, y de ese *"feedback"* puede tomar decisiones para hacer los cambios y ajustes necesarios que le permitan el logro de las competencias, pero, últimamente poco nos hacen talleres formativos para una actualizarse"

DA2 "…un aspecto dentro de nuevo currículo aquí en Colombia está el de garantizar el aprendizaje significativo, mi experiencia me ha permitido asociar dicho logro con el hecho de motivar, estimular a los niños e incluso a sus familias para que participen activamente en las diversas actividades que son conducentes al aprendizaje significativo y como no todo siempre sale bien, también es cierto que hago pequeños acomodos para poder lograr ciertos avances en los niños, esto de educar es un ensayo y error, pues no hay verdades absolutas como decían en la universidad somos administradores de una liga o elástica con la que estiramos, recogemos, tensamos con el firme propósito de garantizar que la educación sea de calidad además que los niños se mantengan siempre atentos"

DA3 "La docencia es una labor compleja, para mí los elementos esenciales son despertar el interés en el niño, mantenerlo motivado porque así, con estrategias variadas podemos fortalecer en ellos su creatividad y que insiste mucho la propuesta curricular actual… la meta es que se logre la construcción del concomiendo y el alumno aprenda cosas funcionales a la vez que, nosotros vamos reflexionado sobre las fallas y aciertos para hacer un balance efectivo. Siento la necesidad de participar en actividades de formación continua"

DA4 "así, la clase es un espacio abierto para influir positivamente en los niños de modo que tanto la planeación como ejecución de los contenidos, pensados para garantizar el aprendizaje significativo deberán necesariamente ajustarse al nivel afectivo y cognitivo del niño para contextualizarlo y hacerlos alcanzables y, en caso que veamos que nos quedamos cortos pues reformulamos porque desde la planificación escolar toda actividad es susceptible de ser mejorada por el principio de la flexibilidad, es que en definitiva todo eso le permite a uno ser un educador reflexivo, es decir, constructivista"

EP1 "… y yo pues, participo de las clases y los temas, aunque algunas veces siento que hay cosas difíciles y que otros niños también lo dicen, por suerte a mí también me ayudan en la casa y los maestros aquí en la escuela nos apoyan eso es muy importante porque cuando vemos temas o procedimientos difíciles yo me cierro y hasta me bloqueo, lo cual es frustrante, aquí con los compañeros nos apoyamos entre nosotros mismos y nos así, damos apoyo pero la verdad es que para mí, es mi importante que las clases sean variadas para una motivarse e intervenir más".

EP2 "En ciertos temas del proyecto, la profesora nos pregunta cómo nos estamos sintiendo, los hace alguna prueba para saber qué tal vamos aprendiendo, el otro día varios le dijimos que no entendíamos los de las divisiones por tres cifras y ello nos puso

> un video, hasta un juego nos puso porque era un tema complicado y algunos teníamos miedo, pero, ya luego, fuimos sintiéndonos más seguros y eso, nos cambió totalmente la clase, porque todos comenzamos a participar más y practicar con más confianza"
>
> **EP3 "**ay, la verdad es que sinceramente, a nosotros una que otra vez la maestra nos aplica un juego y de esa actividad hacemos algo lo cual, nos resulta no sólo placentero, sino divertido y así es muy divino aprender, me gusta cuando nos ponen a dramatizar o la maestra de inglés a imaginar algo porque nos deja ser creativos y salirnos de la rutina, con el profe de deportes Juan Carlos, hacemos circuitos con los compañeros o sea, nos ayudamos y así nos rinde más las cosas y aprendemos bastante, es que la verdad es importante que hayan actividades variadas en las que podamos salir de la rutina de copiar, leer, discutir las preguntas, pasar al tablero y copiar la tarea, eso así, aburre y cansa"

Desde luego, se desprende de los testimonios aspectos clave como la manera como los propios niños saben no sólo reconocer sino también caracterizar cuando la clase está pensada para que sean ellos mismos quienes accedan al conocimiento, lo trabajen de manera colaborativa y se apropien del mismo, logrando internalizarlo para consolidar el tan esperado aprendizaje significativo. Pues, es una condición indispensable para que los temas se desarrollen de manera didáctica, sean entendibles e inviten a los niños a participar en el desarrollo activo de los mismos, sobre esto Jaramillo (2015) reconoce que, los contenidos planificados artificiosamente y con poca contextualización, "…, resultan por una parte, ser inalcanzables para el alumnado y, por la otra, un dolor de cabeza para los padres, quienes terminan haciendo, resolviendo en gran parte las tareas de los niños, entonces, quién aprende, dónde queda el aprendizaje significativo" (p. 97).

Resulta favorable, apreciar como los docentes están comprometidos con la mejora sustantiva de la educación a partir del desarrollo de la actual reforma curricular en Colombia, que está centrada en el niño como centro del aprendizaje y en la que, el modelo pedagógico está relacionado con el enfoque por competencias, evidenciando así cierta coherencia, de manera que esto comité al colectivo profesoral a comprometerse cada vez más con la ejecución de una práctica pedagógica pertinente, contextualizada, articulada para que los niños puedan resolver por cuenta propia los retos y compromisos del aprendizaje, haciéndolos participes con experiencias cuyas estrategias devengan en competencias alcanzables.

Centrar la enseñanza y sus contenidos en las potencialidades del niño para desarrollarlo integralmente constituye un aspecto positivo y más, cuando los testimonios de los niños dejan al descubierto la manifestación de actividades apoyadas en el TC, resultando ser estimulantes, motivadoras porque rompen con la monotonía y formalidad excesiva de la enseñanza. Asimismo, en una de las observaciones realizadas la investigadora sistematizó parte de una experiencia de aprendizaje tal como se incluye a continuación:

> La clase marca como se había previsto, los niños manifestaban ya su cansancio ante lo que la docente, luego de recorrer algunos asientos y esperar a que un niño resolviera una operación matemática en el tablero, pregunta a la clase: Niños, si me estoy haciendo entender, es que los veo como con cara que no me siguen ni cinco… ante un corto silencio, una niña le dijo: "Si maestra le comprendemos, pero es que esto es nuevo para nosotros y no estamos muy pilos con eso", ante lo que la maestra rápidamente exclama: "Vale, Carlota vamos a volverlo a explicar y les hago una dinámica con la que mi maestra me enseño esto, buen, así que juiciosos" de inmediato, el ambiente de tensión y preocupación percibido cambia, siendo observable en los rostros de los niños, muchos suspiraban y otros se irguieron para disponerse a participar en la dinámica, la profesora me mira y en tono animoso me dice: a ellos, toca darles espacios para que descanse y al retomar las actividades toca motivarlos para que se interesen y aprendan ***(Nota de campo con el DA2, los nombre citados son seudónimos para proteger la identidad de los niños del estudio)***

También se apreció que los docentes entrevistados asumen el proceso socioformativo como algo complejo porque, se trabaja precisamente con individuos de allí que no existan recetas absolutas sino que se trata de una constante mejora y transformación por la vida de la experimentación el ensayo y el error, la capacidad para modificar o adaptar algo con rapidez aporta la certeza de querer hacer las cosas bien cometido volitivo que, bien puede acercar a los docentes al logro satisfactorio de una pedagogía de avanzada y por ende una educación de calidad. El reiterado reconocimiento y valoración de profesión docente, como una actividad de elevada complejidad de carácter sociocognitivo, intersubjetivo, interactivo y complejo que está fuertemente influida por lo sublime de la motivación, la creatividad, la inventiva del niño es sin duda, un aspecto favorable y digno de reconocer en el colectivo docente, porque evidencia la direccionalidad humanista y constructivista de ellos, además de ser un elemento que bien da pistas de su vocación y compromiso irrestricto con la educación de las nuevas generaciones.

Además de lo anterior, se observó en los extractos de las notas de campo como en los testimonios que el colectivo docente del estudio manifiesta tener presente que desde el punto de vista didáctica y pedagógico, las diversas actividades áulicas sean pensadas para estimular en los niños su interés por aprender a la vez que, desde la temporalización las experiencias de aprendizaje sean cortas para que logren mantener a los niños atentos y muy interesados, emergiendo también, la importancia de involucrar a los niños en el desarrollo de los temas con juegos y dinámicas que los acerquen de mejor manera a los temas para que los comprendan y sean ellos mismos los artífices de construir nuevos conocimientos.

Definitivamente, el aspecto motivacional constituye en cometido constante a lograr en cada clase porque, al estar los niños atentos, dispuestos positivamente facilita en gran medida el desarrollo de los contenidos, haciendo además que los escolares participen activamente en las actividades conducentes al aprendizaje significativo. Igualmente, y de manera reiterativa surge como aspecto mejorable el cambiar frecuentemente la dinámica de la clase pues, no sólo es suficiente con repetir algoritmos áulicos que lejos de suscitar la atención en los niños, la aleja de la aventura de aprender de manera satisfactoria, placentera o como ellos mismos lo indicaron divina, porque la escuela del presente, está llamada a educar desde las emociones, con una variedad de estrategias que impliquen intercambiar ideas, compartir, hablar, jugar, reír, reflexionar, analizar, resolver problemas, problematizar sobre casos particulares y es tan así, que los niños hasta hicieron comparaciones entre cada modelo pedagógico con docentes que les hacían dramatizaciones, circuitos colaborativamente.

Se trata de desarrollar una enseñanza que a modo de espiral reflexivo aplique, mejore, haga ajustes, invite a los niños no solo a participar sino también a expresar abiertamente sus estados emocionales y posicionamiento frente a la manera como se desarrollan los temas. Los hallazgos vinculan ciertos elementos susceptibles de ser confrontados con los referentes teóricos pues, en opinión de Ángulo (2012) “La práctica educativa, en todas sus fases de desarrollo curricular, depende en gran medida de la

posición paradigmática y, de la racionalidad con la cual se identifique en el aula y de su potencial para mantenerse en constante cambio" (p.56). Por ello, se hace necesario dedicar esfuerzos pedagógicos que contribuyan a la formación continua y desarrollo profesional de los educadores, quienes muchas veces se sienten olvidados, pues tal como se aprecia en algunos testimonios, son muy limitadas las oportunidades que se les brindan en la mayoría de las instituciones para su actualización y reflexión permanente siendo esto, algo que también pudiese afectar la manera como los docentes dictan sus clases. Por su parte, Domingo y Fernández (1999) afirman:

> El proceso de reflexión del profesorado, es muy importante para potenciar la codificación de la realidad educativa al describir sus observaciones y experiencias, a la vez que, compartiendo sus experiencias con otros pares, las reinterpretaciones de éstas experiencias, les resultan enriquecedoras siendo, por antonomasia muy necesarias, favorables para transferirlas a la praxis (p.23).

Una de las mejores maneras de incidir favorablemente en la mejora educativa, es promoviendo grupos cooperativos de investigación pedagógica desde la acción, donde se consolide la reflexión, integración de la teoría-práctica–teoría, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva de sus participantes y, por su puesto se fortalezca el rol del docente como agente de cambio y garante del aprendizaje significativo. Esto, a propósito de las reflexiones, los testimonios y la deconstrucción heurística por la vía del análisis crítico, de los referentes teóricos que dan sustento al trabajo, pues, como se ha dicho cada día es una oportunidad para que juntos, tanto los docentes como los niños activen procesos en los que participen activamente, manifiesten sus concepciones con libertad pues, esto constituye el sustrato para reflexionar, redireccionar las tareas inherentes al aprendizaje consustanciadas con el TC en favor del aprendizaje significativo en los espacios socioformativos de la escuela primaria colombiana.

Dentro de este mismo contexto, Jhonson D y Jhonson (2009), sostienen que el éxito de un docente está vinculado con la manera cómo resuelve el problema motivacional del curso que administra, porque la mayoría de sus estudiantes tiene ciertas manifestaciones afectivas hacia la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos programáticos en cierto proyecto, si se parte de qué es lo que verdaderamente motiva

a la gente, qué es lo que hay en la naturaleza de los seres humanos y qué los hace comportarse en una forma determinada" (p.36).

De allí la necesidad de establecer la relación entre la clase de estímulos a que responden las personas cuando se quiere motivar satisfactoriamente al alumnado, así como el lograr en ellos una meta socio-formativo relevante. Si uno de los propósitos de la enseñanza, estriba en reflexionar sobre las debilidades y necesidades de los niños, para tomarla como referentes que le permitan al docente comprender la manera cómo se está llevando a cabo la enseñanza y el aprendizaje, ésta debe estar como norte a lo largo del proceso formativo.

La cuarta y última dimensión, denominada ***Elementos Socioafectivos*** se configuró a partir de los códigos: *Reciprocidad: todos ganan y aprenden, Motivación al logro y Apoyo emocional, Crecimiento personal y autorrealización, Individualismo Vs integración, Conexiones sociales: intercambio de experiencias y reflexiones, Resolución de conflictos: respeto mutuo y comprensión, Inteligencia emocional: gestión de las emociones, Comportamientos colaborativos: solidaridad, empatía y asertividad*, como se evidencia esta dimensión refiere a aquellos aspectos intersubjetivos del ser humano en su dimensión personal, los código refieren la manera como el alumno asume ciertos comportamientos y actitudes en la inmediatez del aula, a la vez que, evidencia ciertos modos de interacción cuando trabaja en equipos colaborativos.

Se constituye la dimensión como un referente clave para comprender el comportamiento epistémico del objeto de estudio en sus condiciones cotidianas, resulta importante analizar cada elemento constitutivo porque las emociones, también influyen en la sociodinámica del salón. A la luz de los constantes cambios educativos impulsados por la globalización, el constructivismo pedagógico, el enfoque ecológico así como el de competencias, que conciben y promueven la escuela como un espacio abierto e inteligente, es evidente que la práctica pedagógica en las instituciones educativas ha tendido que transformarse y hacer ajustes considerables, para responder a las exigencias históricas, sociales, pedagógicas, administrativas y organizacionales de una escuela que cada vez más demanda el manejo efectivo de lo emocional para,

alcanzar un clima escolar, laboral positivo, trabajar en equipo, resolver problemas y convivir sanamente como comunidad escolar.

De hecho, se enfatiza en los aspectos actitudinales y valorativos, en el aprender a convivir que son parte constitutiva del ser y, por ende, un compromiso de la pedagogía constructivista, promover dichos elementos desde los primeros grados de escolaridad formal en básica primaria. Por consiguiente, no sólo basta con saber educar desde los modelos pedagógicos, se hace necesario apoyarse en corrientes pedagógicas renovadas como la constructivista, que producto de los estudios de Goleman y Gardner, han promovido la reflexión crítica y consciente que los individuos, se mueven, interactúan y trabajan en la medida que son tratados, por lo que es evidente que los docentes, hagan uso efectivo de los elementos socioafectivos, para educar integralmente y garantizar el aprendizaje significativo del alumnado, que entre otras, deberá dinamizar situaciones en las que lo afectivo, sirva para el fortalecimiento del TC.

En este sentido, los códigos emergentes analizados fueron: *Reciprocidad: todos ganan y aprenden, Crecimiento personal y autorrealización, Individualismo Vs integración,* al respecto, Moles (2017) plantea que "…, la actuación eficaz de una persona ante situaciones nuevas comprenden relaciones mutuas entre individuos y/o miembros de un grupo, algunas con mutua respuesta y otras distantes, todas dignas de analizar" (p.25) cabe destacar, que existen suficientes evidencias que obligan a centrarse en la importancia que tiene la equidad, la satisfacción personal tras algún logro y la interacción social, desde relaciones interpersonales positiva. A continuación, se incluyen los testimonios que los informantes expresaron durante la entrevista:

> **DA1** " … y uno alguna veces se queda corto porque son tantas cosas pero, con frecuencia a los niños no sólo les hablamos del ser buenos compañeros, sino que hacemos actividades para que ellos aprendan a saber perder, sepan cómo manejar el éxitos, aprendan a saber ganar en equipo porque ahora todo es comunitario, la idea es que se fomente la colectivo, la integración, el aprender juntos porque, la educación cambió para fortalecer al individuo pero integrado al grupo de modo que aprendan a convivir y compartir metas en las que todos aprendan y compartan. Si desde la enseñanza, promovemos todo esto ya tenemos una gran parte ganada para materializar el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo y la educación de calidad"

DA2 “si identificamos los anti valores, nuestra misión es profundizar en la empatía como respuesta contraria al individualismo, cuando los niños trabajan integrados en equipos proactivos, la colaboración se afianza y así cuando ellos viven un logro o éxito lo viven a plenitud, hay situaciones en las que los contenidos, poco se prestan para hacer actividades con el trabajo colaborativo… tantas cosas, pero si que es necesario apoyarlos para que ellos se sientan capaces de crecer y autorealizarse, como cuando salen bien en alguna competencia como el reto al saber que el equipo en pleno gana a la vez que aprende pero, eso solo se logra cuando se intensifica en una educación significativa”

DA3 “…estamos comprometidos con el aprendizaje integral delos niños quienes nos secundarán, entonces la educación que debemos ofrecerles está centrada en la vida misma que sepan convivir, compartir que sean solidarios y trabajen en equipo porque el egoísmo no es bueno, siempre les digo ante una situación dos cabezas piensan mejor que una, para aprender mejor debemos socializar nuestras ideas y después de un análisis decidirse por algo concreto y que resulte la mejor opción. No obstante, el tiempo algunas veces es corto para hacerles tantas actividades y desde la dirección también nos exigen cosas”

DA4 “…con el trabajo colaborativo los niños necesitan desarrollar competencias emocionales que les permitan trabajar organizadamente en grupo, porque la responsabilidad es compartida, las metas se logran y es el resultado del trabajo de todos… es algo paulatino y progresivo, en la medida que ellos ven que con el grupo salen bien, se sienten más seguros y reflexionan que aprenden unidos”

EP1 “…en clases si nos organizamos en equipos, pero siempre somos los mismos, porque desde el comienzo del año la maestra nos organizó, las veces que hacemos actividades pues muy pocas veces nos integramos en grupos grandes por lo que en clase poco compartimos y lo que le he dicho, ya se tiene una estructura fija siempre”

EP2 “…me gusta trabajar en grupos porque aprendemos muchas cosas, a la vez que también compartimos y echamos broma, pero cumplimos los compromisos… es muy bacano cuando salimos bien y todos celebramos porque así aprendemos mejor lo único así es que son pocas las veces que nos organizan en equipos y siempre son con los mismo compañeros”

EP3 “Uy, la verdad es que cuando hacemos algo en grupo y salimos bien me siento muy genial, porque siento que mis aportes valen y así me doy cuenta que puedo alcanzar mis metas, me gustaría que todo fuese en grupo, pero, no siempre es así”

Los testimonios de los informantes, evidencian aspectos favorables desde el punto de vista pedagógico y emocional pues, han manifestado apoyarse en situaciones reflexivas en las que dialogan con los niños respecto a cómo participar en los trabajos cuando desarrollan algo en grupo, existe el pleno reconocimiento hacia la tendencia mundial de una educación constructivista centrada en la dimensión humana del alumnado y, ante lo cual, valoran la necesidad de profundizar en situaciones formativas cuyos encuentros permitan el manejo adecuado del éxito, a la vez que, están

conscientes que en equipo no solo se puede materializar el TC sino que los niños aprender a convivir a partir de experiencias significativas en las que los niños ejercitan valores esenciales, que son garantes de las competencias emocionales, tan necesarias para consolidar una educación pertinente, inclusiva y de calidad.

En igual sentido, asocian la integración, con el aprender juntos y la autorrealización pues como se ha registrado en los hallazgos, tienen claridad conceptual en el sentido que asocian tales manifestaciones de los niños, con parte de los elementos necesarios para materializar el TC como referente pedagógico, enfatizan en la importancia que los niños desarrollen la autoconfianza y la percepción de sentirse autorealizados, siendo ello muy satisfactorio porque en contexto colaborativos, los niños afianzan en parte, su equilibrio emocional y se animan a participar activamente de las actividades, de modo que la suma de esto, les propenda al aprendizaje significativo con autonomía y sentido compartido. Por su parte, Moles (2017) afirma:

> …las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces, más capaces de dominar los hábitos mentales que influyen en la creatividad y en lo que aportan al trabajo, actúan receptivamente y con mayor reciprocidad, se mantienen ampliamente dispuestas a aprender en equipo y a compartir con alegría los logros (p.212).

Desde luego, los códigos destacan una realidad vital en el aula, el aprendizaje no sólo es conceptual o de carácter cognitivo, también esta lo actitudinal como parte importante en la construcción del conocimiento, en especial porque es una manera coherente para que los alumnos aprendan a convivir, compartir, esforzarse juntos, analizar situaciones para socializarlas y celebrarlas como un todo, es decir en equipo. Estas evidencias, constituyen elementos prospectivos porque al momento de dinamizar estrategias apoyadas en el TC mayores serán las posibilidades de impactar positivamente en el aprendizaje significativo. Llama la atención el hecho que la mayoría de docente, asocie elementos clave como emocional- TC con la percepción de autorrealización y calidad de la educación, siendo ello meritorio desde el punto de vista pedagógico. En un extracto de una de las observaciones, se encontró un hallazgo relacionado con los códigos:

> La clase trataba sobre la geografía del eje cafetero, su clima, relieve, flora, fauna, la profesora indicó que harían un cartel en equipos para socializarlo, un niño dijo: “Profe, pero a mi no me dejan reunirme en grupo en la casa de los compañeros” la profesora interviene rápidamente y agrega: Gilberto, no te preocupes que yo misma la explico a tu mamá para que te deje.” A lo que replica, recuerden lo que venimos hablando de compartir y hacer las cosas juntos, a lo que na niña replica: Si verdad maestra, a nosotros nos gustaría trabajar con en equipos porque nos divertimos, aprendemos y compartimos hasta nos conocemos mejor” la clase prosigue su desarrollo (***Nota de campo con el DA1, los nombre citados son seudónimos para proteger la identidad de los niños del estudio)***

A su vez, los informantes reiteran su compromiso pedagógico con el desarrollo de competencias emocionales en los niños a la vez que las relacionan directamente como catalizadores, dinamizadores del TC que en definitiva es un referente sustantivo para el logro del aprendizaje significativo en los niños de básica primaria. El hecho que conversen de manera reflexiva con la clase sobre la necesidad de compartir, convivir y trabajar en equipo respecto a los beneficios e importancia, es significativo porque va sensibilizando a los niños frente a situaciones áulicas en las que deben trabajar en equipos ante lo que, sin pedir explicaciones del ¿por qué?, se manifiestan prestos, con disposición y buena actitud, es decir, comienzan a reconocer la necesidad de construir el conocimiento en equipo y es que dos o tres, siempre trabajan, aprenden mejor los contenidos de la clase de manera que, a partir de los hallazgos triangulados refieren un sustantivo balance, significa esto, que hay aspectos positivos como mejorables en buena medida.

Vistos los aspectos anteriores, es importante reflexionar que la vida en la escuela configura, con la multiplicidad de factores y situaciones intervinientes en la inmediatez del aula remiten a reconocer que el rol del docente como mediador exige dedicar esfuerzos diarios para que los niños reciban una educación contextualizada, placentera con condiciones admisibles para que las estrategias a desarrollar, contemplen experiencias en las que los niños ejerciten actitudes y comportamientos esenciales como la reciprocidad, el reconocer que juntos, en equipo surgen mayores oportunidades para acceder a los contenidos del proyecto de una manera significativa, porque, no sólo profundizan en el conocimiento sino que internalizan competencias sociales y emocionales que les van a favorecer su desarrollo integral, no sólo para el momento, sino para su vida, por aquello que, todos aprenden de todos, en equipo los

problemas se resuelven con más facilidad y las decisiones compartidas siempre son mejores.

Dentro de este esquema, los docentes de primaria que hacen uso efectivo de los elementos socioemocionales como engranajes articuladores del TC usualmente, proyectan confianza en sí mismos y en los demás, conocen lo que desean, guían a la clase efectivamente, ayudando a los niños a reconocer lo que tienen que saber y aprender, a la vez que les permiten disfrutar de las situaciones socioformativas en los espacios de aprendizaje, para que se integre y todos sean partícipes de las cosas que hacen para alcanzar las metas ya no individualmente, sino compartidas. Ante este panorama, es ineludible asumir que la escuela primaria está comprometida con la realización de actividades que medidas por el TC, generen el aprendizaje significativo, el cual comporta contenidos conceptuales, procedimentales y socioemocionales en el marco del enfoque por competencias en el que una de las premisas es aprender para la vida en sociedad y en la que, como es de suponerse el conocimiento suele ser preponderante para avanzar a modelos superiores de organización y pensamiento.

En lo que respecta a los aspectos mejorables, los hallazgos triangulados dejan al descubierto la prevalencia de ciertos factores y manifestaciones poco favorables, porque en los testimonios y notas de campo se encontró que en la escuela objeto de estudio, con frecuencia desde la dirección los rectores exigen trámites administrativos y documentos situación que afecta considerablemente el desarrollo el desarrollo de la clase, además, la resistencia de algunos padres de familia a permitir que los niños hagan trabajos en equipo para la casa, la poca aplicación de actividades en equipo lo cual, incide desfavorablemente en el desarrollo de competencias emocionales que son necesarias para configurar satisfactoriamente el TC como referente pedagógico del aprendizaje significativo que en suma, constituyen amenazas palpables para institucionalizar el TC, precisándose con ello mayores espacios de reflexión y actualización en temas pedagógicos tan necesarios para el logro del aprendizaje significativo.

Sobre la base de las anteriores reflexiones, urge que la escuela como centro que permanece abiertos de los avances educativos y de la propia sociedad, una esfuerzos y se sume al concurso por elevar los posibilidades de impactar positivamente en el aprendizaje significativos de los niños, esto supone que también los docentes junto con los directivos unifiquen criterios para optimizar los procesos administrativos de modo que no interfieran con las clases pues, tal como se ha visto, el tiempo parece ser una gran enemigo de la clase. A los docentes, se les comita a abrir espacios cotidianos para que diariamente impulsen desde el TC el aprendizaje significativo, a la vez que concientices a la familia de la importancia que tiene para los niños, el hacer tares grupales pues no sólo les permite aprender, sino también conocerse más con los compañeros y fortalecer el sentido de responsabilidad pues, todo esto redunda en el desarrollo integral de los niños.

En la medida que los elementos socioafectivos se conjuguen con los pedagógicos y didácticos, las clases serán más pertinentes y el TC tendrá mayor presencia en la cotidianidad del aula, pues como se ha evidenciado existe una relación univoca, directamente proporcional entre el TC y el aprendizaje significativos de los niños en la primaria, constituyéndose así en un reto digno de superar.

Así mismo, dentro de la dimensión emergieron los códigos: *Conexiones sociales: intercambio de experiencias y reflexiones, Resolución de conflictos: respeto mutuo y comprensión, Inteligencia emocional: gestión de las emociones y, Comportamientos colaborativos: solidaridad, empatía, tolerancia y asertividad,* entre tanto, estos códigos remiten a la manera como fueron observados y caracterizados en la realidad cotidiana de los espacios socioformativos donde tuvo lugar el objeto de estudio, su manifestación da cuenta de las sucesivas interacciones de los docentes con los alumnos, así como entre los mismos alumnos siendo de sustantiva importancia y significación para articular una visión panorámica y contextualizada de cómo se relacionan con los elementos socioemocionales. También, se establece la estrecha relación de los aspectos emocionales con el TC, en especial, cómo se consideran necesarios para el logro del aprendizaje significativo.

A la luz de los códigos, bien pudiera indicarse que las actividades escolares en las que se dinamiza la colaboración deben tener muy en cuenta porque, entre sus beneficios destacan el adquirir de manera satisfactoria y estimulante los contenidos conceptuales, sino también desarrollar habilidades interpersonales como la tolerancia, la empatía, comunicación efectiva en favor de la resolución exitosa de los conflictos, es decir que en la medida que los niños de primaria internalizan los comportamientos colaborativos, resultan beneficiados tanto en la académico como en la personal y social. Al respecto de estas consideraciones Caldero y Vizcarra (2013) reconocen que:

> …desde el currículo por competencias, la escuela experimenta una oportunidad para configurar un ciudadano fortalecido en los contenidos valorativos y actitudinales, abrir desde la enseñanza las puertas para que los alumnos se apropien de habilidades socioafectivas, favorece los distintos modos de interacción, convivencia, cooperación para tomar decisiones y resolver problemas. Una didáctica constructivista, centrada en el niño viabiliza las posibilidades que el niño internalice no únicamente el reconocimiento de valores, actitudes y sentimientos sino también, la configuración de espacios más integradores, con mayores posibilidades para profundizar en las interrelaciones sociales (p.99).

Así, en la convivencia cotidiana dentro del aula, tras dinamizar por la vía de variadas estrategias didácticas, intercambios sociales promueven la interacción socioafectiva de los niños a la vez que, impulsan en intercambio efectivo de opiniones, reflexiones, vivencias, puntos de vista respecto a contenidos que, tras ser contextualizados y socializados entre los niños, situándolos en niveles superiores de pensamiento. Esto, resulta ser altamente positivo desde el punto de vista didáctico-pedagógico, porque precisamente la plena educación de las nuevas generaciones centra su interés en un ciudadano que sepa, pero que también conviva, comparta, se apropie positivamente de elementos actitudinales en favor del aprendizaje y se erija como individuo capaz de hacer cosas, resolver situaciones con autonomía.

Entre las respuestas encontradas en los registros ideográficos como el guion de entrevista como las notas de campo y diarios reflexivos, destacan:

> **DA1** "… reconozco que en temas de estrategias me falta más aplicación del TC, además sé que tengo que trabajar más con los niños lo afectivo porque ellos pues trabajan en clase muy individualmente y no en equipo como deberíamos… si es verdad que ellos se respetan y comparten, pero, debemos lograr que sean más tolerantes ah, y también el tema de la empatía y, yo si reconozco que son competencias determinantes de

desarrollar. El tiempo de la clase se esfuma y quedan cosas importantes por socializar y eso que a ellos les gusta trabajar en equipo porque interactúan, pero usualmente se alborotan y toca estarlos controlando"

DA2 "Yo me apoyo en una revistas del Ministerio de educación que traen temas y dinámicas de valores, la otra vez les puse un video de la ayuda mutua y cómo podemos resolver mejor los problemas juntos, mejor dicho así deberíamos educar pero, también es cierto que uno se centra es en desarrollar los temas conceptuales del currículo y muchas veces algo tan importante como la convivencia, la práctica de valores como cariño, respeto, tolerancia, que es necesaria para manejar las emociones se queda como en el olvido, y es una enseñanza que debemos promover desde los primeros grados de escuela básica primaria… Somos ante todo puentes entre los temas trasversales y el aprendizaje significativo del alumnado, de modo que, eso también incluye valores, competencias sociales, habilidades socioafectivas que deberían como se lo he dicho, ser enseñadas todos los días pero la verdad es que muy poco lo hacemos como debería ser".

DA3 "…los docentes deberíamos enseñar más a ser ciudadanos inteligentes, pero no de contenidos sino de emociones porque gran parte de los problemas en el aula de indisciplina, Bullying suceden porque no hay tolerancia, ni respeto muchos menos asertividad entonces, es ahí donde deberíamos hacer estrategias estimulante con lúdica o gamificadas para que los niños jueguen, compartan y potencien lo socioafectivo, lo cual es un compromiso de la actual reforma educativa lo emocional para que ellos sepan resolver problemas prácticos de su vida cotidiana… Si el niño sabe ser inteligente con sus emociones, sabe interactuar con los demás y ser más certero para resolver conflictos"

DA4 "Es cada vez más obligatorio que nuestras actividades se orienten a que los niños experimenten situaciones de la vida de ellos para que reflexionen y así, pues ellos mismos, descubran lo importante de ser emocionalmente inteligentes porque eso les permite ser mejores compañeros, en el sentido que aprenden a ser más solidarios, tolerantes y buenos compañeros. La convivencia cotidiana y el compartir, son la base esencial para desarrollar habilidades emocionales y colaborativos, siendo ello, algo fuertemente vinculado con la solución de problemas o conflictos en la misma clase, también es cierto que, para eso, pues la familia debería ayudarnos más y nuestras clases hacer más estrategias, pero bueno, se hace los que se puede porque sí que es casi que obligatoria apoyarse en las redes sociales para poner video y cosas así que ellos aprendan mejor"

EP1 "Nosotros si compartimos, pero, lo que pasa es que siempre nos dicen que teneos que sacar los temas del proyecto, la verdad que las clases son buenas, pero cansan porque son siempre lo mismo, si nos hacen temas de valores y respeto como unas lecturas de una revista y un video pero eso hará ya como tres meses, algunos compañeros cuando hacemos cosas en grupo imponen sus puntos de vista y no son tolerantes, mejor dicho, profe tenemos mucho que practicar los valores para trabajar mejor en clase y así aprender mejor"

EP2 "me gustan las clases y aprendo, pero, no sé, creo que deberíamos hacer otras cosas con juegos, con las computadoras como ver videos educativos… y que trabajemos en grupos pero que rotemos cada clase con otros compañeros, aquí algunas veces hay problemillas porque no sabemos compartir, la otra vez, hubo un problema porque a Rosaura le hicieron acoso y eso no debe ser, todos somos compañeros y tenemos que apoyarnos"

> **EP3** "yo profe que estoy repitiendo este grado, con la otra maestra hacíamos más actividades sobre los valores y hasta un proyecto hicimos de lo emocional, ahí, yo aprendí que tenemos que ser buenos alumnos, o sea, saber respetar, ayudarnos entre el grupo, escuchar a todos para tomar decisiones y saber resolver problemas porque así estamos mejor preparados para la vida… No le niego que en este grado si hacemos cosas, pero siempre con lecturas, el trabajo en grupo es siempre con los mismos y nosotros pues hacemos casi todo individualmente, también porque la otra vez, a la maestra algunos padres le pidieron que no mandaras trabajos en grupo para la casa"

De los testimonios, se desprende que existe un pleno reconocimiento de la mayoría de los docentes a la importancia de fortalecer los contenidos socioafectivos en el aula porque éstos, permiten que los niños internalicen comportamientos, prácticas favorables para convivir y compartir en clase de manera armónica, a la vez que, estos elementos son vinculantes para dinamizar el TC e impactar positivamente en el aprendizaje significativo de los escolares, además que son necesarios para la configuración integral del ciudadano que demanda la sociedad. Resultó satisfactorio el hecho que asocien lo socioafectivo con un compromiso pedagógico a ser dinamizado con variedad de situaciones desde los primeros grados de la escuela pues, es la etapa en la que aquello que bien se aprende, difícilmente se olvida. Sobre este particular, Flórez (2005) reflexiona que la escuela enfrenta el reto impostergable de garantizar una óptima educación socioemocional en los niños y que, tras lograrlo, gran parte del cometido de la calidad de la educación estaría cubierto.

En el mismo orden de ideas, se encontró que algunos docentes realizan lecturas reflexivas y actividades con recursos edutecnológicas como los videos de internet sobre aspectos emocionales puntuales y que se esmeran por ofrecer una enseñanza de calidad, en el sentido que buscan responder a los contenidos curriculares planificados en el proyecto lo cual, es una exigencia de la dirección y coordinación pedagógica, a la vez que, manifiestan abiertamente asociar ciertos valores como los codificados con la inteligencia emocional, a la vez que los transversalizan con los elementos sociofectivos que deben necesariamente ser dinamizados desde los primeros grados de la escuela primaria, porque revisten capital importancia, asociaron la asertividad, el respeto, la tolerancia, con competencias y habilidades sociales, destacándose también su relación directa como requerimientos para materializar no

sólo el aprendizaje significativo desde el TC sino de la plena socioformación del ciudadano.

Los informantes indican que desarrollan ciertos temas curriculares con recursos para socializar con los niños situaciones formativas en las que se trabaja lo socioemocional, de manera positiva, tienen claro que tales referentes son pertinentes al momento de dinamizar los temas del proyecto con apoyo del TC como concreción de la práctica pedagógica en favor del aprendizaje significativo. Prevalece cierto compromiso y preocupación en la configuración de momentos para la educación emocional, es decir que, desde el currículo complejo que constituye la actual reforma educativa en Colombia, se resitúa el papel de los valores y los comportamientos colaborativos como catalizadores sustantivos para la efectiva promoción del TC, en el sentido que, la convivencia cotidiana de los niños en clase demanda que éstos sean emocionalmente competentes para tolerar, compartir ideas, tomar decisiones, resolver problemas y que, en suma, es implícitamente es positivo para institucionalizar el TC en primaria.

Además, en un extracto del diario reflexivo de la investigadora frente a algunas situaciones puntuales observadas durante el diagnóstico se registró:

> La vida el aula, debería preparar a los niños para que sean ellos mismos quienes descubran la necesidad e importancia de profundizar en la inteligencia emocional, pues es evidente que esta, es parte indisoluble y por ende, constitutiva de los requisitos para el fortalecimiento de lo socio-afectivo, que a mi modo de ver se puede canalizar con vivencias, reflexiones, estudio de casos, resolución de problemas en clase en especial porque el aula es el espacio ideal para experimentar todo aquello que el niño necesita aprender para ser un individuo pleno y cabal. Además, si gran parte de los problemas del mundo actual se deben a una sociedad carente de conductas operantes, en lo que la asertividad, la consideración, empatía, la práctica democrática de la toma de decisiones y solución a tantos problemas, entonces, eso nos está diciendo por donde es que debemos desarrollar nuestra practica pedagógica, no sólo el trabajo colaborativo es un referente para el aprendizaje significativo, sino para dignificar desde lo socioemocional, la plenitud del ser humano como organismo que siente emociones y las utiliza en su vida diaria **(Diario de la investigadora)**

Tal como se aprecia en la reflexión, prevalece una posición reflexiva del docente respecto a la importancia que tienen los elementos socioemocionales respecto a la aplicación del TC en los espacios socioformativos de primaria, pues son dinamizadores de experiencias educativas de elevado valor porque provienen de la realidad

sociocontextual del propio alumnado ante lo que, el aprendizaje significativo también se favorece. La conjunción de lo afectivo con el TC, conlleva a la construcción sustantiva del conocimiento, pero, además, redunda en la formación integral de los escolares desde la escuela primaria y eso, es susceptible de ser reconocido como aspecto positivo. Se infiere a partir de la triangulación de los hallazgos que los aspectos emocionales permiten unir esfuerzos compartidos a especie de ecosistema socioformativo en el que todos aprenden de todos y se erigen como seres capaces de enfrentar situaciones complejas, retos o problemas, resolviéndolas con mayor certeza porque precisamente devienen de procesos compartidos como equipo desde el TC.

Análogamente, la interpretación dialéctica de los hallazgos deja entrever de manera latente que desde las aulas de clases, hay infinidad de oportunidades para transversalizar elementos sociocognitivos con la construcción significativa del conocimiento para lo cual, se precisa del docente como mediador y guía, al punto que los informantes se reconocen como vínculos o puentes agentes del currículo complejo que están llamados a desarrollar en el alumnado experiencias significativas para incidir positivamente en el aprendizaje significativo y la plena configuraciones de todas las dimensiones del ser, siendo entre otras cosas, el TC un referente pedagógicos de elevado valor tanto didáctico como pedagógico.

Así, Kotter (2010) considera que los docentes son guías cuya práctica pedagógica bien llevada, beneficia el aprendizaje significativo de los niños, este cometido, los reconfigura como actores clave en la inmediatez de los cambios y exigencias de la sociedad actual. Frente esos prospectivos hallazgos, se encontraron ciertos elementos susceptibles de ser mejorados pues entre las debilidades más reportadas y con cierta recurrencia está el tiempo tan corto para desarrollar los temas, el currículo con contenidos extensos que obliga al docente a correr contra reloj, para cubrir todos los temas siendo ello, algo desfavorable porque en tales condiciones, se tienen a obviar, poco aplicar aspectos relacionados con la dimensión socioafectiva, ello también deja al descubierto el escaso o nulo trabajo tanto interdisciplinar como trasdisciplinar desde lo que se pudiese favorecer con mayor pertinente la aplicación de

situaciones socioformativas con elementos afectivos que son tan necesarios al momentos de configurar oportunidades de trabajar en equipos.

A su vez, persiste la poca integración, participación y apoyo de la familia en actividades escolares en las que los niños deben trabar en equipos en sus casas, siendo ello incluso objeto de solicitud para no sucedan, obviándose la importancia de las mismas en favor de la plena formación del alumnado en la primaria. Una vez más, se desprende el desarrollo de una enseñanza centrada en el currículo como contenido exclusivamente conceptual, es decir, con cierta racionalidad técnica y apego al conductismo, lo que poco favorece el abordaje de situaciones formativos centradas en el binomio emocional- TC, siendo entonces algo que amerita ser analizado porque ello, va en detrimento del logro del aprendizaje significativo.

A la vez que, las habilidades socioemocionales poco se están profundizando, siendo ello poco consecuente con los planteamientos López y Cedeño (2022), para quienes, desde el constructivismo social el docente, deberá conjugar los contenidos con situaciones y temas de relevancia e interés para los niños. Así es pertinente dedicar esfuerzos para los docentes del estudio se planteen la necesidad de innovar y trasformar la enseñanza para hacerla más pertinente con las habilidades socioafectivas, el TC y el aprendizaje significativo.

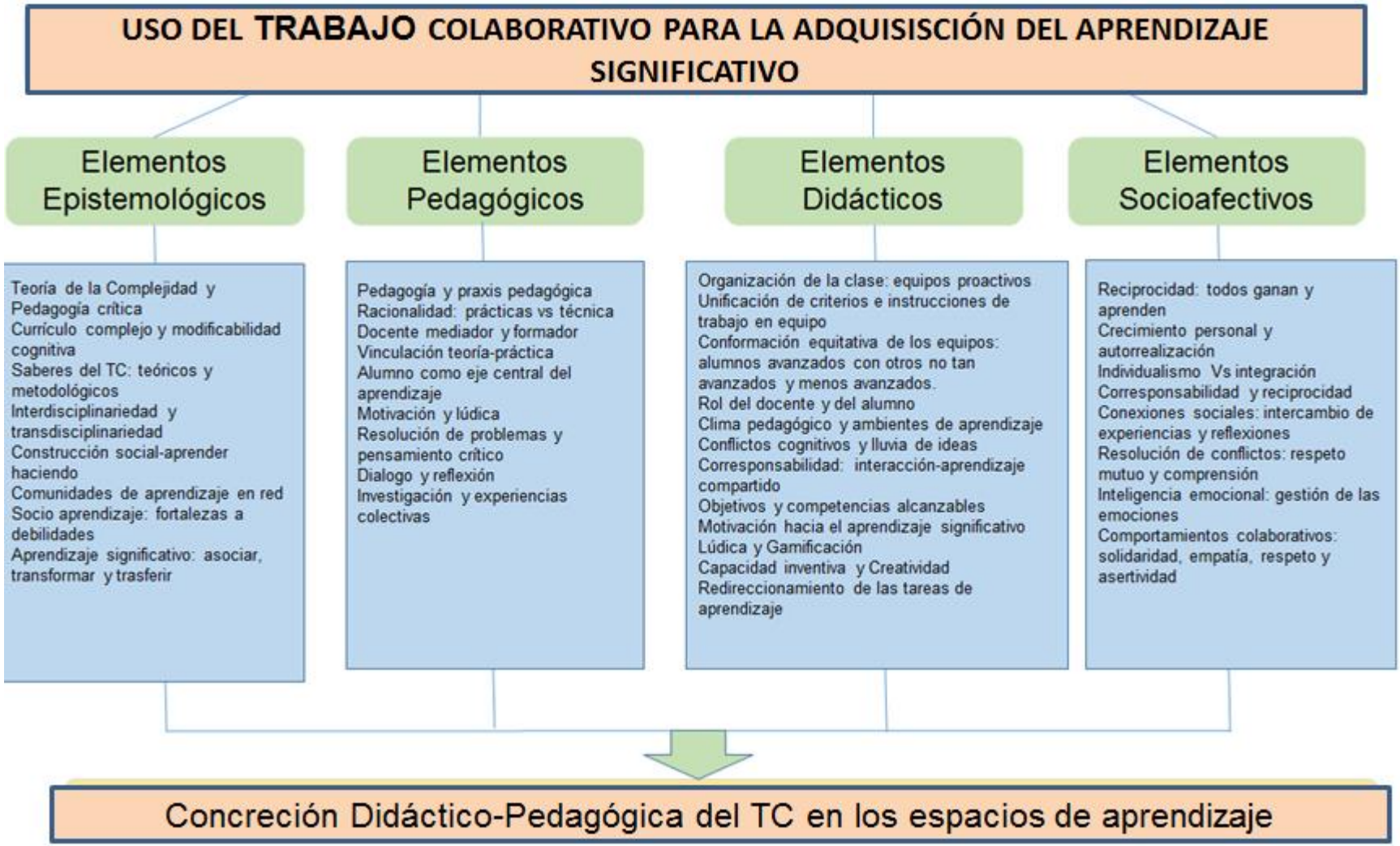
Los niños por su parte, son habilidosos en manifestar abiertamente sus reflexiones y vivencias en clases, saben claramente que hay debilidades susceptibles de mejorar porque, tal como lo indicaron, se cansan, siempre suele ser lo mismo, prevalecen rutinas tanto académicas como formativas a las que fácilmente se anticipan y por las que, les gustaría recibir clases de manera más dinámica, interactiva en las que trabajen mas en equipos. Cundo se tiene un pensamiento crítico y se exterioriza con confianza, sin miedo hay suficientes evidencias que la educación ha impactado favorablemente, restando entonces, institucionalidad el TC como respuesta a la necesidad de trasformar la enseñanza tradicional ponerla al servicio del aprendizaje significativo. En tanto, Kotter (2010) reconoce que, desde la perspectiva del TC, el alumno está en posesión de cualidades y habilidades a ser explotadas para que

construya de manera colectiva, con otros compañeros en el aula, el conocimiento permitiéndole ser receptivo desde el punto de vista emocional.

En suma, los hallazgos invitan a reconocer la existencia de situaciones tanto positivas como mejorables, lo cual, es común porque la enseñanza es de naturaleza sociocognitiva en la que el docente es un medidor que direcciona sucesivos encuentros entre los alumnos, los contenidos contextualizados mediante la aplicación de estrategias y situaciones formativas innovadoras, que tras ser mediadas desde el TC bien pueden garantizar la construcción satisfactoria del conocimiento y, consecuente aprendizaje significativo superando las limitaciones que impiden el logro de éste cometido. Docentes, alumnos e incluso, familia se reiteran como agentes comprometidos con el aprendizaje significativo, implicando participación, tolerancia, apertura a diversas experiencias formativas de los niños con las que profundicen en lo emocional, construyan el conocimiento desde el TC. Así, la triada pedagógica mucho puede hacer en favor de la institucionalización del TC como referente motivacional importante en la construcción del conocimiento desde los primeros grados de escolaridad en básica primaria.

,

Figura 9. Segunda Categoría emergente con subcategoría, dimensiones, indicadores y códigos.



Nota. Creación Inédita de la Investigadora. Albán (2026).

Discusión Reflexiva de los Hallazgos

Una vez finalizado el análisis crítico reflexivo de la situación problemática que estuvo orientada a explorar sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2026, se hace necesario someter el objeto de estudio a un examen sistemático con otras investigaciones de cuya comparación recurrente, se logre deslindar su estado práctico, teórico y valorativo en la realidad del Sistema Educativo Colombiano, cuyas reflexiones indiquen de modo orientador las acciones a seguir para intervenir su realidad y generar las transformaciones esperadas. A tal efecto, conviene citar las palabras de Martínez (2009), para quien:

> El desafío de la nacionalidad científica postmoderna, subyace en poder desentrañar el lado humano de cualquier realidad para así comprenderla, en un contexto epistemológico complejo que permita analizar sus particularidades en espiral y poder llegar a la construcción de nuevas teorías como concreción garante del cambio. (p. 300)

Desde luego, la discusión de los hallazgos que caracterizan el problema, es altamente importante razón por la que debe realizarse de modo minucioso, consciente y apegado en todo momento al estatuto científico desde la que se ha apreciado tanto en lo referencial como en el campo de actuación, todo ello implica un trabajo intelectual sistemático en la que los procesos cognitivos como percibir, examinar, ordenar, comparar, fijar relaciones, categorizar, reducir, disponer y trasformar son determinantes para llegar a la plena comprensión del objeto de estudio, preexistiendo un requisito para lograr tal cometido, la categorización abierta y selectiva, la confrontación constante, la triangulación de los actores, instrumentos y momentos, la validación teórica y la saturación de la información. Por tanto, a continuación, se da cumplimiento a esta última parte del análisis situacional descriptivo, decantando la esencia del problema en sus categorías y subcategorías. En consecuencia, este proceso de disquisición hermenéutica se efectúa siguiendo los señalamientos de Villalobos (2009) para quien, el procedimiento en su ámbito metodológico consiste en:

> …, resaltar aquellos elementos de especial valor ontológico y epistemológico encontrados en cada una de las categorías observadas, estableciendo de modo coherente sus interacciones, coincidencias, divergencias, a la luz de otros hallazgos revisados en la literatura, así como en aquellos estudios realizados en otros escenarios, cuya naturaleza paradigmática sea similar para poder responder así a las intencionalidades que motivaron el desarrollo la investigación (p.97).

Desde luego, para dar cumplimiento a las indicaciones del precitado autor y, en un todo de acuerdo con los criterios tanto de credibilidad como de su fiabilidad, a continuación, se hace tal procedimiento siguiendo una orientación inductiva que permita su total comprensión. Así, respecto a la primera categoría: ***"El TC como Referente Pedagógico Motivacional"*** fue asociada por los informantes como, el *"Accionar Didáctico-pedagógico del Docente en la Práctica Educativa en los espacios formativos"* manifestación que denota ciertas complejidades, discrepancias y retos porque se trata de un conjunto articulado de actividades y procesos que si bien actúan de manera interdependiente, los unos de los otros, estos se conjugan para configurar los procesos socioformativos: enseñanza, aprendizaje y evaluación los cuales, están afectados por el contexto histórico social, la cotidianidad y diversos factores.

El análisis dialectico de las dimensiones *diagnóstico escolar, planificación pedagógica, desarrollo de la clase y evaluación de los aprendizajes,* se evidenciaron incuestionables debilidades por cuanto en cada lapso hay carencias respecto a que poco se hacen el diagnóstico de necesidades, a la vez que, las características personales del alumno no se toman en cuentan para planificar y menos desarrollar los contenidos socioformativos de las asignaturas. Además, prevalece una enseñanza tradicional, monótona y poco innovadora centrada en el conocimiento y experticia del docente por lo cual, el alumno sigue siendo un observador pasivo que recibe las directrices ante lo que, sus contribuciones a la clase son limitadas.

Los procesos de interacción comunicativa suelen ser limitados y con escasas oportunidades para reflexionar respecto a determinadas particularidades de la clase, así, durante la didáctica evidencia un desarrollo artesanal, unidireccional con marcadas evidencias en las que la clase magistral suele ser la gran favorecida y en la que, docentes y alumnos aún trabajan en solitarios. Así, prevalecen falencias en las que

dejan ver la ausencia de la interdisciplinariedad o trabajo colaborativo y, ante lo que el alumnado con frecuencia manifiesta quedarse con ciertas dudas, entonces, se privilegia aun la imagen del docente, el desbalance entre la enseñanza y el aprendizaje, siendo la primera la que mayor atención recibe y ante lo cual se debe reflexionar.

A la luz de los resultados, resulta pertinente indicar que coinciden con los de Munévar (2018) para quien en el desarrollo de las experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia, una considerable porción de ellos tiende a monopolizar el rol del docente, obviando que es el alumno el centro de la enseñanza y por lo cual, se deben considerar las fallas para hacer intervenciones centradas en la inmediatez de la práctica profesional de cada una para mejorar pues, urge repensar los procesos educativos para resituar al alumnado como el principal actor a la vez que sea el aprendizaje una concreción que es también susceptible de atender desde una intencionalidad respondente que permita introducir mejoras.

Respecto a los procesos de evaluación, se observó el desarrollo marcado desde la psicometría en la que el docente es asumido como un experto en construcción de pruebas por lo cual, el examen parece ser el único procedimiento para evaluar los resultados al final de cada contenido, se evidenció la ausencia reiterada de las formas de participación en la evaluación, siendo el docente el único que evalúa obviando la co, hétero y autoevaluación entonces, la evaluación adolece de procedimientos innovadores por lo que sólo se mide el producto obviándose el proceso y los avances logrados por cada alumno. En efecto, la evaluación coincide con la racionalidad técnica como se desarrolla la clase, siendo sólo sumativa y de aplicación final, así, prevalen debilidades que son susceptibles de reflexionar para poderlas innovar.

Sobre la evaluación aplicada en la fase final de la práctica profesional, coincidieron con los reportados por Rodríguez (2014), para quien materializar una la práctica reflexiva sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto de básica primaria, debería entre otras cosas ser de racionalidad práctica, sistemática desde la

edometría de tipo cualitativa, en la que las diversas formas de participación se apliquen correctamente para reunir evidencias conducentes a tomar buenas decisiones haciéndola más justa, equitativa. En la práctica evaluativa, se pueden innovar las estrategias y técnicas, por cuanto, los estudiantes tienen estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples que no se pueden valorar de manera estandarizada por lo cual, la evaluación pudiera innovarse; esto, sería favorable porque se apoya en las TIC y en las particularidades del contexto y del mismo alumno.

Si bien los instrumentos aplicados permitieron identificar un balance del grupo y reconocer las necesidades e intereses latentes de los estudiantes, se evidencia una discrepancia crítica, el conocimiento de estas particularidades no se traduce en la operacionalización de las competencias en el aula. En otras palabras, aunque el docente posee información sobre las habilidades y experiencias personales de sus alumnos, estas permanecen como datos aislados; es decir, un diagnóstico solamente informativo, que no logran permear la planificación curricular ni transformar la didáctica. Esta ruptura entre el diagnóstico y la praxis demuestra que, bajo el modelo actual, la determinación de competencias se convierte en un ejercicio administrativo y descontextualizado, ignorando que el aprendizaje significativo solo puede emerger cuando las experiencias previas y las necesidades del niño dejan de ser indicadores de un formulario para convertirse en el eje motor de la transdisciplinariedad en el aula.

En lo concerniente a la dimensión de ***Planificación Pedagógica***, los hallazgos revelan una lucidez declarativa por parte del docente respecto a la necesidad de trascender la rigidez curricular. Se observa un acierto notable en la intención de realizar ajustes y una jerarquización de contenidos que, en el plano discursivo, buscan orientar una planificación centrada en el alumno. Existe, asimismo, una valorable disposición hacia la vinculación entre los contenidos y la cotidianidad, manifestada en un esfuerzo por dotar de pertinencia contextual a la enseñanza, bajo una evidente intención de significación. Esta tendencia indica que el profesorado reconoce, al menos en la fase de diseño, que el acto pedagógico no puede ser un proceso estático, sino un ejercicio

dinámico que requiere del reconocimiento de las particularidades del entorno para alcanzar una relevancia formativa que responda a los intereses del estudiante.

No obstante, al contrastar esta intencionalidad con la praxis efectiva, emergen discrepancias fundamentales que obstaculizan la concreción de una propuesta transcompleja. La revisión del programa suele limitarse a una adecuación formal y administrativa, careciendo de una verdadera inclusión del paradigma de la Transcomplejidad (TC) en la planeación cotidiana. Se evidencia una brecha operativa donde la planificación, aunque centrada teóricamente en el alumno, termina supeditada a un plan de evaluación tradicional que prioriza la medición técnica sobre el proceso cognitivo. En consecuencia, la vinculación entre los contenidos y la cotidianidad se torna efímera, perdiendo la profundidad necesaria para el aprendizaje significativo; la planeación se convierte así en un ejercicio de cumplimiento burocrático que, a pesar de las loables intenciones docentes, no logra romper con la fragmentación del saber ni integrar la complejidad del contexto de manera sistémica.

En efecto, la planificación pedagógica desplegada por el docente en el contexto de Pindales trasciende solo la organización técnica de contenidos; se constituye en un acto de lectura de la realidad, donde el aula se permea de la identidad y las dinámicas socio-históricas de la comunidad. Siguiendo a Freire (1997), quien sostiene que la educación debe partir de la propia realidad del educando, el docente asume la planificación como una praxis situada que exige comprender el tejido sociocultural de Pindales antes de proponer cualquier ruta de aprendizaje. Bajo esta óptica, el educador abandona el rol de ejecutor de currículos estandarizados para convertirse en un mediador de saberes locales, logrando que la planeación deje de ser un trámite burocrático para transformarse en un andamiaje que conecta las vivencias del estudiantado con el horizonte del conocimiento universal. Esta articulación permite que la enseñanza se convierta en un proceso de emancipación intelectual, donde el estudiante no solo aprenda conceptos, sino que aprenda a interpretar y transformar el entorno en el que habita.

Ahora bien, en cuanto el *desarrollo de la clase* en el contexto estudiado revela una tensión dialéctica entre la actuación habitual, caracterizada por una rutina docente inercial, y la necesidad de una organización de la clase para el TC. Si bien se observa un esfuerzo inicial mediante la motivación al Inicio y el rescate pedagógico de saberes previos, este impulso se ve rápidamente limitado por un desarrollo didáctico técnico racional y una clase magistral centrada en el docente. Existe un marcado antagonismo didáctico donde el docente intenta aproximarse a un enfoque constructivista, pero termina prevaleciendo una lógica cognitivista-tradicional que prioriza la transmisión unidireccional.

Esta discrepancia es notable al analizar la sensibilización respecto al TC, donde, a pesar de reconocer teóricamente su importancia y beneficios, el docente aún no logra trascender la planificación rígida, lo cual constituye una debilidad estructural que impide que el aula se convierta en un espacio de verdadera complejidad transdisciplinar. En cuanto a la dinámica relacional, la transición de las estrategias didácticas tradicionales hacia las colaborativas es el nodo crítico de la praxis. Cuando el docente logra la dinamización contextualizada de contenidos, se abre la puerta a la transferencia real del saber hacia la vida cotidiana de Pindales; no obstante, esta práctica es aún esporádica.

La interacción comunicativa docente-alumno se percibe, en gran medida, mediada por la directividad, lo que obstaculiza que el estudiante se constituya como agente clave del TC. El mayor potencial o fortaleza reside en la capacidad del docente para generar momentos de simbiosis pedagógica, donde, al permitir la participación activa y el trabajo colaborativo, se vislumbra efectivamente el aprendizaje significativo. El desafío doctoral radica aquí en institucionalizar esta simbiosis, convirtiéndola en el estándar de la praxis y no en una excepción didáctica.

Ahora bien, el clima pedagógico de la clase y los procesos de clarificación de dudas y errores determinan la calidad del cierre de la clase, evidenciando las fortalezas y debilidades del modelo. Se observa una debilidad en la conceptualización del cierre, que a menudo se reduce a una conclusión administrativa y no a una síntesis

metacognitiva. Sin embargo, cuando el docente fomenta un clima de confianza que permite el error como oportunidad de aprendizaje, se potencian las fortalezas: un estudiante más reflexivo y un proceso de enseñanza menos punitivo; entonces, el cierre debe dejar de ser el fin de una rutina para transformarse en el punto de partida de la reflexión crítica; solo así se consolidará la simbiosis entre el TC, la participación y el aprendizaje significativo como el eje vertebrador de la labor docente en tu contexto.

En consecuencia, la dimensión de ***Desarrollo de la Clase*** se erige como el escenario neurálgico donde converge la tensión entre la herencia de una praxis técnico-racional y la urgencia de un nuevo diseño transcomplejo. En este espacio, el docente se enfrenta a un antagonismo didáctico constante; el cual, oscila entre la inercia de la rutina docente (clase magistral centrada en el docente) y la aspiración hacia una simbiosis pedagógica donde el estudiante asume el rol de agente clave. Los hallazgos evidencian que, para superar esta dicotomía, el desarrollo didáctico debe abandonar la fragmentación del saber y abrazar lo que Morin (1999) denomina la "pertinencia en el conocimiento", la cual no es otra cosa que la capacidad de contextualizar y globalizar la información en el acto pedagógico.

Bajo esta perspectiva, la dinamización contextualizada de contenidos deja de ser un recurso didáctico aislado para transformarse en una estrategia de vinculación existencial, permitiendo que el aula transite de un espacio de instrucción unidireccional a un ecosistema de aprendizaje significativo, donde la incertidumbre y la clarificación de errores se integran como componentes esenciales de la construcción del conocimiento.

En este orden de ideas, con respecto a la dimensión de *evaluación de los aprendizajes,* los hallazgos revelan una marcada tensión entre la apropiación discursiva de las tendencias vigentes, como formativa y formadora, y su limitada ejecución en la praxis cotidiana. Si bien existe una intención declarada de diversificar los tipos de evaluación y formas de participación, la debilidad principal radica en la evaluación del trabajo colaborativo; frecuentemente, el docente intenta implementar actividades grupales, pero persiste una dificultad para medir la calidad del proceso de interacción,

cayendo en la medición técnica y sumativa del producto final. Esta desconexión denota una carencia de instrumentos que validen la construcción colectiva del conocimiento, donde la coevaluación y la autoevaluación siguen siendo, en muchos casos, ejercicios formales y burocráticos sin una verdadera carga reflexiva, lo cual fragmenta el sentido integral del aprendizaje y desaprovecha el potencial integrador del paradigma transcomplejo.

No obstante, se evidencian aciertos prometedores cuando la praxis docente se desplaza hacia una evaluación innovadora de los aprendizajes, donde se integra la valoración crítico-reflexiva de resultados como eje articulador del proceso. En estos momentos, cuando el trabajo colaborativo se evalúa no solo por el resultado tangible, sino por la calidad de la interacción, la argumentación dialógica y la resolución consensuada de conflictos, la evaluación se convierte en una herramienta de aprendizaje genuino. Estos destellos de innovación demuestran que, al pasar de la fiscalización punitiva a la valoración dialéctica, el docente logra que el estudiante asuma su responsabilidad y corresponsabilidad en el proceso. Esta fortaleza, plenamente alineada con los principios de la Transcomplejidad, constituye el punto de inflexión para generar el constructo sobre el Trabajo Colaborativo como referente pedagógico motivacional y de esta manera, innovar la evaluación de un acto de control a un espacio de metacognición, en el que, la participación activa sea el indicador por excelencia de la madurez cognitiva del educando.

En suma, parte de las debilidades encontradas en la primera categoría obedecen al antagonismo didáctico observado entre la racionalidad práctica y la técnica, es decir, entre el conductismo y el constructivismo, de lo cual se infiere que tales falencias obedecen que las concepciones manifiestas por los docentes que participaron en el estudio respecto al accionar didáctico pedagógico del docente en la práctica educativa en los espacios formativos, suelen apoyarse en las maneras como ellos fueron formados por lo cual, emergen discrepancias que inciden de modo considerable en el desarrollo de los procesos socioformativos.

Seguidamente, en lo que respecta a la segunda categoría: **“USO DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA LA ADQUISISCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*”*** se asumió como una construcción de carácter complejo que está constituida por elementos dinámicos que la intensifican en la inmediatez de los escenarios educativos en básica primaria, fue asociada con la subcategoría: *“Concreción Didáctico-Pedagógica del TC en los espacios de aprendizaje”* y las dimensiones: *Elementos Epistemológicos, Elementos Pedagógicos, Elementos Didácticos, Elementos Socio-afectivos*” y sus códigos emergentes.

Los *Elementos Epistemológicos* que sustentan el constructo emergen de la convergencia entre la complejidad y la acción pedagógica, asumiendo que el conocimiento no es un objeto estático, sino una construcción dialógica y situada. En este sentido, la investigación se adscribe a los planteamientos de Villegas (2005), quien sostiene que la transcomplejidad “…, constituye una postura epistémica que trasciende la simplicidad y la fragmentación disciplinar para proponer una visión holística del ser humano” (p. 68). Esta base epistemológica no solo legitima la integración de métodos, sino que exige una postura ética donde el investigador y el docente reconocen que su praxis está inmersa en una realidad de constante cambio. Por tanto, la sustentación del constructo no se limita a la acumulación de datos, sino a la generación de una visión que entiende el aprendizaje como un proceso fluido, capaz de adaptarse a las incertidumbres del entorno mediante la reflexión crítica y la corresponsabilidad compartida entre los agentes educativos.

La integración de la Teoría de la Complejidad y la Pedagogía Crítica funciona como el eje motor que permite la transición hacia un currículo complejo, donde la modificabilidad cognitiva del estudiante se convierte en la meta principal de la acción docente. En este paradigma, los Saberes del TC (teóricos y metodológicos) no actúan como una suma de partes, sino que se articulan a través de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, rompiendo con el aislamiento del conocimiento para promover una visión integradora. Esta estructura curricular es la que habilita al docente para abandonar la transmisión pasiva y adoptar una mediación que desafía las estructuras

mentales del educando, convirtiendo el aula en un laboratorio de pensamiento donde la complejidad no es un obstáculo, sino la condición necesaria para el desarrollo de competencias superiores.

En el plano operativo, esta visión se materializa en la construcción social y el aprender haciendo, donde el estudiante se integra a comunidades de aprendizaje en red que validan su capacidad de agencia. Aquí, el socio aprendizaje se analiza dinámicamente, identificando desde las fortalezas a las debilidades que surgen en la interacción humana, con el fin de transformar las carencias en oportunidades de crecimiento compartido. Bajo este enfoque, el aprendizaje significativo se consolida como una triada de procesos: asociar la nueva información con la experiencia previa, transformar la realidad a través del pensamiento crítico y transferir el saber a situaciones inéditas. Así, la praxis se valida no solo por su rigor teórico, sino por su capacidad de convertir el aula en un espacio vivo, donde el conocimiento se vuelve una herramienta emancipadora y profundamente conectada con la vida.

El diagnóstico del centro educativo Pindales revela una praxis pedagógica caracterizada por una dualidad dialéctica: mientras que se observan aciertos significativos, como la genuina capacidad docente para identificar las necesidades socio contextuales del estudiantado y la emergencia de espacios de colaboración que sugieren una apertura latente hacia la co-construcción del saber, persisten debilidades estructurales que condicionan severamente el quehacer educativo. Entre estas limitaciones, destacan la persistencia de una cultura de supervisión inquisitoria que asfixia la creatividad docente, una planificación que a menudo se reduce a una formalidad administrativa, y la prevalencia de una rutina instruccional que, atrapada en el paradigma técnico-racional, fragmenta el conocimiento e impide la consolidación del aprendizaje significativo.

Esta brecha entre el potencial transformador que reside en la comunidad educativa de Pindales y las rigideces del modelo imperante constituye la justificación epistémica de la praxis, la cual busca transitar del diagnóstico de estas carencias hacia

la construcción de un ecosistema socioformativo donde la complejidad deje de ser un obstáculo para convertirse en el vector de la emancipación pedagógica.

En cuanto a la dimensión de los ***Elementos Pedagógicos*** en el contexto investigado evidencia una tensión dialéctica entre la pedagogía concebida como cuerpo teórico y la praxis pedagógica como acción situada. La principal discrepancia reside en una racionalidad que aún oscila peligrosamente hacia el enfoque técnico-racional, donde la planificación docente se cumple, en gran medida, como un requerimiento normativo o un trámite administrativo, antes que como una respuesta orgánica a las necesidades del grupo. Esta disonancia provoca una vinculación teoría-práctica frágil, donde el docente conoce los principios constructivistas en el plano discursivo, pero en el aula prevalece una instrucción fragmentada que ignora la complejidad de las interacciones humanas.

No obstante, emergen aciertos significativos que validan el potencial transformador del educador. Se identifican esfuerzos loables por transitar hacia la figura del docente mediador y formador, logrando colocar al alumno como eje central del aprendizaje mediante actividades que desafían la pasividad. Cuando la motivación y la lúdica se integran efectivamente en el quehacer diario, se observa una fractura necesaria en la rutina magistral, permitiendo que la interacción docente-estudiante se vuelva un espacio de intercambio real. Estos momentos de éxito pedagógico demuestran que, al descentrar la enseñanza de la figura del profesor, se abre una ventana para que el saber trascienda el libro y cobre sentido en la vida del educando.

La consolidación de esta dimensión requiere, imperativamente, potenciar la resolución de problemas y el pensamiento crítico a través de un diálogo y reflexión constante. La praxis docente alcanza su mayor nivel de complejidad cuando integra la investigación y las experiencias colectivas no como actividades extraordinarias, sino como el tejido mismo del día a día escolar. Esta praxis, debe pretender convertir el aula en un escenario donde la teoría no se recita, sino que se construye socialmente mediante la interacción, permitiendo que la pedagogía deje de ser una camisa de

fuerza técnica y se transforme en una herramienta de emancipación y desarrollo cognitivo.

En síntesis, la praxis docente en el centro educativo Pindales se encuentra en una encrucijada epistemológica, por un lado, una estructura institucional de corte inquisitorio que ancla la enseñanza a una racionalidad técnico-racional, y por otro, un potencial transformador latente en la capacidad del educador para reconocer las necesidades y el contexto de sus estudiantes. Como constructo doctoral, emerge precisamente para resolver esta tensión, no como un simple ajuste metodológico, sino como una metamorfosis sistémica que desplaza el eje de la educación desde la fiscalización y la memorización hacia la socioformación, la construcción colaborativa y la metacognición. Al integrar los elementos epistemológicos de la Transcomplejidad con una didáctica mediacional, este modelo dota al docente de las herramientas necesarias para transformar las limitaciones del entorno en oportunidades de aprendizaje significativo.

Sobre la ***Dimensión Elementos didácticos***, se asumió como una concreción compleja que los docentes y alumnado del estudio, participan en el desarrollo del currículo cuyos contenidos globalizados y contextualizados se orientan a potenciar las competencias previstas para el grado escolar en la escuela básica primaria. Los códigos reiteraron que lo didáctico tienen que ver con la parte articuladora de la pedagogía en la inmediatez del aula de clases, es decir, que se encarga de dinamizar situaciones, aplicar, estrategias técnicas, dinámicas y actividades para mediar los contenidos de manera sustantiva, constructivista, tras sucesivas interacciones en las que el TC bien puede apoyar el aprendizaje significativo de los niños.

El contraste dialéctico sustentado en la triangulación múltiple, permitió evidenciar la existencia de ciertas fortalezas y debilidades que, tras ser jerarquizadas, invitan a reflexionar para así mejorarlas, docentes y educandos reconocen la necesidad de trabajar los contenidos en equipos porque permite no sólo fijar mejor los contenidos, sino también compartir efectivamente con los demás, es decir, se configura la posibilidad de repensar la situación a partir de una ecología de aprendizajes,

derivándose una construcción del conocimiento compartida en la que todos aprenden reflexionan y validan lo aprendido. Sin embrago, es pertinente dedicar más tiempo a la planeación escolar en la que se unifiquen mejor los criterios e instrucciones del TC, haciendo que sean más entendible para los niños y provechosa en términos de tiempo y inteligibilidad, la constitución de los grupos es poco equitativa respecto a los niveles cognitivos del alumnado y contrariamente, lejos de significar una innovación diariamente, es una manifestación rutinaria, preestablecida e invariable.

Si efectivamente, los docentes tienen el componente teórico y claridad respecto al TC, pero al momento de la transferencia al aula, no se sabe organizar los grupos y si tampoco se rotan los integrantes, tal monotonía poco favorece la interacción comunicativa, la convivencia, las relaciones inter-alumnado, entonces, sucede lo detectado clases repetitivas, poco estimulantes, carentes de clases innovadoras en los que las tareas de aprendizaje salen ser resultas individualmente. No conforme con ello, la familia parce influir negativamente respecto al TC asociándolo con pérdida de tiempo, indisciplina. Sobre esto, Caldero y Vizcarra (2013) afirman que, lamentablemente el proceso educativo ha resultado "… afectado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario; afectando de manera considerable los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la escuela día tras día pierde sus posibilidades de favorecer la formación de las nuevas generaciones" (p. 157).

Así, con frecuencia las clases evidencian la prevalencia del docente como facilitador y eje central de la mediación a los niños, como receptores pasivos, bancos de aprendizaje para ser llenos de contenidos usualmente carentes de significación, hecho que impone la necesidad de reconfigurar los roles de los actores socioeducativos dentro de la compleja trama educativa. Las estrategias didácticas, tienen a tener una direccionalidad positivista, poco innovadoras, con limita realización de situaciones formativas apoyadas en la lúdica o gamificación. Esto lejos de ser prospectivo y favorable para los niños, es mejorable pues ambas tienen un gran potencial didáctico-pedagógico para motivar la participación del niño en las actividades

que suponen acceder a contenidos de manera colectiva siendo ello garante del aprendizaje significativo.

En consecuencia, conviene resignificar los roles del docente y del estudiante, de modo que los primeros sean mediadores, guías y los segundos sean el centro de la acción educativa, actuando con convicción y autonomía en los diversos procesos que suponen ser creativos, auténticos, asumir la responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento. Las clases deberían ser realizadas frecuentemente con el TC, de modo que existan mayores posibilidades de experimentar los conflictos cognitivos, relaciones interpersonales cotidianas, con un clima pedagógico motivador en el que sean los niños los principales artífices de los diversos mecanismos para construir el conocimiento. Los hallazgos, remiten a la acción casi obligada de repensar la manera como se están dinamizando en la escuela objeto de estudio, los procesos socioformativos, haciéndose impostergable considerar el TC como referente pedagógico en el aprendizaje significativo.

Los resultados, distan o se contradicen con las reflexiones de Montoya (2022), quien afirmó en su estudio que los elementos didácticos son de especial importancia para garantizar la formación integral del alumnado, a la vez que, permiten a docentes y estudiantes profundizar en la constante renovación de las actividades, responsabilidades concernientes a la enseñanza y el aprendizaje desde el constructivismo pedagógico. En lo que sí parecen coincidir los hallazgos del presente diagnóstico con los de la investigadora ya citada es que, los roles de los actores socioeducativos, tanto los de los docentes como los propios de los alumnos, son alterables pues, en la inmediatez del aula todos aprenden de todos, beneficiándose mutuamente y con ello, el conocimiento es susceptible de ser dinamizado tanto por el mediador como por el educando, a la vez, se resitúa la corresponsabilidad como elemento característico del ecosistema de saberes.

A la luz de las cogitaciones precedentes, es importante reflexionar que en Colombia está en marcha una reforma educativa destinada a redundar en el aprendizaje significativo de los niños, pero además rescata el papel del docente como

profesional capaz de redireccionar y transformar la práctica pedagógica para hacerla más pertinente, de modo que también la familia se incorpore y asuma con mayor pertinencia su responsabilidad en el accionar educativo. Los hallazgos, destacan el valor didáctico y pedagógico de los actores socioeducativos quienes está llamados a hacer sus aportes y compartirlos haciendo uso efectivo de los diversos recursos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, elevando así las posibilidades de impactar en una educación de calidad, lograr este cometido implica accionar experiencias pedagógicas desde el TC en las que los niños varíen los grupos y sean distribuidos pensando en el sistema monitor, es decir, algunos muy avanzados, otros en nivel aceptable y los últimos en vías de desarrollarse potencialmente.

Sobre los ***Elementos Socioafectivos***, que conforman la última dimensión del análisis se caracterizó por reiterar la importancia de lo afectivo, emocional como parte indisoluble de los contenidos valorativos que remiten las competencias, así, los códigos reiteran que en la dinámica del aula es determinante dinamizar los valores de convivencia, siendo esto necesario para establecer conexiones socioafectivas positivas en especial, porque el hombre es un ciudadano afectivo dotado de un sistema límbico con el que la gestión de las emociones determina en gran parte el desarrollo de las actividades tanto dentro como fuera del aula de clases. Una escuela que fortalezca la construcción del conocimiento a partir del efectivo desarrollo de elementos socioafectivos, beneficia al niño y todo el sistema porque, con felicidad y motivación se dedican mayores esfuerzos por trabajar, comprender y compartir lo aprendido.

Es muy evidente que pocas han sido las oportunidades evidenciadas en la que el TC se ha dinamizado en los espacios de aprendizaje donde tiene lugar el objeto de estudio, por lo que prevalece el trabajo individualizado siendo lastimosamente reforzado por los propios padres quienes se mantienen contumaces a la realización de tareas para las casas, viéndose limitadas las oportunidades para que desde la reciprocidad los niños descubran el todos gana, todos aprenden a la vez que, ello se asoció directamente con la corresponsabilidad y reciprocidad. La compleja trama educativa, obliga a reconocer que hay necesidad de realizar más estrategias en las que

emocional se ponga en práctica como las conexiones sociales, por decir, un caso puntual, son necesarias para que los alumnos reconozcan que necesitan apoyarse en los demás para aprender mejor.

Sobre la gestión de las emociones, si hay ciertos elementos, pero se necesita trabarlos más pedagógicamente lo cual, permitirá configurar un alumnado con mayor capacidad crítica y actitudes para resolver satisfactoriamente los problemas de la cotidianidad además de, estas más consciente de la importancia que tiene aprender, resolver situaciones de modo colaborativo. Se debe tener mayor paciencia para hacer frente a diversas situaciones en las que lo emocional suele marcar la pauta al momento de tomar decisiones y socializarlas, pues así mismo debería suceder en el aula de clases. Tales resultados invitan a reflexionar que los informantes en su totalidad reúnen comportamiento colaborativos, positivos, favorables lo que necesitan en experimentar situaciones formativas sobre la temática, con mayor frecuencia, así, prevalen ciertas discrepancias o debilidades sobre los aspectos afectivos lo que si está claramente definido en los temas a profundizar.

Como quedó evidenciado con la triangulación múltiple, los elementos socioafectivos son susceptibles de dinamizar porque son parte esencial para aplicar el TC como referente pedagógico motivacional, siendo el aprendizaje significativo el fin ulterior de los procesos socioformativos en la escuela primaria así, tal como afirmaron Rajadell y Sepúlveda (2014) cuando lo afectivo se transversaliza dentro de los contenidos del proyecto, aproximamos la didáctica y la pedagogía a las premisas del currículo complejo, centrando especial atención en el vínculo socioafectivo-competencias, en cuyo tránsito está el aprendizaje significativo. En la medida que los actores socioeducativos están motivados, experimentan sensación de bienestar y interactúan con mayor disposición al logro en equipo, los comportamientos colaborativos surgen espontáneamente, de allí que, la equidad, empatía refuerce el ganar- ganar, situaciones en la que todos aprenden de todos y comparten los logros.

Vistos de manera critico-reflexiva los hallazgos de la dimensión bien pudiera indicarse que coinciden con los encontrados por Farías (2022) para quien, en los

escenarios formativos de la primaria, con especial interés prevalece la relación de la dimensión personal: valores, sentimientos, emociones, actitudes con el TC, en el sentido que tras ser circulados en el ecosistema de aprendizaje de manera conjunta por los actores socioeducativos, se logra el aprendizaje significativo a partir de la efectiva aplicación de estrategias innovadoras en un ambiente de aprendizaje de aceptación, estimulante, innovador, con los docentes integrados de manera interdisciplinar y con alumnos comprometidos a trabajar corresponsablemente en unión de un fin común. Tan así que, la precitada agrega *(Up Supra),* en la formación confluyen variables de naturaleza intersubjetiva, o "…imperceptibles, las que precisamente incluimos en los contenidos valorativos/actitudinales como dimensión insoslayable del ser, se erigen por antonomasia como referentes actuando como eslabones coadyuvantes, pero también, catalizadores que, desde el TC, permiten el aprendizaje significativo, siendo determinantes para educar" (p.122).

En razón de lo anterior, los hallazgos reiteran importancia de las conexiones sociales en el intercambio de experiencias y Socio-construcción del conocimiento, así el la dimensión emocional, obedece a los aportes científicos de prominentes psicólogos como Howard Gardner (1982) y Daniel Goleman (1995), por lo que su estudio ha sido tema de marcado interés desde cualquier realidad educativa, desde una concepción humanizante e integradora, constituyen una de las fortaleza que pueden encaminar a la escuela primaria hacia la excelencia, el éxito. Los actores educativos, se desempeñan diariamente en contextos socioformativos complejos, donde interactúan con otros semejantes compartiendo, aprendiendo, trabajando, superando obstáculos, alcanzando metas y socializando sus experiencias. A tal efecto, Gombrich (2022), asevera:

> La dinámica del trabajo cotidiano en la escuela, enfrenta constantes transformaciones, actualmente dentro de los indicadores de evaluación institucional y profesional subyace, lo emocional, siendo el fundamento esencial para juzgar el cómo nos manejamos con nosotros mismos y como interactuamos con los demás. Este procedimiento se aplica, cada vez más para saber quién es competente, quién necesita desarrollar las competencias sociales y las mismas emocionales, concluir quién se acerca más al ideal de la educación por competencias y, a la educación de calidad (p.215).

Desde luego, la escuela del siglo XXI se ha tornado más compleja en sus formas de organización y por ende en sus actividades cotidianas, dada la complejidad e

incertidumbre de una sociedad cambiante y dinámica, se hace necesario y casi obligatorio el manejo adecuado, asertivo de los elementos socioemocionales. Por lo tanto, resulta perentorio y muy necesario tener presente que cuando se asiste al centro escolar de primaria, docente y alumnos llevan consigo una serie de ideas preconcebidas sobre sí mismo, quién es, qué se merece, qué es capaz de realizar, con quienes unirse para trabajar, cómo operar para resolver conflictos, entre otros elementos de tipo emocional, volito y afectivo cuyo especial sentido e importancia reside en la incidencia que puede tener en la concreción del TC, por ende, sobre el aprendizaje significativo. Desde luego, el componente socioafectivo pudiese estar globalizado y contextualizado, epistemológica y pedagógicamente dentro de las dimensiones articuladoras del constructo del TC, porque efectivamente es algo muy necesario, e incluso, determinante para el aprendizaje significativo.

Sobre la base de lo analizado, y consustanciados con referentes como el de la complejidad, el pensamiento reflexivo se ha evidenciado que el proceso educativo, con sus manifestaciones concretas desde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la escuela básica primaria, está influenciado por la multiplicidad de factores, variables, y situaciones que reiteran su naturaleza socio histórica, cambiante e incierta de allí que, garantizar a los escolares el aprendizaje significativo así como, poderle responder a la sociedad actual las inusitadas demandas de resultados de calidad, apreciado directamente en el modelo de ciudadano requerido es algo artificioso, demandante de elevado compromiso y precisión en la efectiva transferencia de conocimiento en la inmediatez del aula de clases.

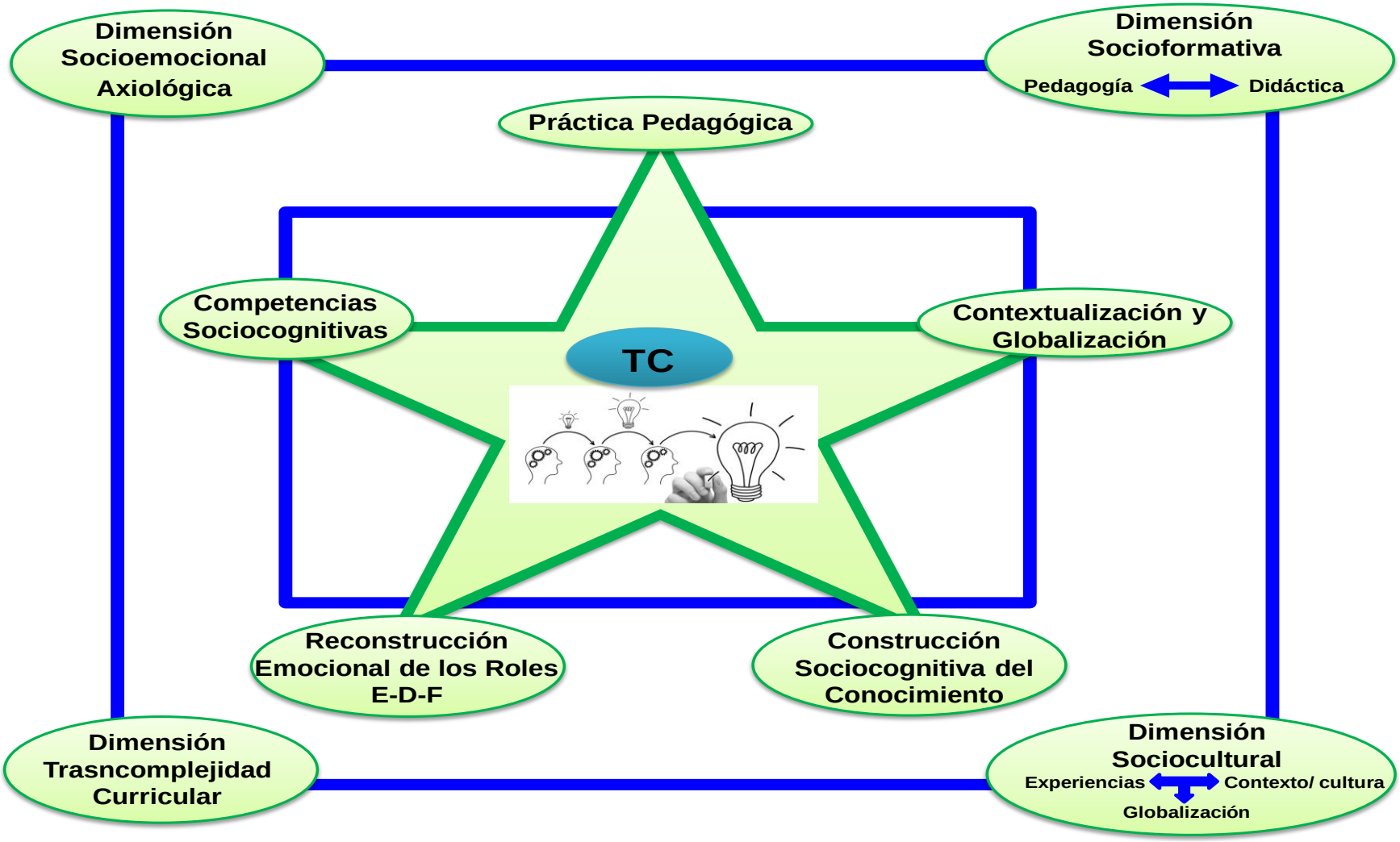
De igual manera es importante resaltar, que la integración de los elementos socio-afectivos en la praxis pedagógica constituye el fundamento ético y relacional que permite trascender la visión instrumental del trabajo colaborativo. Más allá de una simple técnica de organización grupal, el trabajo colaborativo se consolida en este constructo como un escenario de interacción humana donde la empatía, la gestión de las emociones y la resolución dialógica de conflictos operan como catalizadores del aprendizaje. Cuando el docente sitúa los factores socio-afectivos en el centro de su

praxis, la interacción entre estudiantes deja de ser solo un intercambio informativo para transformarse en una construcción conjunta de significados, fortaleciendo la interdependencia positiva. Esta sinergia demuestra que una praxis pedagógica alineada con la Transcomplejidad no solo busca resultados académicos, sino que prioriza la creación de un ecosistema socioformativo donde el vínculo afectivo garantiza la seguridad psicológica necesaria para que el estudiante explore, se equivoque y aprenda con el otro, transformando así el aula en una verdadera comunidad de aprendizaje profundamente humana

A tal efecto, docentes y alumnos se erigen como sujetos pedagógicos, perfectibles, inacabados que permanecen en constante formación para lograr el aprendizaje significativo, ante lo que se hace necesario ofrecer múltiples alternativas para innovar, transformar la práctica pedagógico como respuesta a la necesidad obligatoria de fortalecer la educación de las nuevas generaciones. Así, los hallazgos con su respectiva discusión crítico-reflexiva denotan necesidades, debilidades, fortalezas, alternativas, diversas posibilidades para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una práctica pedagógica sustantiva, contextualizada a la luz de las actuales demandas y necesidades socioformativas de los actores educativos en el contexto escolar donde tuvo lugar el objeto de estudio.

Tal y como refiere Rojas (2017) para quien: "…, la enseñanza es susceptible de ser constantemente mejorada en la medida que sus mecanismos se hagan insuficientes para impactar en el aprendizaje significativo de la población estudiantil" (p.320) siendo esto lo precisamente se pretende. Así pues, el contraste dialéctico de los hechos observados, sistematizados en el diagnóstico con la triangulación múltiple y, tras ser tanto interpretados como validados con los hallazgos de otros investigadores en los antecedentes y referentes teóricos, permite reiterar la intención de la investigadora para generar un constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el contexto del Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia.

Figura 10. Deconstrucción Emergente de los Hallazgos.



Nota. Creación Inédita. Albán (2026)

SECCIÓN V

EL CONSTRUCTO

Generación del Constructo

La presente Sección, denominada “El Constructo”, constituye el eje propositivo de esta investigación, donde la sistematización de los hallazgos analíticos se traduce en una arquitectura de acción pedagógica transformadora. Tras la deconstrucción crítica realizada en la fase precedente, se hace imperativo transitar de la interpretación de la realidad a la configuración de un modelo sistémico que responda eficazmente a las tensiones detectadas entre el discurso innovador y la praxis cotidiana. En este sentido, se despliega la deconstrucción emergente de los hallazgos, como un aporte pedagógico, fundamentado en los nuevos roles de los actores socioeducativos bajo la mirada de la corresponsabilidad a fin de articular el TC, con el objetivo de potenciar la modificabilidad cognitiva en el estudiantado garante del aprendizaje significativo. Este diseño emerge como una respuesta dialógica, contextualizada y científica que busca trascender la fragmentación institucional, convirtiendo el aula en un escenario de significación, intervención social y justicia pedagógica para el contexto de Pindales.

Este momento, se corresponde con la quinta Sección del estudio y constituye la escena cumbre de la analogía que se presentado a través del transitar investigativo, la cual he considerado como una urdimbre expresada en las reflexiones, vivencias, de los informantes y de la propia investigadora de cuyos hallazgos, deviene ciertos sentidos y significados lo cuales, son el sustrato para materializar el momento generativo que persigue *generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia durante el año 2026.*

Desde luego, adquiere la denominación de una urdimbre, porque a partir de los procesos epistemológicos realizados, es posible asimilar, agregar, unas estructuras formales del ambiente a las estructuras organizadas que denotan la capacidad de adaptación del ser dentro de su mundo peculiar, lo que metodológicamente sería en palabras de Rodríguez, Gil y García (1999) la "…, trasformación de los datos" porque, es la investigadora, quien a partir del análisis crítico-reflexivo de los hallazgos evalúa la realidad del objeto de estudio, jerarquizando los aspectos o componentes más importantes y sobre la base de ello, se dispone a generar el constructo. Así, Martínez (2009) señala que se denomina constructo en esencia, porque se trata de:

> … una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo, al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos constituido por una gran multitud de asociaciones que originan nuevas ideas, significados y nuevas aplicaciones (p.45).

Parafraseando al autor, se considera que la construcción teórica permite visualizar este proceso tratando de completar en un coherente y lógico los resultados de la investigación mejorándolo con los aportes de los actores sociales en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación. Además, se interpreta ese sentir y significados a fin de manejar en un todo coherente los resultados arrojados por estos informantes, ha sido posible establecer relaciones coherentes respecto al uso del trabajo colaborativo como referente pedagógico para la adquisición de aprendizajes significativos pues, ha derivado de las voces de los propios actores en la inmediatez del escenario donde tiene lugar el objeto de estudio.

En efecto, podría interpretarse que el constructo: cualidades (ontología), en el comportamiento que emerge tras la interacción sujeto-objeto en el escenario escolar cotidiano (epistemología), la utilidad con posibilidades de transferibilidad a contextos y situaciones con similar dinámica (pragmática), permitiendo que el aporte pueda ser compartido, evaluado y aprobado por la comunidad para la cual, ha sido concebido (credibilidad), carácter integral (a) agentes de socioformativos. A continuación, en la tabla 4, muestra los elementos epistemológicos que sustentan el aporte mediante la generación ontoepistémica del constructo:

Tabla 4. Elementos Epistemológicos que sustentan el Constructo a partir de los Hallazgos

Componente Macro	Subcomponentes	Dimensiones	Indicadores Emergentes
Elementos Pedagógicos	**Práctica Pedagógica**	Aspectos de la Enseñanza	- Docente facilitador: técnico, Trabajo individualizado - Clase Tradicional: monótona, rutinaria - Limitada Participación - interacción - Fragmentación del conocimiento: memorización - Estudiante Receptor, Trabajo individual y aislado - Ausencia de Pensamiento crítico - Escasa Creatividad: inventiva / originalidad
		Constructivismo Social	- Alumno Activo: autónomo, artífice de su aprendizaje - Docente Mediador/ Tutor - Clase participativa - Interacción: Dialógica y Dialéctica - Trabajo colaborativo
		Didáctica Mediacional	- Educando: centro de aprendizaje, autónomo, Lúdico - Docente: Socioformador/ Mediador - Ambiente de Aprendizaje: estimulante - Sistema Monitor: alumnos, Avanza, interm, iniciados - Estrategias didácticas innovadoras - Motivación: lúdica, Gamificación, Soporte emocional. - Interacción: TC: Tic, equipos, intercab comunicativos - Recursos y materiales novedosos - Evaluación competencias: innovación de Tics e Itts de Eva
Agentes Socioeducativos	Roles de los Agentes Socioeducativos	Rol del Estudiante	- Indiferente, apático, desmotivado, con incertidumbre - Aspectos socioemocionales y Axiológicos - Resolución de conflictos - Receptor pasivo: Introvertido - Poco participativo / conformismo - Contextualizado: Crítico ante el cambio
		Rol del Docente	- Conformista, indiferente, apático - Aspectos socioemocionales y Axiológicos - Facilitador: centro de la clase - Poco reflexivo y Tradicional - Conductista: técnico evaluador.
		Rol de la Familia	- Integración, participación y apoyo - Compromiso y corresponsabilidad - Actitud positiva ante el TC y Reflexión
Realidad Sociocultural	Referente Socio Contextual	Contextualización y Globalización Transversal	- Planeación: Contextualización y Globalización - Comprensión de la realidad - Situaciones sobrevenidas: Incertidumbre y Cambios - Ambiente de aprendizaje - Roles de los agentes socioeducativos - Tecnopedagogía: competencias digitales, - Estrategias didácticas: actividades, dinámicas, lúdica - Evaluación del Aprendizaje: auto, co y hetero Evaluación
Ecosistema Socioformativo	Trabajo Colaborativo	Interacción Socioeducativa en Colectivo:	- Voluntad, Interés, compromiso, corresponsabilidad - Organización de Ideas, Conflictos cognitivos, decisiones - Todos aprenden y todos ganan, responsabilidad compartic - Relaciones interpersonales, apoyo mutuo, motivación. - Interacción comunicativa: asertividad, claridad, fluidez - Tolerancia, Equidad, Inclusión, Diversidad. - Vivencias cotidianas, reflexiones y contextualización - Innovación, lúdica, gamificación, trabajo grupal.
Construcción Sociocognitiva del Conocimiento	Aprendizaje Significativo	Elementos para la adquisición del Aprendizaje Significativo	- Curiosidad, Apertura al cambio, Convicción - Uso del Trabajo colaborativo, Conformación de Equipos - Creatividad: inventiva, originalidad - Compromiso y Corresponsabilidad - Coevaluación y Covalidación del conocimiento - Intercambios comunicativos y Dialógica - Experiencias previas, Transferencia y Funcionalidad. - Todos ganan y aprenden, Aprender haciendo. - Conflictos cognitivos y Socialización en equipo - Participación: compañerismo y valores - Innovación: estrategias, lúdica, TIC y recursos - ZDP: compañeros, redes sociales, familia. - Solución de Problemas, Reflexión y metacognición

Nota. Creación Inédita a partir de los Hallazgos. Albán (2026).

La tabla 4, refiere a los elementos epistemológicos, cuya primigenia empírica constituye el sustrato que permitió a la investigadora articular los elementos clave del constructo, así pues, una vez obtenidos los hallazgos con su respectiva triangulación, saturación y discusión crítico reflexiva en la fase IV, se hizo de manera restroprospectiva la valoración crítico-reflexiva de dichos resultados. Se trató de un ejercicio tanto cognitivo como metodológico que, implicó releer, reconsiderar, aspectos esenciales como palabras clave, frecuencia e impacto de elementos resaltados en lo mejorable como en las fortalezas, de modo que se jerarquizó el análisis el cual, permitió enunciar los Componente Macro, con sus Componentes y Subcomponentes, su formulación se hizo de manera inductiva, es decir, se establecieron los indicadores, los subcomponentes, los componentes y las dimensiones.

Así, conviene destacar que en la materialización del constructo se tomaron los aspectos de los resultados u hallazgos más relevantes, los de mayor resonancia, importancia y relación con el objeto de estudio así, el procedimiento se ajustó a lo indicado por Schimit (2019) para quien, un constructo se configura a partir de:

> …, los indicadores porque son especificos, la conjunción sincronizada de ellos, permite avanzar a los subcomponenete puesto que su carácter observable y explicito, son determinantes para definir el cosntructo, los componentes son elementos declarativos del constructo y adquieren un aproximación conceptual, finalmente, se llega a los componentes macro que epistemologicamente expresan en forma abstracta, gnoseológica y empirica el cosntructo y cuya conjunción, permite sistematizar de manera coherente la ontoepistemologia del cosntructo, en terminos concretos para someterlo a la comunidad como aporte, producto sustantivo que responde a las particularidades del objeto de estudio asi como a las propias exigencias del contexto hisotirco social, donde el mismo tienelugar y para su formulació, como aporte o produto cientifico se demoninará cosntructo, no siendo necesario reitererar su naturaleza teorica, por lo que, hablar de un “Constructo Teorico” seria entonces incurrir en un pleonasmo, tan semejante como decir: suba para arriba (p.236).

En consecuencia, el constructo se articuló a partir del uso coherente, critico-reflexivo de los hallazgos, considerándose para ello las interrelaciones apreciadas con elementos importantes y constitutivos por la vía de la correspondencia tanto didáctico, pedagógica, epistemológica y metodológica. Así cada aspecto, tenía correspondencia con los hallazgos a la vez que se verificó su pertinencia con los

aspectos indicados en el marco referencial, la suma de todo esto, garantizó la sistematización del aporte de manera coherente, pertinente, fiable y creíble.

A partir de la interpretación crítica y situacional que el investigador de la a sus resultados, pudiendo tomar en cuenta los extremos, a decir tanto los aspectos negativos como los favorables para, hacer uso de ellos por la vía de la disposición y la trasformación de los hallazgos, logrando traducirlos en un aporte inteligible, de carácter práctico, con teleología respondente para impactar en una realidad susceptible de ser mejorada.

De esta manera, al realizar el análisis comparativo de los hallazgos y su respectiva codificación, el uso del TC como referente motivacional para el logro del aprendizaje significativo, la arquitectura del constructo se fundamenta en la integración sistémica de cuatro categorías transversales: *Práctica Pedagógica, Agentes Socioeducativos, Referente Socio-contextual, Ecosistema Socioformativo y Construcción Sociocognitiva del Conocimiento*. Esta matriz no representa una simple clasificación taxonómica, sino que visualiza la tensión dialéctica entre una práctica tradicional atomizada y el emergente paradigma de la Transcomplejidad.

Asumida como un posicionamiento epistémico que permite comprender la realidad, internalizándola para reconfigurarla, siendo entonces un proceso del que emergen nuevas maneras, racionalidades para comprender una situación y transformarla, pero de manera multidireccional y multidimensional, se opone a la fragmentación privilegiando la integración en la que el individuo es un organismo emancipador, reflexivo, dialógico, capaz de vincularse e interactuar con los demás. Según Schavino (2012), con la Transcomplejidad:

> …, se propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo, lo dialéctico, lo colectivo se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional de pensamiento y acción, que integra múltiples disciplinas, saberes y visiones para comprender realidades complejas e inciertas (p.27).

Desde la Transcomplejidad, en el ámbito educativo el currículo se asume como una construcción compleja de modo que, en la inmediatez del aula, la enseñanza dinamice estrategias para fortalecer la autonomía del alumnado, la participación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la socio-cosntrucción del conocimiento y el aprendizaje significativo. En efecto, cada categoría, subcategoría, dimensión y código (Cf. Tabla 4), emergen como un nivel de análisis, superior que actúa como un vector de fuerza que, al ser activado, permite la transición desde una enseñanza receptiva-pasiva hacia una mediación socioformativa, de carácter transcomplejo, constructivista con mayor participación del educando en su aprendizaje autónomo y de manera colectiva, a la vez que contempla el pensamiento crítico, la resolución de problemas y, la corresponsabilidad como premisas fundamentales.

La sustentación de este constructo parte de reconocer que el modelo tradicional, caracterizado por la fragmentación del saber y la pasividad del estudiante, responde a una lógica de instrucción que ha quedado obsoleta, frente a las demandas de la sociedad actual. Al analizar dialécticamente los hallazgos, es evidente que el docente técnico-evaluador funciona bajo un esquema conductista-positivista quien bajo la racionalidad técnica prioriza la memorización y el trabajo individualista en solitario. Así, la Reingeniería de la Praxis rompe con este determinismo, desplazando el eje desde la enseñanza tradicional, hacia la socioformación, término asumido como un proceso holístico, integrador y transversal que emerge como un modelo educativo contextualizado y vigente, de naturaleza compleja, orientación teleológica desarrolladora, racionalidad práctica, participación activa de los actores socioeducativos, pensamiento complejo, trabajo en equipo y, por lo tanto, del aprendizaje significativo.

En la tesis, el uso del término se justifica con los planteamientos de Tobón (2013) para quien, la socioformación, "…, busca la formación integral de los ciudadanos mediante el desarrollo del talento, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas reales del contexto sociocultural y profesional" (p.128), se fundamenta en el pensamiento complejo y, el constructivismo social, promoviendo que los estudiantes

sean protagonistas activos en el mejoramiento de su entorno y de su propio crecimiento integral, así pues, prevalece el compromiso de aportar nuevas maneras de reinterpretar el fenómeno educativo, con un interés prospectivo y admisible de transformación sustantiva, a lo que agrega (Ob cit):

> Existe entonces una necesidad de genera acciones con una visión a futuro, innovaciones psicopedagógicas donde los retos son constantes y conllevan un alto sentido de responsabilidad, de trabajo, reflexión y con el tiempo, generan experiencias, todo ello cuando aterriza en la sociedad ayudará a que una comunidad se desarrolle plenamente en todos los sentidos (p.215).

Desde el enfoque socioformativo, la realidad y sus múltiples implicaciones se asume desde una visión colectiva de la escuela, como centro del quehacer socio histórico para trasformar prácticas y resignificar los procesos mediacionales, es decir, enseñar, aprender y evaluar. Ésta confluencia de procesos y situaciones, al ser dinamizadas de manera transversal con apoyo de las disciplinas y de los mismos actores educativos de la triada pedagógica, docentes, alumnos y familia, rompiéndose la verticalidad institucional, rigidez curricular, fragmentación del conocimiento, egocentrismo académico, siendo así, garante de la trascendencia ontoepistemológica del discurso a la acción pedagógica, entendida esta en su más inmediata manifestación: La Enseñanza.

En virtud de lo anterior, sustentar la mejora de la educación implica reconocer que el aprendizaje no es una transferencia atomizada de datos del educador al alumno, sino una co-construcción/sociocosntrucción pues, el conocimiento emerge de la interacción. Aquí, el docente de primaria abandona la enseñanza tradicional, desligándose de su rol de facilitador técnico, asumiendo desde la enseñanza una mediación socioformativa, en la que el contenido se vuelve significativo sólo cuando se articula con el contexto vital del estudiante y sus diversos apoyos, las zonas de desarrollo próximo. El análisis comparativo de los hallazgos, revela que la práctica pedagógica constituye un sistema multidimensional, donde la enseñanza, el aprendizaje y las distintas interacciones sociales que los configuran pueden entenderse de manera fragmentada, ni descontextualizada. Tal como lo señalan Klinger y Vadillo (2014), esta integración resulta fundamental debido a que:

> …, hablar de enseñanza como si se tratase de algo aislado, segmentado, parcelado, atomizado, acrítico, desvinculado de los demás procesos no es procedente ni vinculante, si se considera desde las tendencias educativas actuales. Se trata de una actividad indisoluble por lo que, al interior del fenómeno educativo se hablará más bien: enseñanza, aprendizaje y evaluación como unidad integrada del quehacer pedagógico (p.215).

La visión reduccionista que segmenta la enseñanza como una serie de actos aislados o parcelados resulta insostenible frente a las exigencias educativas contemporáneas. Como señalan los precitados autores, la docencia debe ser comprendida como una tríada inseparable, donde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación conforman un tejido unitario y no eventos cronológicos distintos. Desde el lente de la Transcomplejidad, esta postura es una ruptura epistemológica necesaria al cuestionar la fragmentación cartesiana del saber, el TC exige que el fenómeno educativo se aborde como un sistema dinámico donde la interconexión es la norma y no la excepción, permitiendo superar: 1) la linealidad técnico-racional y 2) el individualismo de los docentes y de los propios alumnos, manifestaciones que históricamente ha predominado en el aula.

Al trasladar esta unidad integrada a la praxis pedagógica, la evaluación deja de ser un instrumento de fiscalización externo para convertirse en un componente intrínseco del desarrollo cognitivo. Cuando el docente articula estas dimensiones de manera sistémica, el aprendizaje significativo se potencia, pues el estudiante deja de percibir la información como fragmentos desvinculados y comienza a construir un *“corpus”* coherente que puede asociar, transformar y transferir. En este sentido, es pertinente un nuevo cambio de la praxis pedagógica, se materializa precisamente aquí, cuando el profesor abandona la rutina de 'enseñar-evaluar' como fases desconectadas, para asumir una mediación donde cada acción pedagógica conlleva en sí misma la semilla de la evaluación y la promesa del aprendizaje, creando un ciclo continuo de significación que responde, finalmente, a la complejidad de la realidad del educando.

Siguiendo la lógica, el Trabajo Colaborativo se consolidó como la categoría central de la presente investigación tras demostrar una presencia constante en todas las dimensiones analizadas. La rigurosidad de los procedimientos metodológicos

permitió validar este fenómeno como el eje vertebrador del constructo propuesto; es decir, como el referente motivacional que dinamiza el Aprendizaje Significativo. No obstante, lejos de ser un componente atomizado, este eje se constituye como una estructura compleja e integrada que articula dimensiones didácticas, pedagógicas y epistemológicas. Bajo el paradigma de la Transcomplejidad, el Trabajo Colaborativo debe comprenderse como un sistema abierto que, en un ejercicio de interdependencia dialógica, se articula íntimamente con el aprendizaje y la evaluación, consolidando así una praxis docente cohesionada y coherente, centrada en el niño y sus necesidades socioformativas.

Además, como ya se ha indicado dentro de los tres procesos mediacionales la interacción social, está omnipresente pues a partir de ella transitan de manera fluida infinidad de contenidos, ideas, experiencias, reflexiones, conflictos cognitivos, ejercicios dialécticos y dialógicos, manifestación de competencias emocionales y sociales con los que cada alumno asume su papel protagónico, actuando responsablemente con determinación y propósito firme de integrarse para aportar en la sociocosntrucción del conocimiento. El CECL (2015) reconoce que la interacción, es determinante para materializar el TC, desde la cual, los alumnos confluyen iniciativas, se integran, trabajan y llegan a niveles superiores de aprendizaje que, tras ser valorados, conllevan al aprendizaje significativo.

En consecuencia, el constructo como resultado emergente del análisis de los hallazgos se visualizada desde un diagrama que se concibe como una estructura formada por una categoría principal alrededor de la cual se conectan fenómenos algunos de los cuales también se relacionan entre sí, pero su principal conexión se establece a través de los procesos socioformativos, bajo un concepción constructivista, de carácter crítico-reflexivo, de racionalidad práctica que toma en cuenta, todos los factores intervinientes en el proceso formativo. Resitúa al rol del alumno como eje central del proceso socioformativo, toma en cuenta sus necesidades, expectativas, fortalezas, impulsa el aprender colectivo desde la socioconstrucción del conocimiento y aboga por la transferencia de lo aprendido para darle sentido, visto así, responde a los

planteamientos de Marcelo (2013), cuando un estudiante aplica sus conocimientos: "…tiene la capacidad producir, innovar, relacionar y resolver problemáticas que se le presentan al grado de incidir en su realidad inmediata (p.93).

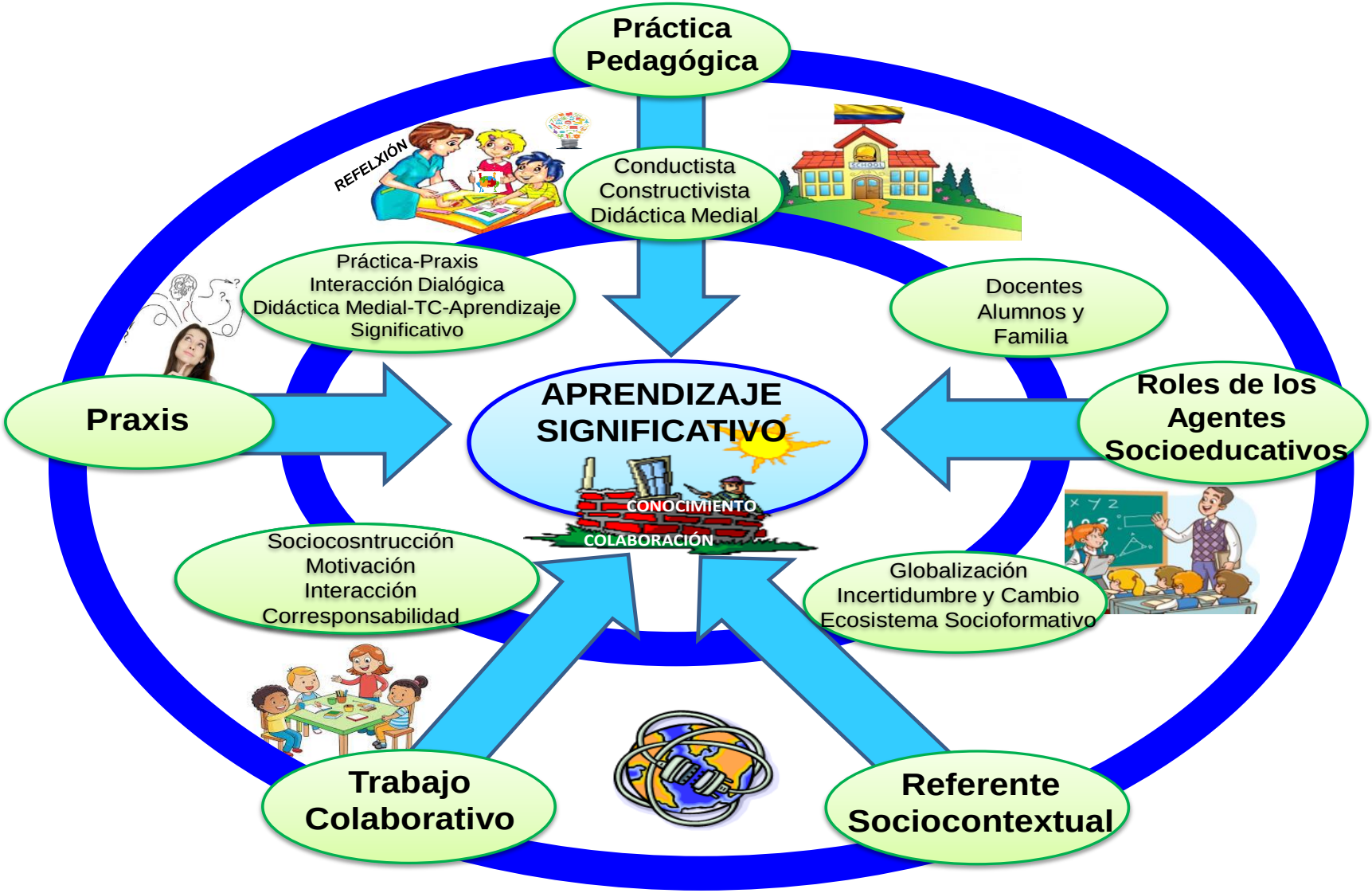
Los hallazgos muestran estudiantes apáticos y docentes atrapados en una supervisión inquisitoria, la enseñanza es tradicional, conductista operada desde la repetición de rutinas y muy predecibles, las estrategias didácticas escasas, el aprendizaje asumido como un resultado y no como un proceso, la interacción social de los niños, limitada con escasas oportunidades para trabajar en equipo, prevaleciendo el trabajo individual y solitario de cada uno en su pupitre. Conviene reflexionar entonces que la Didáctica Mediacional no es un capricho metodológico, sino un dispositivo de intervención sistémica que configura la enseñanza y permite a los actores socioeducativos dinamizar los contenidos del currículo expresados en el proyecto de aprendizaje de manera innovadora, colaborativa, estimulante, con diversidad de estrategias lúdicas y gamificadas, además, con apoyo del currículo abierto, flexible y competencial, contempla la participación de la familia.

En cuanto a la Lúdica y la Gamificación, no son "actividades para distraer", sino estrategias de activación cognitiva, de motivación, para despertar en los niños interés, compromiso y la participación, además que permiten ofrecer un ambiente de aprendizaje con riqueza socioafectiva, de aceptación y motivación. Ante la apatía detectada, la ludificación sirve como el "código de entrada" que rompe la monotonía y moviliza la voluntad y curiosidad del aprendiz. El Pensamiento Crítico, al pasar de un estudiante "receptor pasivo" a uno "autónomo", ataca directamente la raíz del conformismo y la fragmentación del conocimiento. La sustentación debe explicar que la metacognición permite al estudiante *aprender a aprender*, dotándolo de herramientas para enfrentar la incertidumbre, el ecosistema escolar en básica primaria.

Así pues, emerge un posicionamiento contextualizado respecto a la manera de generar el aporte intelectivo a partir de TC como referente pedagógico motivacional, siendo este una concreción didáctico-pedagógica, activada desde la didáctica medial

para trasformar la práctica pedagógica, con estrategias cuyos procedimientos no sólo son novedosos sino estimulantes, de modo que los roles de los actores socioeducativos se reconfiguren y vitalicen. Además, el contexto histórico-social (Sociocontextual) constituye la fuente de información esencial con los diversos cambios, necesidades y exigencias de la comunidad, que permite a la escuela realimentarse para contextualizar la socioformación, de modo que responda a dichas exigencias, deviene entonces la praxis pedagógica no como una práctica más, sino como el resultado de procesos de revisión crítica, jerarquización de fortalezas, debilidades para regresar al aula con los ajustes pertinente que suponen la trasformación de la enseñanza, a partir de una práctica reflexionada.

Figura 11. Derivada de la tabla 4. Elementos Epistemológicos que sustentan el Constructo a partir de los Hallazgos



Nota. Creación inédita de la Investigadora. Albán (2026)

Por consiguiente, la figura N° 11, destaca la concreción de cinco (5) elementos, cuyo sustrato epistemológico deviene de la realidad observada en Pindales, donde tiene lugar el objeto de estudio y del que, bien se puede resituar en la inmediatez de una urdimbre compleja. En efecto, dichas interacciones confluyen para que, desde la praxis pedagógica, se aplique el TC como referente motivacional para el aprendizaje significativo en básica primaria, cada una de ellas está compuesta por una serie de elementos relacionantes que las describen y que justifican su inclusión tanto en lo epistemológico como en lo pedagógico, para la conformación del constructo. El proceso generativo del mismo, responde a la necesidad aportar algo como alternativa admisible de solución y que, además, se hace desde la univocidad, representatividad de todos los actores socioeducativos, de cara a la realidad social de la comunidad, con fundamentos pedagógicos y didácticos vigentes para así, hacerlo fiable, creíble e institucionalizable.

Por lo mencionado anteriormente, en el cuadro siguiente se muestran las relaciones que existen entre la categoría central y el resto de las categorías principales según los elementos o que la conforman. Sobre estos elementos, Belmonte (2019) refiere que, en una investigación realizada desde el estudio de casos, se encontró que:

> Al interior de la práctica pedagógica de la mayoría de los profesores de primaria, se aprecia su configuración como ecosistema complejo signado por múltiples interacciones de tipo contextual, pedagógico, didáctico, curricular, afectivo y cultural que parecen marcar teleológicamente una direccionalidad más o menos articulada y que direccionan epistemológicamente la concreción de los procesos formativos, a decir, la enseñanza es una actividad diariamente influenciada por procesos de pensamiento crítico, dialécticos y reflexivos, éstos a su vez actúan como catalizadores positivos de los cambios que se gestan en cada docente, siendo una relación directamente proporcional que vincula el saber pedagógico con los cambios y trasformaciones favorables para el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad, edificadora del nuevo ciudadano y emancipadora de toda la naturaleza como ser volitivo, racional, pensante que no está solo sino que comparte, disfruta la construcción del conocimiento con sus pares (p.210).

Se replantea de manera crítico-reflexiva, la necesidad de hacer aportes sustantivos en favor de la formación integral del individuo, a partir de las nuevas tendencias pedagógicas: Transcomplejidad, Socioformación, Constructivismo. La tabla muestra las relaciones surgidas a partir de un conjunto de condiciones causales de los fenómenos que ocurren en la praxis pedagógica de los docentes del estudio y que, tal cual ha reiterado Belmonte (2019) ejerce gran influencia.

Figura 12. Elementos relacionantes



REALIDAD SOCIOCNTEXTUAL
Trasncomplejidad- Socioformación- Constructivismo Social
Aula: inmediatez didáctico-pedagógica compleja
Actores Socioeducativos- Trabajo Colaborativo- Aprendizaje Significativo



Procesos Socioformativos	Relaciones					
	Concreción Didáctico-pedagógica	Roles de los Agentes Socioeducativos	Referente Sociocontextual	Praxis Pedagógica	Trabajo Colaborativo	Aprendizaje Significativo
La Enseñanza ↓ **Práctica Pedagógica**	- -Conductista - -Constructivista/ - Construccionista - - Motivación - Clima Socioafectivo de la clase	- Rol del docente - Rol del estudiante - Rol de la familia - Didáctica Mediacional	- Realidad Sociocultural - Ecosistema Socioformativo - Incertidumbre y Cambio - Didáctica Innovadora: lúdica, gamificación	- Actividad profesional Socioformativa y Socioafectiva - -Interacción dialógica - -Vinculo Práctica pedagógica- Praxis. - -Reflexión en y después de la acción - Competencias-TC-Aprendizaje Significativo	- Ecosistema Socioformativo - Interacción Socioeducativa - Sociocosntrucción - Comportamientos Colaborativos - Corresponsabilidad - Motivación - Metacognición	- Socioformación Construcción Sociocognitiva del Conocimiento - Experiencias y Reflexión - Contextualización del conocimiento Funcionalidad - Validación del conocimiento - Motivación - Metacognición
Estilos de Aprendizaje	- Conductista - Constructivista/ - Construccionista - -Competencial	-Centro de Aprendizaje - Rol del estudiante: constructor autónomo -Didáctica Mediacional	- Cotidianidad - Globalización - Incertidumbre y Cambio - Didáctica innovadora: lúdica, gamificación	- Actividad profesional Socioformativa y Socioafectiva - -Interacción dialógica - -Vinculo Práctica pedagógica- Praxis. - -Reflexión en y después de la acción - Competencias-TC-Aprendizaje Significativo	- Ecosistema Socioformativo - Interacción Socioeducativa - Sociocosntrucción - Comportamientos Colaborativos - Corresponsabilidad - Motivación - Metacognición	- Socioformación Construcción Sociocognitiva del Conocimiento - Experiencias y Reflexión - Contextualización del conocimiento Funcionalidad - Validación del conocimiento - Motivación - Metacognición
Construcción Sociocognitiva del Conocimiento	- -Conductista - -Cognoscitivo - -Constructivista - -Compartida con los pares - Apoyo Motivación	- Docente mediador - Estudiante Autónomo - Didáctica Medial - Co-construcción - Clima socioafectivo	- Cotidianidad - Globalización - Incertidumbre y Cambios - Didáctica innovadora: lúdica, gamificación	- Actividad profesional Socioformativa y Socioafectiva - -Interacción dialógica - -Vinculo Práctica pedagógica- Praxis. - -Reflexión en y después de la acción - Competencias-TC-Aprendizaje Significativo	- Ecosistema Socioformativo - Interacción Socioeducativa - Sociocosntrucción - Comportamientos Colaborativos - Corresponsabilidad - Motivación - Metacognición	- Socioformación Construcción Sociocognitiva del Conocimiento - Experiencias y Reflexión - Contextualización del conocimiento Funcionalidad - Validación del conocimiento - Motivación - Metacognición

Nota. Creación inédita de la Investigadora. Albán (2026)

Deriva cinco relaciones de los hallazgos emergentes, tales como:

1) El aprendizaje significativo– Práctica pedagógica

La relación entre el aprendizaje significativo y la práctica pedagógica no es accidental, sino que constituye el eje sobre el cual gravita la calidad de la mediación docente en el centro educativo Pindales. Los hallazgos emergentes sugieren que, cuando la praxis pedagógica se limita a la transmisión de contenidos, se fractura la posibilidad de anclaje cognitivo; por el contrario, cuando la práctica se orienta hacia la mediación, se activa el potencial de significación, beneficiando la socioformación. Esta relación se sustenta en los postulados de Ausubel (1976), quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se conecta de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognitiva previa del educando.

En el contexto de investigación, esto implica que la práctica pedagógica no puede ser un acto aislado de enseñanza, sino un diseño intencionado que desde la reconoce, valora y utiliza las experiencias del estudiante como la materia prima para la construcción de nuevos saberes. A diferencia de las estrategias de aprendizaje clásicas, este constructo integra la Transcomplejidad porque reconoce que el aula es un sistema abierto, a modo de un laboratorio de acción compartida. No solo se busca que el alumno aprenda conceptos, sino que desarrolle su capacidad de aprender en la incertidumbre, integrando lo emocional, lo social y lo cognitivo como un todo indivisible, cargo de nuevos sentidos y significados.

En este sentido, la discrepancia identificada entre la "enseñanza técnica" y el "aprendizaje significativo" revela una oportunidad de transformación para la propuesta de *Reingeniería de la Praxis*. Los hallazgos evidencian que el docente de primaria, al reconocer la necesidad de este vínculo, está en el umbral de transitar desde una pedagogía de la instrucción hacia una pedagogía del sentido. El trabajo colaborativo y la contextualización de los contenidos se consolidan como los vehículos prácticos para que este aprendizaje significativo deje de ser un ideal teórico y se convierta en una

realidad operativa. Por tanto, la relación hallada evidencia que la verdadera reforma de la práctica pedagógica no reside en la actualización de contenidos curriculares, sino en la capacidad del docente para gestionar el proceso de "asociación, transformación y transferencia" del conocimiento, permitiendo que el estudiante no solo aprenda conceptos, sino que aprenda a interpretar y actuar sobre su propia realidad social.

2) El aprendizaje significativo –Roles de los agentes socioeducativos

La consolidación del *aprendizaje significativo* en el contexto objeto de estudio trasciende la exclusiva responsabilidad docente, erigiéndose como un proceso de construcción compartida *(socioconstrucción)* en el que los *roles de los agentes socioeducativos*, docente, estudiantes y familia, deben operar en una sinergia sistémica y cíclica. Los hallazgos emergentes subrayan que, mientras el docente ejerce la función de mediador y socioformador de los procesos de transferencia cognitiva, el estudiante asume el rol de protagonista y agente activo de su propia formación. No obstante, este binomio resulta insuficiente si no se integra a la familia como un agente de apoyo y validación del saber. La articulación de estas tres figuras no es solo un requerimiento administrativo, sino una necesidad epistemológica; pues, cuando la tríada se alinea, el aprendizaje deja de ser un evento restringido al espacio físico del aula y se convierte en una experiencia vital que trasciende los muros escolares, dando sentido real a los contenidos abordados.

Esta configuración de roles encuentra sustento fundamental en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien postula que el desarrollo cognitivo del individuo *(sociocognitivo)* es, ante todo, un proceso mediado por la interacción social. Para Vygotsky, el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que es el resultado de la participación activa en un entorno cultural y social donde los "*otros significativos*"; ya sean, docentes, pares o su entorno familiar actúan como andamiaje para alcanzar niveles superiores de comprensión, serían entonces las zonas de desarrollo próximo. Esto valida la idea que no solo busca transformar el método didáctico, sino reconstruir el tejido social alrededor del estudiante. Al aplicar este enfoque, el docente deja de ser

el único transmisor de conocimiento para convertirse en un arquitecto de entornos sociales complejos, donde la colaboración de la familia y el compromiso del estudiante son piezas angulares para garantizar que el saber sea duradero y transferible.

En efecto, la materialización del aprendizaje significativo requiere una reconfiguración de la práctica pedagógica que trascienda solo la instrucción técnica, situándola en un diálogo permanente con el referente sociocontextual del educando. En este ecosistema, los roles de los agentes socioeducativos (docente, estudiantes y familia) dejan de operar de forma aislada para integrarse en una red de corresponsabilidad, donde el andamiaje social permite que la nueva información encuentre un anclaje legítimo en la realidad vivida. Así, la práctica deja de ser una ejecución administrativa para convertirse en un acto intencionado, donde el docente, al comprender las dimensiones culturales y vivenciales de su entorno, diseña escenarios que validan el saber previo del estudiante como el punto de partida innegociable para cualquier construcción cognitiva, asegurando que el conocimiento trascienda el aula y adquiera un propósito vital para el sujeto.

De manera que, el desafío para la práctica pedagógica en Pindales radica en superar la inercia de una cultura escolar en la que a menudo se segregan estos roles, manteniendo a la familia en un plano periférico y al estudiante en una actitud pasiva. Los hallazgos sugieren que, para que el aprendizaje significativo sea efectivo y sostenible, la praxis *(como una práctica reflexionada)* debe promover una verdadera corresponsabilidad socioeducativa. Esto implica que el docente, como líder de esta construcción pedagógica, genere espacios en el que la familia no sea solo informada del rendimiento académico, sino convocada como partícipe del proceso sociformativo. Al transformar estos roles y potenciar la agencia del estudiante, el ecosistema de aprendizaje se fortalece, permitiendo que la práctica pedagógica no se limite a una mejora técnica, sino que se constituya en un proyecto social de largo alcance donde la comunidad educativa se reconoce como un todo interdependiente y comprometido con la emancipación cognitiva.

3) El aprendizaje significativo – Referente sociocontextual

La relación entre el *aprendizaje significativo* y el *referente sociocontextual* constituye el anclaje dialéctico que permite al estudiante dotar de sentido a los contenidos abstractos, compartir con los compañeros la socioconstrucción del conocimiento y por en, el aprendizaje significativo. En el Centro Educativo Pindales, el entorno no debe entenderse como un simple marco geográfico, sino como el reservorio de experiencias vivenciales donde la teoría encuentra su pertinencia y su utilidad, constituyéndose una fuente de información importante, para contextualizar los procesos socioformativos. Cuando la praxis pedagógica integra las dinámicas, valores y necesidades del entorno en el diseño didáctico, se activan de forma inmediata los esquemas cognitivos previos, transformando la información técnica en un saber situado y práctico. Esta conexión es la que convierte al conocimiento en una herramienta viva, capaz de ser comprendida, interiorizada y, fundamentalmente, transferida a las situaciones inéditas que el estudiante enfrenta en su cotidianidad.

Esta perspectiva encuentra sólido sustento en los planteamientos de Coll (1990), quien sostiene que la significatividad del aprendizaje es directamente proporcional a la capacidad del estudiante para establecer conexiones entre lo que ya sabe y lo que el entorno le demanda. Para este autor, el aprendizaje es, esencialmente, un proceso de construcción social en el que el referente sociocontextual actúa como el filtro necesario para que la información sea procesada con sentido. En este sentido, la praxis que omite el contexto comete el error de presentar un saber atomizado; por el contrario, aquella que lo reconoce, facilita que el educando asimile la realidad como un todo complejo, coherente y transformable, validando el postulado de que el conocimiento solo adquiere valor cuando es interpretado desde la propia vivencia del sujeto.

Bajo la óptica del constructo *el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo*, la relación entre lo significativo y lo sociocontextual se ve potenciada por la interacción grupal. El trabajo colaborativo funciona aquí como el puente mediador que permite socializar las interpretaciones del entorno, convirtiendo el "referente" en una experiencia compartida y negociada. En esta dinámica, el estudiante

no aprende conceptos aislados, sino que utiliza su contexto para resolver problemas comunes, transformando la motivación de un impulso individual a un compromiso colectivo. Así, el constructo se consolida: la colaboración organiza la realidad, el contexto le otorga sentido, y el aprendizaje significativo se manifiesta como la capacidad del educando no solo de comprender su mundo, sino de transformarlo a través de un saber compartido.

4) El aprendizaje significativo – Trabajo Colaborativo

La relación hallada entre el *aprendizaje significativo* y el *trabajo colaborativo* se erige como la piedra angular, donde la interacción grupal deja de ser un recurso didáctico periférico para convertirse en el vehículo principal de socioconstrucción de conocimiento. Los hallazgos emergentes evidencian que, cuando el estudiante se enfrenta al objeto de aprendizaje en un ambiente de colaboración, el proceso de "anclaje cognitivo" se potencia significativamente debido a la contrastación de ideas y la mediación entre pares. Esta dinámica rompe con la instrucción fragmentada, permitiendo que el conocimiento sea co-construido a través de la negociación de significados, articulado desde una comunicación fluida y asertiva, lo que transforma la información técnica en un saber con sentido, donde el estudiante no solo aprehende el concepto, sino que comprende su lógica subyacente gracias a la intersubjetividad generada con sus compañeros.

Esta articulación encuentra su base teórica en los postulados de Johnson y Johnson (1999), quienes argumentan que el aprendizaje colaborativo no constituye solo una técnica de agrupamiento, sino un sistema de interdependencia positiva donde el éxito individual es intrínseco al éxito del grupo. Desde esta perspectiva, la interacción social es la condición "*sine qua non"* para que el aprendizaje alcance niveles superiores de complejidad; al confrontar perspectivas distintas, el estudiante experimenta una "disonancia cognitiva" que le obliga a reestructurar sus esquemas previos, incluso a desaprender para volver a aprender. Es precisamente en este proceso de confrontación y síntesis colectiva donde la teoría de Ausubel cobra vida, el aprendizaje

significativo es, en esencia, un proceso social que requiere de la contrastación dialógica para consolidar una estructura cognitiva sólida y duradera en el sujeto.

Bajo la óptica del constructo *el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en la escuela básica primaria*, esta relación adquiere una dimensión emocional y existencial inédita. El TC funciona como un "referente motivacional" porque le otorga al estudiante un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, elementos que son, por sí mismos, catalizadores de la voluntad de aprender. En Pindales, se observó que cuando la praxis pedagógica permite que el estudiante sea parte de un proyecto colectivo, la ansiedad ante la misión de aprender algo disminuye y el compromiso aumenta. Así, la integración los estos hallazgos confirma que la reingeniería de la praxis docente no debe enfocarse en la simplificación de los contenidos, sino en la complejización de las interacciones, asegurando que cada actividad sea, simultáneamente, un ejercicio de colaboración social y una oportunidad de crecimiento cognitivo significativo en la que todos aprenden, todos ganan, los más susceptibles son apoyados y motivados, profundizando en las habilidades sociales y emocionales.

5) El aprendizaje significativo – Praxis: práctica-reflexión

Por otra parte, la articulación entre *el aprendizaje significativo y la praxis pedagógica*, entendida como la unidad indisoluble entre práctica y reflexión, constituye el corazón del proceso de transformación educativa en este estudio. Esta relación implica que el acto de enseñar no puede reducirse a una ejecución mecánica de programas, sino que exige un docente que observe, analice y reconstruya constantemente su propio hacer. Cuando la praxis se nutre de la reflexión, el docente es capaz de identificar las debilidades del modelo técnico-racional observado en Pindales y, en su lugar, implementar acciones que permitan que el estudiante conecte sus saberes previos con el nuevo contenido, socializándolos con los compañeros. En este sentido, la reflexión no es un ejercicio posterior a la clase, sino una herramienta de gestión del conocimiento que garantiza que el aprendizaje sea, efectivamente, significativo y no una simple acumulación de información.

Esta relación encuentra su cimiento epistémico en los planteamientos de Schön (1992), quien introduce el concepto de "profesional reflexivo". Para el autor, la competencia docente no se mide por la aplicación de reglas técnicas, sino por la capacidad del educador de practicar la *reflexión en la acción*, esa habilidad de pensar sobre lo que se está haciendo mientras se está haciendo, para ajustar la estrategia en tiempo real frente a las incertidumbres del aula. En el contexto, esto es vital, el docente que no reflexiona, enseña de forma acrítica; el docente que practica la reflexión, convierte el aula en un laboratorio de aprendizaje donde el error, tanto del estudiante como del educador, es una fuente de conocimiento y no un motivo de sanción, permitiendo que la enseñanza se adapte dinámicamente a la complejidad del entorno.

Bajo esta óptica, la dinámica de la Praxis pedagógica, se materializa precisamente en la consolidación de este ciclo práctica-reflexión. Al institucionalizar la reflexión como parte del quehacer pedagógico, se rompe con la inercia de la rutina administrativa y se abre paso a una praxis transcompleja, donde la motivación y el trabajo colaborativo se ven potenciados por un docente capaz de auto-evaluarse. Así, el aprendizaje significativo deja de ser un ideal lejano y se convierte en el resultado natural de una práctica que se piensa a sí misma. Esta relación confirma que la verdadera transformación educativa no ocurre mediante la imposición de nuevas metodologías externas, sino a través de la evolución consciente de la propia práctica, convirtiendo al educador de Pindales en el principal gestor de su propia mejora continua.

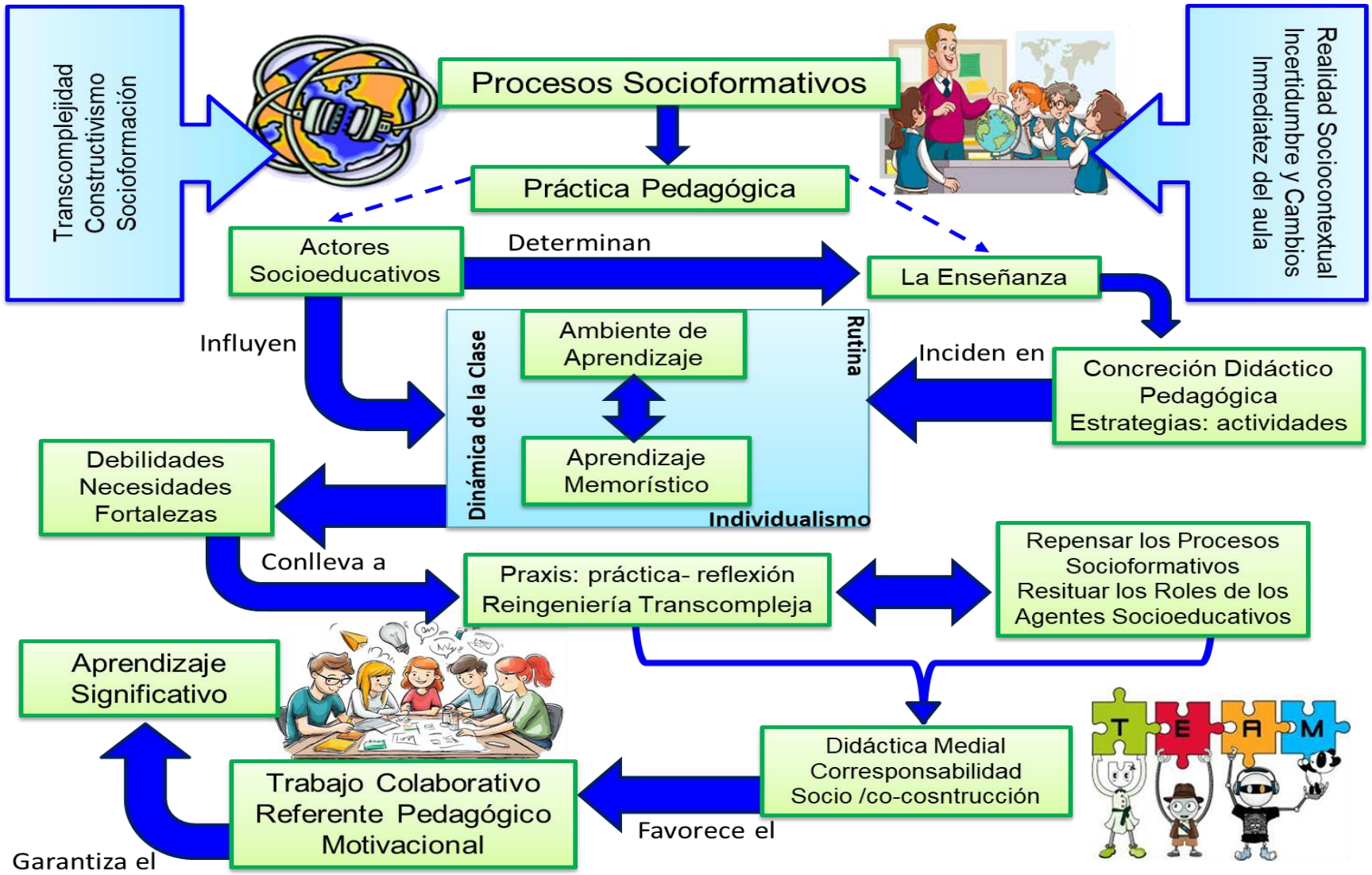
Paralelamente, la dinamización de este proceso cognitivo se potencia mediante el trabajo colaborativo, el cual opera como el referente motivacional que transforma el esfuerzo individual en una experiencia de intersubjetividad compartida. Esta dinámica requiere, inexorablemente, de una praxis docente fundamentada en la relación práctica-reflexión, donde el educador, a través del ejercicio constante de la mirada crítica sobre su propio quehacer, ajusta las mediaciones en función de las necesidades dinámicas del grupo. Es precisamente en esta integración, donde el trabajo colaborativo facilita la construcción social del saber y la reflexión docente garantiza la

pertinencia de la mediación, que el aprendizaje significativo se consolida como un constructo transcomplejo; una praxis donde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se fusionan para responder, no solo al currículo, sino a las necesidades profundas de un individuo capaz de comprender y transformar su propia realidad.

Desde la praxis, el docente como sujeto pedagógico inacabado permanece en constantes introspección, cavila, reflexiona, se auto analiza, revisas sus estrategias, obtienen un balances situado y pormenorizado que le permite hacer reacomodos, ajustes, tomar decisiones y transferir todo eso a una acción, pero, ya no como una simple aplicación de contenidos con estrategias rutinarias, sino como un profesional erguido, resignificado en su rol de socioformador más consciente de la importancia de innovar la enseñanza y transformarla cuentas veces sea necesario para impactar positivamente en el aprendizaje significativo del alumnado. Así, la Praxis como la concreción emergente de la práctica pedagógica reflexiva, institucionaliza el TC como referente pedagógico motivacional, con estrategias estimulantes de naturaleza lúdica, en un clima de aceptación, en el que la dinámica de la clase es altamente estimulante, los niños trabajan en equipos balanceados (sinergia de talentos, interdependencia positiva), con participación activa de la familia y uso variados de recursos.

A la luz de los hallazgos y tras haberlos reflexionado, se establecieron categorías con todos sus elementos epistemológicos los cuales, están debidamente sistematizados en la tabla Nº 4 , lográndose establecer las cinco relaciones vinculantes interpretadas y de las cuales, se ha reiterado que el aprendizaje significativo es una necesidad de todo individuo y, un compromiso cotidiano para el docente de básica primaria así, como para los demás actores socioeducativos, reconociéndose la importancia de los procesos socioformativos en la educación integral del alumnado y, de la educación de calidad. Por tal motivo, producto de los hallazgos se da corpus al constructo, siendo no solo teorizado como hasta el momento, sino que se deconstruye su representación gráfica, por lo que, a continuación, en la figura 13, se muestra el constructo definitivo a partir de todo el proceso de investigación:

Figura 13. **Constructo del Trabajo Colaborativo como referente pedagógico motivacional en el Aprendizaje Significativo**



Nota. Constructo a partir de los Hallazgos. Albán (2026).

A partir de la sistematización gráfica del constructo, destacan dos condicionantes dispuestos como grandes flechas en azul: 1) la transcomplejidad, el constructivismo y la socioformación y, 2) la realidad sociocontextual, incertidumbre, los cambios y la inmediatez del aula, denotando así la complejidad de los procesos socioformativos directamente vinculados con la enseñanza, actividad profesional de naturaleza socio humanística, con rigor científico- pedagógico en la que, los contenidos son dinamizados por los actores socioeducativos, docentes y estudiantes, con participación limitada de la familia. En la inmediatez del aula, la enseñanza suele ser tradicional, rutinaria, poco contextualizada y carente de sentido, centrada casi que exclusivamente en el docente como facilitador.

Los docentes y alumnado del estudio, reconocen la necesidad de transformar la enseñanza, innovar las formas de trabajo escolar cotidiano a fin de lograr el aprendizaje significativo, con el que puedan transferirlo a la vida cotidiana y resolver problemas. Estas consideraciones conducen a dedicar esfuerzos compartidos para realizar clases más estimulantes, llamativas y participativas apoyadas en la lúdica, dinámicas gripales, gamificación de modo que las relaciones interpersonales entre los niños se fortalezcan a partir del trabajo en equipo, se privilegie la sinergia de talentos de manera equitativa, lográndose mayores intercambios comunicativos desde la asertividad y tolerancia, no obstante, la resistencia de los padres ante el trabajo en equipos, la prevalencia de clases rutinarias, adicionado al conformismo docente resulta desfavorable.

Las evidencias descritas anteriormente, repercuten de manera considerable en la enseñanza, al punto de ser determinantes, los docentes reconocen la necesidad de cambiar su práctica pedagógica, pero en la concreción didáctico pedagógica, las clases son rutinarias carentes de estrategias estimulantes, con prevalencia de una sociodinámica lineal invariable que genera en los niños cansancio y apatía. La suma de debilidades, incrementa al aducirse las limitaciones de tiempo y carencia de recursos, lo cual incide en la dinámica de la clase: ambiente de aprendizaje poco motivador, aprendizaje memorístico, trabajo individualista en los niños, rutina del docente

característico de una práctica pedagógica conductista, tradicional de la que derivan ciertas debilidades, carencias, pero también oportunidades para mejorarla.

En el referido balance situacional de debilidades, fortalezas, necesidades remiten al compromiso y acto obligatorio de asumir la praxis docente, en la que el docente piense, reflexione sobre su propia labor, transfiera mecanismos de mejora y transforme la enseñanza, a partir de una racionalidad crítico-reflexiva, con carácter cíclico apoyada en la reingeniería transcompleja, el constructivismo pedagógico. El reiterar una enseñanza tradicional, poco estimulante, carente de sentido y poco contextualizada, en la que el alumnado actúa como receptor pasivo, repercute negativamente en la construcción del conocimiento, además que incide en el aprendizaje significativo del alumnado y poco responde a las demandas de la sociedad.

La prevalencia de las debilidades analizadas en los hallazgos, respecto a la enseñanza y el aprendizaje, permiten vincular de manera transcompleja el trabajo colaborativo, como una concreción de carácter didáctico-pedagógico en la que todos participan, fortalecen habilidades sociales, intervienen en la resolución de problemas y construyen el conocimiento de manera compartida (co-construcción) de lo cual, es admisible implementarlo en la básica primaria porque, existe el reconocimiento del mimo, compromiso de cambiar y el interés por mejorar la enseñanza, de modo que impacte en el aprendizaje significativo. Con el trabajo colaborativo, el docente no solo gestará cambios sustantivos en el aprendizaje del alumnado, sino que desde la didáctica medial beneficiará la corresponsabilidad, los comportamientos colaborativos, las competencias emocionales y sociales.

Además, es plausible repensar los procesos socioformativos a decir, la enseñanza, el aprendizaje atribuyéndoles un carácter flexible, contextualizado, globalizado, bidireccional, univoco de manera estén pensados para formar al nuevo ciudadano que necesita Colombia, así, bien puede responder con mayor certeza y posibilidades de éxito a las demanda y exigencias que son un clamor actual de la nación, ante la necesidad de gestar nuevos modelos de sociedad, nuevas racionalidades, nuevas formas de aprender y convivir en la inmediatez de una sociedad

signada por el cambio, las transformaciones y la volatilidad de valores necesarios para convivir sanamente en la que, es precisamente el aprendizaje se erige como determinante prístino del conocimiento, siendo precisamente la clave para lograr tales cometidos.

A la luz de lo antes analizado, urge el vínculo entre la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo, logrando con ello materializar de manera satisfactoria el aprendizaje significativo, como el resultado de actividad colectiva de carácter sociocognitivo, creativo, contextualizado y funcional parta transferirlo a la vida cotidiana. En el colectivo docente, se apreció como positivo su vocación y deseo de mejorar siendo ello, propicio para profundizar en procesos dialécticos, transcomplejos sustentados en el diálogo y la interdisciplinaridad como expresión del trabajo colaborativo. Para Belmonte (2019) es determinante que en los procesos socioformativos de la escuela del presente:

> …el docente pueda identificar las áreas en las que falla o tiene necesidades, este razonamiento sirve de sustrato pedagógico para fijarse los compromisos de intervención tendentes a mejorar y, cuando hay mejoras indiscutiblemente es porque, se ha cambiado, ha reconocido que su trabajo no es solitario sino compartido y, que merece ser transformado las veces que sea necesario porque solo así, se puede consolidar la educación de calidad (p. 245).

Entonces, la revisión introspectiva por los docentes de básica primaria con compromiso y procedimientos sistemáticos, articulados sobre la base de su accionar, fundamentándose en referentes didácticos y pedagógicos contextualizados, como la transcomplejidad, el constructivismo pedagógico, el currículo complejo que abogan por un ciudadano crítico, reflexivo, autónomo, colaborativo aporta indicios sustantivos para fijarse objetivos que tras ser ejecutados en la inmediatez del aula de clases, consoliden la efectiva construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo de las nuevas generaciones. Por naturaleza, el docente es un profesional transformador y mediador, que disfruta de la enseñanza y, está dispuesto a intervenir de modo prospectivo su propia práctica, implementando el trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional para impactar positivamente en el aprendizaje significativo de los niños que cursan la escuela básica primaria.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES

Consideraciones Finales

Los hallazgos de la investigación evidencian que la práctica pedagógica en el contexto de estudio se encuentra constreñida por una convergencia de factores limitantes, entre los cuales destacan la restricción temporal y la carencia de recursos didácticos para la dinamización curricular de los contenidos; así, como el uso inadecuado, o en otras palabras, casi nulo del Trabajo Colaborativo como referente motivacional para el logro de Aprendizajes Significativos, en los estudiantes de básica primaria. Más allá de estas carencias materiales, se identificó un factor crítico: un modelo de supervisión institucional que opera bajo una lógica inquisitoria. Esta modalidad de control, lejos de propiciar la mejora del desempeño profesional, profundiza la fragmentación del saber al priorizar la fiscalización burocrática sobre la reflexión pedagógica; ello genera una alienación docente que, en última instancia, erosiona la capacidad de innovación necesaria para responder a la complejidad del contexto educativo actual.

Ante este panorama, el constructo emerge no solo como un cambio metodológico, sino como una necesidad de gestión pedagógica. Esta visión transita de un paradigma de control jerárquico hacia uno de acompañamiento dialógico, donde la supervisión se reconfigura como un ejercicio de concreción pedagógica que sustenta y valida el quehacer del educador. Al desplazar la mirada desde la fiscalización punitiva hacia la co-construcción de soluciones, se logra habilitar un ecosistema donde los recursos, aun siendo limitados, son optimizados mediante la enseñanza transcompleja, didáctica medial. De esta manera, el aprendizaje significativo deja de ser una exigencia

normativa inalcanzable para convertirse en el resultado palpable de una praxis docente reflexiva, situada y, sobre todo, emancipada de las rigideces del modelo tradicional.

En definitiva, la investigación ha permitido develar que la práctica pedagógica en el centro educativo Pindales, lejos de ser un proceso estático o puramente técnico, constituye una estructura compleja de interacciones que demanda una reingeniería profunda; producto del trabajo individualizado que realiza en el aula. A través de este estudio, se ha confirmado que la fragmentación del quehacer educativo, manifestada en la desconexión entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, siendo la principal barrera para la concreción del aprendizaje significativo. La ruptura epistemológica mediante el constructo doctoral evidencia que, al desplazar la mirada desde la enseñanza parcelada hacia una unidad integrada del acto pedagógico, se liberan las potencialidades del docente, permitiéndole transitar desde una racionalidad técnica hacia una racionalidad práctica de carácter reflexivo, crítica y, sobre todo, capaz de responder a la realidad sociocontextual del educando. Así el tratamiento dialéctico, de los hallazgos de realizado manera minuciosa, sistemática, microscópica y en el contexto del Centro Educativo Pindales, permite a la investigadora reflexionar:

Desde que el profesor se erigió como guía escolar, a lo largo del devenir histórico de la educación, la sociedad le atribuyó los roles de formador, orientador, investigador, evaluador, gestor del conocimiento, promotor sociocomunitario, multiplicidad de responsabilidad ante los que es proclive a la constante evaluación y por lo cual, está llamado a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, actividad compleja que vincula directamente con la enseñanza. Sobre esta actividad, podríamos decir que se trata de la conjunción articulada de procesos axiológicos, afectivos, cognitivos, didácticos, pedagógicos y disciplinares cuya aplicación, permite reflexionar con el propósito de mejorar, entonces es una práctica reflexionada de carácter intrasubjetivo que busca reconocer los aciertos, errores para mejorarlos en el desarrollo de las acciones socioformativas futuras, garantes de la transformación de la enseñanza y del aprendizaje significativo.

Así, durante el proceso la investigadora con apoyo de los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a los informantes, reflexiones en los diarios, notas de campo y referentes teóricos, exploró las concepciones de los docentes sobre el Trabajo Colaborativo como referente motivacional para la adquisición del Aprendizaje Significativo, quienes a partir de los procesos pedagógicos y didácticos manifiestos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la asumen como un ejercicio ético-profesional realizado individualmente con el fin de identificar las debilidades implícitas en los procesos socioformativos ejecutados durante el trabajo realizado durante la formación integral de los educandos. La práctica pedagógica, en la inmediatez del aula, fue vinculada directamente con el desarrollo de la clase con escaso diagnóstico de necesidades en el alumnado, planificación normativa con poca pertinencia, mediada bajo desarrollo curricular bajo el conductismo, con enfoque técnico, racional y evaluación en correspondencia con la misma particularidad didáctico-pedagógica.

En efecto, se observó cierta ambivalencia entre lo que ellos asumen como práctica porque, usualmente su ejercicio profesional transcurre en solitario, de manera individualizada, con limitada o nula interdisciplinariedad cuya incidencia es notoria en la falta de interacciones comunicativas con los demás pares académicos, a la vez que, son pocos los espacios destinados a profundizar dialécticamente respecto a las debilidades, expectativas, necesidades, inquietudes, experiencias y vivencias de las que bien pudiera derivar discusiones formativas cuyo carácter orientador sea el referente para mejorar o introducir sustantivos cambios en los modelos pedagógicos dinamizados en la inmediatez de la clase, que sigue su curso desde el conductismo con clases magistrales en la que el docente habla, el alumno sólo escucha y procesa acríticamente la información

La relación intrínseca entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo se fundamenta en la capacidad del entorno social (referente sociocontextual) para actuar como un catalizador de la reconstrucción cognitiva. En este sentido, la interacción con pares no constituye un mero ejercicio de organización grupal, sino una plataforma dialógica donde los estudiantes, al confrontar diversas perspectivas,

negocian y refinan sus esquemas mentales, otorgando al objeto de estudio una pertinencia que el aprendizaje individual difícilmente alcanza. Esta premisa encuentra su respaldo teórico en los postulados de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es, esencialmente, un proceso mediado por la interacción social, donde la *Zona de Desarrollo Próximo* permite al sujeto transitar de lo que puede realizar de forma autónoma hacia niveles superiores de comprensión mediante la colaboración.

Por consiguiente, cuando el trabajo colaborativo se integra deliberadamente en la práctica pedagógica, el aprendizaje significativo deja de ser una abstracción teórica para transformarse en una construcción social viva, donde el conocimiento se edifica sobre la base del intercambio, las relaciones socioafectivas entre los niños, la argumentación y la validación colectiva de los significados. Por otra parte, la integración del trabajo colaborativo como eje dinamizador del aprendizaje significativo redefine la esencia misma de la praxis pedagógica, ya como una práctica reflexionada, trasladándola de una ejecución técnica hacia una dimensión profundamente reflexiva y sistémica, que garantiza el desarrollo de competencias emocionales, habilidades sociales y el aprendizaje significativo.

En este sentido, la praxis no se agota en la aplicación de estrategias grupales, sino que se manifiesta como un ciclo continuo de acción-reflexión en el que el docente, más allá de ser un mediador, asume el rol de arquitecto de ecosistemas socioformativos donde la interacción social es la materia prima para la significación cognitiva. Al articular esta visión, la praxis pedagógica se erige como el garante de la sostenibilidad del constructo, convirtiendo al aula en un espacio vivo donde la incertidumbre se gestiona dialógicamente y el conocimiento se co-construye. Esta integración concluye que la verdadera transformación educativa no reside en la transmisión de saberes aislados, sino en la capacidad del educador para urdir, a través de la reflexión constante y la colaboración genuina, un tejido relacional que convierte al aprendizaje en una experiencia humana, situada y, sobre todo, capaz de transformar la realidad del estudiante.

De modo que, la centralidad otorgada al Trabajo Colaborativo como referente motivacional se erige como el hallazgo más significativo del constructo. Se ha validado que, al redefinir los roles de los agentes socioeducativos bajo una lógica de corresponsabilidad y andamiaje social, la motivación deja de ser un estímulo externo para convertirse en un motor intrínseco del aprendizaje. Este giro paradigmático de carácter didáctico pedagógico demuestra que el aula no es solo un espacio de instrucción, sino un ecosistema socioformativo donde la interacción colaborativa actúa como el catalizador necesario para que el conocimiento, antes abstracto y desvinculado, se transforme en una herramienta de vida, cargada de sentido y utilidad para el estudiante.

Asimismo, la sostenibilidad de este modelo *de la Práctica Pedagógica* recae en la institucionalización de la reflexión sobre la práctica. La evidencia recolectada sugiere que la formación de un profesional reflexivo, capaz de interrogar constantemente su propio hacer, es la única vía para garantizar que la innovación pedagógica no sea un evento coyuntural, sino una evolución permanente. Al integrar la transcomplejidad como marco epistemológico y la investigación-reflexión como método, el docente deja de ser un ejecutor de normas para convertirse en un gestor de su propia mejora continua. Con esta tesis, se entrega a la comunidad educativa no solo un diagnóstico, sino una ruta de emancipación pedagógica que demuestra que, cuando el educador se atreve a pensar su práctica y a colaborar con su entorno, el fenómeno educativo adquiere su verdadera dimensión transformadora y humana a través del trabajo compartido y colectivo, derivando la socioconstrucción del conocimiento y aprendizaje significativo.

Con respecto al primer propósito específico, el mismo se erige como el punto de partida epistemológico y metodológico de la investigación, pues no se limita a una descripción superficial del quehacer docente, sino que plantea un escrutinio crítico de la relación entre la praxis y la construcción del saber. Al proponer el diagnóstico de la práctica pedagógica en función del trabajo colaborativo, el estudio busca develar la brecha existente entre la didáctica tradicional, frecuentemente caracterizada por una

enseñanza atomizada y las exigencias de una pedagogía orientada al aprendizaje significativo. En este sentido, este objetivo resulta vital, ya que al identificar cómo se gestiona la interacción social en el aula, se establecen las bases diagnósticas necesarias para determinar las limitaciones y potencialidades que permitirán, posteriormente, articular la *praxis pedagógica*. En última instancia, este diagnóstico no busca solo evaluar un estado actual, sino desentrañar las configuraciones sistémicas que condicionan la capacidad del docente para transformar el aula en un escenario de auténtica significación cognitiva y social.

El diagnóstico de la práctica pedagógica no representa un simple levantamiento de información empírica, sino que constituye el acto de develamiento de la realidad educativa en Pindales. Al investigar cómo el docente gestiona, o descuida el trabajo colaborativo, no solo se está describiendo un "hacer", se está exponiendo las fisuras de la racionalidad técnica que actualmente impera en el aula. Este objetivo incide directamente en el constructo porque actúa como el tamiz que separa lo superficial de lo esencial, al diagnosticar las debilidades en la colaboración, justificas teóricamente la necesidad urgente de un renovado diseño de la *praxis*. Sin este diagnóstico, el constructo sería una invención teórica sin raíces; con él, se convierte en una respuesta necesaria a una realidad observada y analizada.

Ahora bien, desde la perspectiva de la Transcomplejidad, este objetivo tiene una incidencia vital, obliga a ver la totalidad. El diagnóstico no se limita a observar la clase, sino que analiza el tejido de interdependencias entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje. Al diagnosticar si existe (o no) el trabajo colaborativo, el estudio revela cómo el docente se relaciona con el otro y con su entorno. Esta visión es la que permite que el constructo no sea una simple estrategia, sino un modelo transcomplejo que reconoce que el aprendizaje es un fenómeno multidimensional donde lo social, lo emocional y lo cognitivo son inseparables. El diagnóstico valida que, si la práctica docente es segmentada, el aprendizaje significativo es, por definición, imposible.

En definitiva, la incidencia de este objetivo en la generación del constructo es de carácter generativo. Al diagnosticar la carencia o la limitación del trabajo colaborativo

como eje motivacional, el objetivo de estudio influye inevitablemente a la creación del constructo. Es decir, el diagnóstico señala *qué es lo que está fallando* (la falta de articulación, el aislamiento), y el constructo emerge como la solución dialéctica a esa falla. Por lo tanto, el diagnóstico no es el fin del proceso, sino el cimiento del edificio teórico que se está construyendo; en efecto, el constructo sobre el *Trabajo Colaborativo como referente motivacional* es la respuesta científica a las carencias identificadas en ese diagnóstico inicial, demostrando que la tesis es una obra coherente, lógica y profundamente situada en la realidad de la educación básica primaria.

Este segundo propósito específico, es el ancla epistemológica de la investigación; mientras que el primer objetivo (diagnóstico) permitió ver la *realidad* de Pindales, este accedió a comprender el *sustento* que valida el constructo sobre el TC como referente motivacional para el aprendizaje significativo. No se trata simplemente de una revisión de literatura, sino de una excavación profunda en los fundamentos que legitiman por qué el trabajo colaborativo no es una actividad más, sino una exigencia del proceso cognitivo. El análisis de las posturas pedagógicas y didácticas, trasciende la mera recopilación bibliográfica para convertirse en un ejercicio de decodificación epistemológica; el cual, es fundamental porque permite confrontar la inercia de la enseñanza tradicional, centrada en la transmisión vertical con los marcos teóricos que sustentan una docencia transcompleja.

Al analizar estas posturas, la investigación no solo justifica la adopción del trabajo colaborativo, sino que desmonta el modelo de enseñanza atomizada observado en el diagnóstico, demostrando que la consolidación de aprendizajes significativos es incompatible con el aislamiento del estudiante. Es aquí donde la tesis adquiere profundidad doctoral, se trata de establecer que la pedagogía y la didáctica no son recetas, sino visiones del mundo que determinan si el estudiante es un sujeto pasivo o un arquitecto de su propia realidad.

Esta postura encuentra un sólido respaldo en los planteamientos de Díaz Barriga (2002), quien sostiene que el aprendizaje colaborativo no debe entenderse

simplemente como un método de organización grupal, sino como un proceso de construcción social de significados. Para la autora, la verdadera didáctica del aprendizaje significativo radica en la capacidad del docente para gestionar una intersubjetividad donde el estudiante, al confrontar sus ideas con los pares, logra una comprensión más profunda y transferible de la realidad. Esta visión es crucial para el constructo de esta tesis, ya que valida la premisa de que el conocimiento no es una información externa que se deposita en la mente del educando, sino una construcción que emerge cuando el docente logra transformar el aula en una comunidad de aprendizaje, donde la interacción es la herramienta principal para la significación cognitiva.

En consecuencia, la incidencia de este objetivo en la generación del constructo es de naturaleza estructurante. Al analizar estas posturas, se puede señalar que se asienta sobre la tradición socio-constructivista y la visión holística de la Transcomplejidad. Este objetivo permite argumentar que el Trabajo Colaborativo, al ser analizado bajo estas posturas pedagógicas, deja de ser una técnica para convertirse en un referente motivacional, la interacción permite que el estudiante se sienta parte de un proyecto común, reduciendo la ansiedad y potenciando la autoeficacia. De esta manera, el análisis de los fundamentos no solo respalda el constructo, sino que le otorga la legitimidad científica necesaria para ser presentada como una solución integral frente a los hallazgos de debilidades pedagógicas detectados inicialmente.

El tercer propósito de estudio, orientado a caracterizar las estrategias didácticas desde el trabajo colaborativo, actúa como el puente indispensable entre la fundamentación teórica y la propuesta de transformación. Su incidencia en la generación del constructo no es accidental; al caracterizar el cómo los docentes ejecutan actualmente su labor, la investigación pasa de la especulación abstracta a la praxeología situada. Este objetivo permite desvelar la brecha entre la intencionalidad pedagógica (lo que el docente cree hacer) y la realidad didáctica (lo que ocurre en la interacción cotidiana en Pindales). En este sentido, la caracterización no busca validar las estrategias existentes, sino identificar sus limitaciones estructurales y sus

potencialidades latentes, proporcionando los insumos empíricos necesarios en la praxis pedagógica.

Desde la perspectiva de la Transcomplejidad, este objetivo adquiere una dimensión crítica; por cuanto, exige que el constructo no sea una imposición externa, sino una síntesis que nace de la realidad misma. Al caracterizar las estrategias, estamos reconociendo la complejidad del aula, vemos cómo el docente con sus aciertos y debilidades, intenta gestionar la colaboración. Este análisis es el que permite que tu constructo tenga identidad propia, ya que no se está proponiendo un modelo estándar de libro de texto, sino una solución diseñada específicamente para los desafíos observados en la caracterización. Por tanto, este objetivo es el que le otorga pertinencia ecológica; el constructo es, en esencia, la evolución lógica y necesaria de las estrategias que se caracterizaron.

Posteriormente, la generación del constructo se nutre directamente de este análisis al permitir la identificación de nodos de oportunidad. Al caracterizar, se descubre en qué momentos del proceso de enseñanza la colaboración se desvanece y dónde se fortalece. Esos puntos críticos son los que definen el constructo del *Trabajo Colaborativo como referente motivacional para el logro del aprendizaje significativo*. Así, el constructo emerge no como un ideal utópico, sino como una estructura de respuesta profesionalizada que toma las estrategias existentes y las eleva, dotándolas de una intencionalidad metacognitiva y de una base sistémica que garantiza que el aprendizaje significativo no sea un evento fortuito, sino el resultado deliberado de una praxis docente pensada, colaborativa y profundamente humana.

Sistematizar el constructo que subyace en el trabajo colaborativo no constituye una tarea de organización de datos, sino un ejercicio de hermenéutica profunda donde se extrae la lógica interna que hace funcionar al fenómeno. Este cuarto propósito es el punto de inflexión donde la investigación deja de ser un estudio sobre una realidad particular (Pindales) para convertirse en una contribución teórica universalizable. La sistematización, entendida desde esta perspectiva doctoral, implica la reconstrucción crítica de las interacciones observadas, en el que el trabajo colaborativo se revela

como el catalizador de una motivación que, a su vez, garantiza el aprendizaje significativo. En este nivel, el constructo emerge no como un artefacto estático, sino como una trama de relaciones dinámicas entre los agentes educativos, donde el significado se produce en la interacción y la motivación se gesta en el hacer conjunto.

Para sustentar este proceso de sistematización, es preciso recurrir a la visión dialéctica de la construcción de conocimiento desde la experiencia; al respecto, Holliday (2018), referente ineludible en este ámbito, afirma:

> Sistematizar experiencias es un proceso de reflexión crítica sobre la práctica, que permite aprender de ella y, al mismo tiempo, producir conocimiento desde ella. No se trata solo de registrar lo que pasó, sino de interpretar las tensiones, los logros y las contradicciones para construir una visión teórica que explique la realidad vivida y, sobre el mismo fundamento, proyecte transformaciones (p. 45).

Entonces, la sistematización no solo resume lo que viste en el colegio Pindales; produce conocimiento pedagógico al explicar por qué, cuando el trabajo colaborativo se gestiona como referente motivacional, la estructura cognitiva del niño de básica primaria se abre al aprendizaje significativo. La generación de este constructo es la respuesta a la ruptura de la enseñanza atomizada. Al sistematizar, se está demostrando que el aprendizaje significativo en básica primaria no ocurre por azar, sino bajo condiciones específicas de colaboración y motivación que se han identificado y organizado. Según Villegas (2010), esta incidencia es vital por tres razones:

> 1. Legitimidad Contextual**:** el constructo nace de la realidad específica de Tumaco (Pindales), dándole una validez ecológica que los modelos importados o estandarizados a menudo carecen. 2. Operatividad Pedagógica: al sistematizar el constructo, no se entrega una teoría abstracta, sino un mapa de ruta para el docente. El constructo funciona como un manual lógico: Si implementas estas condiciones colaborativas, obtienes esta motivación, y como resultado, logras este aprendizaje. 3. Aporte a la Transcomplejidad: al sistematizar, finalmente integras todas las aristas (lo social, lo emocional, lo cognitivo, lo didáctico). El constructo se convierte en un sistema abierto que permite entender la educación primaria no como una serie de lecciones, sino como una experiencia vital integrada.

En conclusión, la presente investigación, al articular un recorrido metódico que transita desde el diagnóstico crítico de la praxis pedagógica en el contexto de Pindales, pasando por la fundamentación epistemológica de las posturas didácticas y la

caracterización de las estrategias vigentes, hasta culminar en la sistematización del constructo del *Trabajo Colaborativo como referente motivacional para el logro de Aprendizajes Significativos*, se consolida como una respuesta integral a la fragmentación del aprendizaje en básica primaria. Este proceso no solo ha permitido desvelar las tensiones y oportunidades en la práctica docente, sino que ha cristalizado un supuesto teórico que trasciende el diagnóstico local para instituir un modelo transcomplejo de intervención. En consecuencia, el constructo generado no es un fin en sí mismo, sino el punto de partida hacia una praxis educativa emancipadora, donde la colaboración, la reflexión y la significación cognitiva se entrelazan para transformar el aula en un ecosistema vivo, garantizando que el estudiante no solo aprenda conceptos aislados, sino que construya un saber humano, socialmente situado y dotado de sentido profundo para su realidad.

Ya para concluir, es importante señalar que la praxis pedagógica se revela, a través de los hallazgos de esta investigación, no como una sucesión de actividades aisladas, sino como un ecosistema complejo donde la integración deliberada del trabajo colaborativo, la comunicación dialógica y las relaciones socioafectivas que generan una sinergia que dinamiza el proceso educativo desde sus cimientos. En esta configuración, la comunicación actúa como el tejido conector que permite la negociación de significados y la resolución de conflictos, mientras que los valores proveen el sustrato ético necesario para que la colaboración sea auténtica, empática y responsable.

Al fundirse estos elementos, la práctica docente se transforma en un andamiaje robusto donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en protagonista de su propio proceso. Es precisamente esta convergencia multidimensional la que garantiza la consolidación de aprendizajes significativos, demostrando que, cuando la praxis integra lo cognitivo con lo relacional y lo ético, el conocimiento adquiere un propósito vital que trasciende el aula, permitiendo que el educando comprenda, interprete y transforme su realidad de manera integral.

REFERENCIAS

Aguilar, J. y Vargas, J. (2011). *Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C*. [Revista en Línea], 1(7). Disponible:http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/140_planeacion_educativa_curriculum.pdf [Consulta 22- julio- 2025].

Albornos, A. (2012). *La práctica pedagógica: Una mirada desde la reflexividad*. Editorial Universitaria.

Alfonso, J. (2021). *Teoría y desarrollo del currículo.* 3Ra Edición. Málaga. España. Edi: Aljibe.

Ander-Egg, E. (2005). *La planificación educativa: Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Ángulo, J. (2012). Teor*ía y planificación educativa del currículo.* 3Ra Edición. Málaga. España. Edi: Aljibe.

Antúnez, G, (2011). *Planificación educativa en el aula*. 1ra Edición. Universidad Autónoma de España UAE. Ediciones de la Consejería Académica UAE. Fondo de publicaciones. Madrid. España. Autor

Asunción, Y. (2019). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México. D.F. Edi: Trillas

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Barrego, M. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. México. Distrito Federal: McGraw Hill.

Belmonte, Y. (2019). *Rol del docente de primaria, praxis pedagógica y trabajo colaborativo: un estudio de casos en Pereira*. Universidad Libre de Colombia. Seccional: Pereira. Trabajo de Grado de Maestría. Pereira. Colombia

Bello, M., & Bustamante, S. (2019). *Evaluación cualitativa de los procesos de aprendizaje.* Editorial Panapo.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México. Distrito Federal. Pearson Educación. De México, S.A, de C.V.

Bolívar, A. (2002). *¿De qué hablamos cuando hablamos de enfoque biográfico-narrativo en educación*? Revista de Educación.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2010). *La investigación (auto) biográfica narrativa*. Guía para la indagación en el campo. 3Ra Edición. 1ra reimpresión. Granada. Edi: Force.

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales.* Grupo Editorial Norma.

Braslasky, C. (2011). *Diagnóstico educativo del siglo XXI: evaluación socio crítico - panorámica de los sistemas educativos*. Ponencia presentada en el Congreso Argentino de Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires Argentina

Briones, G. (1996). *La investigación educativa.* Módulo 1. Bogotá. Colombia. SECAB.

Caballero, M. (2020). *Factores determinantes del estilo de Liderazgo del Gerente.* Disponible en: http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28589.pdf

Caldero, G y Vizcarra, M. (2013). *El trabajo colaborativo en el aula: implicaciones para una práctica educativa constructivista*. Barcelona. Igualada. España: Octaedro.

Cárdenas, E. y Guerra, L. (2023) "*Lineamientos para una propuesta educativa crítica para escuelas en contexto de conflicto armado en Tumaco – Nariño"*. Tesis Doctoral. Universidad de San Buenaventura Colombia

Cardona, U., y Miller, A. (2015). *Comportamiento humano en el trabajo Vs. Gerencia Educativa*. Bogotá: Fondo Editorial Legis.

Carmona, M. (2010). *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 13(13).

Carnicia, B. (2014). *Juegos, actividades lúdicas para la enseñanza y el aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires. Argentina: Ediva.

Carr, W., y Kemmis S. (1998). *Teoría critica de la enseñanza*. (La investigación acción en la formación del profesorado). Barcelona. España: Martínez – Roca.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación.* Zaragoza: Edelvives. (Excelente autor para resumir ambas visiones).

Casanova, C,. Guilles, F,. y Sandoval, E. (2024). Trabajo colaborativo, práctica educativa y formación integral: hacia la transformación sustantiva del aprendizaje a la luz de las competencias. Barcelona. España: Aikel.S.A.

Casarini, M. (2016). *Teoría práctica y diseño curricular*. México: Trillas.

Casassus, J. (2010). *La educación del ser emocional.* Editorial Cuarto Propio.

Casilla, D., y León, A. (2016). *La investigación-acción participativa: Un proceso de aprendizaje transformador.* Universidad del Zulia

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.

Consejo Educativo de Castilla y León. (2015). *El aprendizaje colaborativo: estrategia para la transformación educativa.* Instituto de formación para las trasformaciones educativas Castilla y León. España: Autor.

Contreras, A. (2012). *Mediación de los procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal. Táchira. Edi: Litoformas. S.A

Contreras, M. (2013). *Planificación educativa en acción.* En: Kaleidoscopio. Revista arbitrada de Educación Humanidades y Arte

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process* [Las bases de la investigación social: Significado y perspectiva en el proceso de investigación]. Sage Publications.

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* [Fluir: La psicología de las experiencias óptimas]. Harper & Row.

Delgado, A. (2010). *La planificación educativa en el marco del diseño curricular bolivariano*. Caracas: Editorial Episteme.

Delgado, S. (2012). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Díaz, A. (2007). *El docente como innovador: perspectivas para una reflexión en la acción.* México. D.F. El Anáhuac. C.A.

Díaz, A. (2023). *El docente como innovador: perspectivas para una reflexión en la acción*. México. D.F. El Anáhuac. C.A.

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ra ed.). McGraw-Hill.

Dordelly, A. (2011). *Liderazgo administrativo: Reto Gerencial. Cuaderno de Investigación en la Educación.* México: Trillas.

Duarte, I. (2009). *La praxis pedagógica en el transito del trabajo cotidiano de aula: hoja de ruta para su institucionalización*. Bogotá. Colombia: Mesa redonda

Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. Cultura y Educación, 17(18), 129-141.

Farías, B. (2022). "*Implicaciones del trabajo colaborativo (TC) en el rendimiento académico y personal del estudiante de sexto: aportes ontopedagógicos para su articulación".* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Ferreiro, R. (2017). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.

Feurstein, R. (2008). *La modificabilidad cognitiva estructural: Un modelo de cambio y aprendizaje.* Editorial Narcea.

Flick, U. (2017). *Introducción a la investigación cualitativa*. Mejia Lequerica. Madrid. España. Edi:Morata.

Flores, C. (2012). *La gestión educativa en la planificación escolar.* Caracas, Venezuela. Editorial Norma

Flórez, R. (2005). *Hacía una Pedagogía del Conocimiento.* Bogotá. Colombia McGraw – Hill. Interamericana. Colombia.

Fortunato, E., Rangel, S y Zapata, A. (2021). Repensar la enseñanza a partir del trabajo colaborativo: Imperativo impostergable en el siglo XXI. Chile. Universidad Arturo Prat. Ediciones del Vicerrectorado Académico y de Investigación: Autor.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gamboa, S. (2014). *Saberes escolares y conocimiento: conflicto de la pedagogía de la respuesta y de la pregunta.* Bogotá. Colombia. Edit: Beta.

Gámez, C (2014). *Aproximación teórica para la resignificación de la noción de tarea en el aprendizaje significativo: Aportes para la sistematización epistémica de un nuevo enfoque en la formación*. Tesis Doctoral Publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio IPRGR. Junín. Rubio. Ediciones de la Terraza Universitaria. Autor.

García, U. (2022). *Estrategias de trabajo colaborativo y su incidencia en el aprendizaje significativo para el mejoramiento del rendimiento académico en educación primaria.* Tesis Doctoral. Universidad de los Andes, en Venezuela.

Garguilo y Ponz (2014). *Enseñar en la sociedad del conocimiento a través del trabajo colaborativo*. Octaedro.

Gibson, J. (2010). *Las organizaciones: comportamiento, estructura y procesos.* Buenos Aires: La Paz.

Giroux, H. (2010). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Goetz y LeCompte. (2000). *Etnografía y Diseño Cualitativo. En investigación educativa*. Madrid. España: Ediciones Morata, S.A.

Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional.* Editorial Kairós.

Gombrich, D. (2022). *El aprendizaje colaborativo en la escuela postmoderna: desafíos y reflexiones.* Ohio. USA. Ed: Prentice Hall

Gómez, M. (2016). *Aproximaciones teóricas en las competencias del docente para el desarrollo de los procesos de pensamiento. caso: universidad bolivariana de Venezuela*. Investigación pedagógica y conocimiento. Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón. UPEL- IMPM. San Cristóbal. Táchira. Venezuela: Autor.

González, J; y Serrano, S. (2011). *Manual de orientaciones para la elaboración del trabajo especial de grado (TEG).* Universidad de Los Andes Mérida. ULA. Consejo de Estudios de Postgrado. Mérida. Venezuela. Ed. Talleres Gráficos Universitarios. ULA Mérida.

Gras, A. (1980). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas

Guba E. y Lincoln, Y. (1994). *La cuarta generación de la evaluación.* Newbury. USA. Edi: Part, Sage.

Harrington, J. (2016). *Sea un líder Influyente. Pasos para Tomar Decisiones con Visión de Futuro*. USA. Portavoz.

Hernández, A. (2021). Teorías y concepciones sobre la educación humanista. Apuntes para educar sin violencia. Barcelona. España. Edi: Pirámide.

Hernández, S; Fernández, C; y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México. D.F. México. DF: McGraw Hill Interamericana

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México: McGraw-Hill.

Hurtado, J y Toro, B. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempo de cambio*. Caracas: Venezuela: Episteme. Consultores Asociados C.A.

Jhonson D. W. y Jhonson, R. T. (2009). *Experiencias para aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Edina Minn: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *La evaluación del aprendizaje cooperativo*. Ediciones SM. (Nota: Esta es la versión en español más utilizada en contextos iberoamericanos para propuestas pedagógicas).

Kelly, G.A. (1991). *La psicologìa de los constructos personales* (2). London: Routledge.

klinger, C y Vadillo, G. (2014). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México. Distrito Federal. Edi. McGraw Hill. Interamericana. S.A.

Kotter, J. (2010). *Leading Change [Liderando el cambio].* Harvard Business Review Press.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Laguado, D. (2015). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2006). *La experiencia en el aula: estudios y formación*. México: Fondo de Cultura Económica).

Leal, S. (2020). *Innovación: Ingenio y Pasión*. Madrid. España. Ed: Lid.

León, R. (2020). *Construccionismo del conocimiento en el contexto de la educación primaria. Tesis Doctoral.* Universidad Pedagógica Libertador UPEL. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio IMPM. Zulia. Maracaibo. Mimeografiado.

López, G. y Cedeño, D. (2022). *"Práctica docente innovadora para el fortalecimiento de aprendizajes significativos desde el enfoque basado en problemas matemáticos". Tesis doctoral*. Universidad Santander, Ecuador.

Maldonado, J. (2018). *Orientaciones metodológicas de la Investigación Cualitativa. Diseños del Proceso Hermenéutico Investigativo en las Ciencias Sociales*. Universidad Libre de Colombia, Seccional Cúcuta. Cúcuta. Ediciones Color. Colombia

Marcelo, C. (2013). *Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. Revista Brasileña de educación.* 18 (52). Disponible en http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf

Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. Segunda reimpresión.* México. D.F. Trillas.

Martínez, Y. (2021). *El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrautilizada*. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Alambique.

Martini, A. (2003). *La formación de los docentes:* Reflexiones y propuestas. Editorial Graó.

McKernan, J. (2009). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Ediciones Morata.

Méndez, A. (2014). *Fundamentos de la Planificación escolar.* (7a ed). México: Trillas.

Méndez, E. (2014). *Elementos de la Planificación Escolar para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de sexto grado.* Trabajo de Grado no Publicado. Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Autónoma de México. México.

Mendoza, M., y Solarte, M. (2010). *Liderazgo y gestión educativa: Transformación de la praxis docente*. Editorial Universidad del Cauca.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA*). Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).* Bogotá, Colombia. (Este documento es el que define legalmente los perfiles en Colombia).

Montoya, G. (2022). *"Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación en Educación Básica Primaria". Tesis Doctoral*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morón, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2Da Edición. Barcelona. España. Edi. Gedisa.

Munévar, G. (2018). Epistemología evolucionista. En C. Villegas & N. Schavino (Coords.), *Teorías epistemológicas y educativas latinoamericanas revisitadas desde la transcomplejidad* (pp. 9-22). Fondo Editorial de la Universidad Bicentenaria de Aragua.

Navarro, M., y Lladó, C. (2014). *Planificación: el aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza*. Editorial Octaedro

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Odecla, A. (2013). *Educación vs praxis: mala educación vs mala praxis, como superar el dilema desde la complejidad del siglo XXI*. Santiago de Chile. Chile. Edi: Akal. S. A

Padrón, J. (2012). *Los paradigmas de investigación: principios y fundamentos para su estudio en las ciencias de la educación*. Universidad Simón Rodríguez USR. Caracas. Venezuela: Autor

Panitz, T. (2009). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us *understand the underlying nature of interactive learning [Aprendizaje colaborativo frente a cooperativo: Una comparación de los dos conceptos].* Cape Cod Community College

Parra, A. (2023) *"Modelo didáctico basado en b-Learning y pensamiento computacional para la optimización del aprendizaje significativo en matemática en estudiantes de secundaria en Tumaco". Tesis Doctoral*. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Colombia.

Pérez Gómez, Á. (2010). *La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. pp. 398-429.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o trasmitir conocimientos?* Madrid: Editorial Graó.

Piaget, J. (1970). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology,* 95(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Poveda, S. (2018). *Etnografía de la educación: El estudio de la cultura escolar.* Editorial UOC.

Rajadell, N y Sepúlveda, F. (2014). *Didáctica general para psicopedagogos.* Universidad Nacional de Educación a distancia UNED. Madrid. España. ED: Bravo Mruillo.

Rajadell, N. (2009). *Desarrollo curricular y práctica transformadora: acciones para el aprendizaje coopertativo.* En: Mc Night, MC. (Ed.). Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan Publishing.

Restrepo Gómez, B. (2014). *La enseñanza, la formación de maestros y la investigación en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación, 1-11. https://doi.org/10.35362/rie3312906

Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura*. Revista TecnoLógicas,

Reyes, R. (2016*). Epistemología y pedagogía en los modelos de formación docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Zulia LUZ. Maracaibo. Zulia. Mimeografiado

Riffkin, J. (2009). *La civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Paidós.

Rivero, J. (2012). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Akal.

Rodríguez G.; Gil Flores, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez, M. (2019). *Innovación Educativa. Teoría, Procesos, y Estrategias.* Madrid. Ed: Síntesis.

Rojas, C. (2017). *Hacia una conceptualización renovada del aprendizaje colaborativo en el aula: antología de una experiencia pedagógica*. Bogotá. Colombia. Magisterio.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004*). Evaluation: A systematic approach [Evaluación: Un enfoque sistemático]* (7ma ed.). Sage Publications

Sánchez, M y Nube, S. (2005). *Metodología cualitativa en la educación*. Barquisimeto. Venezuela. Candidus: editores educativos.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación.* Fundamentos y Tradiciones. Barcelona. España: McGraw Hill. Interamericana. S.A.

Sanjurgo, C y Vera, A. (2021). *El aprendizaje cooperativo en las clases primarias de lenguaje*. México. Ciudad de México: Alternativa Escolar.

Scharmer, C. O. (2009). *Teoría de la U: Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Cambridge, MA: Berrett-Koehler Publishers.

Schavino, N. (2012). *La Transcomplejidad: Una mirada a la complejidad*. Fondo Editorial Universidad Bicentenaria de Aragua.

Schuster, A; Puente, M; Andrada, O; Maiza, M (1016). *La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula.* Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca. Argentina: Ediciones de la UNCA.

Sierra, M. (2011). *La planificación estratégica en instituciones educativas*. Caracas: Panapo

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Suárez, F. (2022). *"Transposición didáctica para el aprendizaje significativo en la formación integral de estudiantes de educación superior" Tesis Doctoral*. Universidad Santo Tomás. Colombia.

Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica* (4ta ed.). Limusa.

Tapias, M. Á. (2010). *La escuela que aprende.* Madrid: Ediciones Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tébar Belmonte, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje.* Bogotá: Magisterio.

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador: Pedagogía de la mediación*. Madrid: Santillana.

Teddlie, Ch y Tashakkori, A. (2009). *Los métodos de investigación mixtos en la investigación y comportamiento social.* Miami, Florida, USA. SAGE Publications

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Colombia. ECOE.

Tovar, C. (2021). *Fundamentos axiológicos de la motivación.* Bogotá. Colombia. Edi: Cerlibre.

Universidad Nacional Abierta, UNA. (2002). *Técnicas y recursos para el aprendizaje*. Carreara de educación integral 440. Caracas. Venezuela. Impresiones Gráficas: FUNDAUNA.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. (2022). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

Villarreal, J. (2018). *La educación primaria en Colombia: Retos y realidades*. Editorial Universitaria.

Villegas, C. (2005). *La Transcomplejidad: Una nueva visión de la investigación*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Villegas, C. *(2010). Epistemología de la Transcomplejidad. Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT).*

Vivas, J. (2015). *Tendencias en la didáctica virtual. Sus nuevas categorías en una concepción desarrolladora*. Almería, España: Obelisco

Vox (2015). *Contestatario Nº 01 Diccionario Ilustrado de la Lengua Castellana.* Spes. Barcelona. España.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky. L.S. (2010). *Pensamiento y Lenguaje. Cambridge*. London: Mass. Mitpress

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zañutu J. (2016). *Tendencias en la didáctica virtual. Sus nuevas categorías en una concepción desarrolladora*. Almería, España. Ed: Obelisco.

Anexos

Instrumentos aplicados

(Docentes y Estudiantes)

ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Qué actividades desarrolla durante la clase para motivar a los estudiantes?
2. ¿De qué manera fomenta en el aula la comunicación entre los estudiantes?
3. ¿Qué estrategias emplea durante el desarrollo de actividades para que los estudiantes participen?
4. Podría describir brevemente, la manera ¿cómo usted utiliza equipos de trabajo durante la clase?
5. ¿Considera que a través del trabajo colaborativo se puede fomentar en los estudiantes la responsabilidad? Explique

¿Podría indicarnos, brevemente las razones pedagógicas que destacan la importancia del trabajo colaborativo para el fomento de la responsabilidad en los estudiantes?

6. ¿Qué valores se pueden afianzar en los estudiantes al emplear el trabajo colaborativo durante el desarrollo de la clase?
7. ¿Con que frecuencia incluye actividades de resolución de problemas en clase y como es el proceso? Podría explicarnos brevemente
8. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza en el aula para orientar a los estudiantes a tomar decisiones efectivas?
9. ¿Cómo es el proceso de diagnóstico de necesidades e intereses que aplica a sus alumnos? Sería significativo, que destacaré los mementos en que lo hace, me refiero a la porosidad.
10. ¿Qué estrategias emplea con los estudiantes para activar conocimientos previos, en función de conectar la nueva información con lo que ellos ya saben?
11. ¿Qué tipo de actividades tanto individuales como grupales realiza durante la clase para fomentar la creatividad en los estudiantes?
12. ¿Cómo utiliza los conflictos cognitivos como oportunidades de aprendizaje en el aula, y qué estrategias emplea para guiar a los estudiantes a resolverlos de manera constructiva?

13. ¿Hasta qué punto las acciones formativas realizadas en clase para el fomento de la autonomía, le permiten al alumnado tomar decisiones sobre su propio aprendizaje?

14 ¿De qué manera contextualiza en su práctica pedagógica, las estrategias de manera que sean pertinentes con la diversidad de motivaciones individuales?

15 ¿Qué estrategias utiliza para que los niños, participen activamente en la construcción de su aprendizaje significativo en el aula?

16 ¿Cómo adapta su acción pedagógica para responder a las necesidades individuales y colectivas de sus estudiantes, en función que adquieran aprendizajes significativos?

Alguna reflexión, comentario adicional que considere importante agregar:

-

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

1 ¿Qué actividades hace su profesor durante la clase para motivarte en clases?

2 ¿Qué tipo de actividades desarrolla el profesor para que exista buena comunicación en el aula?

3 ¿De qué manera o forma, promueve el profesor actividades para que los estudiantes tengan la oportunidad de participar durante la clase?

4 ¿Emplea su profesor equipos de trabajo durante la clase? Cómo los organiza para ello.

5 ¿Qué responsabilidad tienes cuando trabajas en equipo?

6 ¿Qué valores consideras que has adquirido al trabajar en equipo durante el desarrollo de la clase?

7 ¿Qué estrategias emplea su profesor con los estudiantes para activar sus conocimientos previos, en función de conectar la nueva información con lo que usted ya sabe al respecto?

8 ¿Qué tipo de actividades realiza profesor durante la clase para fomentar la creatividad?

9 ¿Qué clase de incentivo/ estimulo u apoyo recibes de su profesor durante las actividades que se desarrollan en el aula?

10 ¿De qué manera evalúa el docente el trabajo que realizan en equipo?

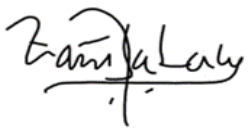
Validación de los Expertos

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Constancia de Validación del Instrumento

Yo, **LUIS AQUILES ZAMBRANO SALCEDO** titular de la Cédula de Identidad Nº5654560 con el nivel académico de: **Doctorado**, hago constar que he validado la propuesta de guión de entrevistas elaborado por la ciudadana: **María del Carmen Albán Hurtado**, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, administrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal, en el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral: **"TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA".**

De acuerdo con la valoración de los instrumentos realizada considero lo siguiente: EL INSTRUMENTO ES APTO PARA APLICARLO.



_____

Firma

En la ciudad de San Cristóbal a los 18 días del mes de marzo del 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Constancia de Validación del Instrumento

Yo, **María Isabel Ramírez Duque** titular de la Cédula de Identidad Nº 5124274 con el nivel académico de: **Doctorado**, hago constar que he validado la propuesta de guión de entrevistas elaborado por la ciudadana: **María del Carmen Albán Hurtado**, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, administrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal, en el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral: **"TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA".**

De acuerdo con la valoración de los instrumentos realizada considero lo siguiente: **APROBADO**. Listo para aplicarse



Dra. María Isabel Ramírez Duque
megra1958@gmail.com
Firma

En la ciudad de Maracay a los 16 días del mes de marzo de 2025

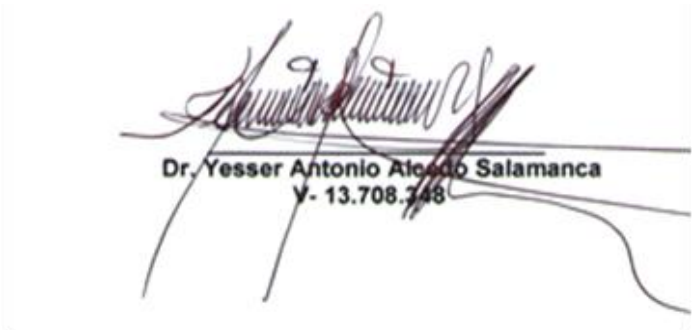
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Constancia de Validación del Instrumento

Yo, **Yesser Antonio Alcedo Salamanca,** titular de la Cédula de Identidad Nº V-**13708348** con el nivel académico de: **Doctorado**, hago constar que he validado la propuesta de guión de entrevistas elaborado por la ciudadana: **María del Carmen Albán Hurtado**, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, administrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio - Extensión Académica San Cristóbal, en el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral: **"TRABAJO COLABORATIVO COMO REFERENTE PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA".**

De acuerdo con la valoración de los instrumentos realizada considero lo siguiente: ajustar y aplicar a los informantes seleccionados para el estudio cualitativo, tanto a los docentes como a los niños, resulta pertinente y oportuno para la recolección de la información.

En la ciudad de Playa de Santiago, La Gomera, Isla Canaria España a los _16__ días del mes de _marzo_ de 2025



CONSENTMIENTOS INFORMADOS A MENORES DE EDAD

REPÙBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÒN

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: El trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria.

Propósito de la investigación: Generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia.

Responsable de la investigación: María del Carmen Albán Hurtado

Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Descripción de la investigación: Procedimiento: Tras firmar el presente documento se realizará una entrevista con una duración aproximada de 45 minutos en la que se indagará acerca de aspectos relacionados al trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizajes significativos en los estudiantes de básica primaria, para su posterior análisis de la información suministrada a los otros participantes.

Yo Maryely Preciado, con C.C. No. 1087774760 de Tumaco. Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgo/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representante, participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi hijo participe en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Carmen Albán H. — Maryely Preciado

Firma del responsable de la investigación — Firma del representante legal del participante

C.C. 59.678.608
Correo electrónico: carmynshis@hotmail.com
Contacto celular: 317 650 21 62

REPÙBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÒN

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: El trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria.

Propósito de la investigación: Generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia.

Responsable de la investigación: María del Carmen Albán Hurtado

Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Descripción de la investigación: Procedimiento: Tras firmar el presente documento se realizará una entrevista con una duración aproximada de 45 minutos en la que se indagará acerca de aspectos relacionados al trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizajes significativos en los estudiantes de básica primaria, para su posterior análisis de la información suministrada a los otros participantes.

Yo Yeiny Palacios Ayavlo con C.C. No. 1193103536 de Buenaventura. Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgo/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representante, participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi hijo participe en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Carmen Albán H. — Yeiny Palacios

Firma del responsable de la investigación — Firma del representante legal del participante

C.C. 59.678.608
Correo electrónico: carmunshis@hotmail.com
Contacto celular: _____

REPÙBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÒN

COMITÉ DE ÉTICA
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: El trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria.

Propósito de la investigación: Generar constructo sobre el trabajo colaborativo como referente motivacional del aprendizaje significativo en los estudiantes de básica primaria, en el Centro Educativo Pindales de Tumaco, Nariño, Colombia.

Responsable de la investigación: María del Carmen Albán Hurtado

Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Descripción de la investigación: Procedimiento: Tras firmar el presente documento se realizará una entrevista con una duración aproximada de 45 minutos en la que se indagará acerca de aspectos relacionados al trabajo colaborativo como referente pedagógico motivacional de aprendizajes significativos en los estudiantes de básica primaria, para su posterior análisis de la información suministrada a los otros participantes.

Yo Nancy Yolima Carvajal, con C.C. No. 1087883290 de_____. Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgo/ beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representante, participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi hijo participe en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Carmen Albán H. — Firma del responsable de la investigación
C.C. 59.678.608
Correo electrónico: carmunshis@hotmail.com
Contacto celular: 3176502162

Nancy Carvajal — Firma del representante legal del participante