TOMO II

GERENCIA EDUCATIVA

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

PROBLEMAS, PROPUESTAS Y DESAFÍOS

FECUM
FONDO EDITORIAL CIENTÍFICO DE UMECIT

UMECIT
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

UMECIT
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
FECUM
FONDO EDITORIAL CIENTÍFICO DE UMECIT

La Educación en América Latina:

Problemas, propuestas y desafíos

Tomo II: Gerencia Educativa

© Magdy De las Salas Barroso: Editora - Compiladora. © Marzo 2024.

Coordinadores:
Magdy De las Salas Barroso /Amelia Sarco Santo.
Universidad UMECIT, Panamá

Versión digital: ISBN electrónico 1203-202X

Depósito legal: 2024-1203202-002

Editorial: Fondo Editorial Científico de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (FECUM). República de Panamá

https://umecit.edu.pa/

Portada: Dirección de Comunicaciones. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. República de Panamá

Diseño y diagramación: Lic. Arturo Nieto.

La Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, haciendo la respectiva referencia. Los conceptos o criterios emitidos en cada capítulo del libro son responsabilidad exclusiva de sus autores.

LIBRO RESULTADO DE INVESTIGACIONES

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS CAPÍTULOS DE LIBROS

El libro **"La Educación en América Latina: Problemas, propuestas y desafíos", Tomo II: Gerencia Educativa,** es resultado de investigaciones de estudiantes y docentes de Panamá, Colombia y Ecuador.

Los capítulos del libro son resultados de investigaciones desarrolladas por sus autores y fueron arbitrados por especialistas en las temáticas respectivas, bajo el sistema revisión ciega simple.

El libro tiene el Aval Académico de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de la República de Panamá.

Los conceptos o criterios emitidos en cada capítulo del libro son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Proceso de arbitraje: Revisión ciega simple

Recepción: Octubre 2021 - Julio 2023
Evaluación de propuesta de obra: Agosto 2023
Evaluación de contenidos: Octubre-Diciembre 2023
Aprobación: Diciembre 2023
Publicación: Marzo 2024

REPOSITORIO DEL LIBRO:
Repositorio Digital de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (REDI-UMECIT), República de Panamá
(https://repositorio.umecit.edu.pa/home)
Biblioteca Nacional "Ernesto J. Castillero R". República de Panamá.
(https://www.binal.ac.pa/binal/)

COMITÉ EDITORIAL

Editor Jefe: Dra. Magdy De las Salas Barroso
Coeditor: Mgtra. Amelia Sarco Santo

PARES REVISORES:
Abilio Moreno De La Cruz. Universidad UMECIT, Panamá
Alexis Brenes. Universidad UMECIT, Panamá
Amelia Sarco Santo. Universidad UMECIT, Panamá
Anielka Ulloa Guerra. Universidad UMECIT, Panamá
Ashley Acosta. Universidad UMECIT, Panamá
Hermes Mauricio Sierra. Universidad UMECIT, Panamá
Magdy De las Salas Barroso. Universidad UMECIT, Panamá
Widad González González. Universidad UMECIT, Panamá

ÍNDICE

Presentación.....10

Prólogo.....12

Capítulo 1. Transferir para transformar: La educación hoy
Alba Lucía Vergara Arguello, Julieta Aramburo Barragán.....16

Capítulo 2. Las paradojas del profesorado de educación física en Bogotá frente al género y el cuerpo – avance de investigación
Carlos Orlando Guavita Ocampo.....28

Capítulo 3. Estado del arte: Currículo SER+STEM en el ciclo de formación K-12 de Medellín
Elena Hernández.....40

Capítulo 4. La calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y el impacto en la inclusión
Aida Rebeca Guevara Zamora, Alexandra del Pilar Nogales Cisneros.....60

Capítulo 5. La educación virtual a nivel universitario: ¿Funciona el currículo en el aprendizaje de idiomas?
Andrea de los Ángeles Rosero Morales.....71

Capítulo 6. Desempeño pedagógico y competencias digitales en docentes de la unidad educativa fiscomisional "Inmaculada" Loja-Ecuador
Narciza de Jesús Orozco Buele.....80

Capítulo 7. Política pública hacia la calidad educativa en las zonas rurales en época de conflicto y postconflicto
José Reyes Navarro Arias.....90

Capítulo 8. Influencia de las competencias socioemocionales en la convivencia escolar: Una revisión documental
Mildreth Juliana Lozano Martelo.....108

Capítulo 9. Prevención de violencia escolar y promoción de la convivencia, desde el proyecto de tiempo libre
Víctor Fernando Guzmán Nariño.....118

Capítulo 10. Clima escolar en instituciones educativas rurales del Municipio de Montería, estudio de caso
Elisa Eugenia Rivera Arrieta.....132

Capítulo 11. Estudio descriptivo del bullying en dos colegios de Huila, Colombia
Yeferson Fernando Rincon Artunduaga, Jacqueline Hurtado de Barrera.....147

Capítulo 12. Currículo para la construcción de discursos orales y escritos desde el fortalecimiento de la escucha activa en el área del lenguaje en estudiantes de básica primaria
Jennifer Johanna Ortiz Gutiérrez.....180

Capítulo 13. Definición del estilo de enseñanza y método de evaluación con mayor eficiencia en el proceso educativo virtual ante la actual situación pandémica, en la Institución Educativa José Antonio Galán en San Antero - Córdoba
Alba Luz Villadiego Pérez.....187

Capítulo 14. Gestión curricular por competencias como modalidad en el trabajo en equipo
Nancy Victoria Vera Gómez, Marielisa del Cisne Troya Muñoz.....197

Capítulo 15. Marco para el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas con implementación de jornada única
María Fernanda Luna Ruíz.....208

Capítulo 16. Modelo curricular intercultural, hacia el aprendizaje significativo
Mayerly Ruiz Sotelo.....216

Capítulo 17. Viabilidad de los requerimientos curriculares del plan nacional de bilingüismo en instituciones públicas colombianas
Benilda Carolina Carvajal Sánchez.....228

Capítulo 18. Enfoques teóricos de la educomunicación respecto a la práctica del docente
Delmy Janeth Andrade Oviedo.....244

Capítulo 19. Inclusión/exclusión de los estudiantes de la etnia Embera-Katio de Tierralta – Colombia en la educación secundaria
Arcesio Rafael Sánchez Bonilla.....259

Capítulo 20. La probabilidad en el currículo colombiano
Margoth Adriana Valdivieso Miranda, Roberto Hernández Sampieri, Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja.....276

Capítulo 21. Modelo de evaluación a gran escala. Articulación entre la política y la gestión educativa
Máryolis Sánchez Ramos.....299

Capítulo 22. Práctica evaluativa desarrollada en las instituciones Puerto Colombia y San José de Uré en pandemia
Edin Javier Caro Caraballo.....320

Capítulo 23. Las prácticas pedagógicas de los docentes de la Escuela Normal Superior de Socha
Edwin Osbaldo Vargas Patiño, Leidy Esmeralda Herrera Jara.....333

Capítulo 24. Medidas socioeducativas para subsanar la indisciplina escolar
Mariuxi Carolina Granda Vidal.....350

Capítulo 25. Competencias TIC, una necesidad para la práctica docente en el siglo XXI
Javier Fernando Bermúdez, Sirley Odilia Méndez Hernández.....371

Capítulo 26. Un enfoque de formación integral para la convivencia escolar en instituciones educativas de Jamundí: Un camino hacia la construcción de paz
Nefiz Restrepo Solarte.....381

Capítulo 27. Liderazgo transformador desde la gestión directiva de los establecimientos educativos oficiales del Municipio de Montería - Córdoba
Nelson Andreé Bejarano Godoy.....396

Capítulo 28. Manual de procedimientos para optimizar la gestión académica en la autoevaluación institucional de establecimientos educativos
José Fredy Morales Vallejo.....416

Capítulo 29. El proyecto educativo institucional (PEI) una oportunidad de participación ciudadana escolar: Una revisión documental
Johana Tatiana Ortiz Gil.....425

Capítulo 30. Modelo educativo basado en la metodología STEM para el desarrollo de competencias científicas en ciencias
Jhony Janovic Chimbo Jumbo.....434

Capítulo 31. Perfil profesional y liderazgo directivo de rectores en las unidades educativas del distrito 23D01
Milton Euclides Condoy Machuca.....450

Capítulo 32. Estrategias pedagógicas que permitan fortalecer los procesos de convivencia escolar
Saida María Rueda Marín.....464

Capítulo 33. Análisis de las condiciones sociales de los estudiantes de la escuela de Educación General Básica Sarayacu
María Isabel Campoverde Jumbo.....473

Capítulo 34. Evaluación del impacto de la metodología innovación social educativa (I.S.E) en las escuelas normales de Colombia: Realidades y prospectiva
Rocío De Los Ángeles Martínez Ortega, José Edmundo Calvache.....486

Capítulo 35. Sistema de evaluación metacognitivo - reflexivo para el mejoramiento del desempeño docente
Mireya Soledad Brito Albuja.....506

Capítulo 36. Currículo afectivo como herramienta formativa para la prevención de la violencia entre pares en el contexto escolar
Charvel Oswaldo Romero Astudillo.....518

Capítulo 37. Concreción curricular como soporte para la optimización de oferta educativa del bachillerato general unificado ecuatoriano
Leonardo Isidro Manobanda Calberto.....528

Capítulo 38. Prevención de la deserción escolar en Panamá
Mengzuan Zhang.....543

Capítulo 39. Retos y tensiones de la gestión de la calidad en la educación superior actual: Una revisión sistemática documental
Frak Torres Vergel, Milton Stik Rojas Liévano, Jesús Alberto Oliveros Navarro.....552

Capítulo 40. Política educativa de inclusión
William Osvaldo Cuervo Gomez, Nidia Cristina Perez Pita, Teresa de Jesús Rosero Ortega.....575

Capítulo 41. Estrategias multisensoriales para la formación del pensamiento matemático del docente ecuatoriano del nivel inicial
Vicenta Jubika Ripalda Asencio.....589

Capítulo 42. Gestión de la convivencia escolar y el liderazgo de los estudiantes en las instituciones educativas de Valledupar, Cesar
Ubelis del Carmen Gómez Ojeda.....607

Capítulo 43. Entornos escolares protectores como mecanismo para el fortalecimiento de la convivencia escolar
Silvana Luz Campo Urbáez.....617

Capítulo 44. La gerencia participativa en la transformación de una universidad privada a pública. El caso unitrópico
Alith Arlenny Tovar Mariño.....638

Capítulo 45. Propuesta curricular para la enseñanza y fortalecimiento de competencias socio-emocionales en instituciones públicas de Manizales
Fredie Duque C. 651

Capítulo 46. Fortalecimiento de competencias socioemocionales: Propuesta lúdico-pedagógica para estudiantes de primera infancia en tiempos de pandemia
Ilsa Mora Sandón, Yudis Guerra Lugo.....661

Capítulo 47. Diseño universal de aprendizaje, estrategia pedagógica inclusiva para los estudiantes de primaria. Institución Educativa Castilleral, Colombia
Yuli Patricia Rodríguez López.....673

Capítulo 48. Reskilling para la aplicación del modelo de gestión integrado de la convivencia escolar
Olaris Arias.....684

Capítulo 49. La planificación educativa en Colombia: Desafíos para el siglo XXI
Liliana Esther Mollina - Isaza.....693

Capítulo 50. Propuesta curricular para la atención escolar de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: Un enfoque desde la inclusión
Franklin Manuel Osorio Galindo.....707

PRESENTACIÓN

El libro *"La Educación en América Latina: Problemas, propuestas y desafíos, Tomo II: Gerencia Educativa"*, es resultado de investigaciones desarrolladas por sus autores. El libro es una publicación internacional, en formato digital, arbitrada, de acceso abierto a todas las áreas del conocimiento, que cuenta con el esfuerzo de investigadores de Panamá, Colombia, Ecuador y Estados Unidos.

"La Educación en América Latina: Problemas, propuestas y desafíos" ofrece una visión profunda y crítica de la situación educativa en la región, abordando una amplia gama de temas que van desde la equidad y la calidad hasta la inclusión y la innovación. A través de un análisis riguroso y contextualizado, este libro examina los desafíos estructurales que enfrenta el sistema educativo latinoamericano, así como las posibles soluciones y propuestas para mejorar su funcionamiento.

Desde la perspectiva de investigadores y académicos, se exploran estrategias y aportes educativos innovadores, que pueden contribuir a transformar la educación en la región y promover un desarrollo social y económico más inclusivo y sostenible.

Con una combinación de enfoques teóricos y empíricos, *"La Educación en América Latina: Problemas, propuestas y desafíos"* se erige como una lectura de especial valor académico y científico, para educadores, responsables de políticas públicas, investigadores y cualquier persona interesada en comprender las complejidades y dinámicas de la educación en América Latina. Este libro proporciona un análisis integral y actualizado de diversas teorías, propuestas, enfoques y experiencias sobre educativos y sus áreas vinculantes, que invita a la reflexión y al debate sobre cómo avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, eficaces y centrados en el desarrollo humano en la región

Los conceptos o criterios emitidos en cada capítulo del libro son responsabilidad exclusiva de sus autores.

PRÓLOGO

La gerencia educativa se erige como un pilar fundamental para garantizar la eficacia y eficiencia de las instituciones de educación. En este contexto, la investigación desempeña un papel crucial al proporcionar el conocimiento necesario para dar a conocer las prácticas de gestión en entornos educativos, que aporten información de valor a los responsables de tan delicadas funciones.

La investigación en gerencia educativa proporciona un marco teórico sólido y evidencia empírica que permite a los líderes educativos tomar decisiones informadas y estratégicas, ya que, a través de estudios rigurosos, se identifican las mejores prácticas de liderazgo, gestión de recursos en contextos educativos, desarrollo curricular, convivencia escolar y evaluación institucional, entre otros aspectos clave.

Esta base de conocimientos no solo beneficia a las instituciones educativas individuales, sino que también contribuye al avance del campo en su conjunto, promoviendo la innovación y la mejora continua, aportando incluso, propuestas que pueden generar impacto en el diseño de políticas públicas que mejoren la calidad y equidad educativa.

Es indudable entonces, que la investigación en gerencia educativa es fundamental para el avance de las instituciones y el logro de resultados óptimos. Sin embargo, para aprovechar todo su potencial, es necesario abordar los desafíos que enfrenta, promoviendo la colaboración, fomentando una cultura de investigación y asegurando la aplicación efectiva de los hallazgos en la práctica educativa.

Este libro busca contribuir a este importante diálogo y ofrecer perspectivas valiosas para el desarrollo de la gerencia educativa en el siglo XXI, ofreciendo un compendio de investigaciones sobre diversos temas alrededor de la administración y gerencia educativa, donde se destaca la relevancia de la investigación en este campo y los desafíos que enfrentan las instituciones educativas, en su camino hacia la excelencia.

Permite contemplar una variedad de temas relacionados con la educación, el currículo escolar, la creación de modelos educativos que promuevan la conciencia ambiental, el clima y convivencia escolar como bases para fomentar un ambiente más propicio para el aprendizaje y la cultura de paz en los contextos educativos, todos con una mirada integradora y amplia desde lo geográfico, donde a partir de una experiencia en un contexto particular, emergen conclusiones y aportes de mayor trascendencia.

Ofrece valiosas reflexiones y datos que emergen de estudios que se centrar en reconocer,

la relevancia de repensar constantemente los modelos educativos, para incorporar elementos innovadores que impulsen una transformación real en las instituciones educativas y generen un mayor aporte a la sociedad.

En un mundo en constante evolución, donde los avances tecnológicos y las demandas socioeconómicas cambian rápidamente, las instituciones educativas deben adaptarse para preparar a los estudiantes, de manera efectiva para los desafíos del siglo XXI; y en esa tarea, los docentes deben estar alineados en perfecta armonía. Esto implica no solo la integración de herramientas y recursos digitales en el aula, sino también la promoción de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo, capacitando a los estudiantes para convertirse en ciudadanos comprometidos y agentes de cambio en sus comunidades.

Al promover la conexión entre el aprendizaje en el aula y las acciones prácticas en el entorno escolar y más allá, estos modelos educativos cultivan un sentido de responsabilidad ambiental y un compromiso con la acción positiva. Al fomentar un enfoque más holístico y centrado en el estudiante, los nuevos modelos educativos tienen el potencial de cultivar individuos capacitados para enfrentar los desafíos globales, contribuir al desarrollo sostenible y participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa y próspera.

La calidad educativa es un pilar fundamental en la misión de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de excelencia. Este concepto va más allá de los resultados académicos, abarcando también aspectos como la equidad, la pertinencia y la relevancia de los contenidos impartidos. En un mundo cada vez más interconectado y competitivo, la calidad educativa se convierte en un factor determinante para el desarrollo individual y colectivo, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir de manera significativa a sus comunidades y sociedades.

Otro tema de especial relevancia que abordan algunos autores, lo constituye la inclusión educativa, valorada como un principio fundamental que busca garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o circunstancias socioeconómicas. La diversidad en las aulas es una realidad que enriquece el proceso educativo, pero también requiere de políticas y prácticas inclusivas que aseguren que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial. En este sentido, la etnoeducación emerge como una herramienta esencial para reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural y étnica de los estudiantes, promoviendo así una educación intercultural que fomente el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo.

Este libro proporciona a la comunidad académica y científica en general, interesados en

la temática de la gerencia educativa, un recurso centralizado y actualizado. En su contenido, encontrarán valiosa información y aportes para analizar y aplicar las mejores prácticas, teorías y estrategias en la gestión de instituciones educativas. Además, sirve como base sólida para el desarrollo de políticas y programas que mejoren la calidad y eficacia del sistema educativo

Deseo expresar mi más sincera felicitación y gratitud a todos los investigadores que contribuyeron con sus valiosos artículos a este libro, fruto de un arduo ejercicio investigativo. Su dedicación y compromiso han enriquecido enormemente el campo de la gerencia educativa, ofreciendo perspectivas innovadoras y soluciones prácticas para mejorar la calidad educativa, promover la inclusión, avanzar en la etnoeducación y fortalecer la planificación educativa.

Este primer producto, surgido de los espacios de UMECIT, con el respaldo del Fondo Editorial Científico (FECUM), no solo representa un hito significativo frente al compromiso con la excelencia académica, sino también un testimonio de la capacidad colectiva para generar conocimiento relevante y transformador.

Esperamos que este libro inspire nuevas investigaciones, debates y acciones que continúen impulsando el avance de la educación en Panamá, la región y más allá.

Dra. Magdy De Las Salas
Directora de Investigación, Innovación y Postgrado
Universidad UMECIT, Panamá

CAPÍTULO 1

TRANSFERIR PARA TRANSFORMAR: LA EDUCACIÓN HOY

Alba Lucía Vergara Arguello
Universidad Santiago de Cali, Colombia
luciavergara352016@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3568-1937

Julieta Aramburo Barragán
Universidad UMECIT, Panamá
julyaraba2015@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-9570-1270

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de las reflexiones y perspectivas educativas sobre un tema de marcado interés en la actualidad: la transferencia del conocimiento en el campo educativo. Para llevar a cabo su abordaje, se han tomado como líneas centrales tres aspectos que dan una visión amplia sobre el lugar que ocupa dentro de las prácticas más recientes en la innovación pedagógica. En principio, se plantea el capítulo uno: *"Transferencia de Conocimiento como Proceso"*, aquí, se hace una conceptualización situada en entender qué es, dónde y cómo surgió, y cuáles han sido sus mayores aportes dentro de las redes de información educativa. En un segundo momento, se desarrolla el capítulo dos titulado: *"Transferencia de Conocimiento en el Ámbito Educativo"*, dentro del cual se exponen los alcances de la transferencia dentro de las dinámicas escolares y sociales, y sus impactos para el modelo educativo y finalmente. El capítulo tres: *"El Lugar del Aprendizaje Dentro de la Transferencia del Conocimiento"*, argumenta desde una postura crítica, social y reflexiva cómo se ha establecido la relación entre aprender y estar informado, toda vez, que resalta la necesidad de una ética de la comunicación en un mundo globalizado y la posibilidad de emplear en las dinámicas la transferencia del conocimiento como una poderosa herramienta de transformación social, política y cultural.

Palabras clave: Transferencia, Aprendizaje, Conocimiento, Educación, Proceso, Información.

TRANSFER TO TRANSFORM: EDUCATION TODAY

ABSTRACT

This article is the result of reflections and educational perspectives on a topic of current interest: the transfer of knowledge in the educational field. In order to approach it, three aspects have been taken as central lines that give a broad view on the place it occupies within the most recent practices in pedagogical innovation.At the beginning, chapter one: "Knowledge transfer as a process" is presented. Here, a conceptualization is made to understand what it is, where and how

it arose and what have been its greatest contributions within educational information networks. In a second moment, chapter two is developed, entitled: *"Knowledge Transfer in the educational environment"*, in which the scope of the transfer within the school and social dynamics and its impacts for the educational model are exposed and finally, chapter three: *"The place of learning within knowledge transfer",* which argues from a critical, social and reflective position how the relationship between learning and being informed has been established, highlighting the need for an ethics of communication in a globalized world and the possibility of using the dynamics of knowledge transfer as a powerful tool for social, political and cultural transformation.

Keywords: transfer, Learning, Knowledge, Education, Process, Information.

Transferencia de Conocimiento como Proceso

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (Paulo Freire, 2003)

Transferencia de Conocimiento dentro del campo educativo, quizás resulte cercano para algunos, y desconocido para otros; sin embargo, ha cobrado notable incidencia en las prácticas educativas y ha permitido ampliar el horizonte en cuanto al manejo de información y al abordaje de la misma en el contexto escolar. En el presente artículo, se realiza una aproximación desde la relación y el sentido que tiene con la educación, para así develar su aporte en el aprendizaje.

Transferencia es definida por la Real Academia Española, como la acción y el efecto de transferir, que traduce a su vez, pasar o llevar algo de un lugar a otro; mientras que Conocimiento se relaciona con expresiones como entendimiento, saber y conocer. Pensar en la acción de transferir quizá evoque un recuerdo, pensamiento o situación de *"pasar"* algún elemento de la economía de un lugar a otro, transferir dinero, transferir fondos bancarios, transferir bienes, etc., y como se verá más adelante, en el campo de lo educativo, transferencia del conocimiento no se aleja demasiado de esta mirada.

Con respecto al uso cotidiano que se pueda hacer de este concepto, Touriñán López (2017) hace una reflexión acerca de la tendencia que existe para referirse a éste. Aclara que lo que realmente se transfiere es *"algún"* conocimiento de todo el existente, y no *"el"* conocimiento en su absoluta totalidad; por lo tanto, menciona que lo coherente es hacer referencia a la Transferencia de Conocimiento. Es desde esta mirada que aquí se continuará abordando.

El origen del concepto, no tan reciente como se podría pensar, es el resultado de la relación

que se establece entre el conocimiento y la industria, considerando este primero como un factor influyente en cuanto al progreso y el desarrollo de la industria y la economía, desde la mirada de los territorios. Visibilizada esta relación de causa-efecto, a finales del siglo XX algunos gobiernos, principalmente aquellos cuyos países cuentan con índices altos de desarrollo, fortalecieron sus políticas gubernamentales y aumentaron la asignación presupuestal con el propósito de impulsar su productividad, innovación, crecimiento y desarrollo. Santos-Rego, Moledo y García (2017), exponen que la transferencia de conocimiento ha venido ocupando un lugar cada vez más importante en los ámbitos académicos y científicos de los países con razonables niveles de desarrollo, en donde el concepto está ligado a las posibilidades de convertir y/o transformar el conocimiento en valor comercial o económico concreto (p.27)

Aunque inicialmente el concepto se relaciona con la importancia del desarrollo tecnológico y su beneficio recíproco en la productividad y economía de las diferentes organizaciones, resultó necesario ampliar las posibilidades que el mismo concepto enmarca; de tal manera que permitiera involucrar además de lo económico, también lo social y cultural como factores que repercuten en el bienestar de las personas.

Al respecto Olivé (2009) hace referencia a la tendiente exclusividad que se le ha otorgado a los conocimientos científicos y tecnológicos, y su estrecha relación con el desarrollo económico y social. Él plantea que uno de los grandes problemas actuales en la relación entre el desarrollo económico y social es identificar qué tipos de conocimientos son necesarios generar y aprovechar, y cómo lograr que los diferentes grupos sociales tengan las capacidades no sólo de apropiarse y utilizar los conocimientos relevantes para la comprensión y solución de sus problemáticas, sino, sobre todo, de generar ellos mismos los conocimientos que sean necesarios para ello.

Teniendo en cuenta la diversidad cultural y la cantidad de pueblos originarios que conforman los países Latinoamericanos, Olivé (2009) resalta aún más la importancia de alejarse del planteamiento netamente económico, para acercarse a un modelo de *"sociedad de conocimientos"* que de manera más amplia permita la apropiación, generación, y uso de los conocimientos en aras de una mejor comprensión de sus problemáticas sociales, y así actuar consecuentemente tras la búsqueda de soluciones.

Es así como, en la medida en que se ha ido expandiendo el uso del concepto transferencia de conocimiento, se amplían sus posibilidades de uso y comprensión con una mirada más integradora. En Colombia, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias, 2020) establece los Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento,

definiendo la apropiación social del conocimiento como "el proceso que convoca a los ciudadanos a dialogar e intercambiar sus saberes, conocimientos y experiencias, promoviendo entornos de confianza, equidad e inclusión para transformar sus realidades y generar bienestar social"(p.6), conceptualización que en la línea del avance científico, se aproxima coherentemente al concepto de transferencia de conocimiento.

En sus líneas estratégicas, la Política Nacional para la Apropiación Social del Conocimiento hace referencia a las estrategias de tipo pedagógico y didáctico que orientan los enfoques de Apropiación Social del Conocimiento, y en su componente de participación incluye la importancia del fortalecimiento y trabajo colaborativo entre entidades educativas de distinto orden. El documento establece una ruta general para que desde diferentes instancias y sectores se facilite el intercambio y aplicación de los saberes y conocimientos científico-tecnológicos con el fin de mejorar las condiciones de la comunidad (Minciencias, 2020)

En este proceso de reconocimiento en donde lo educativo está íntimamente ligado con el desarrollo social y riqueza económica de una región, surge la pregunta ¿Qué aportes se dan o se podrían dar desde los niveles educativos con relación a la Transferencia de Conocimiento?

La Transferencia de Conocimiento en el Ámbito Educativo

Dada la estrecha relación que se ha establecido entre la investigación científica y el desarrollo económico y social de los territorios, es en el contexto de la educación superior donde se han posibilitado y consolidando procesos investigativos que buscan contribuir al avance de la humanidad, una especie de feedback en donde también la sociedad necesita cocrearse de manera eficaz. Desde allí, se gestan redes de trabajo con la vinculación de otros investigadores, organizaciones y actores sociales, se abren un sinnúmero de posibilidades de formación académica y se favorecen diferentes mecanismos de difusión de la información y de los procesos investigativos, entre otros. No obstante, el contexto universitario no debe ser el único comprometido dentro del sistema educativo, en la relación positiva necesaria entre la calidad educativa y el desarrollo económico de la sociedad.

Teniendo en cuenta la importancia de la transferencia de conocimiento en el campo de lo educativo, social, cultural y económico, es esencial considerar las posibilidades que existen o podrían existir para que en otros espacios también se piensen y posibiliten transformaciones de la realidad y formas de transferencia de conocimiento. Vásquez Gómez (2017) expresa que no debe esperarse a que los jóvenes lleguen a pisar las aulas, bibliotecas y laboratorios de las instituciones de educación superior, para que participen en programas de cultura científica o de la práctica del aprendizaje-servicio, a los que se refiere como dos especies en los programas de transferencia de

conocimiento.

El autor resalta la necesidad de que los alumnos a través de la educación secundaria lleguen a un nivel mínimo de alfabetización científica que les permita comprender el mundo, y a un nivel de capacitación moral que los comprometa con la empresa de la calidad de vida y del bienestar colectivo (Vásquez Gómez, 2017, p.178). Entendiendo alfabetización científica, desde la definición que plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], como la capacidad de involucrarse como un ciudadano reflexivo con temas relacionados con la ciencia y con las líneas de la ciencia (Navarro y Förster, 2012), es necesario reflexionar acerca de las acciones que dentro y alrededor de la escuela se están generando o son necesarias generar en torno a la alfabetización científica y por ende para posibilitar la transferencia de conocimiento.

Es en este sentido que Isusi-Fagoaga y Castro-Martínez (2017), se preguntan acerca del rol que desempeñan los profesionales de la educación en el favorecimiento de los procesos de intercambio y transferencia de conocimiento, en aras de lograr que los conocimientos generados a través de la investigación y la innovación lleguen al sistema educativo y contribuyan al avance de la humanidad adaptándose al contexto social y cultural cambiante.

El Lugar del Aprendizaje dentro de la Transferencia del Conocimiento

En el presente capítulo se explora la relación que se da entre el aprendizaje escolar y las dinámicas sociales para hacer efectiva o no la transferencia del conocimiento, toda vez que dicha relación procura vincularse con diversos ámbitos propios del campo educativo: el ser, el hacer, el saber y el sentir, hoy conocidos como competencias en el aprendizaje.

La escuela de hoy es un escenario propicio para aprehender conocimientos, fortalecer habilidades sociales y fomentar el pensamiento crítico, y a su vez, connota un espacio necesario para la transformación social desde una lectura profunda de contexto, lo que implica necesariamente sendos debates sobre la naturaleza social del conocimiento (Quintanilla, 2006), y cómo esta transferencia aporta a la construcción de ciudadanía.

La transformación es un proceso presente en todos los cambios, las crisis y los desarrollos de los sistemas tanto sociales como educativos. Incide, sobre todo, en la manera de relacionarnos, de organizarnos y de generar conocimientos. Dichos cambios se han orientado particularmente a la escuela, ya que ésta se suma a la enorme tarea de expandir los intercambios sociales, las prácticas dialógicas y la construcción de ser humano como sujeto social, político, y ético, etc.

Esto es clave en el mundo de hoy, que se presenta pluridiverso, puesto que hay que reconocer que los numerosos flujos sociales e intervenciones concretas de un modelo económico, al extremo racionalizado, han conllevado a una crisis social y económica en Colombia y que han dado como resultado un incremento sistemático de la pobreza, la desigualdad y de las notables brechas entre ricos y pobres, lo que está llevando a la sociedad y a la escuela a coyunturas nunca antes previstas. Así, los conocimientos que se imparten, generan y circulan en la escuela y, en términos más amplios, en el espacio pedagógico (Freire, 2003), no sólo deben ser intercambiables en debate, esto es, en situación de aula, sino disponerse en proceso de transferencia.

Atendiendo a lo anterior, desde los fenómenos sociales y la grave crisis actual, se puede considerar que el conocimiento del mundo implicaría, entonces, el Sumak Kawasai o *"buen vivir"* como beneficio común, concepto que Fals Borda (1978) aportó para la construcción de un conocimiento propio y participativo. Una educación desde el reconocimiento, plantea obligatoriamente una ruptura con la notoria indiferencia social y política y delimita el hecho social como un todo. En definitiva, el conocer permite cambiar y asumir el buen vivir como objetivo real.

De otro lado, es claro que los seres humanos disponen de múltiples fuentes de información, las cuales permiten acceder rápidamente a un sinfín de conocimientos aportados por las nuevas tecnologías de la comunicación, que hacen urgente un replanteamiento de las tareas tradicionalmente asignadas a los espacios de aprendizaje. En ese sentido, Calero Llanes (2005) argumenta que la escuela no propone otras alternativas simbólicas más seductoras y que se encuentra en creciente desventaja con otros medios de socialización que ejercen influencia en los estudiantes para la constitución de nuevos modelos y patrones de comportamiento. Hay una cierta obsolescencia en las negociaciones del conocimiento que se dan en la situación de aula, que hace que éstos se reproduzcan sin mayor sentido crítico, como dogmas, algo dado e incuestionable.

Desde allí y entendiendo que los canales de información son vastos, se considera clave establecer el vínculo entre la escuela, la sociedad, y las nuevas tecnologías de la información, para así dimensionar la verdadera configuración del conocimiento mediado por una transferencia efectiva con y desde la vida y el real aprendizaje en todas sus formas.

Por tanto, es a partir de lo anterior, que se fundan las preguntas: ¿para qué aprendemos? ¿es posible hacer transferencia de conocimientos con el sistema social y educativo actual? En principio, Sange (2010) cuestiona las dinámicas inherentes a los sistemas educativos tradicionales: la falta de organización y de claridad en los procesos tanto didácticos como curriculares. La idea latente que se impone es que se aprende desde una perspectiva hegemónica; que el mundo se

conoce únicamente en las aulas de clase; que la naturaleza del conocimiento es la fragmentación, que la escuela tiene la verdad, y que la naturaleza del aprendizaje es la competencia.

Asimismo, Darling-Hammond et. al (1995) insisten en la necesidad de que las escuelas deben mejorar radicalmente; pero más allá de las apuestas individuales, es el sistema educativo en general el que ha de transformarse. Los autores lo describen como un sistema fracasado, rígido y burocrático, que no está diseñado para el aprendizaje significativo, ni para traspasar sus barreras extracurriculares. Por último, resaltan de qué modo las reformas escolares podrían modificar las concepciones y delimitar las políticas del sistema educativo, de tal manera que se propicien vínculos efectivos de uso de las nuevas tecnologías al servicio de la construcción de aprendizajes.

Tomando como punto de partida las preguntas y argumentos anteriores, se considera que uno de los elementos fundamentales de la sociedad y de la escuela corresponde al lugar que ocupa el conocimiento en la construcción de los principales valores de los y las ciudadanas. Su valor está estrechamente ligado con sus niveles de formación y de las capacidades y/o competencias que éstos posean, así como de su pertinencia en el contexto. Es decir, los conocimientos tienen un carácter político. Sin embargo, los conocimientos tienen fecha de caducidad y ese movimiento genera entonces la necesidad de determinar garantías que fomenten y actualicen constantemente las competencias. La formación y aprendizaje continuo se ha vuelto dentro del sistema social y escolar una verdadera exigencia.

Actualmente, algunas iniciativas, concepciones y prácticas pedagógicas en la escuela, propenden por generar en los estudiantes nuevos conocimientos y habilidades que les permiten comprender más ampliamente y transformar el mundo en el que viven. Es decir, los remite a establecer correlaciones en el aprendizaje tomando como punto de partida la experiencia y la capacidad de transferir su aprendizaje al mundo real.

Al hacer referencia a la experiencia, se debe tener claro que se construye a partir de la interacción de las condiciones objetivas y las condiciones internas, generando así una situación. Dichas condiciones son entendidas como sus saberes previos, la situación económica o familiar, sus habilidades, etc., es decir, su contexto, que también tiene un componente social de realidad y de incidencia en las relaciones que se despliegan en su interior, generando una retroalimentación que se materializa en un ambiente subjetivo.

Una experiencia es lo que es, porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente. Y si este último, consiste en personas con las que se está

hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte de la situación (Dewey, 2010, p. 47)

De igual manera, Dewey (2010) revela que el aprendizaje es permanente e inmutable, y debe orientarse hacia el crecimiento o madurez como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Si se mira esa convicción en el presente situado, la estabilidad del aprendizaje es posible sólo en la medida en que permita aplicarlo en el contexto de cada sujeto y, además, contribuya a su formación ciudadana en tanto le posibilite perfilar herramientas de transformación social y de solución de problemas hacia el futuro, se configura entonces, la base epistémica del aprendizaje experimental. En el aprendizaje experimental, se afirma que para aprender se cuenta con diversos instrumentos y recursos para el desarrollo del pensamiento y del ser, asociados a la experiencia del contexto que, per se, implica ya un conocimiento y una herramienta de interpretación del contexto, de la historia, de aquello que rodea a las personas y demás referentes e instituciones sociales.

Entonces, al hacer mención del mundo real, se hace alusión a la urgencia de que los estudiantes usen su aprendizaje para impactar, transferirlo y transformarlo. Esto apunta a que al ver la posibilidad de aplicar lo aprendido y hacer que trascienda y se vincule con la realidad, despliega a la escuela como un agente de transferencia del conocimiento desde el saber, el hacer, el ser y el sentir. Entendiendo que esta transferencia es a la vez compleja pero también increíblemente simple.

En el análisis que Isusi-Fagoaga y Castro-Martínez (2017) hacen respecto al papel que desempeña el docente y la escuela, y los mecanismos a tener en cuenta para que el conocimiento que surge de la investigación llegue a diferentes actores sociales, resaltan de manera especial las estrategias digitales que desde la educación secundaria se implementan para transferir conocimiento, entre los que se encuentran la realización de páginas web y blogs con amplia gama de recursos y propuestas didácticas, y las actividades que se desarrollan a través de diferentes medios de comunicación, especialmente los más visitados por los jóvenes, como por ejemplo los canales de YouTube; esto sumado a las ferias, semanas de la ciencia, y talleres culturales pensados desde el impacto social, entre otros de los que se pueden nombrar.

La cuestión está entonces en pensar desde el rol como docentes, y de manera consciente, la importancia e implicación de este tipo de actividades en la transferencia de conocimiento, reflexionar y llevar a la realidad acciones intencionales, que a mediano y largo plazo generen beneficios económicos, sociales; de construcción, tanto para el ser individual, como en términos de ciudadanía y sociedad (Vásquez Gómez, 2017).

Profundizando este hecho, Santos-Rego (2017) señala que se debe revisar el sentido conceptual y, sobre todo, el contenido práxico que se le está otorgando a la transferencia de conocimiento en la educación; e insiste en que se debe asumir la transferencia de conocimiento como un eje transversal de la acción educativa, no reducida en ningún caso sólo a la intervención pedagógica desde un campo en específico.

Entre algunas de las posibles estrategias que Isusi-Fagoaga y Castro-Martínez (2017) plantean dentro del ámbito educativo a la hora de favorecer e incrementar los procesos de transferencia de conocimiento, se encuentran el diseño de proyectos de investigación, que se originen a partir del interés social y con amplias posibilidades de integrar a diferentes actores sociales y del sistema educativo. Cobra gran importancia en este aspecto, las posibilidades de diálogo comunitario que se establezcan, y el fortalecimiento de las redes de apoyo y grupos de trabajo e investigación que se caractericen por su interdisciplinariedad; pues la colaboración de diferentes áreas de conocimiento, amplía las posibilidades con relación al asunto de interés y posibilita espacio de formación académica y científica; y propicia además, el acercamiento a otros conocimientos e investigaciones previas que se relacionen con el asunto de interés, de tal manera que se logren reconocer los procesos alcanzados, así como las utilidades reales y la proyección de los alcances.

Estas estrategias mencionadas guardan relación directa con los principios que desde la Política Nacional fundamentan la Apropiación Social del Conocimiento, éstos hacen alusión al reconocimiento del contexto como la manera de identificar e interpretar la realidad local, con la participación de los diferentes actores sociales en los variados espacios de encuentro y diálogo de saberes y conocimientos, en donde a través de relaciones basadas en la confianza se analiza y se hace una reflexión crítica sobre las prácticas, situaciones y condiciones que mejoran y crean nuevas formas de intervenir la realidad.

La capacidad de transferir conocimiento en variadas situaciones posibilita el que los sujetos se vuelvan expertos en cualquier campo o situación que les proponga la vida o el aprendizaje. En consecuencia, para que los estudiantes mejoren en la transferencia, es necesario permitir que aprendan a organizar el conocimiento desde la formación en competencias ciudadanas, políticas, etc. Sin embargo, es claro que los conceptos por sí solos no son suficientes para crear una verdadera experiencia con el aprendizaje escolar. La experiencia y la transferencia permiten el reconocimiento de la interacción entre los conceptos dentro de las diversas disciplinas y, además, dejan en evidencia la necesidad de problematización de la realidad y la búsqueda de soluciones. Evidentemente, la experticia disciplinar debe estar complementada con otras acciones: se hace necesario vincular el saber disciplinario y la vida diaria. Así, los conocimientos pasan de ser únicamente disciplinares y

se conectan a la cultura, la sociedad y la vida cotidiana, volviéndola más vital, más fundamental.

Para lograr traspasar las dificultades que se presentan en la escuela hoy y verdaderamente aprender socialmente hacia la transferencia, se conmina a hacer visibles las relaciones entre los conceptos en las diversas áreas y fomentar en las personas la práctica intencionada de estos patrones y estructuras al interpretar nuevos fenómenos. Al hacerlo, se puede incrementar la capacidad de los estudiantes para recordar información, aplicar habilidades y transferir su aprendizaje de manera flexible y creativa con el fin de resolver problemas en el mundo real. Dicha dinámica en la enseñanza mejora el pensamiento y potencia el aprendizaje de los contenidos (Swartz & Parks, 1994, p. 9).

Finalmente, el objetivo central no es simplemente el de fortalecer las competencias y/o habilidades de pensamiento; sino, ante todo, lograr que la calidad de los aprendizajes escolares pueda transferirse a situaciones que fortalezcan la construcción de un mundo centrado en la reflexión y el pensamiento crítico. Un aprendizaje integral debe situar la base disciplinar que da contexto a la enseñanza de habilidades de pensamiento en la escuela y también, las competencias sociales y humanas que le dan el sentido al arte de aprender y vivir.

CONCLUSIONES

La relación que se ha establecido entre la educación y las posibilidades de desarrollo de la sociedad, a pesar de no ser reciente, en las últimas décadas ha ido tomando un mayor nivel de importancia. Hablar, reflexionar y analizar sobre educación, cada vez abre más el horizonte de alternativas diversas para que la sociedad avance en cuanto a cultura, tecnología, industria y economía. Se hace necesario, entonces, generar alternativas de encuentro y diálogo entre los diferentes sectores y actores sociales encontrando caminos que convergen en cuanto a necesidades y posibilidades de avance colectivo.

Siendo el educativo uno de los contextos llamados a suscitar los puentes de comunicación necesarios, desde los campos universitarios se están produciendo diversas estrategias que potencializan el conocimiento en el ser y hacer de la sociedad. Sin embargo, no es posible considerar el aporte en una sola vía, la universidad también necesita de la devolución y participación activa de la ciudadanía en su ejercicio permanente de re-conocimiento científico y social.

En un momento en el que la información está al alcance de todos, o casi todos - considerando las diferencias e inequidades -, la cuestión está en hacer que el conocimiento actúe de manera pertinente sobre las diferentes formas de vida y permee positivamente a la sociedad. Corresponde a todos, desde el ejercicio como docentes en las diferentes áreas y niveles, suscitar experiencias,

espacios, oportunidades de encuentro entre conocimiento y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calero Llanes, A (2005). Escenas de la Vida Escolar. La cotidianidad, sus dramas y comedias. Serie convivencia y democratización de la vida escolar. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Alcaldía Municipal de Santiago de Cali.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., y Klein, S. (1995). A licerzse to teach: Builclirlg a teacllirzg professiorz for 21st cer~t~lry schools. Boulder, CO: Westview Press
- Dewey, J. (2010). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Fals Borda, O. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: FUNDABCO.
- Freire, P. (2003) El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A
- Isusi-Fogoaga, R., y Castro-Martínez, M. (2017). Transferencia de conocimiento a los profesionales de la educación. Sentido y estrategia. En Santos-Rego, J. M. (Ed.), La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico (88-99). Barcelona: Narcea, S.A
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento. Ciencia, Tecnología e Innovación de los ciudadanos para los ciudadanos. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/documento_de_lineamientos_para_la_politica_nacional_de_apropiacion_social_del_conocimiento_1.pdf
- Navarro C, M., y Förster M, C. (2012). Nivel de alfabetización científica y actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria: comparaciones por sexo y nivel socioeconómico. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 49 (1), 1-17. https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25701/20623
- Olive, L (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olive, L. Pluralismo epistemológico. Clasco
- Quintanilla, M. (2006). Equidad y calidad de la educación científica en América Latina. Algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia. En: Katzkowicz, R. y Salgado, C. (Comps). Construyendo ciudadanía a través de la educación científica. Proyecto ConCiencias para la sostenibilidad (16-35) Buenos Aires – Santiago: UNESCO – Fundación YPF.
- Santos-Rego, M. A. (2017). La Transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico. Barcelona: Narcea, S.A
- Santos-Rego, Moledo y García (2017) La transferencia de conocimiento en educación: reto y oportunidad para la investigación educativa. En Santos-Rego, J. M. (Ed), La

transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico (27-36). Barcelona: Narcea, S.A

- Senge, P. M. (2010). La Quinta Disciplina. Buenos Aires: Granica. https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/94ce0359b5ac5efaccca3a941d41d396.pdf
- Swartz, R., y Park, S. (1994). Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking Into content Instruction: A Lesson Design Handbookfor the elementary grades. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Touriñan López, J. M. (2017). Transferir conocimiento al sector educativo desde la universidad: agentes y procesos implicados. En Santos-Rego, J. M. (Ed), La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico (51-75). Barcelona: Narcea, S.A
- Vásquez Gómez, G (2017). La creación de futuro: Transferir conocimiento más allá del contexto inmediato. En Santos-Rego, J. M. (Ed.), La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico (177-182). Barcelona: Narcea, S.A.

CAPÍTULO 2

LAS PARADOJAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BOGOTÁ FRENTE AL GÉNERO Y EL CUERPO – AVANCE DE INVESTIGACIÓN

Carlos Orlando Guavita Ocampo
Universidad UMECIT, Panamá
orlandoguavita@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7599-3591

RESUMEN

El presente artículo es un avance de investigación en la que se considera a la educación física como un derecho y un espacio de integración en el que se reconocen las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres en igualdad de derechos y oportunidades. La igualdad de género como objetivo universal para 2030, insta a que la perspectiva de género sea eje transversal en la escuela, por ende, en la educación física. La falta de claridad en la significación de género y la manera en que se emplea desde diversas posturas, impide que haya un consenso sobre a qué se hace referencia, ya que, el género se autoconstruye según la autopercepción y emociones para la satisfacción del deseo y del placer de la sexualidad. Exige igualdad no solo en derechos y oportunidades, sino en todos los sentidos, eliminando lo binario y desconociendo las bases científicas de la biología, anatomía, fisiología, y otras ciencias, que sustentan algunos de los contenidos, en razón a edad y sexo, de la Educación Física. Por ende, cabe plantearse ¿Cómo los docentes de educación física, en formación y en su quehacer profesional, desarrollan o visualizan el tema género-cuerpo? En virtud de las diferencias entre la subjetividad de la teoría y la objetividad de la disciplina, se propone la teoría de la acción comunicativa como medio de entendimiento. Para ello, se plantea esta investigación en el paradigma y método hermenéutico y con un enfoque y diseño cualitativo. Para la recolección de datos se utilizará la técnica de la entrevista a profundidad y el análisis documental.

Palabras clave: género, educación física, currículo oculto, cuerpo, racionalidad.

THE PARADOXES OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN BOGOTÁ IN FRONT OF GENDER AND THE BODY – RESEARCH PROGRESS

ABSTRACT

This article is a research advance in which physical education is considered a right and a space for integration in which the differences and similarities between men and women in equal rights and opportunities are recognized. Gender equality as a universal objective for 2030, urges that the gender perspective be a transversal axis in the school, therefore, in physical education. The lack of clarity in the meaning of gender and the way in which it is used from different positions, prevents there being a consensus on what is referred to, since gender is self-constructed according to self-

perception and emotions for the satisfaction of desire and the pleasure of sexuality. It demands equality not only in rights and opportunities, but in every way, eliminating the binary and ignoring the scientific bases of biology, anatomy, physiology, and other sciences, which support some of the content, based on age and sex, of physical education. Therefore, it is worth considering how physical education teachers, in training and in their professional work, develop or visualize the gender-body theme? Due to the differences between the subjectivity of the theory and the objectivity of the discipline, the theory of communicative action is proposed as a means of understanding. For this, this research is proposed in the hermeneutic paradigm and method and with a qualitative approach and design. For data collection, the in-depth interview technique and documentary analysis will be used.

Keywords: gender, physical education, hidden curriculum, body, rationality

INTRODUCCIÓN

La disciplina de la Educación Física (EF), ha construido históricamente sus contenidos académicos con base en ciencias como la biología, la fisiología, la anatomía, la psicología, entre otras. Sin embargo, en esta época posmoderna, las bases posthumanistas tienden a influir en todas las esferas de la vida humana y más en las relacionadas a la deconstrucción del cuerpo y sus expresiones, con definiciones particulares y divergentes de la realidad, ligados al poder e intereses de grupos concretos. Esto es a lo que Berger y Luckman (1968) denominaron ideología y que se ha venido estructurando con base a lo que se denomina 'género'.

Dicha ideología ha desencadenado una revolución cultural en lo que refiere a la educación, a sus docentes y estudiantes, porque erige al rango de real subjetividades como los sentimientos, los deseos y las emociones. La autopercepción se desliga de lo natural, la persona asume nuevos roles expresados en actividades y rutinas que redefinen sus comportamientos y, por ende, su género (Muñoz, 2019; Errasti y Pérez, 2022; Villanueva, 2021).

La conceptualización del término 'género' no es clara, es vaga y se aborda desde diferentes posturas, ya sea, como sinónimo de sexo o su contraparte, o hace referencia a la mujer catalogándola como 'cis', o apunta a las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres, o simplemente las niega. La expresión de género por su naturaleza se basa en la subjetividad y autopercepción de la persona, fluye constantemente, no es fija ni innata por lo que, hablar de la teoría de género conlleva a desavenencias entre opositores y defensores. La falta de claridad frente al tema de género, conlleva a legislar y a tomar decisiones de una manera subjetiva, sin fundamento tendiendo al error (Campillo-Vélez, B. E. 2013; Maino, 2019).

Además, la teoría del género se contrapone o niega las bases científicas en las que se sustenta la educación física por lo que, los docentes de una u otra manera deberán, tarde o temprano, tomar una postura con sentido común y argumentos racionales frente a la construcción de una nueva realidad social y más aún, cuando uno de los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU para 2030 radica en la igualdad de género.

La perspectiva de género incursiona como eje transversal en la EF porque es una disciplina obligatoria en la escuela, que posibilita la realización de las capacidades e intereses físicos, psicológicos y sociales, sin ningún tipo de discriminación, flexibiliza sus currículos y programas con un enfoque inclusivo, sin reforzar estereotipos y promueve la participación generalizada y regular de todas las personas (Unesco, 2015; McLennan y Thompson, 2015). Entonces vale la pena preguntarse: ¿Cuál es la postura del profesorado de educación física frente a la dicotomía género-cuerpo?

Por lo anterior, esta investigación pretende incursionar desde la academia, con el profesorado de EF egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, para analizar cómo desarrollan o visualizan el tema género-cuerpo. Previendo el descubrimiento de paradojas, o tal vez, que dichas paradojas solo sean resueltas desde la práctica de los contenidos formales e informales de la disciplina, para lo cual, se ha de tener en cuenta el currículo oculto, ya que, este incluye los comportamientos, no intencionados y no controlados, de los docentes, producto de prejuicios o concepciones, todavía más, cuando las significaciones del género se contraponen a los contenidos formales de la educación física. Dichos aprendizajes, subyacen la práctica pedagógica y dan cuenta más de los procesos de socialización que de la información explícita que se imparte (Díaz-Barriga, 2006; Ocaña y Barragán, 2017).

Del género

Una de las representantes más conocida en la teoría del género, es la filósofa feminista, Judith Butler, para quien el género es algo que se construye y se actúa. De suerte que, plantea una teoría de la actuación en la que no hay hombres o mujeres, sino que cada persona puede construir su identidad según su autopercepción. Identidad que no está sometida a las clasificaciones y jerarquías del sexo biológico, está siempre en un proceso de ser rehecha desde la sexualidad con infinitas combinaciones intercambiables entre géneros. Así pues, *"Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse total y radicalmente increíbles"* (Butler, 2007, p. 275). la multiplicidad de géneros no permite su cuantificación. Los géneros se expanden de forma caótica, pueden surgir desde cualquier característica que por banal e imprecisa que sea

(raza, nacionalidad, etnia, edad, residencia, orientación sexual, religión, peso, altura, capacidades cognitivas, etc.) da a lugar al nombre de un nuevo género (Errasti y Pérez, 2022; Binetti, 2021.

El género es el aparato construido y variable que deconstruye y desnaturaliza lo femenino y lo masculino, más allá de una diferencia fundamental como la sexual, dando origen a lo que se conoce como teoría 'queer'. Sitúa la identidad sexual, el placer y el deseo en primer plano y desde allí admite cualquier identidad construida porque: *"La sexualidad no es consecuencia del género, así que el género que tú «eres» determina el tipo de sexualidad que «tendrás»*" (Butler, 2004, p.33). Abarca aquellos géneros que niegan su humanidad porque aspectos inherentes al ser humano como la edad, la raza y el sexo son considerados construcciones sociales, de hecho, para Butler el sexo siempre fue género. Esta teoría enfatiza que no hay porqué creer que los géneros son sólo dos, sino que hay géneros inteligibles. El resultado son miles de géneros. Por ende, *"¿Cuántos géneros puede haber y cómo se llamarán?"* (Butler, 2004, p.71). Eso es lo 'poco usual', lo 'extraño', lo 'raro', es decir, lo 'queer'.

Los considerados 'forajidos sexuales' cobijan las diversas parafilias y prácticas contrasexuales (Pilcher y Whelehan, 2016), variando entre: Posgéneros, pangéneros y bigéneros; drag, drag-queen y drag-king; mujeres masculinas y hombres femeninos; crossplay y andróginos; trans-especie o zoosexual, trans-edad, trans-raza, ficto sexual, ciborg, persona atraída por menores (MAP Minor-AttractedPerson), incel, transmaxxing o transmaxxer. transexuales y travestis; eunucos, intersexuados, transformistas y crossdresser; género queer, genderfuckers y genderbender. (Lanz, 2014; Binetti, 2021; Muñoz, 2019; Errasti y Pérez, 2022).

Los defensores del movimiento del género, enarbolan las banderas de la 'libertad' y la 'igualdad', promoviendo la creación de leyes y nuevos derechos que garanticen la libre determinación de las personas, basadas en los sentimientos, emociones y deseos, so pena de cancelar, condenar y castigar a los infractores de sus nuevas normas. Así pues, se impone un nuevo lenguaje, una realidad subjetiva de lo políticamente correcto, que destierra el sentido común y la libertad de expresión porque cualquier crítica es catalogada social y penalmente como homofóbica o transfóbica, haciendo de la autocensura una forma de autoprotección (Errasti y Pérez, 2022; Muñoz, 2019; Rubio, 2016; Villanueva, 2021).

A este panorama es al que se enfrenta el profesor de EF, quien elabora sus clases y métodos de evaluación basado en unos fundamentos biológicos que le indican que la especie humana se compone por dos sexos. A diferencia de Butler (2007), que expresa: *"No hay nada que asegure que la «persona» que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino"* (p. 57). Dicho de

otra forma, lo que importa es cómo se socializa al individuo (Márquez y Laje, 2016). He ahí una paradoja entre la EF y el género. Por esa razón, las autoras Visciglia & Dalceggio (2019), prevén que la teoría del género llevada, meditada y contextualizada dentro del campo disciplinar de la EF podría ocasionar una ruptura epistemológica. *"Se ha hecho necesario librar a la humanidad de la tiranía de su biología"* (Firestone, 1976, p. 162).

De manera que, puede ser que en una clase de educación física halla tantos géneros como cantidad de estudiantes. Esto no se trata de derechos o de discriminación, se trata de comprender de qué manera el género y la EF avanzan en los procesos educativos, sujetándose a las normas y leyes vigentes, sin desconocer la realidad, las ciencias, el sentido común y la base de la investigación como la evidencia observable. Se trata también de una *"Educación física como espacio de poder, como tiempo de cambio, como potencia del cuerpo y como alternativa para habitar y percibir el mundo de otras formas"* (Betancur, 2009, p. 67).

De la Educación Física

La EF se puede abordar como práctica social, como disciplina del conocimiento, como disciplina pedagógica y como derecho del ser humano. Desde una perspectiva histórica, el enfoque de la disciplina ha sido intervenir educativamente en la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades motrices, sobre el propio cuerpo y la habilidad de dominarlo, para que las personas actúen con mayor eficacia en su entorno e incidan sobre otros ámbitos de la vida. Es un área con gran posibilidad de innovación pedagógica, que afecta a la persona desde su niñez, de acuerdo con las dinámicas e ideas sociales, respondiendo a intereses y transformaciones de la cultura (Ministerio de Educación, 2000; Vicente, 2005; Arboleda, 2022; Betancur, 2009; Sanz, 2009; Aguayo, 2010)

La EF puede ser concebida desde diferentes tendencias según las prácticas educativas, las creencias, los imaginarios sociales, la concepción del ser humano y el tipo de formación que demanda la sociedad (Ochoa, 2018; Zagalaz, et al., 2001). En el espectro pedagógico, praxiológico, didáctico y metodológico, esas tendencias se pueden fundamentar en diversas disciplinas científicas, *"en especial las ciencias biológicas, la pedagogía y la psicología y no se manifiestan de manera pura, sino que entre ellas se producen distintas formas de relación y combinación"* (MEN, 2000, p. 15). Así encontramos: Énfasis en la enseñanza y práctica del deporte y la condición física; énfasis en las actividades recreativas y de tiempo libre; énfasis en la psicomotricidad; énfasis en la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud y, énfasis en la expresión corporal, danzas y representaciones artísticas.

Para evitar la discriminación, el profesorado debe conocer cuáles son las semejanzas y las

diferencias entre mujeres y hombres, no sólo en lo anatómico, sino en lo fisiológico, lo psicológico y lo comportamental porque es evidente, desde la simple observación, que las hormonas como la testosterona y los estrógenos tienen un efecto en el crecimiento y desarrollo corporal (Eibl-Eibesfeldt, 2017; Hruz, et al, 2017; Rubio, 2016). Conllevando a reconocer dos sexos expresados en cuerpos diferentes, con funciones y características propias y cuyas prácticas educativas se sustentan en contenidos acordes a la edad y el desarrollo de habilidades y capacidades establecidas "desde múltiples estudios elaborados por disciplinas, como: la biomecánica, la fisiología, la medicina, la psicología, y más recientemente, desde los estudiosos directamente relacionados con la educación física, la psicomotricidad, la psicocinética, y la praxiología motriz, entre otras" (Betancour, 2009, p. 64)

Del Cuerpo

El área de la educación física integra diferentes prácticas sociales que tienen su realización y comprensión significativa en la corporalidad del hombre, es decir, realiza una intervención educativa sobre el cuerpo y desde el cuerpo. De manera que, no puede desconocer los factores biológicos y las características propias de los sexos, y los diferentes comportamientos de los estudiantes en la medida que crecen y se desarrollan. A diferencia del género que plantea que los comportamientos y deseos de las personas nada tiene que ver con su herencia biológica sino son producto de construcciones culturales. Por ello, el profesorado debe tener claridad en cuál es la manera más efectiva para mediar entre la forma en cómo la EF entiende el cuerpo, y la forma en cómo el género percibe al cuerpo (Arboleda, 2022; Zamora, 2009).

El hombre es cuerpo y a través de su cuerpo desarrolla su inteligencia y conciencia, humanizando el ejercicio corporal. En este sentido, para Zamora (2009), los ejes básicos del proceso educativo son el cuerpo y el movimiento, porque promueven y facilitan el conocimiento, la comprensión y el dominio de las posibilidades del cuerpo en un sinnúmero de prácticas que le permiten integrase al contexto de forma responsable. De manera que: *"En la acción corporal del ser humano no se produce separación entre la dimensión biológica y psicológica o individual y social. El hombre actúa como unidad"* (Chinchilla, 2002, p.3).

Para la teoría del género, el cuerpo es un medio e instrumento para satisfacer los deseos y para relacionarse externamente con un conjunto de significados culturales. Es parte de un proceso para convertirse en algo diferente porque no es estático ni realizado, sino un medio e instrumento para instituir nuevos modos de realidad (Butler, 2004; Kuby, 2017). Deseos que se manifiestan en prácticas sin restricción de edad porque *"es a través del cuerpo que el género y la sexualidad se exponen a otros"* (Butler, 2004, p.39). Desde este predicamento, el cuerpo pasa a ser un elemento

que debe ser desnaturalizado y sometido a las políticas de igualdad donde cada persona quien "es libre de escoger y administrar los géneros que desee. Para eso, claro está, *"la abolición de la diferencia sexual es conditio sine qua non y la estrategia es reducirla a una construcción cultural más de las transfinitamente posibles"* (Binetti, 2021, p. 196).

La EF es fundamental para enfrentar los procesos posmodernos que cosifican y mercantilizan al cuerpo, enseñando al estudiante un modo de relación con él, de una conciencia reflexiva que le conozca y le valore como fundamento de su personalidad. Por ello, el fin de la EF no es sólo lo físico sino toda la persona y sus repercusiones sociales (Vásquez, 2001). La supervivencia de la especie humana está ligada a una realidad natural que garantiza nuestro fin esencial; la procreación de seres de la misma especie, por la unión sexual de personas con una única función: ovular o inseminar ese óvulo. Eso es lo que establece si se es hombre o mujer (Hruz, PW, Mayer, LS y McHugh, 2017; Rubio, 2016; Muñoz, 2019).

Teoría de la Acción Comunicativa

Para Habermas (1987), en la acción comunicativa *"el término «entendimiento» tiene el significado mínimo de que (a lo menos) dos sujetos lingüística e interactivamente competentes entienden idénticamente una expresión lingüística"* (p. 193). La acción comunicativa acude al lenguaje como un medio dentro de los procesos de entendimiento, cooperación e interpretación, en los que los participantes se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez, abogando por una argumentación de los temas que se han vuelto dudosos que son sometidos a criterios de verdad, rectitud y veracidad. El hablante somete su argumentación a la crítica, al juicio racional de su comportamiento, en su lenguaje y acción.

Gadamer (1999), afirma que aquello que significan las palabras no se puede alterar arbitrariamente, porque si hay lenguaje también hay un uso lingüístico general. Esta es la razón, por la que expresiones artificiales contrarias a la lengua, como por ejemplo las construidas en la publicidad, no logran imponerse y terminan desautorizadas por el uso normal de la lingüística, y más aún, a lo que atañe a esta investigación, porque uno de los dogmas del género es deconstruir las cosas hasta el hecho de nombrarlas de manera diferente, lo que desencadena una disolución entre el significado y el significante. Dichas invenciones de la corrección e imposición de los nombres, *"conducen a un verdadero delirio etimológico y a las consecuencias más absurdas"* (p. 491).

En este sentido, se puede señalar la pérdida del sentido común, que trae como una de tantas consecuencias, la reinterpretación de la libertad y por ende de la igualdad, *"donde la afirmación «libertad significa hacer lo que uno quiere» está en boca de quienes no saben lo que es la libertad"*

(Arendt, 1996, p. 199). Es una libertad desvinculada y divorciada de la verdad (Kuby, 2017). Un mundo sin verdad conlleva a imaginar un mundo *"sin seres capaces de formar ni siquiera la más tosca de las representaciones de su propio cuerpo y de su entorno"* (Bunge, 1985, p. 28). Por ello, Errasti y Pérez (2022) invitan a evitar confundir los deseos con derechos y los temores con razonamientos. *"La racionalidad es el mejor pretil contra el error y la ilusión"* (Morin, 1999, p.7). La racionalidad de la argumentación es inmanente a la práctica comunicativa y es la única instancia de apelación. La Teoría de la Acción Comunicativa, centra su interés en el entendimiento lingüístico, a través del lenguaje y la acción, que evidencian la racionalidad de un sujeto según su comportamiento y su argumentación racional porque: *"Las acciones comunicativas no pueden interpretarse de otro modo que racionalmente"* (Habermas, 1987, p.153).

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un ENFOQUE CUALITATIVO, cuya matriz epistémica está estructurada con base en las condiciones del pensar la vida misma, de una cosmovisión del modo de ser, dando origen a teorías, paradigmas científicos, métodos y técnicas adecuadas para investigar la realidad social e implica un lenguaje conceptual y metafórico (Martínez Miguélez, 2006). Para ello, se recurre al paradigma hermenéutico, que se caracteriza por la inseparable relación entre el investigador y la realidad de los fenómenos observados o conocidos, que pretende comprender para analizarlos inductivamente y describirlos en un cuerpo de ideas y de conocimientos. Por lo cual, se aplica el Método Hermenéutico para descubrir los significados de las complejas expresiones humanas (actos, gestos, habla, textos, comportamiento, etc.) cuando son muy complejos.

Así pues, se acude a la entrevista en profundidad y al análisis de textos (González, 2001). Los temas de la entrevista son: Educación Física, cuerpo y género. Se aplicará el criterio de saturación de información, es decir, hasta que no se halle nada novedoso. De la información recogida deben emerger las categorías para conceptualizar la realidad estudiada. Estas se deben analizar, relacionar, comparar y contrastar entre ellas, lo que, conlleva al proceso de contrastación y teorización. De suerte que, se contempla un tipo de investigación analítica, cuyo proceso reflexivo, lógico y cognitivo trata de comprender, analizar e interpretar esas categorías de una forma comprensible. *"La investigación analítica tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes"* (Hurtado, 1998, p. 269).

A MODO DE CONCLUSIONES

"La concepción del género no binario es un campo aún por descubrir dentro de la Educación Física, en cualquier etapa educativa" (Pérez y Moya-Mata, 2020, p. 822). Esta problemática es un tema poco estudiado, que evidencia la necesidad del análisis sobre saber cuál es la postura

del profesorado y qué sucede dentro de las clases de EF con los sujetos no conformes al género (Visciglia y Dalceggio, 2019). Así como, saber de qué manera influye el currículo oculto en las posturas del profesorado, porque: *"Las prácticas escolares de los educadores físicos son resultado de una compleja construcción social en donde la subjetividad de los actores (sus creencias, valores, prejuicios y saberes), tiene un papel central"* (Aguayo, 2010, p. 99).

Entonces: ¿Cómo se desarrollarán los contenidos de la disciplina? ¿Cómo y qué evaluar? ¿Cuál es la postura de los maestros desde lo disciplinar y desde el currículo oculto? ¿Prevalece la ideología o la ciencia en el quehacer docente? ¿Hay paradojas frente a la formación docente y la subjetividad del género?

Otras inquietudes son en lo tocante a la identidad transgénero ¿puede haber autocensura de profesores por miedo a la acusación de transfobia a la hora de hablar del tema transgénero? (Errasti y Pérez, 2022) ¿Acaso la educación física se ha convertido en una disciplina anticuir? ¿O se debe pensar en una nueva tendencia de la educación física desde el placer y para el placer? (Ramallo y Trueba, 2021).

Por ende, se puede contemplar dar a la EF otro sentido, lo que no implica *"una descalificación total de los esfuerzos realizados durante muchos años por generaciones de profesores, requiere sí una apuesta hacia la creación de nuevas posibilidades para ampliar la comprensión y uso que se le puede dar a ese espacio escolar"* (Bentacour, 2009, p. 64).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo Rousell, H. B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. Perfiles educativos, 32(128), 97-117. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf
- Arango, M., & Corona, E. (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, 121. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891
- Arboleda Machado, N. J. (2022). Tendencias dominantes en la construcción del licenciado en educación física en Colombia (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/135387/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península, Barcelona.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). La construcción social de la realidad

(Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

- Betancur Chicué, V. (2009). Educación física en el contexto escolar actual: Desafíos y perspectivas de cambio. lúdica pedagógica, 2(14). https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/794/765
- Binetti, M. J. (2021). Del género a los bio/cis/trans/tecno/post-géneros: el paradójico destino de una extrapolación sociologista. Investigaciones feministas, 12(1), 191-201.
- Bunge, M. A. (1985). Racionalidad y realismo.
- Butler, J. (2004). Deshacer el género, Nueva York.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Campillo-Vélez, B. E. (2013). La ideología de género en el derecho colombiano. Díkaion, 22(1), 13-54.
- Chinchilla Gutierrez, V. J. (2002). Educación Física en el proceso de Modernización.
- Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa, 8(1), 1-15.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2017). Human ethology. Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Alain-Schmitt/publication/282370051_New_Aspects_of_Human_Ethology/links/56e2cc0108ae539fbfc06601/New-Aspects-of-Human-Ethology.pdf#page=9
- Errasti, J; y Pérez Álvarez, M (2022) Nadie nace en un cuerpo equivocado. Éxito y miseria de la identidad de género, Deusto, Barcelona.
- Firestone, S. (1976). La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista. Editorial Kairós.
- Gadamer, H. G. (1999). Verdad y método. (Octava edición), TI Salamanca.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas, 15, 227-246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social. Trad. Manuel Jiménez Redondo.
- Hurtado de Barrera, J. (1998). Metodología de la investigación holística. Fundacite–SYPAL. Caracas.
- Hruz, PW, Mayer, LS y McHugh, PR (2017). Dolores de crecimiento: problemas con la supresión de la pubertad en el tratamiento de la disforia de género. La Nueva Atlántida, 3-36.
- Kuby, G. (2017). La revolución sexual global: la destrucción de la libertad en nombre de la libertad. Editorial Didaskalos.
- Maino, C. A. G. (2019). Origen y desarrollo de las políticas de género en educación.

Prudentia Iuris, (88), 21-51. https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/PRUDENTIA/article/viewFile/2678/3318

- Márquez, N., & Laje, A. (2016). El libro negro de la nueva izquierda. Grupo Unión.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa (No. Sirsi) i9789682475689).
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). Educación Física de calidad: guía para los responsables políticos. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Serie Lineamientos Curriculares, Educación Física, Recreación y Deportes. Bogotá, Colombia: Magisterio. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_10.pdf
- Morin, E. (1999). Traducido por Vallejo-Gómez M. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Muñoz Iturrieta, P. (2019). Atrapado en el cuerpo equivocado. La ideología de género frente a la ciencia y la tecnología. Buenos Aires, Ed. Katejón.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/
- Ocaña, A. O., & Barragán, M. S. (2017). Currículo: Cómo preparar clases con excelencia. Ediciones de la U.
- Ochoa Castillo, A. (2018). Cambio concepcional de enseñanza de la educación física para la formación integral de estudiantes del nivel de media académica (Doctoral dissertation, Panamá: Universidad UMECIT, 2018.). https://dspace2-umecit.metabuscador.org/bitstream/handle/001/1883/Tesis-Alexandra%20Ochoa%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. Retos: nuevas tendencias en educacion fisica, deporte y recreacion, 2020, num. 38, p. 818-823. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7397363.pdf
- Pilcher, J., & Whelehan, I. (2016). Key concepts in gender studies. Sage. http://6rang.org/wp-content/uploads/2013/06/PanjahMafhomeKelidiMotaleateGenderi.pdf
- Ramallo, F., & Trueba, S. A. (2021). Estertores en la clase de educación (física): Desmarcaciones con una pedagorgía. Educación Física y Ciencia, 23(1), 1-10. https://www.redalyc.org/journal/4399/439966635012/439966635012.pdf

- Rubio, A. V. (2016). Cuando nos prohibieron ser mujeres... y os persiguieron por ser hombres. Para entender cómo nos afecta la ideología de género, Madrid, Amazon Distribution.
- Sanz, D. E. (2009). La Educación Física y su influencia en la formación integral del hombre para la vida. Lecturas: Educación física y deportes, (131), 16-16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7941796
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Carta internacional de la educación Física, la actividad física y el deporte. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- Vicente Pedraz, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. Revista Iberoamericana de educación. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22322/rie39a02.pdf?sequence=1
- Villanueva, D. (2021). Morderse la lengua. Corrección política y posverdad.
- Visciglia, B. S., & Dalceggio, M. M. (2019). Teoría Queer y Educación física: pensando la no conformidad de género. In XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/86736/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Zagalaz Sánchez, M. L., Moreno del Castillo, R., & Cachón Zagalaz, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. Contextos educativos: Revista de educación. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47432/497-465-1-PB.pdf?sequence=1
- Zamora, J. (2009). Epistemología de la educación física. Guatemala: Dirección General de Educación Física.

CAPÍTULO 3

ESTADO DEL ARTE: CURRÍCULO SER+STEM EN EL CICLO DE FORMACIÓN K-12 DE MEDELLÍN

Elena Hernández
Universidad UMECIT, Panamá
isishernandez.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0002-7797-0374

RESUMEN

Medellín que alguna vez fue reconocida como el Valle de Aburrá es ahora llamada Valle del Software, La Ciudad Más Innovadora Del Mundo (El País, 2013) y Distrito de Ciencia Tecnología e Innovación (Alcaldía de Medellín, 2021). Esta ciudad que ha venido apostando por el desarrollo en distintas esferas, planteó en el 2019, como política educativa municipal, la adaptación del enfoque STEM dentro del ciclo de formación K-12 (Angulo González et al., 2021), la terminología ha venido evolucionando como respuesta a las necesidades específicas de formación del estudiante dentro de su complejo contexto social y es posible citar STEM+, STEAM, STEAM+H y SER+STEM como algunas de las propuestas desarrolladas (Secretaría de Educación de Medellín, 2019); siendo éste último el enfoque vigente, aportando protagonismo a la formación integral, entendiendo que la educación va más allá de la corteza cerebral, reconociendo la relevancia y obligatoriedad de desarrollar las habilidades blandas que han sido rezagadas dentro de los modelos tradicionales de educación (Bohórquez & Bayona-Rodríguez, 2020), y conectando de manera equilibrada los cuatro pilares de la educación (Delors, 1994). Se reconocen cuatro niveles de inmersión STEM: exploratorio, introductorio, parcial y total, los dos primeros, hacen referencia a las actividades ocasionales que si bien muestran cambios positivos en el interés del estudiante, no surten efectos a largo plazo al no ser implementadas de manera oficial dentro de la jornada escolar, la tercera se refiere a las instituciones con jornadas técnicas adicionales, con casos de éxito en STEAM+H documentados, y la inmersión total que implica una modificación del currículo y de la dinámica institucional aplicándolo de manera formal (Cano Vásquez & Ángel Uribe, 2020). Se abordarán algunos casos de éxito de la región que permitan argumentar como el enfoque SER+STEM, con el ser al centro, formando en habilidades blandas y cognitivas en equilibrio le permitirán al estudiante asumir de manera segura los retos que plantea la cuarta revolución industrial. Sin embargo, queda mucho por explorar, medir y documentar.

Palabras clave: Ser+STEM; formación integral; formación K-12; inmersión STEM; habilidades blandas

STATE OF ART:
SER+STEM CURRICULUM FOR K-12 EDUCATION CYCLE IN MEDELLIN

ABSTRACT

Medellín, which was once recognized as the Aburrá Valley, is now called the Software Valley, the most innovative city around the world (El País, 2013) and a District of Science, Technology and Innovation (El Tiempo, 2013). This city that has been betting on development in different spheres, proposed in 2019, as a municipal educational policy, the adaptation of the STEM approach within the K-12 education cycle (Angulo González et al., 2021), the terminology has come changing as a response to the specific formation requirements of the student within its complex social context and it is possible to cite STEM+, STEAM, STEAM+H and SER+STEM as some of the proposals developed (Secretaría de Educación de Medellín, 2019); The latter is the current approach and brings prominence to comprehensive formation, understanding that education goes beyond the cerebral cortex, recognizing the relevance and obligation of developing soft skills that have been left behind within traditional educational methods (Bohórquez & Bayona-Rodríguez, 2020), and connecting the four pillars of education in a balanced way (Delors, 1994). Four levels of STEM immersion are recognized: exploratory, introductory, partial and total, the first two refer to occasional activities that, although they show positive changes in the student's interest, do not have long-term effects as they are not implemented in official way into scholar calendar, the third refers to institutions with additional technical education, there are positives reports in STEAM+H, and total immersion that modifies the curriculum and institutional dynamics applying in formal way (María et al., 2020). Some success stories from the region will be addressed that will allow us to argue how the Ser+STEM approach, with being at the center, training in balanced soft and cognitive skills will allow the student to safely assume the challenges posed by the fourth industrial revolution. However, much remains to be explored, measured and documented.

Keywords: Ser+STEM; integral education; K-12 education cycle; STEM immersion; soft skills

INTRODUCCIÓN

"Las competencias no se desarrollan ni se adquieren en el vacío, sino que el currículo debe fomentar las conexiones entre ellas para garantizar que los educandos puedan ejercer su libertad para la mejora del bienestar individual y colectivo, y para actuar de forma ética y competente a la luz de diversos desafíos" (Opertti et al., 2021)

En el artículo Nuevas Tendencias Curriculares Para Afrontar Los Cambios De La Sociedad Actual publicado por (Severiche Mendoza & Pérez Buelvas, 2022) se realizó un estado del arte

sobre la definición de lo que debe ser un nuevo currículo que permita enfrentar los retos de la sociedad actual, permitiendo comparar distintos autores e interpretaciones. En este trabajo se observa consenso en la necesidad de formar el ser de manera integral, aportando al desarrollo de sus competencias intelectuales y cognoscitivas encaminadas hacia la utilidad para enfrentar la vida, un ser que se conecta con sus emociones e intereses y tiene claro su proyecto de vida. Por otro lado, para la (UNESCO, 2021), el nuevo currículo deberá centrarse en el cuidado ambiental, reduciendo brechas de desigualdad, inequidad, aportando a la inclusión y la participación democrática. Todo lo anterior se encuadra dentro del enfoque SER+STEM, como se explicará más adelante, dejando claro que no será el único que cumpla con las expectativas de los currículos modernos, pero es de particular interés para este estudio pues representa la apuesta educativa de la ciudad de Medellín, pensada bajo los términos del Plan de Desarrollo Municipal, analizando las particularidades de sus estudiantes y apostando al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Competencias del Siglo XXI y todos aquellos requerimientos educativos que se gestan a través de la cuarta revolución industrial.

Es clara la necesidad de llevar a cabo una transformación del qué, por qué, para qué, cómo y dónde se educa, aprende y evalúa (Opertti et al., 2021), Medellín y algunos territorios en Colombia ya dieron el primer paso al proponer un nuevo currículo, entendiendo que éste es el corazón, la vida misma y el espíritu de la escuela; lo segundo es pasar a la acción, la medición y evaluación de los efectos de su aplicación.

Este artículo tiene como objetivo definir el significado de SER+STEM, incluyendo algunos estados del arte relacionados con la aplicación del enfoque STEM, con la importancia de la formación del SER, y específicos sobre STEM+H y SER+STEM. Finalmente, se documentan las acciones concretas desarrolladas por algunas instituciones educativas (IE) de Medellín seleccionadas con base al grado de inmersión en STEM+H reportado por (Cano et al., 2021), también, se incluyen algunos casos de éxito fuera de Medellín. Observar cómo estas instituciones han concretado en resultados tangibles dentro de su cotidianidad la aplicación de un nuevo currículo deberá ser guía e inspiración para otros directivos y docentes.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA

EVOLUCIÓN DE STEM+, STEAM

"Así que lo requerido aquí es un cambio profundo en cómo pensar la educación… entonces, la tecnología no es la solución, es sólo la herramienta. Pero mientras la tecnología no hace automáticamente una buena educación, la falta de tecnología garantiza automáticamente una mala educación" (Contreras, 2021).

(Barreto de Ramírez, 2010) en su artículo Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional define de manera específica los requisitos que debe cumplir un nuevo currículo:1) la generación de teoría curricular sustentada en la práctica educativa, 2) la construcción de currículos integrados a través de los procesos de cooperación, cogestión, enfoque por competencias y planeación estratégica, 3) flexibilización curricular, 4) hibridación de especialidades y profundización en las herramientas intelectuales, 5) visión inter, multi y transdisciplinares en la construcción curricular, 6) adopción y uso de Tics, 7) promoción del desarrollo humano y fortalecimiento de la dimensión ética, 8) incorporación de la pedagogía por proyectos, 9) reformas inclusivas a través de la formación para el compromiso social, 10) incorporación de manifestaciones del currículo oculto al currículo en acción y 11) revisión permanente de las ofertas y perfiles de las universidades.

Siendo rigurosos con los requisitos de Barreto de Ramírez 2010 la metodología STEM debía transformarse y repensarse en nuevas formas que abarquen desarrollo humano y fortalecimiento de la dimensión ética. En ese proceso de evolución en Medellín, STEM pasó de STEM+ y STEAM que invitaban en su orden, a través del + a la participación de cualquier otra área y con la A, a la inclusión de las artes, pero seguía faltando algo más.

Si bien el concepto de educación STEM, que describe la interdisciplinaridad entre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas viene trabajándose desde hace al menos 20 años en el mundo, principalmente en países como Estados Unidos, Finlandia o Corea del Sur (Trujillo & Ordóñez, 2015), en Colombia se observa como un concepto moderno y con creciente aplicación según lo refleja el análisis bibliométrico realizado por (Sánchez & García - Martínez, 2021). Recientemente el municipio de Itagüí, Antioquia y la ciudad de Bogotá, después de un análisis sobre las profundas brechas digitales evidenciadas en pandemia y como éstas limitaban la población estudiantil para enfrentar el mundo digital, materializaron los deseos de una educación STEM en políticas educativas claras y tangibles, incrementando la conectividad con más de 180 puntos de conexión gratuita y capacidad en Wifi en Itagüí (Alcaldía de Itagüí, 2021) y entregando 102 mil tabletas a sus estudiantes vulnerables en Bogotá (Alcaldía de Bogotá, 2021).

En el trabajo de (Ruíz García, 2022) titulado Propuesta de Actividades STEAM para profundizar en el estudio del análisis funcional, en el que mediante la creación y aplicación de materiales educativos y metodologías activas de enseñanza pudo probar la evolución positiva en el aprendizaje de conceptos del área de matemáticas y un fortalecimiento en las competencias de comunicación, digital, aprender a aprender, social, emprendedora, entre otras. El autor considera que la educación siempre debe ser adaptada al contexto sociocultural y socioeconómico. Lo

que ha funcionado para unos quizás no funcione para otros considerando las particularidades de cada institución. Menciona limitaciones de infraestructura, equipo y material necesario, también de tiempo y espacio y actitudinales del docente. Indica cómo fundamental realizar valoraciones diagnósticas de los distintos grados y ritmos de aprendizaje del estudiante.

En el trabajo de (Contreras, 2021) Educación STEAM: Integración transdisciplinaria curricular en la enseñanza de las matemáticas, ciencias, tecnología y arte en la educación media se desarrolló durante la pandemia y documentó las dificultades asociadas a las limitaciones tecnológicas que tiene Colombia para asumir la educación virtual. Como consecuencia, la pandemia anuló en muchos lugares el proceso de enseñanza, pero, demostró también la resiliencia, liderazgo e innovación de sus docentes para enfrentar situaciones inimaginables. Cuenta como durante el tiempo de educación virtual, los docentes tuvieron la oportunidad de desarrollar guías de aprendizaje interdisciplinares, pero, se notó un trabajo parcelado, autónomo e independiente que muestran cómo se imponen muchas veces *"los viejos hábitos"* sobre los ideales del trabajo mancomunado. A pesar de esto, en la pandemia se observó un docente que intentaba fortalecer el pensamiento crítico, creatividad y autoaprendizaje de sus estudiantes. Infiere que educar en STEAM no es fácil en Colombia pues el 96% de sus municipios no tienen la capacidad tecnológica y estima que menos del 37% de los estudiantes disponen de computador e internet en casa, esto se suma a la falta de capacitación del docente. En sus conclusiones, plantea la importancia de articular dentro del Plan Educativo Institucional (PEI) este tipo de metodologías para poder así garantizar un presupuesto para su aplicación. Reconoce que las limitaciones de infraestructura, de herramientas y materiales repercuten en el entusiasmo y disposición del docente hacia la aplicación del enfoque. El autor menciona también como aquellos docentes que llevan realizando prácticas tradicionales por décadas difícilmente aceptan cambios, pero, resalta la labor de aquellos docentes dispuestos a aprender y evolucionar sus prácticas.

STEM+H y SER+STEM

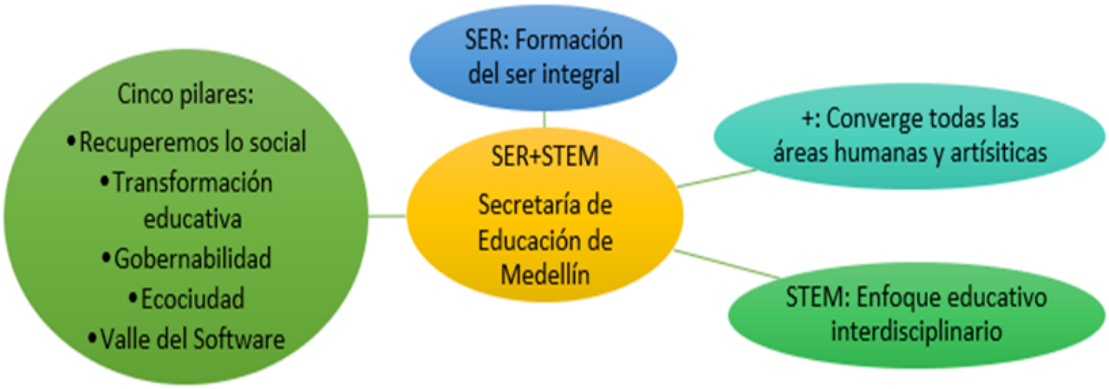
"El enfoque SER+STEM permite sensibilizar a los estudiantes desde proyectos de aula multidisciplinares en diferentes temas que impactan a la ciudad, en procura de mayor sensibilización y creación de soluciones; por ello y, además, ayudar a cuidar el medio ambiente y trabajar por una Ecociudad" (Secretaría de Educación de Medellín, 2019)

Platón y Aristóteles consideraban que la pedagogía debía ponerse al servicio de fines éticos y políticos. Platón define la educación como un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y del alma que debe cumplir con tres funciones centrales: formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación para una profesión (Michel Salazar, 2006). Esta

afirmación describe el objetivo educativo del presente, ciertamente la educación cambió con la historia, con la revolución industrial, con la religión, cambió tanto que hoy se desconoce e intenta encontrarse nuevamente.

Es así como Medellín puso en marcha STEM+H en el año 2019, hoy, llamado SER+STEM. En el primer acrónimo se incluye el área de humanidades (filosofía, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, artes, entre otras), hoy sumando el protagonismo de la formación del SER. La figura 1 sintetiza lo que es el enfoque SER+STEM de Medellín, garantizando la formación integral e invitando a converger a todas las áreas humanas y artísticas.

Figura 1. Enfoque SER+STEM Secretaría de Educación de Medellín



Fuente 1. Elaboración propia con base en Secretaría de Educación de Medellín

SER+STEM se fundamenta en los cinco pilares del plan de desarrollo de Medellín: 1) recuperemos lo social: alto componente de trabajo en equipo y resolución de problemas, 2) transformación educativa: estudiantes con desarrollo y empoderamiento cognitivo, autónomos, claros y responsables con su entorno, 3) gobernabilidad: el estudiante es un ser consciente de su responsabilidad en todo aspecto, que se domina a sí mismo y aporta como ser cívico a la sociedad, 4), Valle del Software: hay un desarrollo cognitivo dentro de un ser integral en temas como programación, Inteligencia Artificial y robótica, 5) ecociudad: propone proyectos de aula con impacto ambiental, genera conceptos sólidos, sensibles, reales, comprenda la simbiosis entre ecosistema y vida humana, contribuye a la conservación del planeta, cuida y administra correctamente los recursos no renovables. (Secretaría de Educación de Medellín, 2019).

FORMACIÓN INTEGRAL

Retomando los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI planteados por (Delors, 1994): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser puede abordarse

el concepto de formación integral y el por qué la educación tradicional no contribuye de manera equilibrada a su desarrollo. Sobre aprender a conocer y a hacer se enseña y se evalúa frecuentemente en la escuela, pero, al concepto de aprender a convivir y a ser se le resta importancia; una prueba de ello son los bajos porcentajes en la valoración final de cada asignatura que se le da a estas dos competencias, donde el 80% corresponde al hacer y conocer y 20% al ser y convivir. Delors define que aprender a vivir juntos implica el desarrollo de la comprensión por el otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, por otro lado, aprender a ser permite que la propia personalidad florezca estando en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad personal. En el saber convivir participan criterios de reciprocidad en las distintas situaciones interpersonales, grupales y comunitarias, reconociendo en el otro los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo en contribución al bienestar personal y el bien común.

La tesis La evaluación del saber ser y saber conocer en el proceso de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas del municipio de La Plata de (Escobar Fiesco & Ramírez Minú, 2022) tiene como objetivo la construcción de una propuesta que permita mejorar su inclusión en la evaluación. Mediante un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e investigación acción participativa ofrecen una adecuada descripción de variables e indicadores para evaluar los procesos del ser y conocer. El estudio concluye que la implementación de estrategias pedagógicas a través de la orientación escolar y los proyectos pedagógicos transversales aportan al desarrollo de dichas competencias así también al desarrollo físico y emocional de los estudiantes de manera integral, donde se valore el ritmo de aprendizaje y relaciones con los demás. También definen la formación integral como aquella que es orientada por maestros que, a través de su saber y entusiasmo, invitan día a día a sus estudiantes a disfrutar del conocimiento, a compartir con otros sus diferencias, a desarrollar las competencias básicas para la vida y a identificar el camino que seguirán en su futuro personal y profesional. El autor también indica que *"aprender a ser"* está orientada hacia la autorrealización por la vía de la autorregulación, es decir un desarrollo máximo del potencial de la persona que le permita sentirse pleno, siendo un proceso dinámico que se va ajustando.

Finalmente, un ser integral desarrolla sus habilidades blandas, éstas se definen como el conjunto de competencias conductuales, rasgos de personalidad, actitudes, capacidades innatas, habilidades sociales y hábitos personales que facilitan la motivación, la empatía, la comunicación y el desarrollo de objetivos, de manera conjunta (Universidad Eafit, 2020). Resulta interesante entender que, como toda habilidad, se desarrollan a través de la práctica y la experiencia siendo la escuela el mejor lugar para desarrollarlas.

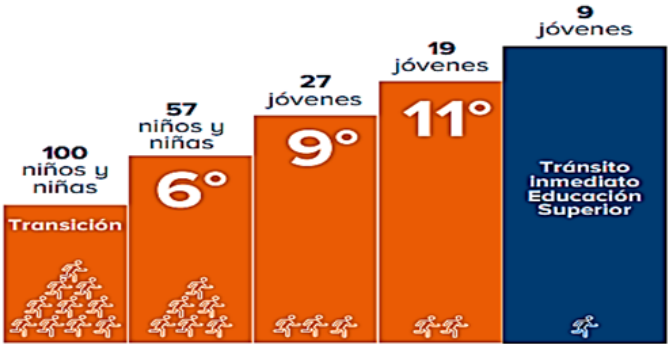
IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA

Pobreza, vulnerabilidad y años de educación del estudiante de Medellín

*"La pobreza es una condición de perpetuación del analfabetismo y el a*nalfabetismo un facilitador de la vulnerabilidad económica capaz de reproducirse y heredarse"(Pérez Martínez, 2022).

En el discurso del docente de Medellín se dice continuamente que la educación está en crisis, que los jóvenes no quieren aprender, que han perdido interés, que no saben leer, que no están preparados para enfrentarse al mundo laboral (López Valencia, 2022) y de manera alarmante las últimas estadísticas revelan que de cada 100 niños en Colombia que inician educación preescolar, sólo 9 se conectan con la educación técnica, tecnológica o profesional de manera inmediata (Ver figura 2) (Medellín Cómo Vamos & Ministerio de Educación Nacional, 2022). La situación descrita debe generar serios cuestionamientos a la educación no sólo de la ciudad sino del país puesto que, según la realidad particular de su territorio, por ejemplo, el municipio de Magüí Payán en Nariño, la población puede caer en niveles de deserción cercanos al 100% por motivos de conflicto armado (Patiño, 2022), sumado a razones culturales, desplazamiento forzado y temor reinante (Arizala Dajome, 2021).

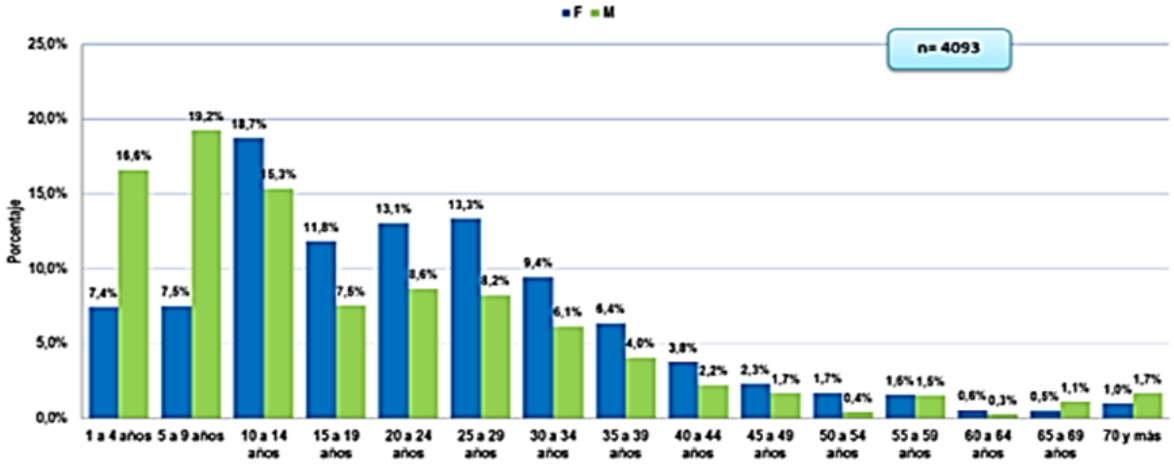
Figura 2. ¿Cuántos niños y jóvenes se están quedando en el camino de la educación Pública?



Fuente 2. Medellín Cómo Vamos.

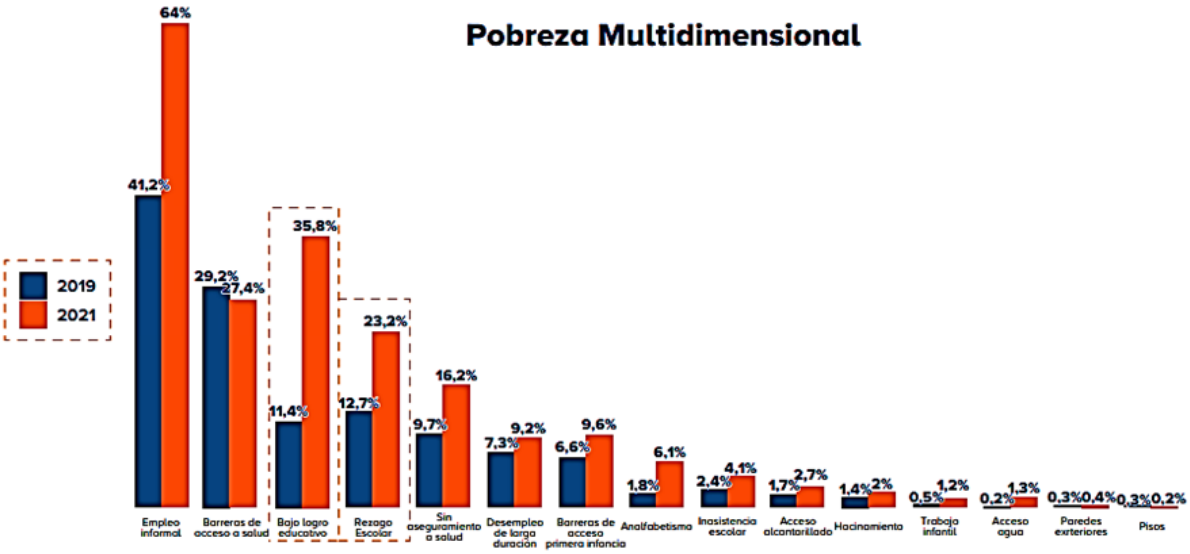
Por otra parte, la estadística publicada por la (Secretaría de Salud de Medellín, 2017) sobre los niveles de violencia general que se presenta en la figura 3 revela que en los rangos de edad que corresponden al ciclo K-12, es decir entre 3 y 14 años, la población femenina y masculina es la más violenta. Por otro lado, se muestra en la figura 4 como la pobreza multidimensional aumentó en todas sus dimensiones después de pandemia, principalmente en el nivel del bajo logro educativo y el rezago escolar. Ambas estadísticas son argumentos válidos del porqué centrar la atención en la formación humana integral y habilidades blandas en Medellín.

Figura 3. Número de casos de violencia general según grupos de edad en Medellín, año 2016



Fuente 3. SIVIGILA 2015. Secretaría de salud de Medellín

Figura 4. Las consecuencias de lo que NO estamos haciendo hoy en la educación son



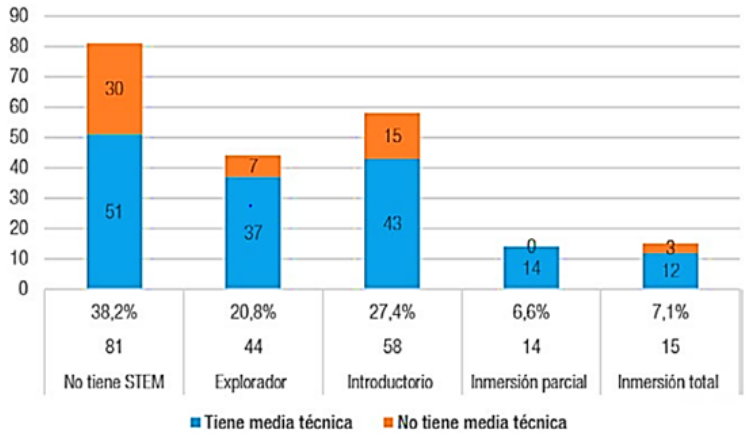
Fuente 4. Elaboración de Medellín Cómo Vamos. Secretaría de Inclusión Social, Familia y Derechos humanos

El docente de Medellín debe entonces repensar y reevaluar sus prácticas, permitiéndose imaginar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional que sigue reinando en el país, y que invite al estudiante a estar en el centro de su experiencia educativa, mediante el uso de metodologías activas que lo reconecten con el saber, recordando que hay tantas formas como nuevos currículos para enseñar y sólo una de ellas es el enfoque interdisciplinar SER+STEM.

RETOS QUE ENFRENTA LA APLICACIÓN CURRÍCULO SER+STEM

1. Resistencia al cambio: En el trabajo titulado Territorio STEM+H Un diagnóstico de la Secretaría de Educación de Medellín sobre el desarrollo del enfoque en las instituciones educativas de la ciudad presentado por (Cano et al., 2021; Cano Vásquez & Ángel Uribe, 2020), se realizó una revisión estadística de 212 IE de Medellín donde se caracterizaron los grados de inmersión y niveles de desarrollo de la metodología STEM. La autora define el enfoque como *"una apuesta de educación que permite el desarrollo de experiencias interdisciplinares que motiven a sus estudiantes a la participación de proyectos de ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería, pero que al mismo tiempo resaltan un enfoque que valore y alimente la diversidad étnica, cultural y de género"*. La metodología usada fue cuantitativa y cualitativa usando el método exploratorio-descriptivo, con diseño no experimental y empleando el estudio de caso. Se reportaron 15 de 212 IE en inmersión total del enfoque STEM+H y 81 de 212 sin ningún tipo de avance (ver figura 5). Entiéndase por inmersión total la aplicación curricular obligatoria del enfoque STEM+H dentro de la jornada escolar, transformando los tiempos de desarrollo de las áreas, la valoración del ser y del convivir. El estudio también reveló que las demás IE trabajan el enfoque de manera parcial, es decir con actividades esporádicas dentro de la jornada o de manera introductoria o exploratorio, lo que significa un desarrollo en contrajornada mediante proyectos transversales. Si bien, el trabajo por la fecha de producción no abordaba aún el concepto SER+STEM representa uno de los mejores acercamientos.

Figura 5. Número de IE por modelo de implementación STEM+H y media técnica



Fuente 5. Medellín, territorio STEM+H

Respecto a las dificultades para la implementación de las experiencias STEM+H, la autora documenta: la falta de tiempo extracurricular por parte de los docentes, dado que, si el nivel de inmersión no es total, estas experiencias se llevarán a cabo en tiempo adicional por fuera del horario laboral; otra dificultad se asocia con falta de infraestructura, materiales y recursos económicos.

También sobresale la falta de articulación entre las políticas locales y nacionales, es decir, las propuestas de la Secretaría de Educación respecto a STEM+H no se articulan con los lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional que exige cumplimiento por área y no de manera transversal como sucede en la ejecución de las experiencias STEM+H.

2. Evaluación y medición: Ciertamente todo cambio que se realice al proceso de educación, aunque sea pequeño, debe ser medible, comprobable y reproducible en cierta medida; este es uno de los principales retos al que se enfrenta la aplicación de nuevos currículos pues debería poder encontrarse en la literatura la trazabilidad de la mejora educativa obtenida, o, por el contrario, ser insumo para reinventar nuevas formas de educar.

3. Actitudes detractoras: En la tesis Apropiación del enfoque educativo STEM y su relación con la filosofía escolar en Medellín: Ciudad del Aprendizaje (Molina, 2021) usando una metodología de análisis del discurso, en perspectiva post-estructuralista de la investigación el autor describe lo que llama *"el desvanecimiento de las humanidades"* producto de la hegemonía de los saberes técnico-científicos en la formación de las nuevas generaciones que se alinea con el incremento de la productividad y el desarrollo económico. Por otro lado, menciona lo que llama los *"usos no previstos del enfoque"*, debido a que algunas IE interpretaron STEM+H de manera creativa pero alejado del desarrollo técnico STEM, proponiendo incluso, una Técnica en Ciencias Sociales y Humanas en la IE Sol de Oriente y otra de Organización de Eventos y Turismo de la IE José Roberto Vásquez. Como opinión, a través de la medición y seguimiento de resultados se podrá afirmar o negar el beneficio del enfoque SER+STEM, además, en el camino de la acción se debe ir ajustando el proceso educativo y sus acciones. Sobre los usos no previstos, deben interpretarse como un beneficio de educar bajo nuevos currículos pues estos resultados están ligados al interés del estudiante y a su necesidad social.

"La declaración de Medellín como Ciudad del Aprendizaje constituye un agenciamiento territorial (ritornelo) que junto a la estrategia de conformar un "Territorio STEM+H" o un "Valle del Software", genera las condiciones para que se repita sin cesar la posibilidad de educar en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas; apareciendo las Humanidades y las Artes solamente como un recurso para aproximar a los ciudadanos de manera amigable a este enfoque educativo". (Molina, 2021).

Algunos manifiestan que una limitación del enfoque STEM es la falta de preparación y capacitación de los docentes, sin embargo, Medellín tiene un centro de capacitación llamado MOVA en el que ha hecho una gran apuesta a la formación del gremio (Secretaría de Educación de

Medellín, 2019). Si después de la capacitación, el docente no transforma su práctica será por falta de voluntad e interés puesto que en ocasiones tanto docentes como IE temen ampliar su zona de confort, es aún más difícil si se repite por años la misma conducta. Con relación a la queja por falta de presupuesto y tiempo para el desarrollo de actividades STEM, la oficialización y obligatoriedad del nuevo currículo es la solución pues, tiene consecuencias directas en el PEI incidiendo en los tiempos y disponibilidad de recursos. Por otro lado, existen cantidad de fundaciones, entidades, concursos nacionales e internacionales ávidos por premiar, financiar y donar recursos para el avance educativo. Sólo se necesita imaginar y actuar.

APORTES DESDE EL ANÁLISIS

"Educar es más que instruir, también es humanizar" (Castro Inostroza et al., 2020)

En el artículo ¿Educación STEM o en humanidades? Una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI publicado por (Castro Inostroza et al., 2020) se plantea la necesidad de articular ambos enfoques educativos para el desarrollo integral de los ciudadanos del siglo XXI, pues no sólo se requieren sujetos altamente capacitados en conocimientos y habilidades STEM, sino también sujetos críticos, autorregulados y responsables cultural y éticamente. La autora resalta la importancia de capacitar a los docentes para que de este modo puedan aportar a la formación integral del individuo, desde todas las áreas del conocimiento. También documentó como Chile eliminó desde hace algunas décadas la educación cívica y llevó al nivel optativo dentro del Plan de Desarrollo Curricular del 2016 las áreas de Filosofía e historia, pero para 2019 ya estaban otra vez en obligatoriedad en los últimos niveles del K-12.

Así que una formación en habilidades blandas, en resiliencia, en proyecto de vida, en entender lo que es la felicidad y el derecho que tenemos a ella, será la única manera de conectar a los niños, niñas y jóvenes al aprendizaje. No se trata de competir por protagonismo con la formación humana, pues ahora más que nunca ellos la requieren a profundidad, sino más bien de equilibrar los saberes. Hay que acelerar el ritmo de esta transición pues los cambios requeridos son urgentes. Colombia desde el año 1994 concibe una política de *"flexibilización curricular"* que genera divergencias e interpretaciones un tanto inconvenientes pues no existe consenso de cómo educar y tampoco se ha revisado con seriedad las propuestas curriculares de cada institución, así que deberían establecerse unos mínimos acuerdos de obligatorio cumplimiento que aporten al avance de Medellín hacia el enfoque SER+STEM. Del mismo modo, invitar a la coherencia al Ministerio de Educación con relación a los lineamientos de obligatoriedad que dificultan los avances interdisciplinares.

Así pues, el currículo SER+STEM deberá ser suficientemente flexible y adaptable a las realidades y particularidades de la IE donde se desarrolle, cumpliendo las premisas de educación del

siglo XXI y proponiendo estrategias didácticas que conecten lo académico con lo humano dentro de la misma formación. Debe pensarse en una forma distinta de distribuir el tiempo, el momento de clase, el apoyo entre docentes y la forma de evaluar. Así mismo, obtener resultados medibles, que indiquen con claridad si realmente el estudiante aprende más y mejor. No menos importante, el nuevo currículo debe garantizar la reducción de brechas, concepto que se hizo popular durante la pandemia y que dejó expuesta la gran desigualdad social y económica del país. Estas brechas son cada día más profundas a medida que se expande el avance digital y el *"sueño urbano"*, SER+STEM debe aportar a su reducción.

A continuación, se presentan algunos casos de éxito de instituciones educativas en Medellín y otros fuera de la ciudad. Estos pequeños aportes son claros ejemplos de cómo educar usando metodologías activas, además, lo poco que un docente cree hacer hoy es determinante para la enseñanza del mañana. Se insiste en la importancia de documentar y divulgar lo que se hace pues las únicas fuentes de información fueron los sitios web institucionales o redes sociales de las mismas. Quizás, como estas IE hay muchas más y mejores, pero, debe crearse conocimiento científico alrededor de los mismos que sea de fácil acceso. La evolución y transformación ya está en marcha, hay que sostenerse en la práctica con medición y evaluación.

TENDENCIAS CURRÍCULO SER+STEM EN MEDELLÍN

1. IE Camilo Mora Carrasquilla: Tiene una modificación curricular total implementando planeación por estrategias y por competencias con filosofía y emprendimiento como áreas transversalizadoras del conocimiento. Sus instalaciones son modernas y pensadas para el desarrollo de actividades STEM.

Figura 6. Proceso educativo IE Camilo Mora Carrasquilla

Fuente 6. Cambiando lo violento por talento. Tomado de https://institucioneducativacamilomoracarrasquilla.edu.co/

2. IE Villa del Socorro: A través del desarrollo de un proyecto etnoeducativo, inter-cultural e inclusivo llamado VillaAfro la IE ha sido la primera en recibir el sello de la No discriminación, comprometiéndose como ninguna otra hasta el momento en generar acciones de inclusión e

interculturalidad en la totalidad de sus estudiantes.

Figura 7. Proceso educativo IE Villa del Socorro

Fuente 7. Tomado de https://villadelsocorro.edu.co

3. IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño: Desde el semillero de paz Entre Voces y Relatos se llevó a cabo la producción de la serie documental La Verdad del Otro, que trata sobre víctimas del conflicto armado realizada por estudiantes de la institución. Fue la ganadora de la convocatoria audiovisual del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Abre Cámara en 2021 y beneficiada por la Comisión Fílmica de Medellín (FilMedellín) 2021 por su aporte al crecimiento de la industria audiovisual de la ciudad (Infobae, 2022)

Figura 8. Proceso educativo IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño

Fuente 8. Tomado de https://www.senalcolombia.tv/documental/verdad-del-otro-serie

4. IE Lusitania Paz de Colombia: Creada en el 2016, la IE tiene una de las instalaciones más modernas de la ciudad, su población es en su mayoría vulnerable, mediante proyectos transversales enfocados en ABP en distintas áreas aporta al desarrollo integral de sus estudiantes.

Figura 9. Proceso educativo IE Lusitania Paz de Colombia

Fuente 9. Tomado de https://lusitaniajournal.wixsite.com/lusitaniasjournal

5. INEM José Félix de Restrepo: tiene una filosofía educativa de formación técnica para la inserción laboral. Se destaca por su Festival Matemático con 13 versiones ejecutadas. Recientemente, fue el colegio ganador de la convocatoria y estímulos 2022 de la Alcaldía de Medellín para prevenir y reducir el embarazo adolescente, en consecuencia, la estudiante Ana Sofía Correa visitará próximamente la NASA (Revista Semana, 2023).

Figura 10. Proceso educativo IE José Félix de Restrepo

Fuente 10. Tomado de Festival Matemático INEM (facebook.com), (Revista Semana, 2023)

6. IE Enrique Olaya Herrera: esta institución tiene uno de los programas de retención escolar más estructurados en vigencia, se llama Red de Inclusión y Convivencia Olayista, RICO que realiza trabajos de sensibilización como el Foro de Experiencias Significativas de egresados, cuentan también con la Emisora Cultural Olayista, ECO, comprometida y bien estructurada.

Figura 11. Proceso educativo IE Enrique Olaya Herrera

Fuente 11. Tomado de https://www.ieenriqueolayaherreramedellin.edu.co

NUEVAS TENDENCIAS CURRICULARES EN COLOMBIA

1. IE Siglo XXI, Tauramena, Casanare: Mediante una modificación del currículo basada en la aplicación de metodologías activas como ABP que vincula la totalidad de las áreas del conocimiento, además reestableció el porcentaje de evaluación en del ser dentro del PEI al 35%, siendo un ejemplo del modo de enfrentar los retos actuales en educación. Es importante resaltar que se encuentra geográficamente distante de los centros de desarrollo del país.

Figura 12. Proceso educativo IE Siglo XXI

Fuente 12. Tomado de https://www.facebook.com/iesigloxxi

2. IE Rafael Uribe Uribe, Valparaíso Antioquia: A través de distintos semilleros se fortalecen las habilidades de sus estudiantes en las áreas de formación STEM. El colegio cuenta con: mariposario, incubadora robotizada para la protección de especies, mural taxonómico, invernaderos con automatización del riego, planetario y semillero de robótica.

Figura 13. Proceso educativo IE Rafael Uribe Uribe

Fuente 13. Jesús Combariza, docente de Ciencias Naturales Química de la IE Rafael Uribe Uribe

3. IE San José del Citará, Ciudad Bolívar Antioquia: A través de proyectos transversales, ABP, semilleros de teatro, de producción filosófica, la institución educativa garantiza el fortalecimiento en las áreas humanas y el arte. También tiene un espacio pedagógico desde el área de orientación escolar llamado el *"Abrazo"* que aporta al desarrollo del ser. Cuenta con formación técnica en contabilidad y finanzas y programación, desarrolla proyectos de huerta escolar, reforestación, ha digitalizado los procesos electorales institucionales, y sobresale en juegos deportivos municipales.

Figura 14. Proceso educativo IE. San José del Citará

Fuente 14. Arriba, Jesús Giraldo, docente de Educación Artística de la IE San José del Citará, líder del proyecto: Dramaturgia, abajo Beatriz Herrera, docente de filosofía IE San José del Citará, líder del proyecto: Revista Contrapicada.

4. IE Cardenal Aníbal Muñoz Duque, Santa Rosa de Osos, Antioquia: ha llevado a cabo una transformación curricular en la que se garantiza dentro de la jornada escolar, en convenio con otras entidades como Comfama, Comfenalco y el SENA, una formación flexible orientada al interés del estudiante, tienen por ejemplo énfasis en artes, deportes y danzas. Como dato curioso, este colegio no usa timbre.

Figura 15 Proceso educativo IE Cardenal Aníbal Muñoz Duque

Fuente 15. Tomado de https://www.iecamd.edu.co/fotos.php

CONCLUSIONES

En este ensayo se ha realizado un recorrido que orienta al lector en la comprensión de lo que representa el enfoque SER+STEM para la ciudad de Medellín, que ha sido pensado en correspondencia a la realidad socio-cultural de su población y que se espera aporte a la disminución de las brechas de desigualdad educativa que amenazan el futuro de sus estudiantes. Queda claro que para que tenga éxito es indispensable el compromiso directivo y docente en cada institución de la ciudad, si alguno falta, será imposible avanzar en su implementación. SER+STEM tiene como última pretensión la formación de seres humanos felices, resilientes, motivados hacia el cumplimiento de sus sueños, conocedores de su historia, hábiles en la comunicación asertiva, fortalecidos en competencias blandas, con conocimientos específicos y técnicos apropiados. También se ha justificado la evolución STEM, STEAM, STEAM+H y SER+STEM en búsqueda del equilibrio entre el saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer. El estado del arte presentado, reforzó la importancia del SER, así como las bondades de la aplicación de secuencias didácticas STEM, también, mostró los retos que ambos conceptos tienen y, cómo, aunque se comprende que su combinación es necesaria, desde la parte documental la información es prácticamente inexistente, generando una ventana de oportunidad a nivel de investigación.

Otro importante concepto abordado fue la necesidad de transformar el currículo y la importancia de vincularlo con el enfoque SER+STEM como política institucional, pues, siendo éste el corazón de la IE, incide de manera directa en la distribución de tiempos, lugares y formas en qué se llevará a cabo el aprendizaje, así como en la disponibilidad de recursos. También debe quedar clara la importancia de modificar los porcentajes en la escala de valoración institucional de las competencias ser y convivir, en pro de garantizar el equilibrio.

A través de los casos de éxito presentados, se espera que el docente y las IE identifiquen el potencial de sus prácticas cotidianas, se inspire con todas las posibilidades planteadas y que indistintamente a su área de desempeño, acepte la invitación de transformar la educación. Aquí lo importante es actuar de manera inmediata, sin vacilación, teniendo claro que aun cuando las ideas parecen pequeñas, un desarrollo constante, dedicado, con convencimiento, de la mano de directivos y docentes garantizarán el éxito en la formación integral del estudiante.

Se finaliza el ensayo con una idea a reforzar: la importancia de avanzar hacia la acción y de documentar y medir los resultados obtenidos pues, como lo propone (Barreto de Ramírez, 2010), la teoría curricular debe estar sustentada en la práctica educativa, para que ella misma vaya guiando y corrigiendo el proceso, en un ciclo de perfeccionamiento donde cada resultado obtenido será un insumo para mejorar en la siguiente aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso Arismendy, P., & Castañeda Trujillo, J. E. (2015). Propuesta de mejoramiento para la adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo ; Proposal for the improvement of the adaptation of public policies in the processes of bilingual education. (Tesis maestría)
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Y.J. Fandiño Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la Universidad de La Salle, (59), 99-124.
- Bermúdez Jiménez, J., Fandiño Parra, Y. J., & Ramírez Valencia, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.18175/vys5.2.2014.04
- Bloomfield, L. (1933). Language. New York : Henry Holt.
- Cabello, A. (23 de febrero de 2017). Planes Bilingües en Europa. El correo de Andalucía. https://elcorreoweb.es/andalucia/planes-bilingues-en-europa-XN2681257
- Cárdenas, R; Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. Edu.Edu: Vol17, Nº1, 51-67
- Cerdá Massó, Ramón (coord.), y otros: Diccionario de lingüística, Madrid, Anaya, 1986.
- De Mejía, A-M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia : Imposition of Opportunity? Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 5, 3, p. 7-17
- Fandiño-Parra, Y. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. Educación y Educadores. https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.5294/edu.2014.17.2.1
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe / The Challenges Facing the National Program for Bilingualism: Bilingual Colombia / Desafios do Programa Nacional de Bilingüismo: Colômbia Bilingüe. Educación y Educadores, 15(3), 363–381.
- "Gacel-Ávila, J. (2004). La internacionalización de la educación superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación, 19, 98-120. Recuperado a partir de https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16296
- Galindo, A; Moreno, L (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. Revista Investigación Universidad del Quindío (18): 172-179. Recuperado de http://blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/77c1_n1818.pdf
- Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Recuperado de https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf
- Hurtado de Barrera, J. (2010). El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación. (6ta ed.) Bogotá-Caracas. Ediciones Quiron. Sypal

servicios y proyecciones para América Latina.

- Macnamara, J. (1976). Problems of Bilingualism. (1st Ed.). Acme Printing and Reproductions.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004- 2019. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). Programa Nacional de inglés 2015-2025: Very Well. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2020). Normatividad y documentos. [articulo web]. Min Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357542.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional, MEN.(2011). Programa Nacional de Bilingüismo: Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera. ECO English for Colombia. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN.(2014). Programa Nacional de inglés 2015-2025:Colombia Very Well. Documento de Socialización. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles. Formar en Lenguas Extranjeras: el reto. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Rivera., Rodríguez, S., & Arellano, D. (2012). Opportunity and Incentive for Becoming Bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional De Bilingüismo Oportunidades E Incentivos Para Volverse Bilingüe en Colombia: Implicaciones Para El Programa Nacional De Bilingüismo.
- Roldán, Á. M., & Peláez-Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las Políticas de inglés en Zonas Rurales Colombianas: Un Estudio de Caso en Antioquia. https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.17533/udea.ikala.v22n01a08
- Sánchez Jabba, A. (2012). El Bilingüismo en los Bachilleres Colombianos. Documento de trabajo sobre economía regional y urbana 159. Banco de la República de Colombia. https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/6971/dtser_159.pdf
- Sánchez Zinny, G. (11 abril de 2015). ¿Por qué no mejora la educación en América Latina?. BBC News. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150409_economia_educacion_en_america_latina_finde_bd
- Schmelkes, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.
- Touriñan, J. (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706145
- UMECIT. (2019). D-16: Líneas de Investigación.

CAPÍTULO 4

LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES Y EL IMPACTO EN LA INCLUSIÓN

Aida Rebeca Guevara Zamora
Universidad UMECIT, Panamá
aidaguevara_1971@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0001-3052-6578

Alexandra del Pilar Nogales Cisneros
Universidad UMECIT, Panamá
alexpilinoci@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-8066-6248

RESUMEN

La presente investigación analiza como la calidad educativa influye en la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, buscando mejorar sus oportunidades de aprendizaje y su participación activa en el entorno escolar resaltando la importancia de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes sin diferencia alguna, según lo describe la Ley General de Educación, se entiende por calidad educativa, al nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda su vida. Entre los objetivos de la investigación tenemos: analizar los componentes que inciden en la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales, identificar las estrategias y recurso utilizados para promover la inclusión y evaluar el impacto de estas prácticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los enfoques metodológicos incluyen la revisión de literatura, disposiciones gubernamentales, normativas relacionadas con la educación inclusiva y de calidad, recopilación de datos a través de encuestas, entrevistas además de revisión de documentos institucionales. Los resultados de la investigación revelaron los factores que afectan la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales como formación especializada de docentes, disponibilidad de recursos y materiales adaptados, el aspecto emocional y socioemocional, la participación de las familias y la colaboración entre los diferentes agentes educativos. De igual manera se evidenció que las estrategias y recursos utilizados en busca de promover la inclusión, la adaptación curricular, la implementación de entornos accesibles y el fomento de la participación activa, impactan positivamente en los estudiantes con necesidades especiales. La educación inclusiva requiere de la necesidad de enseñar en igualdad, promoviendo la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye a educadores, estudiantes, padres de familia y/o representantes y la comunidad, buscando integrar a todos al proceso educativo regular.

Palabras clave: Impacto, necesidades especiales, calidad educativa, inclusión.

THE EDUCATIONAL QUALITY OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AND ITS IMPACT ON INCLUSION

ABSTRACT

This research examines how educational quality influences the inclusion of students with special needs, aiming to improve their learning opportunities and active participation in the school environment, highlighting the importance of guaranteeing a quality education for all students without any distinction. According to the General Education Law, educational quality refers to the optimal level of training that individuals must achieve to face the challenges of human development, exercise their citizenship, and continue learning throughout their lives. The objectives of the research include analyzing the components that impact the educational quality of students with special needs, identifying the strategies and resources used to promote inclusion, and evaluating the impact of these practices on students' learning process. Methodological approaches include literature review, government provisions, regulations related to inclusive and quality education, data collection through surveys, interviews, as well as the review of institutional documents. The research results revealed the factors that affect the educational quality of students with special needs, such as specialized teacher training, availability of adapted resources and materials, the emotional and socio-emotional aspect, family involvement, and collaboration among different educational agents. Similarly, it was evident that the strategies and resources used to promote inclusion, curriculum adaptation, implementation of accessible environments, and the promotion of active participation positively impact students with special needs. Inclusive education requires the need to teach with equality, promoting active participation in the teaching-learning process, which includes educators, students, parents and/or representatives, and the community, seeking to integrate everyone into the regular educational process.

Keywords: Impact, special needs, educational quality, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó con el propósito de dar respuesta las interrogantes: ¿Puede el sistema regular garantizar calidad asumiendo la diversidad para atender a cada individuo de acuerdo a sus necesidades? La respuesta a este cuestionamiento es básica para la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (NEE), se realizó un análisis para lograr la efectividad a través de un conjunto de acciones por parte de la sociedad y la comunidad, mediante una buena organización, planificación, operacionalización, acogiendo la aceptación de las diferencias siendo fundamental el compromiso de toda la comunidad educativa.

La educación inclusiva es un derecho al margen de cualquier limitación o discapacidad,

por lo que la Constitución de la República en el artículos 46, establece que el Estado adoptará medidas para responder la educación de niños y adolescentes , dando atención preferente para la integración social de quienes tengan discapacidad, garantizando su incorporación en el sistema regular, priorizando su educación y el respeto de sus derechos, equiparando las oportunidades para las personas con discapacidad, generando una educación que potencie las habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones.

Los enfoques metodológicos incluyen la revisión de literatura, disposiciones gubernamentales, normativas relacionadas con la educación inclusiva y de calidad, recopilación de datos a través de encuestas, entrevistas y revisión de documentos institucionales. Los resultados revelaron los factores que afectan calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales, como la falta de recursos y apoyos adecuados, la necesidad de capacitación docente en el manejo de la diversidad y adecuación de espacios para garantizar una educación inclusiva y de calidad. La inclusión conlleva a la necesidad de implementar políticas, principios y estrategias que contribuyan a incluir a niños y jóvenes con limitaciones físicas, intelectuales, auditivas, visuales y psicosociales, es decir, una escuela para todos, por consiguiente, se ha visto la necesidad de ser parte del cambio impulsando la transformación del modelo educativo con el afán de priorizar las necesidades educativas en donde las diferencias o dificultados individuales no se contemplen como un impedimento, sino que permita abrir espacios para asumir su derecho hacia una educación de calidad.

TEORÍAS QUE SIRVIERON DE BASE AL ESTUDIO

Entre las teorías que han servido como base para el estudio de la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y el impacto a la inclusión podemos describir las siguientes:

1. Teoría del capital humano: esta teoría sostiene que el nivel de Educación y la adquisición de habilidades son determinantes clave para el éxito económico y social de los individuos en el contexto de la educación inclusiva, se argumenta que brindar una educación de calidad a los estudiantes con necesidades especiales les proporciona las habilidades y competencias necesarias para participar plenamente en la sociedad y tener éxito en su vida personal y profesional
2. Teoría de la equidad educativa; se enfoca en garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de acceso participación, éxito en la educación en el contexto de los estudiantes con necesidades especiales se argumenta que es fundamental proporcionarles una educación de calidad que se adapte a sus necesidades individuales de manera que tengan las mismas oportunidades que sus compañeros sin discapacidad.
3. Teoría del constructivismo; esta teoría se centra en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno en

el contexto de la inclusión educativa, argumenta que los estudiantes con necesidades especiales pueden beneficiarse de enfoques constructivistas que fomenten su participación activa su autonomía y su capacidad para emprender de manera significativa.

4. Teoría del aprendizaje social; la cual destaca la importancia del aprendizaje hasta la observación y la interacción social en el contexto de la inclusión educativa, argumenta que los estudiantes con necesidades especiales pueden beneficiarse al interactuar con sus compañeros sin discapacidades, ya que pueden aprender de sus habilidades y comportamientos positivos.
5. Teoría de la diversidad y la inclusión; sostiene que la diversidad en el aula es un recurso valioso, inclusivo para todos los estudiantes independientemente de sus diferencias, beneficiando a toda la comunidad educativa en el contexto de los estudiantes con necesidades especiales, se argumenta que su inclusión en las aulas regulares no solo beneficia a ellos, sino también a sus compañeros, al fomentar la empatía, la comprensión y la aceptación de la diversidad.

Estas teorías proporcionan diferentes perspectivas y enfoques para comprender la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y su inclusión en el sistema educativo. Al combinar estos enfoques, los educadores y los responsables de políticas pueden desarrollar estrategias efectivas para promover la calidad educativa y la inclusión de todos los estudiantes.

Por otra parte: La inclusión puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo que implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarque a los niños y adolescentes de edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo, regular, educar a todos. (UNESCO, 2005, P.14.)

Por consiguiente, es importante considerar la oportunidad de desarrollo y formación de niños y adolescentes que por mucho tiempo estuvieron excluidos por su condición de discapacidad negados a ingresar a planteles educativos regulares, por lo que pensar en las diferencias que tienen las personan han marcado el rumbo de vida desde hace dos décadas ya que las reformas legales conllevan a ser instituciones regulares que incluyan a estudiantes con capacidades diferentes lo que implica un reto para los docentes y personal especializado a capacitarse, realizar adaptaciones curriculares basados en las particularidades y necesidades individuales, creando oportunidades para todos.

Entendiendo que la educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella. El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. (Blanco, 2006).

En este sentido la integración identifica como beneficiarios a los estudiantes que con una enseñanza adaptado satisfagan sus necesidades y realidades, reconociendo que todos los niños y adolescentes aprendan y construyan su experiencia educativa con el apoyo de docentes comprometidos, centrando su esfuerzo para promover la inclusión como aspecto generado del aprendizaje que participa, del respeto mutuo a las diferencias y particularidades, no diferenciando uno del otro, sino fortaleciendo su calidad humana con las habilidades predominantes.

Por su parte la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Art.51, 2021), manifiesta que para la educación de las personas con discapacidad. – Se establecerán políticas, planes, programas y otros organismos destinados a garantizar la inclusión de estudiantes que por sus características bio psicosociales enfrentan barreras en el acceso al aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación de todos los niveles del Sistema Nacional de Educación. Es decir, toma en cuenta las particularidades de cada persona atendiendo sus características individuales

Todos los estudiantes deberán ser evaluados para establecer sus particularidades y las características de la educación que necesita, ajustados a un diseño universal de aprendizaje. Corresponderá a la autoridad educativa nacional velar por la efectiva inclusión del estudiante.

La Ley Orgánica de Discapacidades (LOD), busca garantizar el conocimiento, cumplimiento y ejercicio de los derechos de todos los ciudadanos del Ecuador, y, especialmente de las personas con discapacidad. Estos derechos constan en la constitución del Ecuador, en los tratados Internacionales y las Leyes ecuatorianas.

La Ley Orgánica de Discapacidades, en su sección Tercera, hace alusión al derecho a la educación, expresa que el Estado procurará que las personas con discapacidad pueden acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases

en un establecimiento especializado o en un establecimiento escolarizado, según el caso. (Ley Orgànica de Discapacidades Art.27, 2012)

En cuanto a la educación inclusiva, esta misma LEY (LOD) en su artículo 28. manifiesta que la autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como: personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

Por lo expuesto se entiende que corresponde a la autoridad educativa formular, emitir y supervisar el cumplimiento de la normativa nacional debiendo actualizarse todos los años e incluir lineamientos para la atención de personas con necesidades educativas especiales con énfasis de sugerencias pedagógicas para la atención educativa a cada tipo de discapacidad. La aplicación y cumplimiento será de carácter obligatorio para todas las instituciones del Sistema Educativo Nacional.

Por otro lado, Gina López, pedagoga de la ciudad de México, exteriorizó, "La educación es el espacio y el medio que nos permite inspirar y empoderar las nuevas generaciones para emprender acciones que transformen nuestras sociedades y para echar andar proyectos encaminados a construir un mundo más justo, igualitario, sostenible y pacífico". Consideró que una de las prioridades debe ser eliminar las desigualdades y a la vez valorar y apreciar las diferencias entre las personas. (UNESCO, 2022)

La pedagoga destaca el papel fundamental de la educación como herramienta para el cambio y el progreso social, expresa que es el espacio y el medio para inspirar y empoderar la educación en el cual se brinda conocimientos y se fomenta el desarrollo de habilidades y competencias, menciona que a la educación como un medio para inspirar y empoderar a las nuevas generaciones, lo cual implica que la educación no solo debe enfocarse en transmitir información, sino que además debe motivar y capacitar a los educandos para que ellos sean agentes de cambio en la sociedad. La idea planteada por la pedagoga enfatiza el potencial transformador de la educación al brindar a las personas herramientas necesarias para atender y abordar los desafíos de la sociedad, esperando que puedan contribuir activamente a la construcción de un mundo mejor.

CALIDAD EDUCATIVA

La Constitución de la República del Ecuador en su artículo 27 establece que la educación

debe ser de calidad para lo cual debe haber equidad, lo que se refiere a la igualdad de oportunidades para todos que contribuya a alcanzar las metas para lograr el país que aspiramos.

En este sentido se aplicará estándares de calidad educativa que son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del Sistema Nacional. Los propósitos de los estándares de calidad educativa son: Orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia la mejora continua de este. Ofrecer insumos para la toma de decisiones de políticas públicas con el fin de alcanzar la calidad del sistema educativo.

Por otro lado, los tipos de estándares existentes en Ecuador, de acuerdo al literal a del art. 22 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *"La Autoridad Educativa Nacional definirá estándares e indicadores de Calidad Educativa que serán utilizados para las evaluaciones por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). Los estándares serán al menos dos tipos: Curriculares, referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio; Profesionales, referidos al desempeño de las y los docentes y del personal directivo de los establecimientos educativos"*, Mediante Acuerdo Ministerial 482, del 28 de noviembre del 2012. El Ministerio de Educación propone estándares de calidad que son organizados en cuatro dimensiones:

1. Estándares de Aprendizajes
2. Estándares de Gestión Escolar
3. Estándares de Desempeño Profesional
   Estándares de desempeño profesional Directivo
   Estándares de desempeño profesional Docente
4. Estándares de infraestructura

Los estándares sirven para orientar, apoyar y monitorear los actos que son realizados por los diferentes entes del sistema educativo ecuatoriano, además, permiten que se tomen decisiones en torno a la política pública que puedan favorecer a la mejora de la calidad del sistema educativo. Además, que sirven para promover información al familiar y a los demás actores de la sociedad y del sistema educativo, para determinar cuáles son los mejores procesos que deben llevar tanto alumnos como decentes para ejecutar los distintos programas, igualmente podrán diseñar y ejecutar estrategias de mejoramiento y fortalecimiento para las instituciones educativas en torno a los estándares establecidos.

De acuerdo a lo establecido por las Ley todas las instituciones educativas del país deben alinearse al cumplimiento de las disposiciones, de acuerdos a los estándares, quedando la

responsabilidad de la toma de decisiones en los directivos institucionales.

Inclusión educativa: La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as, adolescentes del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

Los estudiantes con NEE son aquellos que presentan mayores dificultades que el resto de sus compañeros para conseguir un determinado objetivo dentro de su proceso de aprendizaje y requieren recursos humanos, técnicos, materiales o tecnológicos para compensar dichas dificultades". (UNNIR, 2022)

Impacto en educación

El efecto impacto hace referencia a la repercusión de la educación y su proyección en el entorno de trabajo en donde aplican las destrezas y competencias adquiridas. El efecto suele analizarse en cuatro ámbitos: académico, social, laboral y familiar. (Pachamama, s.f.)

Necesidades Especiales

Necesidades que comparten todos los estudiantes y que manifiestan los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización que están expresados en el circulo común. (Ávila, 2020)

Calidad Educativa

La UNESCO promueve el acceso a una educación de calidad como derecho humano y sustenta un enfoque basado en los derechos humanos en todas las actividades educativas. (Pigozzo, 2004)

Internamente este enfoque se observa el aprendizaje en dos niveles.

1. A nivel del estudiante, la enseñanza necesita buscar y reconocer el conocimiento previo de los educandos, reconocer los modos formales e informales, practicar la no discriminación y proveer un entorno de aprendizaje seguro y apoyado.
2. A nivel de sistema de aprendizaje, se necesita una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje para todos.

METODOLOGÍA EMPLEADA

En la investigación se utilizó un enfoque de investigación mixta que combinó métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral de la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y su impacto en la inclusión, se llevó a cabo un estudio exploratorio descriptivo para analizar las percepciones, experiencias y resultados académicos de los estudiantes con necesidades especiales para identificar los factores que afectan su inclusión en el entorno educativo.

Población y muestra; la población objetivo estuvo compuesto por estudiantes con necesidades especiales matriculados en segundo contabilidad, en la Unidad Educativa Fiscal Pichincha en el sistema regular de educación, se utilizó un muestreo para elegir una muestra representativa de población con diferentes tipos de necesidades especiales en el nivel seleccionado.

Recopilación de datos; se utilizaron múltiples fuentes de datos para recopilar información relevante sobre la calidad educativa y la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales, se aplicaron cuestionarios estructurados a los estudiantes, padres, docentes, para obtener datos cuantitativos sobre el rendimiento académico, la satisfacción con los servicios educativos, las barreras percibidas y las prácticas inclusivas. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con el fin de obtener datos cualitativos más profundos sobre las experiencias y perspectivas de los participantes.

CONCLUSIONES

En conclusión, la investigación sobre la Calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y el impacto en la inclusión sobresale la importancia de abordar de manera efectiva las necesidades educativas de los estos estudiantes para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Mediante el análisis de estudios previos, informes gubernamentales y estadísticas educativas, se han identificado varios aspectos relacionados con este tema.

En primera instancia, se ha observado una falta de consenso en la definición de evaluación de la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales. Esta falta de claridad dificulta la comparación y evaluación de los resultados educativos de dichos estudiantes, así como la implementación de estrategias y políticas efectivas.

En segunda instancia, se ha evidenciado una variabilidad significativa en el nivel de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales. Así también la investigación enfatiza la importancia de la formación docente y el apoyo adecuado para los educadores que trabajan con estudiantes con necesidades especiales. La capacitación y el desarrollo profesional son fundamentales para

mejorar la calidad educativa y promover la inclusión efectiva. Además, se resalta la necesidad de establecer políticas educativas que fomenten la inclusión y proporcionen los recursos necesarios para garantizar un entorno educativo adecuado para todos los estudiantes.

En términos de impacto, se ha encontrado evidencia de que una educación inclusiva de calidad tiene efectos positivos en los estudiantes con necesidades especiales. Estos estudiantes logran mejores resultados académicos, desarrollan una mayor autoestima y participan de manera activa en la sociedad. Por lo tanto, invertir en una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con necesidades especiales no solo beneficia a estos estudiantes individualmente, sino que también contribuye a una sociedad más justa e igualitaria.

Por lo expuesto, la investigación destaca la necesidad de abordar la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y el impacto en la inclusión, sobresale la importancia de abordar de manera efectiva las necesidades educativas de los estos estudiantes para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Mediante el análisis de estudios previos, informes gubernamentales y estadísticas educativas, se han identificado varios aspectos relacionados con este tema.

En primera instancia, se ha observado una falta de consenso en la definición de evaluación de la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales. Esta falta de claridad dificulta la comparación y evaluación de los resultados educativos de dichos estudiantes, así como la implementación de estrategias y políticas efectivas.

En segunda instancia, se ha evidenciado una variabilidad significativa en el nivel de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales. Así también la investigación enfatiza la importancia de la formación docente y el apoyo adecuado para los educadores que trabajan con estudiantes con necesidades especiales. La capacitación y el desarrollo profesional son fundamentales para mejorar la calidad educativa y promover la inclusión efectiva. Además, se resalta la necesidad de establecer políticas educativas que fomenten la inclusión y proporcionen los recursos necesarios para garantizar un entorno educativo adecuado para todos los estudiantes.

En términos de impacto, se ha encontrado evidencia de que una educación inclusiva de calidad tiene efectos positivos en los estudiantes con necesidades especiales. Estos estudiantes logran mejores resultados académicos, desarrollan una mayor autoestima y participan de manera activa en la sociedad. Por lo tanto, invertir en una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con necesidades especiales no solo beneficia a estos estudiantes individualmente, sino que también contribuye a una sociedad más justa e igualitaria.

En síntesis, la investigación destaca la necesidad de abordar la calidad educativa de los estudiantes con necesidades especiales y promueve la inclusión efectiva en el sistema educativo. Esto implica definir y medir la calidad educativa de manera precisa, brindar apoyo y formación adecuados a los educadores, y establecer políticas inclusivas que garanticen una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes. De esta forma, se podrá mejorar significativamente la calidad de vida u las oportunidades de desarrollo de los estudiantes con necesidades especiales, así como promover la construcción de una sociedad más inclusiva y justa en el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, M. N. (17 de Julio de 2020). Revista Educaciòn de las Américas UDLA. Obtenido de http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/248/2481224007/html/index.html
- Ley Orgànica de Discapacidades Art.27. (25 de Septiembre de 2012).
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Art.51. (19 de Abril de 2021). Ecuador.
- Pachamama, C. E. (s.f.). Cuadro Comparativo. Obtenido de Definiciòn de Impacto Educativo: https://cuadros-comparativos.com/definicion-de-impacto-educativo/
- Pigozzo. (2004). UNESCO-OIE Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular
- UNESCO. (2022). Transformemos la Educaciòn para un futuro con más esperanza.
- UNNIR. (26 de Septiembre de 2022). Necesidades educativas Especiales.
- Ley orgánica de educación intercultural (2011)
- https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf
- La inclusión educativa y la adaptación escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/13190
- Garrido Trejo, Cassandra. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. Educere, 11(36), 73-80. Recuperado en 25 de junio de 2023, de
- http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es.

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN VIRTUAL A NIVEL UNIVERSITARIO: ¿FUNCIONA EL CURRÍCULO EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS?

Andrea de los Ángeles Rosero Morales
Universidad UMECIT, Panamá
andrearosero.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

La educación virtual constituye uno de los ejes fundamentales para el cambio de paradigma de enseñanza que se ha dado a lo largo de estos años. El uso de las herramientas tecnológicas tanto para actividades dinámicas como para mejorar el aprendizaje proporcionan motivación para el estudiante en su proceso de asimilación de conocimientos, y mucho más para lograr entender y comprender otro idioma. El objetivo principal de este ensayo es dar a conocer la importancia en la relación que existe entre educación virtual y currículo a nivel específicamente universitario, enfatizando en una reflexión profunda de lo que implica su vínculo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación en la actualidad y la adquisición de un nuevo idioma.

Palabras clave: educación virtual; currículo; pensamiento crítico; TIC´s.

VIRTUAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL: DOES THE CURRICULUM WORK FOR LANGUAGE LEARNING?

ABSTRACT

Virtual education is one of the fundamental axes for the change in the teaching paradigm that has taken place over the years. The use of technological tools both for dynamic activities and to improve learning provides motivation for students in their process of assimilation of knowledge, and much more to achieve understanding and comprehension of another language. The main objective of this essay is to make known the importance of the relationship between virtual education and curriculum at the university level, emphasizing a deep reflection on what their link implies in the process of teaching and learning in education today and, the acquisition of a new language.

Keywords: virtual education; curriculum; critical thinking; ICT's.

INTRODUCCIÓN

En el marco de una era tan digitalizada como la que estamos viviendo a pasos agigantados es menester enfatizar en la importancia que se le da al uso de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Investigadores y conocedores de la importancia del estudio virtual concuerdan en que su enseñanza se vuelve más significativa. Autores como Pizarro y otros (2013)

manifiestan que los docentes de una segunda lengua se benefician con el uso de las herramientas digitales puesto que cuentan con el apoyo de recursos disponibles en todo momento aplicando diferentes enfoques de aprendizaje en los estudiantes.

Siguiendo la misma línea, claramente se puede evidenciar la motivación existente en los estudiantes puesto que al aplicar diferentes herramientas en el aprendizaje de un idioma se está desarrollando sus capacidades de adquisición de un nuevo conocimiento generando confianza para desenvolverse en el uso de las diferentes componentes que conforman las habilidades con las que cuenta un idioma y su asimilación.

Al ser el estudiante un nativo digital, que según Piscitelli (2008) se caracteriza por haber crecido inmerso el uso de las nuevas tecnologías, su aprendizaje automáticamente se convierte en el uso y aplicación de herramientas que le son útiles para su diario vivir, es así que, investigadores como Tena (2017) menciona que la motivación principal en los estudiantes consiste en la exposición a la lengua que se desea asimilar mediante el uso de diversas plataformas en donde el estudiante puede interactuar tanto de manera individual como grupal, motivando de esta manera también un aprendizaje colaborativo, que se puede expandir en la creación de redes de aprendizaje para dar solución a diferentes situaciones cotidianas.

También al establecerse dos formas de aprendizaje sincrónica y asincrónica dentro de las diferentes plataformas digitales más populares - Teams-Zoom-Eva- se favorece el acceso a los estudiantes que de una u otra manera no coincidan con los tiempos establecidos de manera presencial en sus estudios, intentando de esta manera la unión de la tan llamada brecha digital, implementando a la vez herramientas tecnológicas que tengan como finalidad alcanzar el aprendizaje.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA

En la actualidad, la educación virtual ha visto la imperiosa necesidad de implementar o crear modelos educativos que cuenten con tecnología adecuada para la educación, llegando de esta manera a ser un desafío tanto para docentes como estudiantes el uso de plataformas educativas, así como de herramientas digitales, desencadenando en la veracidad de la creación de un currículo universitario que satisfaga las necesidades de los estudiantes en su diario aprendizaje.

Por su parte Mota y otros (2020) indican que la educación virtual debe basarse en la combinación de tareas enfocadas en 4 áreas específicas, organizacional, tecnológica, educativa y con un impacto social, sólo de esta manera se verá reflejado un progreso educativo.

Al ser la educación la base que representa el progreso de un país, y el currículo el principal constructor del conocimiento del sujeto de aprendizaje urge que todos los estamentos que forman el sistema escolar rompan con el esquema de una enseñanza que ha dejado vacíos no solo en los niños sino también en los jóvenes frente a una sociedad globalizada.

Es así que, la educación superior en la era digital ha recorrido un largo camino en los últimos años en el Ecuador. Con el rápido desarrollo de la tecnología y el aumento de la conectividad, las instituciones educativas han adoptado nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, utilizando diferentes herramientas digitales; Por una parte, la educación superior en la era digital permite la expansión de las oportunidades educativas ya que, a través de plataformas en línea y clases virtuales, las instituciones pueden llegar a estudiantes de todo el país, incluidos aquellos en áreas remotas o con movilidad limitada, por otra parte, el aprendizaje en sí de los estudiantes se torna más participativo, ya que los estudiantes asumen un rol activo en las distintas actividades con las que cuentan los diferentes ambientes virtuales.

Como bien lo indican Boada y Mayorca (2019) las plataformas digitales favorecen la interacción entre estudiantes y docentes constituyendo un medio ideal para la construcción de un nuevo conocimiento.

Siguiendo la trayectoria de la iniciación de la virtualidad, se tiene como claro ejemplo el inicio de la educación a distancia en la UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja), universidad pionera en esta modalidad que marcó historia contando con 45 años de educación a distancia, virtual y modalidad abierta.

Sin embargo, también es importante destacar los desafíos que plantea la educación superior en la era digital. La brecha digital y la falta de igualdad de acceso sigue siendo una barrera indiscutible para muchos estudiantes.

La educación virtual a nivel universitario constituye un tema en constante crecimiento pues permite transformar la manera y forma en la que se alcanza el proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones de educación superior, creándose un enfoque educativo basado en el uso y aplicación de la tecnología digital más la ayuda de los medios alcanzables en línea, es por esta razón que hoy en día ha llegado a ser objeto de estudio y reflexión por parte de diversos autores.

Es de esta manera que, claramente se puede ver que en la actualidad la Educación Superior ha sido objeto de múltiples retos debido a los cambios propios que demanda la sociedad, es así que,

para cumplir con los objetivos de transformarla en el Ecuador se establecen normas y leyes que rigen a las IES (Instituciones de Educación Superior).

En el Ecuador de acuerdo a información mencionada por Pacheco y otros (2015) en La Asamblea Nacional con fecha 12 de octubre de 2010 se pone en vigencia una nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) con los principios de Autonomía Responsable, Cogobierno, Igualdad de Oportunidad, Calidad, Pertinencia, Integralidad y Autodeterminación, pretendiendo crear una universidad para todos, y en cuya normativa rige que el Sistema de Educación Superior está estructurada jerárquicamente por tres instituciones, la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT) cuya finalidad es la de ejercer la rectoría de las políticas estatales para la educación superior, el Consejo de Educación Superior (CES) ente encargado de expandir las normas que regulan, penalizan las irregularidades y aprueban la creación de nuevas carreras universitarias y finalmente el Consejo de Evaluación, Acreditación, y aseguramiento de la calidad Educativa Superior (CEAAES).

Es menester hacer énfasis en que el CES (Consejo de Educación Superior) al ser el estamento que regula políticas y normativas que guían el desarrollo de programas y procesos educativos en el ámbito virtual, se encarga de vigilar la calidad y pertinencia de la educación superior, razón por la cual, es significativo el mencionar aspectos relevantes relacionados con la educación virtual y dicho estamento tales como:

Acreditación de programas virtuales: El CES tiene la responsabilidad de evaluar y acreditar programas y carreras ofrecidas en modalidad virtual. Esto implica asegurarse de que los programas cumplan con los estándares de calidad establecidos, tanto en términos de contenidos académicos como de recursos tecnológicos utilizados.

Supervisión y seguimiento: El CES realiza un seguimiento constante de las instituciones y programas educativos en modalidad virtual para garantizar el cumplimiento de los requisitos establecidos. Esto implica la revisión de planes de estudio, métodos de evaluación, recursos tecnológicos utilizados y la calidad del cuerpo docente.

Estándares de calidad: El CES establece estándares y criterios de calidad para la educación virtual, asegurando que los programas cumplan con los requisitos necesarios para brindar una educación de excelencia. Esto incluye aspectos como la idoneidad del personal docente, la infraestructura tecnológica, los recursos de apoyo al estudiante y la interacción y participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fomento de buenas prácticas: El CES promueve la difusión de buenas prácticas en la educación virtual, fomentando la innovación pedagógica, el uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación, y el desarrollo de estrategias efectivas de enseñanza y evaluación en línea.

Apoyo y capacitación docente: El CES también juega un rol en la capacitación y formación de los docentes en el uso de herramientas y metodologías propias de la educación virtual. Esto incluye programas de formación, talleres y recursos de apoyo para ayudar a los docentes a adaptarse y aprovechar al máximo las posibilidades de la educación virtual.

Es así que, por lo anterior expuesto, el Consejo de Educación Superior en Ecuador desempeña un papel esencial en la regulación, supervisión y fomento de la educación virtual puesto que su labor se centra en garantizar la calidad de los programas, promover buenas prácticas y apoyar a los docentes en su desarrollo profesional en el ámbito de la educación virtual.

Como se puede apreciar dentro de los dos contextos mencionados, tanto la educación virtual como el currículo juegan un papel primordial en el buen desempeño educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

SOBRE LA RELEVANCIA DE LA TEMÁTICA

La educación en línea como lo mencionan Hodges y otros (2020), ha sido estudiada por décadas y de lo que se sabe mediante investigaciones similares es que el aprendizaje efectivo en línea es consecuencia de un diseño y planificación cuidadosa utilizando un modelo sistemático que sea capaz de impactar la calidad de la enseñanza o instrucción, mucho más en la época actual, en donde la educación se ha visto afectada de diversas maneras tales como el paso acelerado de la tecnología, y los cambios propios de la era digital, más una pandemia que llegó de manera inesperada.

A nivel de Ecuador, en el ámbito universitario la importancia del presente ensayo radica en reflexionar acerca de las limitaciones con las que cuenta la educación universitaria en el aspecto de la virtualidad enfatizando que los más afectados son los estudiantes de las universidades públicas ya que si bien, el internet y todas las herramientas digitales con las que se cuentan hoy en día para ampliar el conocimiento y terminar con los desafíos del conocimiento han ayudado de manera significativa en el aprendizaje no se ha logrado generar una cultura de educación en donde prevalezca un aprendizaje autónomo, constructivo y crítico, siendo esto la mayor desventaja de los universitarios al incluirse en las nuevas generaciones de profesionales carentes de habilidades para

competir en un mundo tan demandante.

De la misma manera, ahondando este problema se encuentra la limitación tecnológica con la que cuentan las IES (Instituciones de Educación Superior) puesto que al contar con una gran cantidad de estudiantes no se puede proporcionar una educación de calidad que promueva la competitividad laboral al término del estudio de los graduados y, si se suma a esta problemática la falta de una planificación estratégica que logre el desarrollo de las competencias en la modalidad virtual de los estudiantes en el proceso educativo se está limitando el derecho a una educación de calidad.

Ahora bien, ¿cómo afecta todo esto a la enseñanza o aprendizaje de un nuevo idioma? El Ecuador cuenta con un modelo de aprendizaje del idioma inglés basado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el cual cuenta con niveles de conocimiento para su asimilación, desde el nivel más inicial que es el A1 hasta contar con el nivel B2 con el que debe contar todo estudiante universitario al término de su educación universitaria y que es un nivel que de acuerdo a los lineamientos internacionales asume la adquisición de un conocimiento intermedio avanzado del idioma y el estudiante puede desarrollar las habilidades competitivas con las que todo idioma se desenvuelve.

Al utilizar un apropiado plan curricular conjuntamente con herramientas virtuales que den solución a las diferentes problemáticas con las que un estudiante nativo hablante de español cuenta se está fomentando el interés por el aprendizaje; de la misma manera se crea en el estudiante un sentido de seguridad pues puede interactuar de manera natural en un entorno virtual.

El sin número de accesos a enlaces, plataformas y demás herramientas con las que cuenta el internet favorecen de manera positiva en el aprendizaje de un idioma y mucho más si es el inglés, idioma en el cuál se desarrollan la mayoría si no es que todos los aspectos relacionados a fomentar creación de conocimiento.

Lamentablemente, a la par de la gran ventaja que es contar con el uso del internet, el proceso de aprendizaje - aprendizaje se ha visto limitado para un gran número de estudiantes que no cuentan con los recursos necesarios para realizar las diferentes actividades asignadas por el docente; es de esta manera que es allí en donde se debe aplicar un plan estratégico para que esta mayoría de estudiantes pueda también participar del quehacer educativo.

APORTES DESDE EL ANÁLISIS

Mediante el desarrollo del presente ensayo se ha logrado reflexionar acerca de los cambios educativos que se han venido dando a nivel universitario hace tiempo atrás en relación a la educación virtual, ya que al involucrar las herramientas tecnológicas en el diario accionar educativo se están creando competencias tanto digitales como profesionales en el estudiante; más sin embargo, estas competencias no son desarrolladas de manera tal que concienticen al estudiante en su forma de aprender puesto que se sigue haciendo énfasis en la enseñanza tradicional donde el estudiante juega un rol pasivo y el docente provee las llamadas clases magistrales donde imparte su conocimiento.

Es por esta razón que los docentes, en calidad de proveedores del conocimiento deben adquirir las habilidades necesarias para desarrollar una clase en donde el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y el docente cumpla el rol de guía en este proceso.

Siguiente la temática del rol con el que el estudiante de una modalidad virtual debe contar, se hace necesaria identificar algunas características con las cuales éste debe poseer para generar una perspectiva diferente de aprendizaje, capacidades tales como la de autodisciplina para desarrollar las actividades encomendadas por el docente en los tiempos establecidos, capacidad de generar autoaprendizaje es decir utilizar diferentes herramientas para lograr un aprendizaje que no se base solamente en lo que el docente dice, capacidad para desarrollar un análisis reflexivo direccionándose a la búsqueda de dar solución a los diferentes problemas que pueda afrontar y, finalmente contar con un amplio sentido colaborativo y cooperativo puesto que a la final el ser humano por su naturaleza es social.

Todas estas características según Rizo (2020) están orientadas a identificar un sujeto activo y con un gran compromiso de responsabilidad frente a su formación académica.

En el marco de fomentar un aprendizaje significativo en donde el estudiante aporte con su conocimiento la UNESCO (2013) menciona que los recursos de las universidades y la cultura de la población son los dos factores más exponenciales que frenan el desarrollo de la educación virtual en el Ecuador.

Tomando en cuenta esta premisa es claro que las universidades de carácter público no cuentan con los mismos recursos que las privadas, es por esta razón que se debe mejorar las políticas públicas educativas en donde se llegue a un nivel cercano a la igualdad en el aprendizaje; de la misma manera, la cultura educativa con la que cuentan la población a nivel de país no favorece la iniciativa de autoformación educativa, ya que el estudiante prefiere que el docente imparta sus

conocimientos mientras que él reacciona con un rol pasivo al proceso.

CONCLUSIONES

La nueva manera de generar el proceso de enseñanza- aprendizaje mediante el uso de las herramientas digitales y los entornos virtuales de aprendizaje EVA ha cambiado la perspectiva del aprendizaje puesto que los docentes deben estar capacitados de manera periódica ya que la tecnología cambia de manera constante.

Para lograr desarrollar un aprendizaje crítico y reflexivo es necesario que tanto docentes como estudiantes trabajen de manera conjunta para resaltar los beneficios de una cultura de autoaprendizaje donde el estudiante sea capaz de descubrir y razonar lo que aprende del docente.

Como se ha evidenciado a lo largo de este ensayo se hace urgente la aplicación de políticas educativas que favorezcan a los sectores más vulnerables de la educación universitaria, es decir a la educación pública, para de esta manera poder llegar a incluir a la mayoría de los estudiantes que se encuentran en zonas que no tienen acceso al internet y por lo tanto puedan recibir una educación adecuada de acuerdo a sus necesidades.

Se hace primordial el uso y aplicación de teorías enmarcadas en la construcción del conocimiento, y que este conocimiento sea de carácter crítico y como se mencionó con anterioridad de carácter reflexivo, en donde el estudiante sea capaz de razonar sus acciones y las lleve a la práctica de manera favorable y en beneficio de su bienestar académico y profesional en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boada, A., & Mayorca, R. (2019). Importancia de la participación activa de los estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataofrmas digitales. Memorias VI Somposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia, 411-427.
- Hodges, C., Moore, D., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 03 27). EDUCAUSE REVIEW. Retrieved from La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
- Mota, K., Concha, C., & Muñoz, N. (2020). EDUCACIÓN VIRTUAL COMO AGENTE TRANSFORMADOR DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE. unesp.
- Pacheco, L., & Pacheco, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad EcuatorianaFuente: Pacarina del Sur - http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-

superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educa. Pacarina del Sur, revista de pensamiento crítico y Latinoamericano.

- Piscitelli, A. (2008). Nativo Digitales. Contratexto, 43-56.
- Pizarro, G., & Damaris, C. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. Scielo, 17(3). recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300013
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. Revista Multi-Ensayos.
- Tena, H. (mayo de 2017). Las TIC Como Herramientas De Apoyo Para La Motivación Del Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera. Las TIC como Herramientas de Apoyo para la Motivación del Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera. Pereira, Colombia. recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12300

CAPÍTULO 6

DESEMPEÑO PEDAGÓGICO Y COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL *"INMACULADA"* LOJA-ECUADOR

Narciza de Jesús Orozco Buele
Universidad UMECIT, Panamá
narcisabuele.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-2803-6171

RESUMEN

El presente artículo reconoce la educación en competencias digitales y su vinculación en el desempeño docente, frente a un sistema educativo presencial. Cabe destacar que hoy en día, la educación es el motor que impulsa el desarrollo de un país, convirtiéndose en la fortaleza del sistema educativo. Según la Unesco (2005). *"La educación puede ayudar a cambiar la sociedad fortaleciendo las destrezas, los valores, las comunicaciones, la prosperidad personal y la libertad"* p.34. El objetivo principal es determinar la relación entre el Desempeño Pedagógico y el Nivel de Competencias Digitales en los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional *"La Inmaculada"* del cantón Loja-Ecuador. cuyo estudio tiene un enfoque cuantitativo, método deductivo, la técnica, el cuestionario y el instrumento la encuesta, que permitirá comprobar la hipótesis planteada; para la cual utilizaré la muestra de 30 docentes del nivel básico y bachillerato: 15 profesores del colegio Fiscomisional la Inmaculada y 15 docentes del colegio Fiscomisional la Dolorosa, valorando los principales resultados basados en los criterios de inclusión y exclusión, en la que se examinarán los conocimientos de las competencias digitales, y habilidades de los docentes en su formación académica y profesional, mediante el método estadístico e interpretación de las encuestas.

Palabras clave: Competencia; Tecnología; Educación; Desempeño; Pedagogía.

TEACHING PERFORMANCE AND DIGITAL COMPETENCES IN TEACHERS OF THE *"INMACULADA"* FISCOMISIONAL EDUCATIONAL UNIT LOJA-ECUADOR

ABSTRACT

This article recognizes education in digital skills and its link in teaching performance, compared to a face-to-face educational system. It should be noted that today, education is the engine that drives the development of a country, becoming the strength of the educational system. According to Unesco (2005). *"Education can help change society by strengthening skills, values, communications, personal prosperity and freedom"* p.34. The main objective is to determine the relationship between the Pedagogical Performance and the Level of Digital Competences in the teachers of the Fiscomisional Educational Unit *"La Inmaculada"* of the Loja-Ecuador canton. whose study has a quantitative approach, deductive method, the technique, the questionnaire and

the survey instrument, which will allow the hypothesis to be verified; for which I will use the sample of 30 teachers of the basic and high school level: 15 teachers from the Fiscomisional la Inmaculada school and 15 teachers from the Fiscomisional la Dolorosa school, evaluating the main results based on the inclusion and exclusion criteria, in which the knowledge of digital skills, and skills of teachers in their academic and professional training, through the statistical method and interpretation of surveys

Keywords: Competition; Technology; Education; Performance; Pedagogy

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, las competencias digitales presentan retos y desafíos que deben ser abordados para garantizar una formación integral de calidad, donde los sujetos pedagógicos cumplen un rol indispensable, frente a las competencias digitales, para lo cual el sistema educativo tiene que estar a la vanguardia de las nuevas necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido el desarrollo tecnológico juega un papel muy importante en el proceso pedagógico, considerando que en los contextos áulicos aún persisten las prácticas ortodoxas, es decir las prácticas tradicionales, por estas razones los educadores deben ampliarse a un nuevo paradigma de enseñanza, incrementando nuevas metodologías, generando nuevos ecosistemas de aprendizaje, preparándonos a posibles eventos como de la pandemia, donde se presentaron grandes retos para el docente, que permitió identificar sus debilidades en cuanto al uso de las TIC, entornos virtuales y lograr mantener una interacción con los sujetos pedagógicos.

A pesar de aquello hoy en día, hay profesores que tienen acceso a las herramientas tecnológicas, aun así se resisten al cambio, y muchos de los casos por desconocimiento en el manejo de las mismas, lo que conlleva a reorientar y capacitar, y de esta manera se empoderen de los nuevos paradigmas tecnológicos de enseñanza aprendizaje, para que la labor del docente llegue tanto el sujeto que enseña como al sujeto que aprende, rompiendo de esta manera los procesos tradicionales, y generar procesos innovadores necesarios en la era globalizada, donde todas las personas puedan tener accesibilidad a la tecnología mediante el conocimiento.

Usualmente hoy en día no hay restricción ni control en el manejo de herramientas tecnológicas, lo que en muchos casos no es utilizada de manera apropiada. Por ejemplo: cuando los estudiantes acceden a indagar en sitios que no muestran vigor científico, y lo hacen de una manera apresurada solo por cumplir; ante estos casos se considera que el rol fundamental del docente es motivar, que el estudiante sienta esa atracción y se involucre por los procesos investigativos científicos.

Por ello uno de los desafíos ante esta problemática sobre las competencias digitales en el desempeño docente es, mantener estándares altos de calidad en la formación estudiantil, para generar aprendizajes significativos, y garantizar que tanto docentes como estudiantes posean las mismas competencias y habilidades ante cualquier sistema de modalidad de estudios sea presencial o virtual.

Frente a lo descrito es importante que las competencias digitales al ser parte de los procesos pedagógicos sin embargo queremos saber: ¿Cómo influyen las competencias digitales en el desempeño pedagógico de los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional *"la Inmaculada"* del cantón Loja-Ecuador? Para ello se estructura el estudio en tres (03) capítulos, incluyendo las conclusiones, y bibliografía.

DESARROLLO

El Desempeño Pedagógico. Comprende acciones complejas, como la planificación, el control, seguimiento, evaluación de destrezas, habilidades y competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Lavin (2017), es la *"valoración integral al desarrollo de capacidades y recursos didácticos, para lograr obtener el éxito del aprendizaje desarrollando el pensamiento crítico y el fortalecimiento de los valores axiológicos"* es decir la gestión pedagógica, conllevan a desarrollar habilidades y destrezas, mediante la utilización de materiales didácticos y tecnológicos.

Los Factores del Desempeño Pedagógico. Influyen en cumplir con la planificación, la evaluación de aprendizaje y el refuerzo académico.

Para los autores Flores, Polo y Torres (2018). Manifiestan que *"los factores en las aulas de clase son la Didáctica, personalidad, motivación, orientación y habilidad para la enseñanza"*; ante esto considero que la motivación debe estar presente en todo momento del proceso de aprendizaje, conjuntamente con lo demás factores.

La Motivación: Conjunto de acciones positivas inherentes a las cualidades y características de la personalidad del individuo.

Pico, (2017), define a *"la motivación como el interés que tiene el estudiante durante el proceso educativo en aprender a aprehender, y así, instaurar su propio aprendizaje"*; Esto exige que los educadores deben emplear recursos audiovisuales, dinámicas, juegos interactivos, para

lograr conseguir y construir un proceso de aprendizaje significativo.

Políticas Educativas. Son acciones del estado en el campo de la educación, de manera que el gobierno de respuesta a los distintos requerimientos de la comunidad escolar. El Ministerio de Educación del Ecuador (2017), promulga los *"currículos nacionales interculturales con énfasis en las TIC, con el propósito de contribuir al desarrollo intercultural"* (p. 232). De lo expuesto se entiende que es una acción del poder público, dirigida a solucionar los problemas educativos, y responder a las demandas y exigencias en los ámbitos sociales, económicos, políticos.

Formación Docente. Permite orientar el proceso continuo de saberes, habilidades y conocimientos; convirtiéndose el docente es el actor principal de la educación, ya que es quien transmite y media la labor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la Unesco, (2018) *"El rol del docente direcciona que el estudiante adquiera capacidades y competencias necesarias para su formación en las TIC"* (p. 583)

Es por ello que las instituciones educativas deben estar dotados de los instrumentos tecnológicos, para facilitar y mejorar la capacidad de los docentes, en la aplicación de metodologías didácticas, y tecnológicas.

Recursos Virtuales Educativos. Los docentes utilizan ciertos recursos informáticos para interactuar con los estudiantes de manera dinámica e interactiva, y buscar estrategias innovadoras, para superar los múltiples inconvenientes que se presentan en el ámbito escolar.

Lo propuesto por Santander (2021), afirma que *"la expansión de las TIC ha generado una sorprendente oferta de los programas virtuales y con ello la inquietud de saber si estas ofertas logran un aprendizaje exitoso en el estudiante"* (p. 9). Significan que tenemos que verificar si estos programas son aquellos que permiten dinamizar la atención, comprensión y motivación de los estudiantes, a través de los distintos estilos de aprendizaje.

Plataformas Virtuales de Aprendizaje. Son espacios virtuales que facilitan a los estudiantes a tener acceso a los diferentes sitios de aprendizaje, de manera fácil y segura, favoreciendo el trabajo autónomo, y la comunicación con el docente.

Para los autores Barrera y Gualpi, (2018) Las plataformas virtuales han posesionado rotundamente en el campo educativo consiguiendo un espacio significativo, la cual

brinda la oportunidad de la adquisición, asimilación y construcción del aprendizaje colaborativo, mediante las diferentes aplicaciones del uso (2018, p. 21).

De lo manifestado por estos autores; al ser un campo significativo en la educación las plataformas virtuales conllevan a los educadores a verificar si la información en los repositorios virtuales, son los adecuados en la calidad educativa.

Herramientas Virtuales. Ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a estudiantes, profesores y padres de familia. a guiar y orientar las actividades académicas.

Por ello, los docentes podrán implementar diferentes métodos y técnicas que les permitan a los estudiantes facilitar su proceso de estudio desde sus domicilios, hacia otros lugares del mundo.

Redes Sociales. Permite el aprendizaje consultivo e involucra espacios de esparcimiento e intercambio de información sujeta a cambios continuos.

Rose, et al. (2013), *"Las redes sociales están diseñadas para desarrollar múltiples procesos que tributan el desarrollo científico y personal de cada investigador"*. (p. 667-668) es decir, permiten incrementar los conocimientos, dando soluciones a situaciones personales, manteniendo poca interrelación familiar y social.

Competencias Digitales del Docente. En la actualidad, al ser parte de la educación los medios tecnológicos, los docentes deben de disponer de sus laptops, Tablet, para impartir las clases de manera eficiente, usando las nuevas herramientas electrónicas.

Según Marza y Cruz, (2018) las competencias, *"Son asumidas a manera de instrumentos de gran utilidad que permite la movilización de actitudes, conocimientos y procesos para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación"*. (p. 572)

Bajo esta perspectiva se promueve la integración de tres fases: instrumento, herramienta y contenido, que sirven como ejes transversales para la práctica pedagógica del ser, saber, hacer, elementos esenciales para el desarrollo integral del ser humano.

Competencias Digitales Instrumentales. Se conciben como una dimensión práctica del conocimiento a través de programas, y aplicaciones, para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades, para trabajar y desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Simón (2016), *"Las competencias instrumentales, se basa en el conocimiento de sistemas informáticos, en la gestión del equipo informático, y en los conocimientos básicos del lenguaje, como también de la información de las relaciones individuales y sociales"*.

Navegadores. Su función es visualizar las distintas páginas de web, constituyen un recurso, para acceder a contenidos e informaciones científicas e investigativas como videos, archivos, artículos, proyectos, entre los más utilizados están: Internet Explorer, Firefox, Google Chrome, Safari, y Opera.

> Los autores Rojo y Bonilla, (2020) el uso de los diferentes navegadores se incrementó notablemente durante el último año, pues a consecuencia de la COVID-19, muchas de las actividades se han visto en la necesidad de modificar sus prácticas tradicionales, tal es el caso de la educación, que se vio obligado a adaptarse de forma abrupta a un nuevo modelo educativo. (p.77-78)

Es imprescindible que docentes y estudiantes nivelen las ventajas y desventajas de cada uno de los navegadores web disponibles, con la intención de sobrellevar la situación actual y adaptarse sin ningún tipo de inconvenientes a una educación virtual.

Software Educativo Libre. Sirve como medios de aprendizaje que contribuyen al desarrollo interactivo de la participación tanto individual como grupal.

> En lo referente a Novoa y Rodriguez (2013), contribuyen a la participación activa, tanto individuales como colectivas, para el desarrollo de la interacción y habilidades específicas. (p. 46)

En este sentido el autor propone que, el software es un medio de participación tanto individual como colectiva, que permite desarrollar habilidades específicas en el proceso de enseñanza, siendo de mucha utilidad en las investigaciones educativas.

Hardware. Se emplea para que un ordenador electrónico funcione y ejecute los elementos mecánicos, eléctricos y electrónicos, como la fuente de alimentación, la placa base y las memorias, como también los periféricos y los accesorios, esenciales para su funcionamiento físico y tangible.

Al respecto, los autores Adams et al (2016), permiten que *"Un ordenador funcione y ejecute las tareas diseñadas"* donde los estudiantes pueden realizar simulaciones y experimentos sin riesgo.

Competencias Digitales Didáctico Metodológico. Son fundamentales en los procesos de transformación de la información en el conocimiento docente, quienes deben estar inmersos y comprometidos con los cambios, y avances tecnológicos.

Barriga (2012), *"La estrategia didáctica es el recurso principal del docente para llevar a efecto los propósitos planeados durante un periodo determinado"*, es decir la estrategia didáctica es un medio pedagógico que se encamina a la orientación del aprendizaje, para ser aplicadas a los contextos educativos.

Genially. Es una herramienta dinámica y de fácil manejo permite insertar un sin número de imágenes, videos, juegos, se adapta a cualquier método y didáctica de aprendizaje incrementando la motivación, la autonomía y la participación de los estudiantes.

El Instituto Nacional de Formación Docente (2020), *"Es una herramienta web con atractivos recursos digitales, se puede diseñar y editar recursos como: imágenes interactivas, videos, infografías"* a decir, al ser una herramienta dinámica y atractiva, permite un mejor aprendizaje en línea, de manera fácil y entretenida.

Prezzi. Es un proceso atractivo que mediante el uso del internet permite animar, orientar y facilitar la generación de diferentes y nuevos espacios para una enseñanza de calidad.

En este sentido, Gris (2015), define como un software innovador de tipo *"lienzo"* con una interfaz visual no estructural que permite insertar texto, imágenes, audio, video.

Kahoot. Es un divertido recurso de Gamificación, muy útil para profesores y estudiantes. a través de preguntas o test, con espacio para debatir y discutir actividades.

> En éste apartado bibliográfico, Pintor et, al (2015), define que Kahoot es una herramienta de aprendizaje utilizada para comprobar lo que se ha aprendido, evaluar el grado de comprensión de una determinada lectura o debatir sobre un asunto en concreto (p. 266).

Es un medio que permite evaluar los conocimientos, realizar encuestas, debates etc.

Canva. Es una plataforma digital, que facilita a los estudiantes crear sus propios contenidos, fotografías, presentaciones, videos, afiches, etc.,

Sánchez (2020) dicen que el docente debe generar y optar por las mejores estrategias metodológicas para mejorar su calidad de enseñanza, para que el estudiante obtenga el nivel de educación adecuado. (p. 29)

Se dice que Canva, es una herramienta que permite optar mejores estrategias metodológicas de enseñanza, donde los estudiantes pueden desarrollar su creatividad individual.

Live worksheets. Herramientas muy útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite a los alumnos desarrollar la mente, determina el nivel de comprensión y los logros alcanzados en el proceso académico.

En base a la concepción Universia, (2020) *"La elección de una plataforma virtual, es una de las tareas más significativas, ya que las metodologías pedagógicas que se desarrollan en función de estas herramientas marcan y delimitan las barreras de aprendizaje".* (p. 11).

Según lo citado anteriormente, son herramientas que marcan y delimitan las barreras de aprendizaje, reemplazando las tradicionales fichas de papel por fichas en formato digital.

METODOLOGÍA

La metodología que se aplicó en el presente estudio fue con un enfoque cuantitativo, descriptivo con diseño no experimental, tipo de investigación correlacional, el cual tendrá como objetivo determinar la relación del desempeño pedagógico y competencias digitales en los docentes del Colegio *"La Inmaculada"* del cantón Loja. La población como objeto de estudio la constituyeron las Unidades Fisco misionales del cantón Loja, el tipo de instrumentos fue la encuesta,(cuestionario) el mismo que está compuesto de dos partes: primero la encuesta será aplicada a 30 docentes vía on-line, 15 docentes de la *"Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada"* y 15 docentes de la *"Unidad Educativa Fiscomisional la Dolorosa"*, a través del correo electrónico institucional o personal se les enviará el enlace de la encuesta y será llenado en el formulario google drive, en relación al uso y aplicación de las TIC. Y en segundo lugar se harán las mismas preguntas a todos los docentes apoyándose en el cuestionario, el cual consta de, 42 ítems cada uno, con cinco alternativas de respuesta: siempre; casi siempre, algunas veces, casi nunca, y nunca, tomando una escala de valoración de 5 a 0 respectivamente.

La idea central en la presente investigación tendrá como finalidad determinar la relación del desempeño pedagógico y competencias digitales en los docentes del Colegio Fiscomisional *"La Inmaculada"* cantón Loja, en el cual se desarrolla el estudio

CONCLUSIONES

Las competencias digitales del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben orientarse a fortalecer habilidades y conocimientos técnicos para garantizar su aplicación y adaptabilidad a las TIC, con la finalidad lograr la creatividad y la practicidad, mediante el aprendizaje significativo, acorde a las exigencias de la sociedad moderna.

Los docentes utilizan los recursos digitales para innovar su enseñanza, desarrollar habilidades pedagógicas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, dialogar y orientar a los educandos, previniendose sobre el mal uso de los recursos tecnológicos,

Las competencias digitales docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a mejorar las actividades docentes, Por ello, dichos profesionales han solicitado su incorporación a los nuevos proyectos tecnológicos y científicos, para impartir un conocimiento acorde a las exigencias de las futuras generaciones.

Para lo cual se requiere de docentes, con conciencia crítica y reflexiva en los actuales procesos de cambios en la educación, con nuevas ideas y metodologías activas, que permitan al educando, aprender, adquirir habilidades y actitudes que permitan desenvolverse en la sociedad presente y futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Cummins, Estrada, Freeman, & Hall. (2016). El hardware educativo.
- Gualpi, B. y. (2018). Plataformas virtuales. 4ta.
- Gris, M (2015), Prezi: Marca la Diferencia con presentaciones originales, Paris, Francia; Solutions Business.
- Lavin, M. y. (2017). Desempeño pedagógico.
- Marza, M., & Cruz , E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación
- MINEDUC. (2017). La educación intercultural: Algunas notas conceptuales para avanzar.
- Ministerio de Educación Perú. (2015). Desempeño pedagógico docente y aprendizaje de los estudiantes universitarios en la carrera de Educación.
- Novoa, V., y Rodríguez, D. (20 de 05 de 2013). Google Academ ico. Obtenido de https://scholar.google.com/citations?user=OrEr0TkAAAAJ&hl=es
- Pico, M. (2017). La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria
- PINTOR, E., GARGANTILLA, P., HERREROS, , B., & LÓPEZ , M. (2015). Kahoot en docencia:.

- Rose, , S., Gómez, , M., & Farias, , P. (2013). Uso académico de redes sociales: análisis comparativo entre estudiantes de Ciencias y de Letras. Historia y Comunicación Social.
- Sánchez, M. (2020). Herramienta Canva para mejorar la creatividad en estudiantes de primero.
- Santander, M. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje y la satisfacción percibida en los.
- Unesco. (2007). Convention Internationale Contre Le Dopage Dans Le Sport. Paris, 19 Octobre 2005. In l’Action Normative à l’UNESCO (pp. 321–337). Brill | Nijhoff.
- Unesco. (2018). Docencia y TIC. Marco de Competencias de los Docentes en materia.
- Universia. (2020). Las estrategias docentes funcionan en el salón de clases. Recuperado 15062015 http://www.amazon.es/Prezi-diff%C3%A9rencepr%C3%A9sentations-originales-Solutions/dp/2746094398
- https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3589/Pico_Lozano_Marta.pdfsequence=1&isAllow=y

CAPÍTULO 7

POLÍTICA PÚBLICA HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ZONAS RURALES EN ÉPOCA DE CONFLICTO Y POSTCONFLICTO

José Reyes Navarro Arias
Universidad UMECIT, Panamá
josenavarro.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0006-9554-2217

RESUMEN

El objetivo del presente artículo de revisión consistió en rastrear las principales investigaciones llevadas a cabo en el contexto internacional sobre las tendencias que se vienen registrando acerca de las políticas públicas hacia la calidad educativa en las zonas rurales en época de conflicto y posconflicto, con énfasis, tanto originados desde la academia como en los entornos organizacionales, precisamente por ese trabajo mancomunado que entre ambos sectores se viene presentando; el primero, sector educativo como competente de garantizar el cumplimiento constitucional en los diversos países en materia de ofrecer y garantizar una calidad educativa incluyente, no discriminatoria, como derecho inalienable, en especial para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA); el segundo, sector empresarial, porque es desde allí donde se genera la demanda de talentos competentes, profesionales formados de manera integral, en habilidades técnicas y blandas o no cognitivas. Metodológicamente, se llevó a cabo la investigación documental cualitativa de tipo panorámica, que parte de caracterizar comportamientos y percepciones, las cuales fueron abordadas en la mayoría de los estudios analizados. Desde lo documental, las técnicas obedecieron a fuentes externas, que permitieron una descripción exploratoria del tema, con énfasis en la interpretación y comprensión de fenómenos desde la realidad social. Se apreció un destacado crecimiento de producción de artículos en español, la mayoría datan de la última década. Se logró concluir que, tanto la academia como empresa, deben continuar en la misma dirección bajo el interés mutuo de preparar y formar seres más íntegros, con atención especial sobre aquellas poblaciones de escolares que, en la ruralidad, han vivido, sistemáticamente, el flagelo de la violencia y que, a diferencia de las comunidades académicas urbanas, no han sido favorecidas con una política pública incluyente que les permita una formación en el campo y para el campo.

Palabras clave: conflicto, posconflicto, calidad educativa, política pública, educación rural.

PUBLIC POLICY TOWARDS EDUCATIONAL QUALITY IN RURAL AREAS IN TIMES OF CONFLICT AND POST-CONFLICT

ABSTRACT

The objective of this review article was to trace the main investigations carried out in the international context on the trends that have been registered about public policies towards educational quality in rural areas in times of conflict and post-conflict, with emphasis, both originating from the academy and in organizational environments, precisely because of the joint work that has been taking place between both sectors; the first, the educational sector as competent to guarantee constitutional compliance in the various countries in terms of offering and guaranteeing an inclusive, non-discriminatory educational quality, as an inalienable right, especially for Boys, Girls and Adolescents (NNA); the second, the business sector, because it is from there that the demand for competent talent is generated, professionals trained in an integral way, in technical and soft or non-cognitive skills. Methodologically, qualitative documentary research of the panoramic type was carried out, which obeyed the qualitative paradigm, which starts from characterizing behaviors and perceptions, which were addressed in most of the studies analyzed. From the documentary, the techniques obeyed external sources, which allowed an exploratory description of the subject, with emphasis on the interpretation and understanding of phenomena from the social reality. A notable growth in the production of articles in Spanish was appreciated, most dating from the last decade; It was possible to conclude that both academia and business should continue in the same direction under the mutual interest of preparing and forming more upright beings, with special attention to those populations of schoolchildren who, in rural areas, have systematically experienced the scourge of violence and, unlike urban academic communities, have not been favored with an inclusive public policy that allows them to be trained in the field and for the field.

Keywords: conflict, post-conflict, educational quality, public policy, rural education

INTRODUCCIÓN

Los conflictos a nivel mundial se han desencadenado por razones económicas, sociales, religiosas, étnicas, entre otras. Esto en muchos casos ha llevado a procesos de diálogo en donde al finalizar la etapa de la confrontación armada se busca llegar a una solución política, lo que da lugar a otras problemáticas que repercuten en forma drástica en la sociedad civil (O. J. Keith, 2005).

A menudo, al referenciar los conceptos de guerra y conflicto armado, estos se entienden como sinónimos uno del otro. En la literatura contemporánea, el término guerra se entiende como la acción violenta extrema, entre dos o más países, en búsqueda de someter al contrario para alcanzar intereses particulares soberanos, políticos, económicos, etc. (Carey y Richards, 2014). En

la actualidad, se reconoce como un conflicto armado una guerra dentro del propio territorio entre grupos irregulares y el estado. En ambos casos, las leyes para conflictos armados se aplican sin importar el término (O. J. Keith, 2005).

Organizaciones internacionales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), La Organización Internacional del Trabajo (OIT), La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, a nivel nacional los diferentes entes gubernamentales regionales, en sus investigaciones han hecho visible el papel preponderante que para la sociedad representa la educación, toda vez que, a partir de ella, se media para crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes. De hecho, La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 y de ella los Objetivos De Sostenibilidad (ODS), así lo reconoce al incluirla como el objetivo n. °4, estableciendo ofrecer garantías al sector educativo, a través de un sistema que permita la inclusión como política de calidad e igualdad para todas las comunidades y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (OCDE, 2015).

En el desarrollo de este propósito se encuentra la Calidad Educativa, pero no se trata del concepto clásico de la educación (Canan, 2017) como un simple escenario natural en la vida de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), sino de la implementación de estrategias con el fin de cerrar la brecha de desigualdad entre las instituciones urbanas y las rurales, máxime en estas últimas donde ha predominado, históricamente, la violación a los derechos humanos originada en la presencia de grupos al margen de la ley (Sotelo, et al; 2017).

Por esto, en el recorrido de este trabajo se tomará en cuenta para su análisis prospectivo una línea del tiempo y la revisión literaria relacionada con las vivencias de los procesos de posconflicto a nivel internacional y regional de países que han sostenido situaciones similares y que han firmado procesos de paz en algunos países, como son El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Colombia, Irlanda del Norte, Indonesia, Honduras y Sierra Leona (O. J. Keith, 2005). Dichas investigaciones, originadas, tanto de la academia como en los entornos organizacionales; el primero, sector educativo como competente de garantizar el cumplimiento constitucional en los diversos países en materia de ofrecer y garantizar una calidad educativa incluyente, no discriminatoria, como derecho inalienable, en especial para niños, niñas y adolescentes; el segundo, sector empresarial, porque es desde allí donde se genera la demanda de talentos competentes, profesionales formados de manera integral, en habilidades técnicas y blandas o no cognitivas.

Es relevante abordar esta temática para las autoridades competentes y los actores del sector educativo , pues constituye un cúmulo de información adicional sobre el modelo pedagógico y las

practicas educativas que vienen implementando y la aplicabilidad de los programas de Estado para prevenir nuevas situaciones de violencia en la región.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA

El presente ejercicio académico, analiza las concepciones existentes frente a la actual política pública y gestión educativa, direccionadas hacia las zonas rurales en época de conflicto y postconflicto, con énfasis, en aquellas naciones o países que, históricamente, han padecido de ese flagelo interno originado, principalmente, por la presencia de grupos armados al margen de la ley y que han encontrado en el campo, un verdadero caldo de cultivo para sus operaciones ilícitas, caso el narco tráfico, como principal insumo para financiar dichas actividades narcoterroristas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

No menos importante, Cuesta (2016) alude al concepto de Competencias Ciudadanas como uno de los principales conceptos inherentes a la gestión educativa, por la transversalidad que representa en el proceso formativo de niños, niñas y adolescentes (NNA), como esas habilidades y cúmulo de conocimientos significativos que demanda la sociedad, docentes y educandos, para hacer de los procesos y prácticas educativas, y de las mismas instituciones, un verdadero laboratorio de producción de conocimiento de cara a las demandas y estándares internacionales para participar, activamente, del desarrollo económico, social, político y cultural del entorno que los forma, en este caso en sus territorios rurales.

Bajo ese escenario, sobresale el caso colombiano, considerado uno de los principales países de la Región Andina, cuyas comunidades rurales por más de 5 lustros han permanecido a merced de los grupos delincuenciales y, por consiguiente, con las consecuencias nefastas de un deterioro sistemático de su sistema educativo, toda vez que NNA, son instrumentalizados por los grupos ilegales, obligándoles a emigrar del sistema educativo (Millán y Jiménez, 2017).

En la misma dirección, para expertos investigadores como Álvarez (2016), desde las entidades territoriales son conscientes del papel de la educación en el desarrollo integral de los individuos y la sociedad, por lo que se ha propuesto, , un mayor énfasis en las regiones posconflicto, impulsando una atención integral durante toda la trayectoria educativa y asumiendo de forma decisiva su función de generar políticas, lineamientos y directrices para dotar al sector educativo de un servicio equitativo, incluyente y de calidad..

Por tanto, es responsabilidad de cada Estado trazar los lineamientos más adecuados de su sistema educativo que se sobrepongan a su conflicto interno, aunque es de anotar que predomina

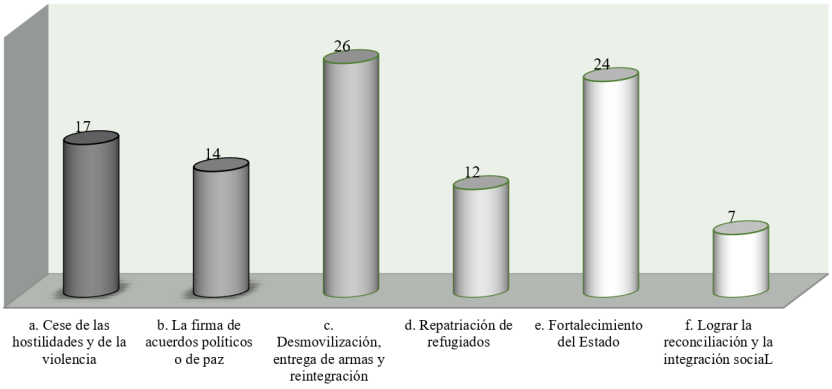
en ciertos países el desconocimiento sobre las perspectivas desde el territorio, desde los directivos y docentes, y se enfatice en los conceptos de formación por competencias ciudadanas como mecanismo para lograr una educación de calidad de cara a las demandas de la sociedad en un mundo globalizado (Valle, 2012).

APORTES DESDE EL ANÁLISIS

En la revisión de la literatura científica realizada acerca de la problemática de las zonas en conflicto, se encontraron algunas tendencias en cuanto al idioma en el que más se publican, los años de publicación, la metodología de los estudios, el contexto al que más se dirigen los estudios, las principales causas originarias del conflicto y de impacto negativo en los sistemas educativos rurales, entre otras, que se abordarán a continuación:

- Según eventos significativos para lograr la paz

Figura 1. Clasificación a partir eventos significativos para lograr la paz

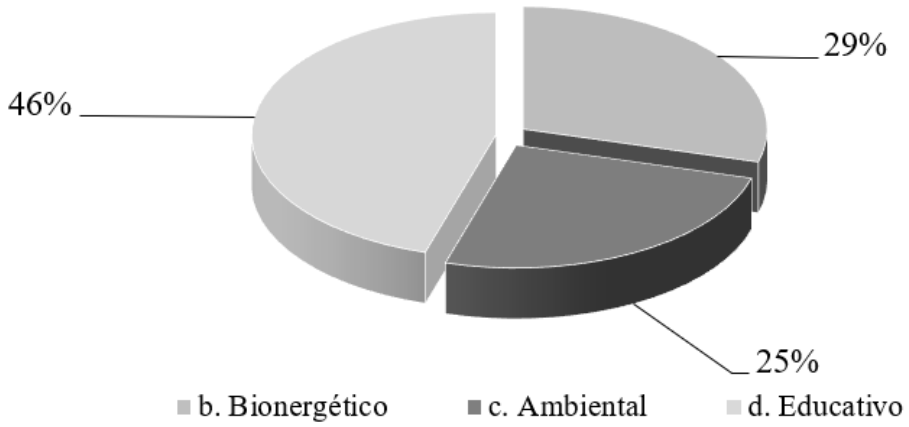


Fuente: Filipov, (2006).

Como se puede apreciar son diversas las percepciones registradas en los estudios que dan cuenta de los eventos y estrategias de tipo institucional o estatal que podrían prevenir o al menos mitigar el impacto de la violencia, entre ellos, la firma de acuerdos políticos o de paz, la desmovilización, entrega de armas y reintegración, con una importante participación del 26%, lo que implicaría que se midiera por el número de armas entregadas, número o proporción de combatientes que dejan las armas y número de campamentos militares cerrados, entre otros. Así mismo, otras estrategias como el fortalecimiento del Estado ocupando un segundo legar de representatividad con el 24%, lo que implicaría establecer en qué grado se ha reducido la impunidad y la ilegalidad, hasta qué punto el sistema judicial se ha fortalecido y hasta qué punto se ha reducido la corrupción.

- Impacto sobre los principales sectores

Figura 2. Clasificación de estudios a del impacto sobre los principales sectores

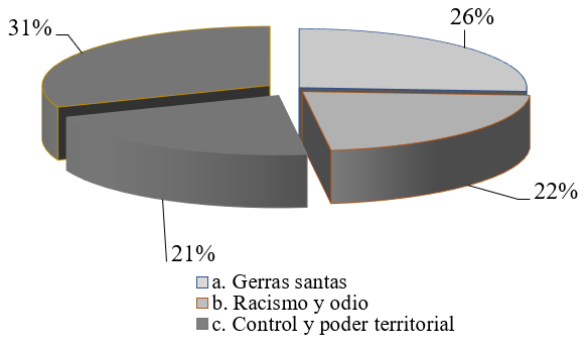


Fuente: elaboración propia, (2023).

Como se aprecia, en términos generales los impactos nefastos de la violencia en las zonas rurales a nivel mundial se origina por hechos criminales que causan detrimento de los recursos naturales con una participación del 25%, sin lugar a dudas uno de los sectores más afectados por la violencia es el sistema educativo, toda vez que temas como el confinamiento de las familias, el desplazamiento forzado y el reclutamiento de NNA, hacen que el nivel de deserción escolar sea creciente.

- Principales causas de la violencia rural

Figura 3. Clasificación de estudios a partir las principales causas de la violencia rural



Fuente: Vargas, (2016).

Vale aclarar que las causas que originan la violencia, no solo en los sectores rurales sino territoriales en general, está dado según el contexto geográfico a que se refieran. En tal sentido, para el caso de los países europeas, asiáticos y africanos, prima, con el 26% las guerra por motivos religiosos. Así mismo, cuando se hace referencia al Occidente y en especial a América Latina, con una participación del 31%, los estudios aluden al fenómeno del narcotráfico, y en cuyos estudios se hizo mayor énfasis en casos como Colombia, México, Bolivia, Ecuador, entre otros.

A continuación, se abordarán algunos de los estudios más relevantes que se encontraron en la revisión realizada, los cuales se organizaron por ubicación geográfica:

Por su parte en la investigación de Sommers (2004), denotada por *Coordinating education during emergencies and reconstruction: challenges and responsibilities*, demuestra por qué la conexión de las actividades humanitarias y de reconstrucción posconflicto es tan difícil de lograr en el sector de la educación. A través del método de paradigma cualitativo descriptivo denotan que la realidad es desalentadora, es decir, las acciones hablan mucho más que las palabras.

De Filipov (2006) en su investigación titulada *Post-conflict peacebuilding: Strate-gies and lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. Some thoughts from the rights to education and health*, se concentra en el análisis del procesos de reconstrucción de conflictos en tres países: Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona, identificando similitudes y diferencias y presta especial atención a los temas de educación y salud. Abordado desde lo epistemológico, en su componente cualitativo, recuerda la necesidad de un enfoque integrado, especialmente en lo que se refiere a la consolidación de la democracia y de una paz estable y duradera.

Posteriormente, surge el estudio de Poirier (2012), sobre *The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa*, abordado desde el método de estudio de Caso, dentro de una investigación cualitativa. La investigación alude a que en las últimas décadas, la mayoría de los países del África subsahariana se han visto afectados por conflictos armados. Por medio de una base de datos transversal de series de tiempo (TSCS), intentaron medir el impacto de la guerra en una muestra de 43 países de África desde 1950 hasta 2010. Se muestra que estos conflictos, y especialmente las guerras civiles, tienen un fuerte efecto negativo en los rendimientos educativos de los países estudiados. Las tasas de cobertura parecen particularmente sensibles a los períodos de conflicto.

También parece que los gastos del gobierno en los sectores sociales, incluida la educación, son un factor positivo para aumentar la cobertura y calidad. Por el contrario, el gasto militar está significativa e inversamente relacionado con las oportunidades de escolarización. Así, si sólo se

destinará un 1% adicional del PIB al gasto en educación, la tasa de niños que no asisten a la escuela disminuiría en un 1,7%, las tasas de finalización de primaria y secundaria aumentaron respectivamente en un 4,4% y en un 2,6%. El análisis de género muestra que los gastos en educación proporcionan una mejor retención de NNA en el sistema escolar.

Continuando en el nivel internacional, Infante (2013) presenta su estudio sobre *"El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones, lo cual es abordado en los países de Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona"*, países que, por décadas, han presenciado el fenómeno de la violencia en todas sus manifestaciones, y los abordan como referentes para el caso de Colombia. Metodológicamente emplean el modelo epistemológico y se apropia de la hermenéutica. De forma especial, el autor alude al papel relevante que juega la educación, como ingrediente que fortalece las poblaciones desde lo físico, psicosocial y cognitivo, para evitar la permeabilización de las clases más vulnerables ante hechos delictivos

En el contexto latinoamericano, de la mano a los estudios que se enfocan a la construcción de escenarios de paz de cara al posconflicto, el estudio sobre *"Justicia nosótrica para la paz: desde la memoria hacia la utopía"*, Meza (2016) en su estudio de metodología documental e histórica, evoca la realidad que ha vivido y vive América Latina. Concluye que desde una mirada sobre la región, por décadas se ha configurado un verdadero laboratorio de violencia, debido el abandono por los gobiernos de turno y con una inclinación comunista que provoca una lucha de clases en contravía de los derechos humanos, situación que se ha incrustado con mayor preponderancia en la clase campesina y en particular en los entornos escolares.

Por su parte Sotelo et al. (2017), en su estudio acerca de *"La paz: una oportunidad de desarrollo social"*, mediante la categoría de revisión documental, y desde lo epistemológico, busca hacer una reflexión sobre el papel de la paz como una oportunidad de desarrollo social y humano, principalmente en el sector rural, afirman que la apuesta por la educación no es un propósito individual sino que, por su efecto transversal generador de cambio, incide de manera positiva sobre los colectivos y poblaciones sin discriminación alguna, y dichos impactos no son atribuidos solo a los estudiantes sino a todo su entorno económico, cultural y socio-político.

Para Raczynski y Román (2014), se destaca la educación rural como un factor integral de desarrollo para las comunidades que generalmente están relegadas de las políticas sociales, dada la brecha de inequidad constante que en países como Colombia se dificulta superar. Para ello, abordan el modelo relativista y constructivista mediante estudio de enfoque histórico cualitativo y descriptivo.

En su desarrollo enfatiza en que la población rural resulta, para un escenario de conflicto interno, un blanco para los grupos terroristas que propenden por ejercer poder. Por lo tanto, la educación es la clave para la transformación social y se busca visualizar cómo esta puede aportar al restablecimiento de la sociedad, además de considerar cómo el docente desde su actuar se adecúa a las condiciones que este panorama implica. A modo de conclusión, apuesta a la equidad en la distribución de las oportunidades educativas, y a la calidad en los resultados del proceso de enseñanza.

Se enfatiza sobre el informe regional de la UNESCO (UNESCO, 2012, citado por Trujillo (et al. 2019), basado en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales en el cual se identificó un conjunto importante de situaciones y lineamientos de políticas de desarrollo profesional docente para los países de América Latina y el Caribe, los cuales agrupó en cuatro grandes categorías: reclutamiento y formación inicial, formación continua, carrera profesional e institucionalidad de las políticas. Aunque generalizadas, las recomendaciones que se formulan en este informe tienen igual validez para las zonas urbanas y rurales.

En cuanto a políticas públicas, Palacios (2017), a partir de la revisión de la literatura, establece la relación de la violencia con la deserción, la desigualdad de oportunidades y la cobertura educativa de los NNA. A modo de hallazgos y conclusiones, las características más devastadoras de los conflictos armados es el daño que causan al sistema educativo (Márquez, 2014). Por tanto, es crucial determinar los costos sociales que conlleva el conflicto armado, con el propósito de aplicar políticas adecuadas que permitan abordar directamente esta problemática (Rodríguez y Sánchez, 2012).

A lo anterior se suma la posición de Cossío (2014), en su artículo de reflexión, narrativo y descriptivo mediante fuentes documentales, desde la teoría crítica, aporta que las condiciones difíciles de la educación rural, en las cuales persiste la carencia de plazas para los docentes, mayoritariamente provisionales, improvisando ayudas didácticas y sin conectividad, determinan una gran brecha de desigualdad entre lo rural y lo urbano. En tal sentido Cossío (2014), afirma:

> El surgimiento de nuevas posibilidades para fortalecer la educación rural mediante procesos de gestión que promuevan el saber pedagógico y lo desarrollen en función de las necesidades y las condiciones contextuales, flexibilizando el currículo y las estrategias pedagógicas, de acuerdo con las tradiciones del territorio y reforzando una formación coherente a su realidad inmediata, sin desconocer lo global (p. 21).

De lo anterior, desde un contexto social de participación ciudadana, Moreno (2017) presenta su investigación sobre *"Construcción de paz en escenario de violencia"* en una de las regiones más violentas de Colombia, La Sierra de la Macarena en el departamento del Meta, que por décadas, no solo ha estado en el mirar violento de los grupos irregularidades, sino porque allí prima el olvido del estado, ausencia de programas de transformación social a partir de proyectos productivos rurales, la falta de una apuesta por fortalecer la escolaridad y demás factores de rezago que solo han permitido el actuar violento, lo cual solo refleja la inoperancia de los programas de la JEP para lograr una paz sostenible, la erradicación de la pobreza y la no repetición de hechos de violencia.

Su metodología documental, de tipo histórico con enfoque hermenéutico, alude al acuerdo de paz entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), lo cual plantea una serie de retos sociales, económicos y políticos para el país, en las esferas nacional y regional, con el fin de logar reconciliar todos los actores, pues tal como afirma Lederach (2015): *"la reconciliación solo puede tener lugar donde la gente se relaciona, se habla y se ve"* (p. 177).

Enfatizando en el compromiso del estado a través de la configuración de la JEP como organismo rector para impartir justicia a los violentos, en *"Economía y paz. Colombia en un escenario de posconflicto"*, Millán y Jiménez (2017) realizaron un estudio mediante método cualitativo de reflexión, con enfoque comparativo, tomando como referente a Colombia ante otros países de la región que han sido sitiados por la violencia en el continente, de forma sucesiva y prolongada, ante lo cual concluyen que la firma de la paz en el 2016, provocaría un cambio sustancial del país ante la recuperación de la paz, la recuperación del aparato productivo y el fortalecimiento de la educación

A continuación, Herrera (2017), citando a La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), en uno de sus hallazgos enfatiza en que uno de los puntos más importantes del Acuerdo de Paz tiene que ver con la Reforma Rural Integral (RRI), que se desarrolla en el punto 1 de La Habana, llamado *"Política de desarrollo agrario integral"*. Hacia un nuevo campo Colombiano: Como lo aclara el documento, este acuerdo busca la erradicación de la pobreza rural extrema y la disminución en un 50 % de la pobreza en el campo en un plazo de diez años; la promoción de la igualdad, el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad, la reactivación del campo y, en especial, el desarrollo de la agricultura campesina, familiar y comunitaria.

El investigador alude su estudio al Decreto 893 de 2017 que, en el proceso de negociaciones con las FARC en La Habana, dieron lugar a la creación de Los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y de este, el Plan Especial de Educación Rural (PEER).

Castillo (2018) presenta su estudio titulado *"educación en el posconflicto: revisión del estado de implementación del Plan Especial De Educación Rural (PEER)"*, como programa de mayor relevancia entre los suscritos en el PDET como plan maestro. Ello porque refleja la importancia de la educación como eje transformador de las realidades que padecen NNA en sus territorios, a falta de un programa y una política pública educativa renovada y preparada para responder a las demandas de cada región, toda vez que cada una de estas regiones y territorios debe visualizarse de forma particular y no como un contexto generalizado.

Es de resaltar, la investigación realizada por por Rivas (2015, ciado por González, 2017), en las instituciones públicas del municipio de Tierralta, que alude a la situación de estudiantes de nivel secundaria respecto a la dicotomía originada por la confrontación entre el estado y las bandas criminales. Entre los principales hallazgos reflexionan acerca del papel contradictorio que representa la educación secundaria, por su papel reconciliatorio y como mecanismo para la movilidad social, principios que van en contravía de los objetivos de los grupos armados al margen de la ley.

Previo a la firma del acuerdo de paz, el estudio abogado por Espitia y Rodríguez (2016), alude a las condiciones que deja el conflicto y que de una u otras manera inciden negativamente en el sector educativo, cuya investigación se direccionó a establecer las mejores estrategias para afrontar la transición de Colombia hacia el nuevo escenario de posconflicto, en ocasión al tratado que se avecinaba. Mediante un análisis crítico-reflexivo, concluyen que el trasconflicto demanda de un proceso de largo plazo en el cual se logre, paulatinamente, socializar con sus poblaciones el nuevo escenario y tratar de erradicar, mediante propuestas de impacto educativo, a las nuevas generaciones para que se habitúe al nuevo contexto, eliminando el fantasma del terror vivido por esas poblaciones vulnerables.

Mismo contexto ocupa el estudio sobre *"La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz"* en el cual Granados (2016), al igual que Pérez (2016), le otorgan al aparato educativo el poder de una transformación socio-política y cultural de forma perdurable que, como lo reportan los informes de las Comisiones de la Verdad, de países como Guatemala, Perú y Ecuador, logran la sostenibilidad de un tratado de paz y no repetición de los actos violentos.

Desde el contexto escolar, el estudio titulado *"La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos"*, Osorio (2016) escribe un artículo de reflexión, que convoca a todos los agentes

educativos, directivas, docentes, alumnos, padres de familia y cuidadores, especialmente desde la ruralidad para que, de forma mancomunada, generen espacios de armonía y reflexión hacia el fortalecimiento de lazos de afectividad. Dicha vocación se complementa con el estudio sobre "La pedagogía social como condición de posibilidad en escenarios de posconflicto: construcción desde la praxis social", en el cual Álvarez (2016) le confiere un papel protagónico a la educación, pero desde sus prácticas pedagógicas como mecanismo de sensibilización hacia los NNA.

En el mismo contexto del conflicto, el estudio sobre *"Revisión de la literatura de la relación entre conflicto armado y educación en Colombia"* por Palacios (2017), en el cual, desde una metodología de reflexión sobre un hecho histórico, logra asociar la ausencia del estado con la deserción sistemática de los NNA. Es así como, cobertura y calidad educativa, se han convertido en un caldo de cultivo para deteriorar, cada vez más, los propósitos de políticas sociales del gobierno.

Previo a la situación de pandemia mundial, Trujillo y Cardona (2019), en su estudio titulado *"La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte"* mediante una revisión documental, ubica al docente como sujeto político capaz de mediar por una transformación de la educación en el campo, proponiendo un trabajo colaborativo, comunitario y humanizado en pro de recuperar la paz.

CONCLUSIONES

Del rastreo de las diversas investigaciones se logró determinar que predominaron los estudios de tipo cualitativo. Esto es, se abordaron los estudios a partir de modelos que, desde lo epistemológico, enfatizan en la necesidad de interesarse por el ser humano, su individualidad, con el fin de conocer sus apreciaciones y concepciones, apartándose de patrones teóricos estereotipados. Así mismo, por su origen filosófico, y la subjetividad, propia de los enfoques cualitativos, algunas investigaciones aludieron a la hermenéutica. Ello significa que, a través de éstas se puede lograr el acercamiento a la comprensión de manera interpretativa. Otros estudios hacen énfasis en el modelo relativista, constructivista que, para el caso de los modelos educativos, rompen con los estudios clásicos en los cuales no se le concedía un papel protagónico al estudiante. Por incorporar fenómenos sociales, la mayoría de los investigadores observaron a los sujetos en su mundo real, especialmente una vez superada la etapa de conflicto armado.

Aunque no se refieren muchos estudios de Caso, estos sí se presentaron al considerar condiciones específicas de fenómenos de violencia de algunas regiones, en especial, al ocasionado por la acción de grupos criminales dedicados al narcotráfico y la instrumentalización de NNA.

De forma complementaria, la mayoría de investigaciones correspondieron al tipo narrativo, asi pues, gran parte de los autores de dichas investigaciones, a través de su estrategia de recolección de información en fuentes secundarias, adoptaron la interpretación y narración de los propósitos formulados previamente en sus estudios. Asimismo, en su mayoría, los estudios respondieron al enfoque empírico-analítico e interpretativo, con base en la revisión teórica de la literatura alrededor de las categorías de estudio, descripción y comprensión de los aspectos contextuales de las mismas, derivados de los datos recogidos por la revisión bibliográfica y algunos de reflexión.

Para ello, se realizaron procesos de consulta y análisis de la información de marcos teóricos e investigaciones previas relacionadas y su contraste con los resultados evidenciados en diversos países y regiones, tanto de conflicto como en posconflicto. Además, se llevo a cabo un proceso de caracterización y valoración de las concepciones, constructos, significados de algunos actores, para comprender la forma en que están implicados los aspectos de las categorías de análisis. De esta manera, algunas investigaciones se dieron a la tarea de complementar y ampliar el conocimiento que se tenía inicialmente del objeto de estudio y contrastaron con los datos recogidos de la inmersión en el contexto social específico.

Respecto a las tendencias metodológicas en cuanto a estrategias de recolección de información, en su mayoría los estudios se apropiaron de un proceso de revisión y análisis bibliográfico sobre el problema, el estado del arte y marco teórico frente a los aspectos medulares de sus investigaciones. Sin embargo, cabe anotar que la tarea fundamental del investigador social no es solamente conocer las concepciones teóricas previas, antecedentes, el estado del problema en la literatura, y obtener resultados, conclusiones con base en estos aspectos, sino que deben enriquecerlas con la comprensión de la experiencia vivencial, desde la perspectiva de quienes la sienten, la expresan, sus diversas construcciones sociales particulares sobre el significado de los hechos y el conocimiento, dado que la investigación es en parte producto de dichas vivencias o, al menos de un acercamiento respecto al sujeto que se encuentra vivenciado estos fenómenos, en especial en época de conflicto.

Por último, no se encontraron estudios que adoptaran el método experimental, esto es, investigaciones en las que se considere el tipo correlacional, es decir, no se analizó la relación entre dos variables, que para el caso de las regiones en conflicto sería importante acudir a instrumentos como el pretest y postest, y se hace necesario el empleo de herramientas estadísticas para determinar la eventual desviación de los datos al comparar el antes y el después, es decir, las condiciones de conflicto y posconflicto una vez intervenidas las regiones mediante las políticas públicas, no sólo en cuanto a los modelos educativos, caso los de flexibilidad dadas las condiciones territoriales, sino

la intervención mediante presupuesto público en materia de proyectos de inversión para impulsar proyectos como el emprendimiento y unidades productivas.

Con respecto a las tendencias conceptuales sobre políticas educativas se enfatiza en la necesidad de que estas deben estar armonizadas con la realidad social, política, económica y cultural del país y las regiones en conflicto y posconflicto, y deben ser graduales, coherentes y consistentes. Asimismo, las políticas deben ir cambiando a medida que se avanza en el desarrollo educativo del país. Estos cambios deben implicar la mejora del sistema educativo, en especial para aquellas zonas rurales que han sido golpeadas por hechos de violencia.

Por último, otra tendencia de los estudios abordados es el poco énfasis que se realiza sobre las estrategias y técnicas de recolección de información, toda vez que, dada la naturaleza de la mayoría de las investigaciones, estas obedecieron a estudios de tipo documental e histórico mediante fuentes secundarias. Esto es, las técnicas de generación de la información empleadas no corresponden a las denominadas técnicas proyectivas, de las cuales, no se consideraron entrevistas a actores del conflicto, como tampoco al líderes de opinión, caso participantes clave mediante la técnica de grupo focal para directivas, docentes, entes de gobierno como secretarías u organismos de educación, ya que permiten a la investigación la conversación para convergir hacia un asunto determinado, caso las políticas públicas como estrategias de contención, prevención o mitigación del conflicto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, W. y Suárez, P. (2016). Creación de valor social compartido y universidad. Revista de la Universidad de La Salle, (71), 199-214.
- Álvarez, M. (2016). La pedagogía social como condición de posibilidad en escenarios de Posconflicto: construcción desde la praxis social. Boletín Redipe, 5(5), 33-42. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064412. Apartheid victims reject handouts', Guardian, 3 January 2000.
- Balibar, (2005). Étienne, Violencias, Identidades, Civilidad, Barcelona: Gedisa.
- Berardi, A. (2015). La crisis de la sociedad y la construcción del sujeto político desde la perspectiva de Durkheim, Tönnies y Weber. Entramados y perspectivas, 5(5), 179-201. Recuperado de http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1490/1363
- Berrío Nieto, D. M., y Santos Rodríguez, M. A. (2016). Retos de la educación para el posconflicto (tesis de posgrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de https://repository.unad.edu.co/handle/10596/13917

- Brandon Hamber & Richard A. Wilson (2002) Symbolic closure through memory, reparation and revenge in post-conflict societies, Journal of Human Rights, 1:1, 35-53, DOI: 10.1080/14754830110111553.
- Castillo, R. (2018). Educación en el posconflicto: revisión del estado de implementación del Plan Especial De Educación Rural – PEER. (Tesis de Especialización). Universidad Católica de Pereira.
- Cea D'Ancona, M. (1996). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, España: Síntesis.
- Carey D. C., Richards M. H. (2014). Exposure to community violence and social maladjustment among urban African American youth. Journal of Adolescence, 37, 1161–1170.
- Cossio, J. A. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. Sophia, 10(1), 14-23.
- Cuesta, M. (2016). Formación Por Competencias Para La Utilización De Estrategias Metacognitivas De Los Estudiantes De Décimo Grado En Dos Instituciones Públicas En Antioquia (Tesis Doctoral). Universidad Privada Norbert Wiener. Perú.
- De Lucas, (2013). El derecho a la libre circulación. Amnistía Internacional Catalunya.
- Consultado el 10 de octubre de 2020.
- Duque Vargas, N. H., y Lasso Toro, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. Revista Colombiana de Psicología, 25(1), 155-173. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v25n1/v25n1a11.pdf
- Espitia, U., y Rodríguez, E. (2016). El transconflicto: elementos para una utopía posible desde la educación. Panorama, 10(18), 94-100. Recuperado de http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/825/632.
- Fernández y Batista, (2012). Metodología de investigación Cualitativa y Cuantitativa.
- Filipov, F. (2006). Post-conflict peacebuilding: Strate-gies and lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. Some thoughts from the rights to education and health
- González, L., y Varela, P. (2017). Aportes a la formación de un docente rural para el posconflicto (Tesis de grado). Universidad de La Salle, Bogotá D. C., Colombia. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21432/26122053_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Granados, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. Trabajo Social, 18, 57-74. Recuperado de https://search.proquest.com/docview/1802640849/fulltextPDF/AC298789D2644A0PQ/13?accou

ntid=36216

- Herrera Guzmán, A. (2017). Las políticas públicas como alternativa estructural para el desarrollo rural solidario y el posconflicto colombiano. Revista Universidad de La Salle, 74(4), 1-30. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2156&context=ruls
- Infante Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. Hallazgos, 11(21). https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13
- Lederach, John. (2015). La larga marcha de los territorios. En: Sierra Restrepo, Álvaro (ed.). Reconciliación, el gran desafío de Colombia (pp. 176-217). Bogotá, D. C.: Semana.
- Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. Hallazgos, 11(21), 223- 245
- Meza, G. (2016). Justicia nosótrica para la paz: desde la memoria hacia la utopía. Panorama, 10(18), 40-49. Recuperado de http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/642/623
- Millán, M. F., y Jiménez, I. (2017). Economía y paz. Colombia en un escenario de posconflicto. Ploutos, 7(1), 24-31. Recuperado de https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1757/1670.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. Diálogos de Saberes: Investigaciones y Ciencias Sociales, 46(1), 125-142. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6260867.
- O. J. Keith Krause, (2005). Paz, Seguridad y Desarrollo en Ambientes de Posconflicto / Peace, Security and Development in Post-Conflict Environments, Security Dialogue vol. 36, no. 4.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), (2020). El informe Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2020 preparado por la en el marco del Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI). Bogotá: UNODC-SIMCI, 2021.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). Revisión de la OCDE de las políticas agrícolas: Colombia 2015. Evaluación y recomendaciones de política. Recuperado de http://bit.ly/1NTnWQK
- Osorio, F. E. (2001). Entre la supervivencia y la resistencia. Universidad Javeriana.
- Pabón, J. (2009). El reinado de la injusticia a nombre de la justicia y la paz: una mirada desde las víctimas a la ley de justicia y paz. Amauta, 15, 145-165.
- Palacios, M. (2017). Revisión de la literatura de la relación entre conflicto armado y educación en Colombia. Bogotá D. C., Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.

Recuperado de https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16924/PalaciosTovarMar%EDaJulieth2017.pdf;jsessionid=091BC6044F070155A6969EA8B183FF04?sequence=3

- Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. Recuperado de http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). Informe sobre Desarrollo Humano. Bogotá: PNUD.
- PNUD. (2015). Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-es.pdf.
- Poirier, T. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan África.International Journal of Educational Development, 32(2), 341-351.
- Raczynski, D., y Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 9-14. Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3098/3297.
- Rabinovich, S. (2003). La mirada de las víctimas: responsabilidad y libertad. En J. Mardones y M. Reyes, La ética ante las víctimas (pp. 50-75). Barcelona: Ánthropos.
- Ramírez, H. y Leguizamon, A. (2020). La naturaleza como víctima en la era del posacuerdo colombiano. El Ágora USB, 20(1), 259-273. DOI: https://doi.org/10.21500/16578031.4296
- Rodriguez, C., & Sanchez, F. (2012). Armed conflict exposure, human capital investments, and child labor: Evidence from Colombia. Defence and peaceeconomics, 23(2), 161-184.
- Sommers, M. (2004). Co-ordinating education during emergencies and reconstruction: challenges and responsibilities. París: IIEP-Unesco.
- Sotelo Amaya, J., Castellanos Londoño, I., y Rodríguez Andrade, R. (2017). Lapaz: una oportunidad de desarrollo social. Revista de la Universidad de La Salle, 73(2), 209-225. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2117&context=ruls
- Tovar, J., y Vélez, L. (2017). La educación y la pedagogía en el escenario del postconflicto en Colombia. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información - Cedotic, 2(1), 1-20. Recuperado de http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1796/1746
- Trujillo Franco, L. J., y Cardona González, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. Campos en Ciencias Sociales, 7(2), 175-218. DOI: https://doi.org/10.15332/25006681.4288.
- UNODC, (2021). Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos en Colombia,

año 2020. Bogotá D.C: Imprenta Nacional de Colombia.

- Valle, M. (2012). La política supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. Revista Española de Educación Comparada, (20), 109-144. [Links]
- Vargas, (2016). Factores de riesgo en los espacios fronterizos colombianos: amenaza latente para la seguridad y consolidación territorial. HALLAZGOS / ISSN: 1794-3841 / Año 14, N.° 27 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 129-142.
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., De los Ríos, J., y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. Revista Lasallista de Investigación, 13(1), 126-140. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/695/69545978012/
- Vélez, G., Ortega, P., y Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la Pedagogía de la memoria. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 8(1), 187-201. Recuperado de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys8.1.2017.11.
- Velsor-Friedrich, B., Richards, M., Militello, L., Deane, K., Scott, D., Gross, I., & Romero, E. (2015). The Impact of Community Violence on School-Based Research
- Wallerstein, I. (2006). III. La globalización: una trayectoria a largo plazo del sistema mundo. En I.Wallerstein, La decadencia del poder estadounidense (p. 34-67).Santiago de Chile: Le Monde diplomatique
- Yepes Ocampo, J. C. (2016). Retos y dilemas de la educación superior pública en Colombia: procesos de transformación en los últimos cinco lustros. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Zepeda, M. (2016). Universidad Nacional Autónoma de México, México. La Guerra contra las Drogas y la Cooperación internacional: el caso de Colombia. Revista CS, núm. 18, 2016 Universidad ICESI Recepción: 10 Noviembre 2014 Aprobación: 30 Diciembre 2015 DOI: 10.18046/recs.i18.1848.

CAPÍTULO 8

INFLUENCIA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Mildreth Juliana Lozano Martelo
Universidad UMECIT Panamá
mildrethlozano.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0006-8615-0772

RESUMEN

Las competencias socioemocionales han surgido como un enfoque fundamental para abordar los retos que cotidianamente enfrentan las instituciones educativas en la promoción de la convivencia escolar, de manera que el fortalecimiento de estas, se convierte en un desafío para el bienestar emocional y social de la comunidad educativa. Se ha realizado una revisión documental de fuentes como: libros, tesis doctorales, artículos científicos, informes técnicos y revistas de divulgación científica. Se busca describir los componentes teóricos de las competencias socioemocionales y su influencia con la convivencia escolar. Las competencias socioemocionales son un conjunto de aptitudes, saberes y conductas que habilitan a las personas para reconocer y generar respuestas asertivas, consigo mismas, con los demás y con el entorno, posibilita un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes y la comunidad educativa en general, por tanto, este artículo, permite detallar diferentes componentes teóricos sobre las competencias socioemocionales, destacando la importancia de la conciencia emocional, regulación emocional, competencia socioemocional, competencia para la vida y el bienestar. Este análisis teórico-reflexivo aporta una base sólida que permite la comprensión del fenómeno de la convivencia escolar, especialmente la violencia escolar que sigue en aumento bajo situaciones de conflicto, acoso y violencia que afectan el bienestar emocional y social de los involucrados en el entorno educativo, por esta razón a partir de lo socioemocional en las actividades escolares se busca un mayor énfasis en considerar las particularidades del contexto local de las Instituciones Educativas. El hallazgo de esta revisión teórica puede contribuir de manera significativa en la ampliación de los horizontes conceptuales e introducir en la cultura escolar las habilidades socioemocionales como aspecto fundamental de la convivencia escolar para el buen vivir dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave: Convivencia escolar, Competencias socioemocionales, bienestar emocional, educación.

INFLUENCE OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES ON SCHOOL COEXISTENCE: A DOCUMENTARY REVIEW

ABSTRACT

Social-emotional competencies have emerged as a fundamental approach to address the challenges that educational institutions face on a daily basis in promoting school coexistence. Strengthening these competencies becomes a challenge for the emotional and social well-being of the educational community. A documentary review has been conducted, including sources such as books, doctoral theses, scientific articles, technical reports, and popular science journals. The aim is to describe the theoretical components of social-emotional competencies and their influence on school coexistence.Social-emotional competencies encompass a set of skills, knowledge, and behaviors that enable individuals to recognize and generate assertive responses within themselves, with others, and in their environment. They create a conducive environment for the comprehensive development of students and the educational community as a whole. Therefore, this article provides a detailed account of different theoretical components of social-emotional competencies, highlighting the importance of emotional awareness, emotional regulation, socio-emotional competence, life skills, and well-being.This theoretical-reflexive analysis provides a solid foundation for understanding the phenomenon of school coexistence, especially the increasing prevalence of school violence under situations of conflict, bullying, and violence that affect the emotional and social well-being of those involved in the educational environment. For this reason, starting from the socio-emotional aspects in school activities, greater emphasis is placed on considering the particularities of the local context of educational institutions.The findings of this theoretical review can significantly contribute to expanding conceptual horizons and introducing social-emotional skills into the school culture as a fundamental aspect of school coexistence for the well-being of individuals both within and outside the school.

Keywords: School coexistence, Socio-emotional competencies, emotional well-being, education.

INTRODUCCIÓN

En cualquier sociedad, es inevitable establecer relaciones con otros individuos. Inicialmente, interactuamos con las personas que forman parte de nuestro entorno familiar. A medida que las personas crecen, se incorporan a otros espacios y contextos, siendo la escuela uno de los más relevantes debido al tiempo que pasamos en este entorno y a los conocimientos que adquirimos en él. Según Guzmán et al. (2014), la convivencia en las instituciones educativas no es un tema que se aborde fácilmente. La construcción de una cultura de paz en el entorno educativo presenta múltiples desafíos, incluyendo la dificultad de fomentar el aprendizaje de valores fundamentales

como el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda constante de la justicia. Estos valores, entre otros, son fundamentales para promover un ambiente de convivencia armoniosa en los colegios. Sin embargo, su desarrollo y promoción requieren un esfuerzo continuo y consciente por parte de todos los actores involucrados, como estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

Considerando la complejidad del problema, resulta imprescindible proporcionar una visión actualizada de la prevalencia y las tendencias globales y regionales en relación con la convivencia escolar. A nivel internacional, este es un problema que abarca a la sociedad en su conjunto, así como tiene implicaciones económicas, gubernamentales y culturales, afectando a todos los países sin excepción, aunque en distintos grados.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2021), se destaca que la violencia y el acoso en el entorno escolar afectan tanto a niños como a niñas, aunque existen diferencias en su manifestación. Se observa que los niños tienen una mayor probabilidad de participar en peleas o ser objeto de agresiones físicas en comparación con las niñas. Por otro lado, el acoso físico es más común entre los niños que entre las niñas, mientras que en el ámbito psicológico ocurre lo contrario. Además, la edad juega un papel determinante. A medida que los estudiantes crecen, disminuye la probabilidad de que sean víctimas de acoso, participen en peleas físicas o experimenten agresiones físicas. Sin embargo, los estudiantes mayores tienen un mayor riesgo de exposición al ciberacoso en comparación con los más jóvenes (UNESCO 2021).

La anterior investigación resalta que la violencia escolar presenta mayores desafíos en los países de ingresos bajos y medianos, donde existen limitaciones en los recursos para abordar este problema. Además, se observa que la violencia escolar es más frecuente entre los estudiantes de primaria y que los niños son especialmente susceptibles a ella. Estos estudios también revelan diversos factores que influyen en esta problemática, como el nivel socioeconómico y el entorno social en el que se desenvuelven los estudiantes, la falta de una cultura basada en el respeto mutuo, la insuficiente atención y apoyo a los alumnos, así como la ausencia de programas preventivos destinados a crear un ambiente seguro en las instituciones educativas (Moncada y Gómez, 2016; Fernández, 2017; Martínez, 2005; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- Icfes, 2022).

Según Ariza et al. (2017), no cabe duda de que los procesos de convivencia se ven afectados por situaciones de conflicto. Específicamente en las instituciones educativas, estos conflictos a menudo se resuelven de manera inadecuada, influenciados por contextos como el familiar y el

social. En estas circunstancias, tanto el discurso como la acción, en muchas ocasiones agresivos, impregnan diversas dinámicas y se vuelven recurrentes en la vida diaria.

Las instituciones educativas no se limitan únicamente a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas, lo cual contribuye a la formación de un sentido de pertenencia, autoestima, motivación y otros elementos que influyen en la calidad de vida de los estudiantes (Vargas et al. 2019).

Es así como se puede afirmar, que competencias socioemocionales en el ámbito de la convivencia escolar adquieren un papel significativo debido a su importancia en la salud emocional y social de los individuos. Estas competencias desempeñan un papel crucial al prevenir y abordar de manera eficaz situaciones de conflicto, acoso y violencia en el entorno escolar. Además, su presencia contribuye a la creación de un ambiente seguro dentro de la institución educativa, lo que a su vez facilita el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de habilidades necesarias para la vida. Estas habilidades son fundamentales para el éxito tanto a nivel personal como social (Durlak et al. 2011).

Es esencial tener en cuenta que la educación va más allá de la adquisición de conocimientos académicos, no se trata solo de acumular información, sino de cultivar habilidades, actitudes y valores que permitan enfrentar los desafíos de manera efectiva en la vida personal, social y profesional. Al brindar oportunidades para comprender, regular las emociones, fomentar la empatía, el trabajo en equipo y aprender a resolver conflictos de manera constructiva, se fortalece el bienestar general y la capacidad para afrontar los desafíos diarios y retos de la vida con mayor confianza y equilibrio emocional.

DESARROLLO

La Convivencia Escolar desde lo socioemocional

Del Rey, Ortega y Feria (2009) destaca la importancia de comprender la convivencia escolar desde una perspectiva integral, que va más allá de los aspectos normativos y pedagógicos. Según los autores, la convivencia escolar implica una dimensión psicológica significativa, en la cual se busca no solo establecer normas y reglas, sino también desarrollar habilidades sociales, afectivas y emocionales en los estudiantes.

Es importante reconocer que la convivencia escolar no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también desempeña un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes. Al promover la adquisición de habilidades sociales, afectivas y

emocionales, se fomenta un ambiente propicio para el bienestar de toda la comunidad educativa.

La influencia positiva de las competencias socioemocionales en la convivencia escolar ha sido respaldada por varios estudios que han proporcionado evidencia empírica, dentro de los cuales podemos mencionar las investigaciones de Román y Risoto (2022), Molina (2022), Delgado, Maldonado y Philippe (2021), Bayona (2021), Guevara et al. (2020), Santamaría (2019), Roncacio, et al. (2017), Beltrán (2017), Roselló et al. (2016), Moncada y Gómez (2016) y Domínguez (2015).

Estos autores han implementado programas y modelos de competencia socioemocional y han examinado los efectos de los mismos. Los resultados obtenidos revelan mejoras significativas en la competencia social y en la convivencia de los estudiantes como variables de estudio, mostrando diferencias significativas después de la implementación de los programas y/o modelos, donde se observó una disminución en la aparición de conductas agresivas, una mayor implicación en la resolución de problemas y una mejora en la capacidad de comunicar comportamientos violentos a los docentes y directivos de la escuela. Estos antecedentes respaldan de manera consistente la influencia positiva de las competencias socioemocionales en la convivencia escolar, además los resultados obtenidos en estos estudios aportan una base sólida para comprender la importancia de desarrollar estas competencias en los estudiantes, con el objetivo de promover un ambiente escolar seguro, reducir la violencia y mejorar la resolución de conflictos.

La Competencia socioemocional

Según Bisquerra y Chao (2021), las competencias emocionales engloban un conjunto completo de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de manera efectiva los fenómenos emocionales y su impacto en la convivencia y las relaciones interpersonales. Estas competencias en ocasiones también se denominan competencias socioemocionales, dado que la expresión y experimentación emocional ocurre en un contexto social donde las interacciones sociales desempeñan un papel crucial. Es importante destacar como las competencias socioemocionales trascienden los meros conocimientos teóricos y también involucran habilidades prácticas para manejar adecuadamente situaciones emocionales.

En el ámbito de las competencias socioemocionales, existen varios modelos reconocidos tanto en Estados Unidos como en los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico- OCDE. Uno de los enfoques destacados en el desarrollo de habilidades socioemocionales es el modelo propuesto por el Consortium for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2020), el cual abarca diferentes aspectos claves: La autoconciencia implica reconocer y comprender nuestras propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en

nuestro comportamiento.

La conciencia social nos capacita para comprender y reconocer los estados emocionales y expresiones de los demás, promoviendo la empatía y el respeto hacia diferentes perspectivas. La toma de decisiones responsable implica elegir de manera consciente y ética, considerando el bienestar propio y el de los demás, basándonos en principios éticos y valores personales. La autorregulación nos permite gestionar nuestras emociones, pensamientos y comportamientos de manera constructiva, manejando el estrés, evitando reacciones impulsivas y respondiendo de forma equilibrada a diferentes situaciones.

Otro modelo es el propuesto por Bisquerra y Chao (2021), al igual que Casel (2020) establecen un marco de competencias emocionales organizado en cinco bloques o dimensiones. Estas dimensiones abarcan una amplia gama de competencias.

La primera dimensión es la conciencia emocional, tiene que ver con el conocimiento tanto de nuestras propias emociones como de las emociones de los demás. Esto implica prestar atención a las señales que nuestro cuerpo, gestos faciales y comportamiento nos brindan, así como a las señales de las personas que nos rodean. También involucra poder diferenciar entre pensamientos, acciones y emociones, comprender las causas y efectos de las emociones, evaluar su intensidad y utilizar un lenguaje emocional adecuado.

La segunda dimensión es la regulación emocional, que se refiere a responder de manera apropiada a las emociones que experimentamos. Permite encontrar un equilibrio entre expresar nuestras emociones y suprimirlas cuando sea necesario. Algunos aspectos clave de esta dimensión incluyen la capacidad para manejar la frustración, regular la ira, posponer gratificaciones inmediatas en favor de metas a largo plazo y desarrollar habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, como la exposición a drogas o la violencia.

La tercera dimensión es la autonomía emocional, que se refiere a la capacidad de no verse fuertemente influenciado por los estímulos del entorno social y ambiental. Es un equilibrio entre la conexión emocional positiva con los demás, el apego y la capacidad de desprenderse emocionalmente cuando es necesario. Para desarrollar la autonomía emocional, es importante sembrar una sensibilidad emocional sin comprometer nuestra propia estabilidad emocional. Esto involucra tener una autoestima saludable, conocimiento de uno mismo, confianza en sí mismo, percepción de eficacia personal, motivación interna y responsabilidad por nuestras emociones y acciones.

La cuarta dimensión es la competencia socioemocional, que se refiere a un conjunto de habilidades que mejoran las relaciones interpersonales y sociales, considerando que las emociones se experimentan principalmente en el contexto de la interacción social. Esta dimensión incluye capacidades como la empatía y la colaboración, promueven actitudes prosociales y se oponen a la violencia, el racismo, la xenofobia y el machismo, los cuales generan numerosos problemas sociales. Estas competencias sociales fomentan un clima propicio para un trabajo en equipo productivo, permite resolver problemas, expresar nuestras emociones, con un propósito adecuado y adaptándose al contexto (Rendón, 2011; Rojas, Huamaní y Vilca, 2017; Delgado y López 2022).

La quinta dimensión es la competencia para la vida y el bienestar, que se define como el conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven un comportamiento positivo en diversos ámbitos.

Al fomentar la autoconciencia, la conciencia social, la toma de decisiones responsable, la autorregulación y la habilidad para relacionarse, se fortalece la capacidad de los individuos para gestionar y expresar sus emociones de manera adecuada, establecer vínculos positivos con los demás, resolver conflictos de manera constructiva y tomar decisiones informadas y éticas. Estas competencias se convierten en herramientas fundamentales para enfrentar los desafíos del mundo actual y por supuesto de la convivencia escolar.

Estos modelos proporcionan una base sólida para comprender y abordar las habilidades y capacidades socioemocionales que son fundamentales para el desarrollo completo de las comunidades educativas permitiendo la identificación de fortalezas y debilidades personales, lo que a su vez promueve cambios en el pensamiento y actitud en la interacción con uno mismo, los demás y el entorno.

CONCLUSIONES

La integración de las competencias socioemocionales en la educación responde a la necesidad de formar a los estudiantes de manera integral, dotándolos de herramientas que les permitan enfrentar los retos del mundo actual y futuro. Esta perspectiva reconoce la importancia de las emociones en el desarrollo humano y promueve un enfoque educativo que va más allá de los aspectos académicos, brindando a los estudiantes los instrumentos necesarios para su bienestar y éxito en diferentes ámbitos de la vida.

Al poner énfasis en describir los componentes teóricos de las competencias socioemocionales y su influencia con la convivencia escolar, se reconoce que el bienestar emocional de los miembros

de la comunidad educativa es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando se establecen espacios de apoyo emocional y se fomenta la comunicación efectiva, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje y se fortalecen los vínculos entre los estudiantes, docentes y personal administrativo. Al enseñar a los estudiantes y a toda la comunidad educativa a reconocer y regular sus propias emociones, se les proporciona una herramienta valiosa para enfrentar situaciones desafiantes y manejar conflictos de manera constructiva.

La relevancia académica del conocimiento se destaca en esta revisión a través de varios aspectos interrelacionados. En primer lugar, se enfoca en comprender a fondo el fenómeno de la convivencia escolar y su estrecha relación con las competencias socioemocionales. Este entendimiento profundo proporciona una base sólida para abordar los desafíos presentes en el ámbito educativo. Además, se busca ampliar los horizontes conceptuales, ofreciendo nuevas perspectivas y enfoques que enriquezcan el campo académico y promuevan una visión más integral de la convivencia escolar.

Esta revisión no se limita a la teoría, sino que también se centra en la implementación práctica. Se busca la generación de estrategias efectivas en el ámbito educativo, aprovechando el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales como recurso fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1), 24-47.
- Bayona Moreno, L. M. (2021). Formación para una cultura de paz desde las competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria de Colombia (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT). https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5394
- Beltrán Catalán, M. (2017). El papel de la competencia y el apoyo socioemocional en el bullying y en el cyberbullying. https://helvia.uco.es/handle/10396/15272
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020). Core SEL competencies. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/
- Del Rey, R, Ortega Ruiz, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37135/Dialnet-ConvivenciaEscolar-3098226.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Delgado, M.& López, R. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. ConCiencia EPG, 7(1), 43-74. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602580
- Delgado, Maldonado y Philippe (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. Revista ConCiencia EPG, 6(2), 13–28. https://doi.org/10.32654/concienciaepg.6-2.2
- Domínguez, M. D. (2015). Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de educación primaria (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga). https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=133102
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.
- Fernández, I. (2017). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad (Vol. 142). Narcea Ediciones.
- Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e26, 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897
- Guzman, E., Muñoz, J., Preciado, E., & Menjura. M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. Plumilla Educativa, 13(1), 153-175. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404/503
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° ,7º y 9°. Aplicación 2022.
- Moncada-Cerón, JS., Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. Revista
- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista iberoamericana de educación. https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a02.htm
- Molina Isaza, L. E. (2022). Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT). https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5396
- Moncada-Cerón, JS., Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. Revista educación y

desarrollo social. 10(1), 112-135. DOI: http://dx.doi.org/10.18359/reds.1451.

- Rendón,M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 32, 104 -128. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28
- Rojas Aliga, K. S., Huamaní Miguel, L. N., & Vilca Quiro, L. W. (2017). Escala de Competencias Socioemocionales. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/225/225
- Román, N. S., & Risoto, M. A. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de Educación Infantil. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 20(58), 591-612.
- Roncancio Ariza, M. H., Camacho Bonilla, N. M., Ordoñez León, J. C., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. Revista Educación Y Desarrollo Social, 11(1), 24–47. https://doi.org/10.18359/reds.264
- Roselló Sempere, S., García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Sureda García, I., Monjas Casares, M. I., & Rubio Barreda, A. (2016). Programa SOE: Programa universal de desarrollo socioemocional para combatir el rechazo en aulas de educación primaria. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6152413
- Santamaría-Villar, M. B. (2019). Promoción de la convivencia y prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Primaria. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120341
- UNESCO (2021). Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. UNESCO Publishing.
- Vargas, A. N., Chaparro Caso-López., A. A. y Rodríguez, J. C. (2019). Relevancia de la interacción en el aula desde la perspectiva psicológica. En A. Chaparro Caso-López, J. C. Rodríguez y J. C. Pérez (eds.). Apuntes de investigación educativa. http://uee.uabc.mx/docs/libros/Apuntes_de_investigacion_educativa.pdf#page=72

CAPÍTULO 9

PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA, DESDE EL PROYECTO DE TIEMPO LIBRE

Víctor Fernando Guzmán Nariño
Universidad UMECIT, Panamá
victorguzman.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-2406-7528

RESUMEN

En las instituciones educativas públicas de Montería, existe una percepción negativa de la convivencia escolar, donde los niños (as), adolescentes y jóvenes, poseen dificultades para relacionarse con sus pares y los altos índices de violencia al interior de las Instituciones han generado, entre otros impactos, deserción escolar. Esta investigación se ubica en la Línea de Investigación "Educación y Sociedad", dentro del Eje "Convivencia Escolar", en el Área de ¨Equidad y Educación¨ (UMECIT) y tiene como objetivo evaluar la incidencia del proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento del tiempo libre en la prevención del acoso y la violencia escolar, en los estudiantes; lo cual constituye un elemento fundamental en la promoción de la convivencia y el aprendizaje. Este estudio se establece desde un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, a través de un paradigma positivista que mide y observa los fenómenos que ocurren y trata de dar respuesta a los distintos problemas por medio del método Hipotético-Deductivo al formular y validar diferentes hipótesis, las variables presentadas en la investigación son medidas y se determina si poseen o no relación entre ellas de forma positiva o negativa, dando explicación al origen o causa de los fenómenos. Su diseño es no experimental transversal y correlacional-causal, ya que son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación y la encuesta, esta será dirigida a estudiantes que conforman la población objeto de estudio, con el fin de evaluar la percepción de la comunidad educativa.

Palabras clave: Acoso, violencia escolar, convivencia, tiempo libre, prevención.

PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE AND PROMOTION OF COEXISTENCE, FROM THE LEISURE TIME PROJECT

ABSTRACT

In the public educational institutions of Montería, there is a negative perception of school coexistence, where children, adolescents and young people have difficulties relating to their peers and the high rates of violence within the Institutions have generated, among other impacts, school

dropout. This research is located in the "Education and Society" Research Line, within the "School Coexistence" Axis, in the "Equity and Education" Area (UMECIT) and aims to evaluate the incidence of the transversal pedagogical project on the use of time free in the prevention of bullying and school violence, in students, which constitutes a fundamental element in the promotion of coexistence and learning. This study is established from a quantitative approach, of a correlational type, through a positivist paradigm that measures and observes the phenomena that occur and tries to respond to the different problems through the Hypothetic-Deductive method by formulating and validating different hypotheses, The variables presented in the investigation are measured and it is determined whether or not they have a positive or negative relationship between them, explaining the origin or cause of the phenomena. Their design is non-experimental, cross-sectional and correlational-causal, since they are studies that are carried out without the deliberate manipulation of variables and in which only the phenomena are observed in their natural environment to analyze them. The information collection techniques used were observation and the survey, this will be directed to students that make up the population under study, to evaluate the perception of the educational community.

Keywords: Bullying, school violence, coexistence, free time, prevention.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes problemas que se viven en Latinoamérica en torno a la educación es el acoso escolar, derivado muchas veces de las situaciones de violencia que se repiten sistemáticamente, pues muchas veces el agresor ha sido víctima anteriormente de alguna situación de violencia y ello lo transmite a un sujeto que se considera más vulnerable. El acoso escolar se define como *"un tipo específico de violencia, caracterizado por comportamientos violentos reiterados sobre la misma persona, agresiones a nivel físico y psicológico, desigualdad entre el agresor y la víctima, y la intencionalidad del agresor de hacer daño"* (Leganés-Lavall, 2013, p 22)

En la actualidad, se observa que muchos niños, niñas y adolescentes sufren violencia física y verbal, son víctimas de acoso en múltiples entornos y de distintas formas; por lo cual, las investigaciones sobre menores y violencia se centran cada vez más en los múltiples tipos de victimización, o poli victimización (Finkelhor et al., 2005). Una revisión bibliográfica reveló que la poli victimización es más frecuente entre los niños y las niñas de países de renta media-baja y baja, que entre los de países con una renta media-alta y alta. Además, esta poli victimización favorece las conductas de riesgo para la salud mental y los factores que favorecen la violencia y el acoso (Unesco, 2021).

Debido a ello, el acoso escolar se constituye en tema de atención relevante para las instituciones educativas, pues afecta la convivencia de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que las víctimas suelen bajar su rendimiento académico, su estado de ánimo y su autoestima; en ocasiones, esta situación se convierte en uno de los factores determinantes de la deserción escolar; entre otros problemas (Joffre-Velázquez et al., 2011).

Al respecto, la encuesta realizada por Global School-based Student Health Survey (GSHS) en el 2003, en 96 países (citado en Unesco, 2021), afirma que uno de cada tres niños/niñas eran víctima de acoso, y una proporción similar objeto de violencia física y en algunos casos específicos, el acoso es reiterativo, mientras que en la encuesta de GSHS en 96 países, indican que en general, casi uno de cada cinco estudiantes fueron víctimas de acoso en la escuela uno o dos días y uno de cada 20 estudiantes fueron víctimas entre tres y cinco días, estos datos dan cuenta del nivel de acoso permanente que viven varios estudiantes, pero el 16,1% de estas víctimas sufren de maltrato físico, afirman haber sido golpeadas, pateadas, empujadas o encerradas en espacios cerrados.

Sumado a lo anterior, UNESCO (2021) sobre violencia y acoso escolar señala que dichas cifras van en aumento a nivel mundial, ya que uno de cada tres (32%) estudiantes ha sido acosado por sus compañeros en la escuela, más de uno de cada tres (36%) estudiantes ha estado involucrado en una pelea física con un estudiante y el 32% ha sido atacado físicamente al menos una vez en 12 meses. Asimismo, según la Organización Mundial de la Salud - OMS, el acoso escolar afecta a entre el 10% y el 30% de los estudiantes en todo el mundo.

Además, según una encuesta realizada por la Organización de Estados Americanos en América Latina, el 18% de los estudiantes encuestados habían sufrido acoso escolar. Según el estudio *"Convivencia escolar en América Latina: Un enfoque de derechos para el análisis de la violencia en las escuelas"* realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la UNESCO el acoso escolar afecta alrededor del 17% de los estudiantes de América Latina y señala que los países con mayores índices de acoso escolar son Brasil, Colombia, México y Perú. (Unesco, 2021)

> En América, las cifras de violencia y acoso escolar todavía son preocupantes, si bien son menores que en otras regiones del mundo como Medio Oriente, el norte de África y África subsahariana. En América del Norte, por ejemplo, al menos el 31.7% de esta población ha sufrido bullying, a diferencia de Centroamérica, que el 22.8% ha sido acosado, el 25.6% se ha visto envuelto en peleas físicas y el 20.5% ha sido atacados físicamente, mientras que, en Sudamérica, las cifras de acoso, peleas y ataques son más

elevadas, con 30.2%, 31.3% y 25.6% respectivamente. En el Caribe también hay altas cifras con respecto a Centroamérica y Europa, con un total de 25%, 38.3% y 33.8% por estas tres problemáticas que sugiere la UNESCO.(Rojas. 2018)

Las instituciones educativas cuentan con herramientas de gran valor que, orientadas de forma efectiva, pueden contribuir notablemente a la reducción de indicadores de violencia como los que se han manifestado anteriormente.

Una de esas herramientas a considerar son los proyectos pedagógicos transversales; en el caso específico el proyecto de aprovechamiento para el tiempo libre. Se estima que, a través de su diseño e implementación se pueden generar espacios de sana convivencia, donde el respeto y la tolerancia, sean los pilares que sostengan las instituciones educativas, para que sean espacios de paz, que todos la comunidad tenga los mismos derechos y sean valorados desde su particularidad, los currículos educativos deben ser flexibles y ajustarse a la realidad del contexto, el estudiante debe ser participe activo en su proceso de formación y a su vez los docentes deben recibir mayor capacitación y brindarle todas las herramientas necesarias para mejorar su quehacer diario, al eliminar la violencia, el acoso escolar y cualquier tipo de discriminación, se garantizara que todos los niños y jóvenes tengan acceso a ambientes de aprendizaje seguro, inclusivo y sano.

En el caso particular de Colombia, se trata de un país que por su índice de población y de cantidad de estudiantes de nivel primario y secundario presenta una cantidad importante de casos graves de Bullying. El Senador Flórez asegura que: *"Es alarmante que Colombia es el segundo, entre los países latinoamericanos miembro de la OCDE, con mayor exposición al Bullying después de República Dominicana; y uno de los países con mayor cantidad de casos de acoso escolar en el mundo, ocupa el puesto número 10 del top 30 de países con mayor número de incidentes"*. (Flórez, 2022)

En la evaluación y seguimiento de la Ley 1620 de 2013 se hizo énfasis en la importancia de la participación y acompañamiento de las familias de los estudiantes para detectar factores que pueden estar propiciando o favoreciendo situaciones de violencia donde los escolares actúan, ya como víctimas o como victimarios. Allí Flórez, resaltó que de acuerdo con los estudios de la ONG Internacional Bullying sin Fronteras, para los años 2020-2021 en nuestro país se reportaron 8.981 casos graves de acoso escolar y las ciudades con mayor índice de casos de violencia escolar son Bogotá con un 21%, Medellín con 13% y Barranquilla con 12%.(Flórez. 2022)

Actualmente las instituciones educativas en el municipio de Montería viven en una continua crisis de convivencia escolar, dónde la violencia verbal y física, el matoneo, el ciberacoso, el acoso escolar predominan y atemorizan diariamente a los estudiantes. Uno de los factores que han favorecido al acoso escolar son los altos grados de repitencia por parte de los estudiantes, razón por la cual, terminan habiendo adolescentes entre 14 y 15 años con niños de 9, 10 y 11 años y esta diferencia de años y desarrollo emocional hace que sean más vulnerables al acoso escolar los niños.

En el año 2016 se realizó un estudio por la Fundación Visión Divina del Mañana, donde participaron estudiantes de sesenta instituciones educativas de Montería, se encontró que el 45.5% de los educandos de primaria encuestados los han golpeado o tratado mal en la institución educativa y el 37.1% confiesan que se tratan mal entre ellos. (citado de Negrete, 2017)

De 870 de los estudiantes de secundaria encuestados, 1.8% ha sido agredido física, verbal o por redes sociales; 66.5% ha visto estudiantes que maltratan, insultan o hacen daño a otros; 38.5% son frecuentes las agresiones físicas entre compañeros; el 28.3% dice que es frecuente el Ciberbullyng; 45.6% presentan vandalismos o destrozos de objetos y materiales del colegio; 54.8% hay faltas de respeto de los estudiantes a los docentes; 28.1% permanece callado cuando compañeros agreden o hacen daño a la institución; 45.1% no contaría con ninguno de la institución que le ayude a resolver problemas; 58.9% no participa en la resolución de conflictos que se presentan entre sus compañeros; 54.8% conoce los conflictos entre los estudiantes (Negrete, 2017)

Según la Secretaría de Educación de Montería (SEM), en el año 2019 se registraron un total de 8.945 casos de violencia escolar. El 79.3% de los casos fueron contra estudiantes de estratos 1, 2 y 3, y el 20.7% restante fue contra estudiantes de estratos 4 y 5. El tipo de violencia más común fue el maltrato verbal, seguido por el maltrato físico y el acoso escolar. (p.4)

Por ende, se hace importante evaluar el impacto del proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento de tiempo libre en la prevención del acoso y la violencia escolar, para la promoción de la sana convivencia, en las instituciones educativas del municipio de Montería, con miras a mejorar su clima escolar al reducir los índices de deserción, favoreciendo así al aprendizaje por parte de los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002)

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), define la convivencia escolar como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (MEN, 2013)

En este sentido, es importante anotar que el gobierno nacional mediante la Ley 1620, la cual está en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994, establece la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar de los niveles educativos de preescolar, básica y media.

Ahora bien, uno de los objetivos de este sistema educativo, es promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.(Muñoz, 2022)

Acoso Escolar o Bullying

Una de las mayores dificultades que posee la convivencia escolar es el acoso escolar o Bullying, aunque, aún no existe un consenso respecto al término bullying en la lengua española dado que en la literatura se encuentran sinónimos como intimidación entre iguales, maltrato entre compañeros, manotaje, matoneo o acoso escolar. (Marín y Reidl, 2013 p.13). El término *"bullying"*, acuñado por Dan Olweus, investigador noruego que en la década del 70' señala que la palabra proviene del vocablo inglés *"bull"* que significa toro, en este sentido, bullying es la actitud de actuar como un

toro en el sentido de pasar por sobre otro u otros sin contemplaciones (Olweus, 1978).

Concretamente en Colombia, la ley 1620 del 15 de Marzo de 2013, en su artículo dos refiere que el acoso escolar es una conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno.

El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional, el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. De igual manera, Gairín et al. (2014) *"consideran que el fenómeno del acoso escolar ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos: privados o públicos, selectivos o marginales, situados en grandes ciudades o en pueblos pequeños"* (p.24). Su alta visibilidad actual se debe a una mayor sensibilidad, una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación.

Violencia Escolar

Un problema actual y creciente dentro de la comunidad escolar es la agresión y violencia observada entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar. En este sentido, los estudios realizados por Gumpel y Meadan, (2000); Henao, (2005) informan que *"los episodios de agresión y/o violencia en las escuelas producen en los niños/as daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo, e incluso efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumáticos en los afectados"*.

Dentro de este contexto, Isaza, Mosquera y Pereira, (2014) designan la violencia escolar como: "*aquellas acciones que ostentan una directa intención dañina contra algún integrante de la comunidad escolar, alumnos, profesores, directores, padres o personal subalterno y que son organizadas por algún miembro que pertenece a ésta y que suelen darse dentro de la institución educativa, o bien en otros espacios físicos que están relacionados con la escuela, como los alrededores de la misma escuela o aquellos en los cuales se llevan a cabo actividades extracurriculares"* (p. 38).

La violencia es un producto de la sociedad, es socialmente producida y por eso se la puede prevenir socialmente. Según Isaza y Cols (2014), la violencia no resulta de la manifestación de comportamientos instintivos sino de expresión de comportamientos alienados, que no brotan espontáneamente, sino que se adquieren a través de procesos específicos de privación, frustración y socialización. Una de las funciones primordiales de la escuela en el mundo de hoy es la de enseñar a vivir juntos en armonía y a convivir con base en el respeto a las diferencias y a los derechos de los demás.

Proyectos Pedagógicos Transversales de Aprovechamiento del tiempo libre

Son una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes y de la escuela, a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad.

Otra definición sobre los proyectos pedagógicos transversales, está enmarcada en artículo 36 del decreto 1860 de 1994 la cual establece que son: estrategias pedagógicas que permiten planear, desarrollar y evaluar el currículo en el establecimiento Educativo, posibilitando con ello, mejorar la calidad del proceso de enseñanza y el desarrollo integral del estudiante y está fundamentado como una actividad dentro del plan de estudios con el propósito de conllevar al estudiante a la solución de problemas propios de su entorno, seleccionados mediante un diagnóstico previo que atiende a las necesidades sociales, científicas, culturales y tecnológicas del estudiante.

La Ley 115 Art. 14 establece que los establecimientos educativos Privados y públicos están obligados a cumplir con los proyectos Pedagógicos Transversales de: Aprovechamiento del tiempo Libre, La Enseñanza de la protección del ambiente, La Educación para le justicio y la paz y La Educación Sexual. Los cuales deben propiciar y permitir procesos de transformación de las dinámicas ambientales, económicas, políticas, socioemocionales, socioculturales, entre otros para contribuir al logro de los objetivos del desarrollo sostenible de la UNESCO y a la construcción desde el contexto educativo.

En cuanto al aprovechamiento de tiempo libre se refiere: al uso productivo y satisfactorio del tiempo libre de los estudiantes, en actividades que contribuyen a su formación integral, desarrollo de habilidades y fomento de valores. Según Agudelo y Flores (1997) Es el uso constructivo que el ser humano hace de él, en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida en forma individual o colectiva. Tiene como funciones básicas el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, el desarrollo personal, la liberación en el trabajo y la

recuperación psicobiológica.

MÉTODO

Esta investigación se establece desde un enfoque cuantitativo, ya que se basa en la medición de variables cuantitativas y en el análisis estadístico de los datos. En su libro *"Metodología de la investigación",* Sampieri define la investigación cuantitativa como *"el proceso de medición y recolección de datos cuantitativos, para su posterior análisis estadístico, con el fin de establecer relaciones entre variables y generalizar los resultados obtenidos a una población o universo"*. (Hernández S., 2018)

Por otro lado, Palella y Martins (2012), Señala que el enfoque cuantitativo *"percibe la uniformidad de los fenómenos, aplica la concepción hipotética-deductiva como una forma de acotación y predica que la materialización del dato es el resultado de procesos derivados de la experiencia"* (p.40), la ruta cuantitativa permite la parametrización de la derivación de los datos obtenidos en la aplicación de la escala de estimación. En el entorno de cada persona existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa como objetiva, es decir, el investigador debe reproducirla sin deformarla.(Burgos, 2021)

En cuanto al método se optó por él Hipotético-Deductivo, ya que posee una base empírica la cual emplea la observación directa para obtener los datos objetivos necesarios que documentan el conocimiento obtenido, es sistemático, por lo cual posee una serie de etapas que hay que recorrer para obtener un conocimiento válido desde el punto de vista científico, utilizando instrumentos que resulten fiables. (Castán, 2014) Lo que hace este método es minimizar la influencia de la subjetividad del investigador en su trabajo, permitiendo encontrar respuesta al interrogante formulado en la investigación y produciendo conocimiento mediante el empleo de procedimientos, como la recogida, el análisis y la interpretación de datos.

Según Sampieri, el método hipotético-deductivo es una estrategia para probar hipótesis mediante la deducción lógica y la confrontación de las predicciones con la evidencia empírica. (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018) e implica los siguientes pasos: la formulación de una hipótesis, la deducción de predicciones, la realización de pruebas empíricas y por último el análisis y comparación de los resultados.

El tipo de investigación es el correlacional, debido a que, al evaluar el impacto del proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento de tiempo libre en la prevención del acoso y la violencia escolar, para la promoción de la sana convivencia, en los estudiantes de las instituciones educativas

del municipio de Montería, se analiza el grado de asociación que existe entre dos o más variables en su contexto y su relación en términos estadísticos.(Hernández et al. 2018)

Según Hernández, et al. (2010) estas correlaciones pueden ser positivas o negativas; positivas en la medida en que existe una variación alta en una categoría o sujeto, se muestran valores altos en la otra variable, y viceversa, además, poseen un valor explicativo, pues al relacionar las variables, favorece en cierta forma en la aparición de información explicativa, aunque sea parcial. En este estudio se observará las variables de: proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento de tiempo libre, el acoso escolar y la violencia escolar de los estudiantes de la institución escogida, que pueden o no, afectar la convivencia.

El diseño que orienta este estudio es el no experimental transversal y correlacional-causal, ya que son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. El estudio no experimental transversal, evalúa una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo preciso y analiza la incidencia de determinadas variables, así como su interrelación en un momento, lapso o periodo y es de tipo correlacional-causal ya que evidencia las relaciones entre dos o más variables o conceptos en un momento determinado.

Los diseños correlacionales-causales describen relaciones en uno o más grupos o subgrupos y suelen describir primero las variables incluidas en la investigación, para luego establecer las relaciones entre éstas, en primer lugar, son descriptivos de variables individuales, pero luego van más allá de las descripciones y establecen relaciones. (Hernández, et al 2014) las técnicas usadas por el investigador para recolección de datos se emplearán un tiempo y momento único, y tendrá un alcance inicial o final de explicar la variable del impacto del proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento de tiempo libre en la prevención del acoso y la violencia escolar, para la promoción de la sana convivencia

En este estudio se utilizarán como técnicas la observación y la encuesta, la observación según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es una técnica de medición no obstructiva, es decir accede a la realidad de los investigados desde sus escenarios y espacios donde desarrollan sus actividades cotidianas, en otras palabras, simplemente se registran los estímulos por otros factores ajenos al instrumento.(Burgos, 2021) Mientras la encuesta, es considerada por Palella y Martins (2012), como una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador, que se utiliza para recopilar los datos concretos sobre el objeto de estudio, comprendiendo las dimensiones que extienden y comprueban el conocimiento. (p.123)

La encuesta estará dirigida a los estudiantes con el fin de conocer la opinión sobre la implementación del proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento de tiempo libre y su impacto en el proceso de convivencia escolar y cómo perciben la violencia y el acoso escolar, además se observa directamente las actividades recreativas y culturales que se realizan en el marco del proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento de tiempo libre, para identificar situaciones de acoso y violencia escolar que afectan a la convivencia escolar y su relación con el comportamiento y actitudes de los estudiantes.

El presente estudio se realizará en la ciudad de Montería Córdoba donde existen aproximadamente 61 instituciones de carácter público, urbanas y rurales, cuyos estratos socioeconómicos predominantes son el nivel 1,2 y 3 (SEM, 2019). Según informe de cobertura de matrículas presentados por "Datos abiertos" del gobierno de Colombia a 2020 tenían 78,646 estudiantes matriculados, sin incluir los ciclos u otro tipo de educación especial. Además, estas instituciones según Perfil educativo de la Secretaría de Educación de Montería (SEM, 2019)

La población objeto de estudio, comprende a los estudiantes de básica y media de secundaria, la Institución Educativa Cristóbal Colón, está conformada por 4 sedes y posee un total de 3019 estudiantes donde 1469 son mujeres y 1550 hombres, todos los estudiantes se encuentran entre las edades de los 6 a 18 años, la mayoría son del departamento de Córdoba, pero hay varios estudiantes oriundos de Venezuela

Los actores participantes de la encuesta son estudiantes de grados tercero a once, los cuales se seleccionaron de acuerdo a las siguientes características:

1. Debe estar matriculado en grado tercero a once, en una institución educativa seleccionada para el estudio.
2. Sus edades deben estar comprendidas entre los 9 a 18 años.

El tamaño de la muestra fue de 341 estudiantes, ya que se redondeó la cifra acercándose al número más cercano. Finalmente se seleccionan, de manera aleatoria a los estudiantes a quienes se aplicarán los instrumentos de recolección de información

CONCLUSIONES

La realidad de violencia que sufren muchos niños, niñas y adolescentes en la actualidad, se enmarca en múltiples formas de victimización, tales como la violencia física, verbal y el acoso. El acoso escolar se destaca como un problema relevante que afecta la convivencia, el rendimiento académico de los estudiantes y el clima escolar; algunas de las graves consecuencias que sufren

las víctimas son: el miedo a denunciar, la depresión, la ansiedad y la participación en conductas de riesgo, lo que en ocasiones puede llevar a la deserción escolar. Asimismo, el ciberacoso es un fenómeno creciente de violencia escolar, que ha ido en aumento con el incremento de las herramientas digitales.

Algunos organismos internacionales reportan cifras alarmantes sobre acoso escolar a nivel mundial y, lamentablemente, el problema va en aumento, razón por la cual es necesario tomar medidas que permitan abordar este problema, disminuir los índices de violencia escolar y promover entornos escolares seguros, respetuosos y libre de violencia, protegiendo el bienestar físico, emocional y mental de los estudiantes; ya que, un entorno escolar pacífico promueve un mejor aprendizaje y desarrollo personal.

En Colombia, se presentan cifras relevantes de violencia escolar y bullying. Estudios en Montería, revelan datos considerables relacionados especialmente con maltrato verbal y físico, lo que ha merecido la atención de entidades locales y el interés de diseñar, promover y aplicar estrategias que permitan la disminución de este fenómeno, entre ellas el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos transversales en las Instituciones educativas.

El proyecto pedagógico transversal de aprovechamiento del tiempo libre es un espacio que permite mejorar la convivencia escolar, estudios anteriores indican que estas iniciativas fortalecen las habilidades sociales, promueven relaciones interpersonales saludables, estimulan la creatividad, reducen el estrés, desarrollan habilidades socioemocionales, fomentan la empatía, fortalecen la comunidad escolar y promueven una cultura de paz. Al crear un ambiente escolar más inclusivo y armonioso, se sientan las bases para un aprendizaje significativo y una formación integral de los estudiantes.

La investigación cuantitativa permite examinar las relaciones de causa y efecto entre diferentes variables. Esto significa que se pueden identificar las variables que influyen en la convivencia escolar y establecer la dirección de estas influencias. Por ejemplo, se puede investigar si la participación en proyectos de tiempo libre tiene un impacto directo en la mejora de la convivencia escolar, o si existen otros factores mediadores o moderadores involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burgos, P. (2021). Acompañamiento Pedagógico del Directivo a Docentes de Básica Primaria para la Calidad Formativa en Instituciones Educativas Municipio de Moñitos Córdoba. UMECIT.

- Castán, Y. (2014). Introducción al método científico y sus etapas. Instituto Aragonés de Ciencias de La Salud, 1–6.
- Finkelhor, David & Ormrod, Richard & Turner, Heather & Hamby, Sherry. (2005). The Victimization of Children and Youth: A Comprehensive, National Survey. Child maltreatment. 10. 5-25. 10.1177/1077559504271287.
- Flórez. Pedro. (2022). Colombia con alarmante aumento en cifras de Bullying. El Senado. https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/13-senadores/4205-colombia-con-alarmante-aumento-en-cifras-de-bullying
- Gairín, J., & Barrera, A. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica. Santiago de Chile: Santillana
- Gumpel, TP. & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. British Journal of Educational Psychology, 70, (3), 391-404.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. Universitas Psychologica, 4(2), 161-177.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Isaza, M. Mosquera, F. y Pereira, O. (2014). Violencia y convivencia escolar en niños (as) de 7 a 10 años de la Institución Educativa 10 años de la Institución Educativa Cristóbal Colón de la ciudad de montería. Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de Psicología.
- Joffre-Velázquez, G. García-Maldonado, A. H. Saldívar-González, G. Martínez-Perales, D. Lin-Ochoa, S. Quintanar-Martínez, A Villasana-Guerra Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. Boletín médico del Hospital Infantil de México, 68: 193-202, 2011
- Leganés, E. y Pérez-Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. Tejuelo, 13, 102-122
- Ley 115 general de educación, febrero 8 de 1994
- Negrete V. (2017). La familia: la base amenazada. Universidad del Sinú. Montería.
- MEN (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. No.49.
- Marín, A. & Reidl, L. (2013). Validación Psicométrica Del Cuestionario "Así Nos Llevamos En La Escuela" Para Evaluar El Hostigamiento Escolar (Bullying) En Primarias.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (56), pp. 11-36

- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. perspectivas: Vol. XXXII (A. (2002). L. educación para aprender a vivir juntos. C. como armonización de ley, moral y cultura. P. Mockus, Ed.; 1st ed.).
- Muñoz, C. (2022). Programa De Convivencia Escolar Para Disminuir La Violencia Escolar En La Institución Educativa Nuestra Señora De Las Mercedes De El Tablón De Gómez, Departamento De Nariño De Colombia [Doctorado En Ciencias De La Educación]. Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología.
- Olweus, D. (1978). Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. Obtenido de JSTOR: https://www.jstor.org/stable/1128488?seq=1
- Palella, S. y Martins, F. (2012), Metodología de la Investigación Cuantitativa. 1a reimpresión. ISBN: 980-273-445-4. FEDUPELL. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas – Venezuela. - Recuperado en: https://bit.ly/3tliVYq
- Rojas. Diana. (2018) Las alarmantes cifras de bullying en América Latina y el Caribe - LatinAmerican Post. Latinamerican Pots, 1. https://latinamericanpost.com/es/24049-las-alarmantes-cifras-de-bullying-en-america-latina-y-el-caribe
- Secretaria de Educación de Montería. “SEM” (2020). Bases del Plan de Desarrollo de Montería “Gobierno de la Gente” 2020-2023 LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS ODS relacionados. http://ieu.unal.edu.co/images/Planes_de_Desarrollo_2020/Base_plan_de_Desarrollo_Monteria.pdf
- UNESCO. (2019). La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO. UNESCO. https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco
- Unesco. (2021). Acoso y violencia escolar. https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar
- Unesco (2021). Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398

CAPÍTULO 10

CLIMA ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL MUNICIPIO DE MONTERÍA, ESTUDIO DE CASO

Elisa Eugenia Rivera Arrieta
Universidad UMECIT, Panamá
elisarivera.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-0624-6576

RESUMEN

El clima social escolar es un proceso que se manifiesta desde las formas de participación de los miembros de una comunidad educativa en su entorno escolar. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, lo considera uno de los procesos que constituyen la gestión directiva. Esta investigación tiene como objetivo analizar la contribución del proceso del clima escolar en el mejoramiento continuo de la gestión directiva de tres instituciones educativas rurales de Montería, ya que las relaciones de los estudiantes, sus manifestaciones dentro del contexto educativo se han visto enmarcadas por la influencia de factores que ponen en riesgo el desarrollo del clima escolar y el desarrollo de sus competencias, entre ellas las socioemocionales, fenómeno que afecta principalmente las zonas rurales, lo cual se convierte en una tarea primordial del quehacer educativo, entendiendo que, el clima social escolar se considera factor determinante de la calidad educativa. Esta investigación se formula desde la comprensión holística de la ciencia, integra dos tipos de investigación; descriptiva y analítica, se considera de campo, temporal, transeccional contemporánea, univariable. Para la recolección de la información, se utilizan dos técnicas. Una encuesta, aplicada a los estudiantes usando un instrumento llamado Escala de Clima Social Escolar, elaborada en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de Moos y Trickett (1974). Además, se emplea la técnica de revisión documental para las autoevaluaciones y los planes de mejoramiento institucional que permiten conocer el estado de ciertos criterios y de alguna manera, hacer un contraste entre un evento y otro. En este caso, como instrumento, se utiliza una matriz de registro que permite identificar aspectos significativos de ambos eventos.

Palabras clave: Clima escolar, Estudiantes, Gestión directiva escolar, Mejoramiento contínuo.

SCHOOL CLIMATE IN RURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MUNICIPALITY OF MONTERÍA, CASE STUDY

ABSTRACT

The school social climate is a process that is manifested from the forms of participation of the members of an educational community in their school environment. In Colombia, the Ministry of National Education, considers it one of the processes that constitute the directive management.

This research aims to analyze the contribution of the school climate process in the continuous improvement of the management of three rural educational institutions in Monteria, since the relationships of the students, their manifestations within the educational context have been seen framed by the influence of factors that put at risk the development of the school climate and the development of its skills, including socio-emotional ones, a phenomenon that mainly affects rural areas, which becomes a primary task of educational work, understanding that, The school social climate is considered a determining factor of educational quality. This research is formulated from the holistic understanding of science, it integrates two types of research; descriptive and analytical, it is considered field, temporal, contemporary transectional, univariate. For the collection of information, two techniques are used. A survey, applied to students using an instrument called the School Social Climate Scale, developed at Stanford University, under the direction of Moos and Trickett (1974).In addition, the documentary review technique is used for self-assessments and institutional improvement plans that allow knowing the status of certain criteria and somehow makes a contrast between one event and another. In this case, a registration matrix is used as an instrument to identify significant aspects of both events.

Keywords: School Climate, Students, School Management, Continuous Improvement.

INTRODUCCIÓN

Algunos de los efectos de la desigualdad se manifiestan tan en los contextos escolares a través de las diferentes percepciones e interacciones de los niños, adolescentes y jóvenes; muchas veces se evidencian mediante situaciones que representan riesgo para el desarrollo de un clima escolar favorable, algunas de las más frecuentes son; la agresión verbal y física, el acoso, el consumo de sustancias psicoactivas, las prácticas de autolesión y la ideación suicida, entre otras.

América latina experimenta una de las brechas de desigualdad más notable. A raíz de ello, organizaciones internacionales como UNESCO, CEPAL, OCDE, entre otras, han formulado orientaciones que apuntan a disminuir las brechas y promover la educación inclusiva, la ciencia, la tecnología, la innovación y los valores humanos, desde una perspectiva global, que tenga en cuenta las posibilidades de cada contexto para promover el desarrollo social, principalmente desde las escuelas.

Países como Colombia, han impulsado algunas políticas públicas educativas encauzadas al logro de estos propósitos, sin embargo, estos desafíos representan y requieren un esfuerzo conjunto de todos los actores del proceso educativo, pues la dinámica de las escuelas presenta elementos obstaculizadores que requieren un manejo pertinente.

El estudio del clima escolar, como proceso de la gestión directiva, junto con el análisis de la efectividad y pertinencia de los procesos de autoevaluación institucional y su importancia para el diseño de los planes de mejoramiento puede contribuir a transformar la realidad en las comunidades educativas donde se encaminan estas acciones.

Contextualización

La educación en Latinoamérica vive una profunda crisis a nivel general, se describe una problemática social, cultural, y emocional que afecta la formación de las personas y, en consecuencia, la calidad educativa; se especula que la vida no será igual de aquí a unos años, por tanto, de acuerdo con Harari (2018), es de vital importancia modificar ciertas fórmulas educativas para preparar lo mejor posible a las futuras generaciones ante los cambios que están por venir.

En primer lugar, una de las realidades más notables desde el plano social, es la amplia brecha de desigualdad entre las regiones. Según plantea UNESCO (2015), la pobreza, la segregación y la baja inclusión social también son descritas como fenómenos asociados con la desigualdad, con notorias implicaciones para la educación. Cuando la pobreza es generalizada, impone limitaciones para alcanzar los objetivos educativos de los países. Asimismo, los hogares en situación de pobreza suelen experimentar restricciones económicas con consecuencias en términos nutricionales, de acceso a vivienda y de bienestar en general, situación que repercute notablemente en los contextos escolares.

En países como Colombia, esta condición es observable tanto en las zonas urbanas como en las rurales; siendo, por lo general, las zonas rurales los contextos donde se presentan mayores dificultades, ya que muchas veces; la educación, la salud, los servicios sanitarios y el trabajo, como derechos esenciales, no están garantizados; por tanto, padecen una constante vulnerabilidad, las personas viven en medio de carencias que requieren, entre otras cosas, la garantía de un servicio educativo público que sea accesible y de calidad, una prestación de servicios de salud que se genere en ambientes dignos, servicios sanitarios con garantía de un mínimo vital y condiciones laborales que permitan un avance en la adquisición de recursos económicos, en aras de mejorar su calidad de vida y favorecer la movilidad social.

Alrededor de esto, Busso y Messina (2020), expresa que:

> La desigualdad es obstinadamente alta en América Latina y el Caribe. Se manifiesta en muchos aspectos de la vida de las personas: desde la desigualdad de oportunidades y la desigualdad de acceso a la justicia, los servicios sanitarios o la educación de alta calidad, hasta las enormes diferencias en la capacidad de las familias para hacer frente

a los desastres, llámense pandemia o cambio climático. (p.4)

Por otro lado, desde el plano cultural, se considera a América Latina una región multidiversa y con gran riqueza cultural; muestra de ello es la riqueza multicultural que se encuentra en los contextos escolares; en torno a ello, se presume que debería existir mayor tolerancia, resiliencia y respeto por las diferencias, no obstante, se percibe falta de conciencia hacia el respeto por las ideas, las diferencias de pensamiento político y religioso; existe poca tolerancia hacia la diversidad sexual, una marcada indiferencia y poco sentido de apropiación hacia el cuidado y preservación del medio ambiente, se considera que todos estos elementos influyen negativamente en el clima escolar de dichos espacios.

Entre tanto, desde el aspecto emocional, los sentimientos de frustración, inconformismo, desesperación, angustia, depresión y ansiedad pueden aflorar cuando no se cuenta con las condiciones que permitan el progreso que se busca y ello puede generar situaciones de conflicto familiar y social que se reflejan en la escuela.

Al respecto CEPAL (2010) advierte:

> El desarrollo social está atado a un gran desequilibrio en la distribución de la riqueza y las oportunidades de bienestar material, por tanto, este escenario de desigualdades perjudica, en particular, a las personas que nacen y viven en los territorios rezagados, que se caracterizan por ofrecer menores oportunidades y bajos niveles de bienestar en distintas dimensiones del desarrollo, y por sistemas de relaciones sociales que perpetúan y ahondan el rezago económico y social y que exigen nuevas relaciones sistémicas para revertirse. (p.5)

Como se ha mencionado, se estima que existe una directa correlación entre los ingresos económicos y el grado de preocupaciones de las personas; se cree que la sensación de confortabilidad, estabilidad financiera y de necesidades básicas resueltas, ofrece cierta tranquilidad que repercute en la salud física, mental y emocional y en la disposición para asumir el trabajo o el estudio. En este orden de ideas, habría que considerar algunos elementos de gran relevancia que representan factores limitantes en el cumplimiento de los propósitos de progreso educativo y social esperado. Entre estos factores se pueden mencionar situaciones específicas que vienen afectando la dinámica de los entornos escolares de las comunidades rurales del municipio de montería, algunas de ellas se describen a continuación:

Al analizar tres instituciones educativas ubicadas en zona rural del municipio de Montería-Córdoba, Colombia, se ha encontrado que presentan problemáticas similares en cuanto a los

conflictos que se manejan al interior de ellos y que se relacionan con las grandes dificultades de desarrollo social, cultural y emocional de sus miembros, se presentan a diario situaciones que afectan la convivencia y amenazan la estabilidad del clima escolar, algunas de estas suceden dentro de las instituciones, otras fuera de ellas.

De acuerdo con los registros y actas de la coordinación de convivencia de las instituciones estudiadas, en el año 2022, se percibió un incremento en el número de casos de estudiantes que se vieron involucrados en conductas de riesgo e incluso, algunos tuvieron que recibir acompañamiento sicológico, siquiátrico o estuvieron recluidos en centros de rehabilitación por prácticas de autolesión, intento de suicidio y consumo de sustancias.

La situación se ha desbordado al punto en que se ha creado una idea generalizada de ambiente escolar lleno de tensiones, especialmente las que afectan el desarrollo personal y social de los actores educativos, estudiantes, en su mayoría; pero en ocasiones, también se presentan conflictos entre padres de familia. Se ha identificado que, en muchos casos, los estudiantes que presentan estas condiciones carecen de orientación en casa; algunos no cuentan con modelos de referencia que ejerzan una influencia positiva hacia la construcción de su proyecto de vida.

Además de lo mencionado anteriormente, este estudio pone en consideración las percepciones de los miembros de las comunidades educativas, en torno a la atención de dichas conductas de riesgo, la pertinencia de las prácticas pedagógicas y las dimensiones relacionales entre los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos e incluso la planta física de las instituciones como elementos constitutivos del clima escolar.

De acuerdo con lo anterior, Cerezo (2006) sostiene que la familia influye de gran manera en el desarrollo de comportamientos violentos, ya que se ha encontrado que los agresores suelen haber experimentado experiencias de maltrato.

En este sentido, la necesidad de atender las situaciones que se presentan en los entornos educativos que ponen en riesgo el pleno desarrollo de un clima escolar y con ello el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, se convierte en una tarea primordial del quehacer educativo. Cabe anotar que, el clima escolar es considerado como un determinante importante de la calidad educativa; pues éste, se encuentra inmerso dentro de los procesos que constituyen la gestión directiva en una institución y, en Colombia, de acuerdo con la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, se incorpora como uno de los procesos fundamentales para tener en cuenta en los planes de mejoramiento institucional, en la ruta hacia el mejoramiento continuo.

Sin embargo, en muchas de las instituciones educativas el clima escolar y con él muchos de los procesos educativos, se ve afectado por eventos de conflicto que viven los estudiantes con sus mismos pares, entre docentes y estudiantes e incluso entre padres de familia y docentes. Es por esta razón que, describir el clima escolar, diagnosticar los factores de riesgo que lo afectan e interpretar la prospectiva estratégica desde la gestión directiva de las instituciones educativas frente a este proceso, constituyen algunos de los propósitos de este estudio.

De acuerdo con Beltrán (2017), la gestión directiva impacta en la manera como el plantel educativo es orientado, teniendo como eje central el direccionamiento estratégico, la cultura y el clima institucional, así como el liderazgo en todos los procesos que se llevan a cabo, los cuales contribuyen a su mejoramiento y fortalecimiento. En consecuencia, la gestión directiva es determinante para quienes la ejercen, pues ayuda a mantener el foco en los objetivos establecidos y en las tareas asignadas para redireccionar, si hace falta, la administración de la organización.

Al respecto, Tabares y Miranda (2015), manifiestan que en la gestión directiva, los procesos que se desarrollan con la comunidad pueden enmarcarse en tres grandes aspectos: la normatividad educativa vigente que regula todos los procesos llevados a cabo desde la administración del centro escolar, las relaciones entre la escuela y el sector productivo como ejes articuladores del impacto social de la organización en los ámbitos local y regional y los procesos de evaluación permanente, como posibilidades para el mejoramiento y la consolidación de las prácticas directivas exitosas.

En consecuencia, la idea de estudiar el clima escolar se concibe como una manera de contribuir al mejoramiento continuo de la gestión directiva de las instituciones educativas rurales objetivo de estudio, abarca la visión de contribuir al desarrollo social de dichas comunidades, desde el análisis y ¿por qué no?, impactar a nivel local, regional, nacional e internacional, desde un esfuerzo colectivo en donde se involucre a todos los miembros de la comunidad educativa en un proceso de cambio estructural, en donde se reconozca que el mundo moderno requiere de actores involucrados en el ejercicio del desarrollo del conocimiento, desde una visión de productividad enmarcada en la valoración del ser y el saber, como fuentes de crecimiento global.

Es importante tener en cuenta que, el MEN establece que los planes de mejoramiento constituyen un conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en periodos de tiempo determinados para que los aspectos de la gestión educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica. Cabe aclarar que, como insumo para ello, es necesario que las autoevaluaciones institucionales se realicen con la mayor objetividad posible; con veracidad, haciendo un análisis

profundo, estableciendo prioridad en las necesidades identificadas; empero, se presume que algunas veces las instituciones educativas pueden caer en el error de ignorar algunos de estos aspectos y por ende, los resultados se alejan de la realidad.

De acuerdo con las orientaciones que establece el MEN en la guía 34, *"es fundamental que la valoración de cada aspecto se apoye en datos e información disponibles en el establecimiento educativo, puesto que éstos son las evidencias que permiten ubicarse en una determinada categoría. Asimismo, es esencial que las respuestas sean sinceras y consensuadas con los demás miembros del equipo de trabajo, pues esta es la base para adelantar procesos de mejoramiento ajustados a la realidad institucional"* (p. 85).

Este estudio propone realizar una correlación entre las percepciones del clima escolar, las autoevaluaciones institucionales y los planes de mejoramiento, de tal manera que se pueda establecer una trazabilidad entre estos criterios procesuales y determinar puntos de congruencia y puntos de inflexión entre la forma cómo se asumen estos procesos en los centros educativos objeto de estudio.

Para ello es importante tomar en consideración que los planes de mejoramiento deben apuntar a generar cambios significativos; por tanto, las acciones que en ellos se establezcan deben orientarse coherentemente hacia una prospectiva estratégica que permita el alcance de los objetivos de cada institución. Por tal razón, ante la identificación de situaciones que representan limitantes para el progreso académico y social de las comunidades educativas, es imprescindible liderar acciones encaminadas a identificar, caracterizar y generar alternativas de solución de las problemáticas que se presentan en el ámbito escolar, en donde se garantice la participación efectiva de todos los actores del contexto educativo y sean ellos quienes ejerzan el liderazgo de éstas, haciendo aportes relevantes hacia la transformación de su clima escolar.

Esta investigación desarrolla tres eventos; el primero se relaciona con la percepción de las dimensiones del clima escolar de los estudiantes de tres instituciones educativas rurales del municipio de Montería. El segundo describe los factores de riesgo que se identifican en los procesos de autoevaluación institucional y la priorización de los mismos y el tercer evento, intenta plantear una prospectiva estratégica en torno a los planes de mejoramiento institucional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Clima escolar

Algunas definiciones de clima escolar lo exponen desde una descripción que incorpora

diferentes elementos que lo constituyen, los cuales establecen relaciones dinámicas, fluidas e integradoras.

Hoy y Miskel (1996), definen el clima escolar como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas. Lo que quiere decir que, en medio de la dinámica habitual de un contexto escolar se establecen relaciones entre los diferentes actores de éste y que el comportamiento de las personas inmersas en él se condiciona por la forma cómo el ambiente sea percibido.

Por su parte, Moos y Trickett (1974), destacan que el clima social se establece mediante las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente, en este caso el ambiente escolar; entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. Dichas dimensiones los autores definen así:

- Dimensión relacional: evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión (Moos, 1974). Es decir, intenta establecer la medida en que los estudiantes están integrados en la clase, si se apoyan y ayudan entre sí.
- Dimensión de desarrollo personal: se refiere al apoyo y la promoción que los docentes prestan a sus estudiantes para un crecimiento positivo. De esta manera, esta dimensión en el ámbito escolar se reconoce como la valoración e importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias.
- Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento Esta dimensión evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos y el funcionamiento adecuado de la clase (Moos, 1974). Se encarga de la organización referida al orden y a la realización de las tareas escolares, claridad en las normas y reglamentos que rigen la convivencia en la institución, así como el control sobre el cumplimiento de las normativas por parte de la comunidad escolar.
- Dimensión del sistema de cambio: está centrada de acuerdo con Moos (1974), en la evaluación del grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Innovación del grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Factores de riesgo del clima escolar

Se entiende por factores de riesgo aquellas situaciones que se identifican y que potencialmente

implican que un individuo o grupo pueda verse afectado de alguna manera. En el contexto escolar, se consideran factores de riesgo todas aquellas situaciones que se consideran amenazas para el clima escolar, la convivencia, los aprendizajes y en general el desarrollo de los individuos. Algunos de ellos se mencionan a continuación:

Manejo inadecuado del conflicto

El conflicto puede interpretarse desde diferentes puntos de vista; a lo largo de la historia, diferentes autores han intentado realizar un acercamiento al concepto abordándolo desde diferentes percepciones; cada uno de ellos establece teorías que contemplan el hecho de que el conflicto hace parte de las relaciones humanas y que se presenta cuando hay diferencias; y, que dependiendo de la forma cómo se asuma el conflicto, este puede generar transformaciones favorables, de crecimiento y de desarrollo personal y social.

Según señala Fisas (2004), el conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado.

Dependiendo de la forma como se conciba el conflicto puede verse de forma negativa o positiva. La escuela es un escenario donde confluyen diversas percepciones, valores y conductas propias; una gran amalgama de personalidades y formas de pensamiento que se expresan a través de las múltiples personas que lo conforman, ya que la diversidad es una cualidad inherente a la escuela, así mismo la interpretación y la conducta está sujeta a la forma de vida de quienes la conforman, la forma de asumir lo que ocurre, las actitudes por medio de las cuales se asumen dichas situaciones también depende de las cualidades individuales.

Conductas Agresivas Entre Adolescentes

Muchas son las razones por las cuales se pueden presentar actos de violencia escolar; además de un manejo inadecuado del conflicto, es frecuente encontrar que algunos miembros de la comunidad educativa mantengan una conducta agresiva infundida a través de modelos familiares y sociales que intentan imitar o porque quizá ellos hayan sido víctimas de tales prácticas.

De acuerdo con UNESCO (2021), la violencia escolar es un fenómeno generalizado, ocurre en todos los países y afecta a un número significativo de niños, niñas y adolescentes. Aunque la mayor parte de los actos violentos se cometen entre pares, en algunos casos quien comete estos actos violentos es el profesorado y el personal no docente.

Existen diferentes tipos de violencia escolar, entre ellos; la violencia física, la psicológica y la sexual. En primer lugar, la violencia física que incluye agresiones físicas, peleas, castigos corporales y acoso físico; por otro lado, está la violencia psicológica que incluye maltrato verbal, maltrato emocional, exclusión social y acoso psicológico; y, por último, la violencia sexual que incluye actos sexuales sin consentimiento (consumados o en grado de tentativa), tocamientos no deseados, y el acoso sexual.

Gestión Directiva Escolar

La gestión directiva, según Cruzata y Rodríguez (2016), se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (p. 3).

En este sentido, se puede afirmar que la gestión directiva es el área encargada de; definir objetivos y orientar el camino hacia su logro; realizar un seguimiento pertinente que permita identificar los avances y hacer los ajustes que se requieran; liderar el personal, garantizando que cada quien cumpla con las funciones encargadas; todo esto, en medio del ejercicio de un liderazgo que permita la participación activa de todos, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y todo lo que se visione para orientar procesos a favor de satisfacer las necesidades que se presenten en el contexto escolar.

Autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional debe ser concebida como un proceso reflexivo que permite a las instituciones educativas realizar un análisis profundo de sus realidades, de la pertinencia y aplicación de sus principios teleológicos, del alcance y cumplimiento de sus metas, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la autoevaluación institucional, es el momento en el que el establecimiento educativo recoge, recopila, sistematiza, analiza y valora toda la información relacionada con el desarrollo de sus acciones y sus resultados en cada una de las cuatro áreas de gestión. La autoevaluación permite a la institución identificar sus fortalezas y oportunidades, con lo que podrá definir y poner en marcha un plan de mejoramiento en la siguiente etapa (p.37).

Plan de mejoramiento

El plan de mejoramiento, al igual que la autoevaluación institucional, involucra la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa, en procura de distribuir responsabilidades y garantizar un mayor grado de compromiso.

Al respecto el MEN (2008) determina que, el plan de mejoramiento contiene objetivos, metas,

resultados esperados, actividades que se realizarán y sus responsables, así como el cronograma, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y los indicadores para hacer seguimiento a su ejecución. El plan debe mantener una estrecha relación con el PEI, puesto que contribuye a su consolidación (p. 52).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudio fue formulado desde la comprensión holística de la ciencia, la cual propone el estudio de eventos de la situación que se investiga de una manera integrada, lo que permite al investigador disponer de un espectro amplio de variables, hipótesis, categorías y eventos en los que se fundamenta la investigación.

De acuerdo con Hurtado (2012), la comprensión holística de la ciencia integra los diferentes enfoques de la investigación, razón por la cual no se considera un paradigma, sino un sintagma de los modelos epistémicos. Además ofrece al investigador la opción de realizar la investigación a través de diez tipos de investigación, las cuales se manifiestan mediante una espiral que indica los pasos a seguir en cada uno; estos tipos de investigación son; exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa.

Este estudio integra dos tipos de investigación; como son la investigación descriptiva y la analítica. La investigación descriptiva se emplea para estudiar dos de los eventos asociados a dos de los tres objetivos específicos por medio de la cual se busca establecer un diagnóstico relacionado con las características del clima social escolar de los estudiantes de las tres instituciones educativas objeto de estudio, de tal manera que se establezcan los insumos necesarios que precisen de forma detallada sus características, ello permitirá una clasificación de la información a partir de características comunes.

Por otro lado, se emplea la investigación analítica con el fin de realizar la reinterpretación de lo analizado en fuentes documentales, en este caso, se inspeccionan los formatos de autoevaluaciones institucionales y los planes de mejoramiento de los últimos tres años lo que permite conocer el estado de ciertos criterios, hacer contrastes y establecer la trazabilidad entre un evento y otro.

Asimismo, Hurtado (2012) propone que: el diseño de la investigación comprende criterios relacionados con aspectos operativos de la investigación que muestran dónde y cuándo se recopila la información, así como la amplitud de la información a recopilar, de modo que se pueda dar respuesta a la pregunta de investigación de la forma más idónea posible (p. 155).

Para esta investigación, según el dónde se recolectan los datos, se considera de campo, por cuanto la información se recolectó a partir de fuentes vivas y un ambiente natural, en este caso, contexto escolar. De acuerdo con la perspectiva temporal se considera transeccional contemporánea porque los datos se recolectarán datos de un evento actual. Igualmente se considera univariable ya que se estudian tres eventos, uno de cada tipo como son; las dimensiones del clima escolar, los factores de riesgo del clima escolar y la prospectiva estratégica.

Además, se hace uso de dos técnicas. Una encuesta, la cual se aplica a los estudiantes de las instituciones educativas estudiadas que permitirá obtener información acerca de la percepción de ellos frente al clima social. Esta se aplicará mediante el uso de un instrumento llamado Escala de Clima Social escolar, el cual contiene 90 reactivos de alternativas de respuestas dicotómicas.

La escala de clima social escolar CES fue elaborada en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de Moos y Trickett (1974) y adaptadas por el equipo de investigación del Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja (2011). Se trata de una escala que evalúa el clima social en centros de enseñanza, atendiendo a la medida y descripción de las relaciones alumno -profesor y profesor - alumno y a la estructura organizativa del aula. Se puede aplicar en todo tipo de centros escolares.

Otra técnica utilizada es la revisión documental que aporta información importante para el cumplimiento de dos objetivos específicos que se relacionan con las autoevaluaciones institucionales y los planes de mejoramiento. En este caso, como instrumento se utiliza una matriz de registro de elaboración propia que permita identificar aspectos significativos.

Como miembro directo de una de estas comunidades objeto de estudio, se fortalece el interés hacia la búsqueda de estrategias que permitan una revalorización del sentido social, de las relaciones humanas en la transformación de una sociedad con valores más humanos. A partir de ello, se hace necesario cooperar en la construcción de relaciones y ambientes más saludables entre los miembros de las comunidades y que ello repercuta positivamente en su vida, en el presente y en el futuro, partiendo de la idea de construir en conjunto un escenario más favorable para el desarrollo de dichas comunidades educativas y que ello se propague a otros escenarios con características similares.

CONCLUSIONES

Para concluir, se destacan algunos de los aspectos más relevantes que han sido descritos:

La desigualdad es una realidad notable en Latinoamérica, se resaltan la existencia de brechas significativas entre diferentes áreas y comunidades. De esta manera, la pobreza, la segregación y la

baja inclusión social tienen implicaciones negativas para la educación; además suscita problemas emocionales que afectan negativamente el clima escolar y la convivencia en los contextos escolares, desencadenando situaciones de violencia, acoso y conductas autodestructivas.

El clima social escolar es un determinante importante de la calidad educativa y el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes; por ello, desde la gestión directiva escolar se deben encaminar acciones concretas para lograr un clima escolar propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de sus miembros.

Se han identificado problemáticas específicas en tres instituciones educativas rurales del municipio de Montería, en Colombia, relacionadas con el conflicto interpersonal, la falta de tolerancia, la violencia, el abuso y la falta de orientación familiar, razón por la cual, se hace necesario liderar acciones para abordar las problemáticas en el entorno escolar, involucrando a todos los actores educativos y generando cambios significativos en el clima social escolar desde los procesos de autoevaluación institucional y sus respectivos planes de mejoramiento.

La comprensión holística de la ciencia permite obtener una visión más completa de los fenómenos estudiados. Este estudio se basa en una investigación descriptiva y analítica, utilizando técnicas como encuestas y revisión documental, con el objetivo de diagnosticar el clima social escolar, identificar factores de riesgo y proponer una prospectiva estratégica en los planes de mejoramiento institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1), 24-47.
- Bayona Moreno, L. M. (2021). Formación para una cultura de paz desde las competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria de Colombia (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT). https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5394
- Beltrán Catalán, M. (2017). El papel de la competencia y el apoyo socioemocional en el bullying y en el cyberbullying. https://helvia.uco.es/handle/10396/15272
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020). Core SEL competencies. https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/
- Del Rey, R, Ortega Ruiz, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza

de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37135/Dialnet-ConvivenciaEscolar-3098226.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Delgado, M.& López, R. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. ConCiencia EPG, 7(1), 43-74. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602580
- Delgado, Maldonado y Philippe (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. Revista ConCiencia EPG, 6(2), 13–28. https://doi.org/10.32654/concienciaepg.6-2.2
- Domínguez, M. D. (2015). Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de educación primaria (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga). https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=133102
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, 82(1), 405-432.
- Fernández, I. (2017). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad (Vol. 142). Narcea Ediciones.
- Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e26, 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897
- Guzman, E., Muñoz, J., Preciado, E., & Menjura. M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. Plumilla Educativa, 13(1), 153-175. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404/503
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° ,7º y 9°. Aplicación 2022.
- Moncada-Cerón, JS., Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. Revista
- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista iberoamericana de educación. https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a02.htm
- Molina Isaza, L. E. (2022). Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT). https://repositorio.

umecit.edu.pa/handle/001/5396

- Moncada-Cerón, JS., Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. Revista educación y desarrollo social. 10(1), 112-135. DOI: http://dx.doi.org/10.18359/reds.1451.
- Rendón,M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 32, 104 -128. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28
- Rojas Aliga, K. S., Huamaní Miguel, L. N., & Vilca Quiro, L. W. (2017). Escala de Competencias Socioemocionales. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/225/225
- Román, N. S., & Risoto, M. A. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de Educación Infantil. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 20(58), 591-612.
- Roncancio Ariza, M. H., Camacho Bonilla, N. M., Ordoñez León, J. C., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. Revista Educación Y Desarrollo Social, 11(1), 24–47. https://doi.org/10.18359/reds.264
- Roselló Sempere, S., García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Sureda García, I., Monjas Casares, M. I., & Rubio Barreda, A. (2016). Programa SOE: Programa universal de desarrollo socioemocional para combatir el rechazo en aulas de educación primaria. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6152413
- Santamaría-Villar, M. B. (2019). Promoción de la convivencia y prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Primaria. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120341
- UNESCO (2021). Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. UNESCO Publishing.
- Vargas, A. N., Chaparro Caso-López., A. A. y Rodríguez, J. C. (2019). Relevancia de la interacción en el aula desde la perspectiva psicológica. En A. Chaparro Caso-López, J. C. Rodríguez y J. C. Pérez (eds.). Apuntes de investigación educativa. http://uee.uabc.mx/docs/libros/Apuntes_de_investigacion_educativa.pdf#page=72

CAPÍTULO 11

ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL BULLYING EN DOS COLEGIOS DE HUILA, COLOMBIA

Yeferson Fernando Rincon Artunduaga
Universidad del Tolima, Colombia
jefersonrincon80@gmail.com

Jacqueline Hurtado de Barrera
Fundación Sypal, Colombia
jhachm139@yahoo.com

RESUMEN

El bullying es un fenómeno, que se vive a diario, en el cual se generan diferentes tipos de maltrato, como agresión física, verbal, rechazo, intimidación y descalificación donde se excluyen a los estudiantes y se degrada su autoestima. El objetivo principal de la investigación fue describir cómo se manifiesta el bullying en un grupo de 122 estudiantes en los grados 9,10 y 11 del colegio Liceo Andakí y la institución Liceo Sur Andino de Pitalito, en Huila, Colombia para 2020. Se trabajó desde una comprensión holística de la ciencia y se utilizó el método holopráxico (Hurtado de Barrera, 2012). El tipo de investigación fue descriptiva y la recolección de datos se realizó en un solo momento y tiempo, con un diseño de campo transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para recolección de datos se utilizó un Cuestionario de Bullying diseñado para este estudio, con un índice de validez de constructo de 0,79 y una confiabilidad de 0,85. El instrumento midió cinco aspectos del bullying: intimidación, agresión verbal, agresión física, descalificación y rechazo. Con respecto a los resultados, el grupo obtuvo una mediana de 1,47 en una escala de 0 a 10, lo cual indica que en general el bullying tiende a ser bajo. Sin embargo, la agresión verbal obtuvo el puntaje más alto con una mediana de 4 puntos, y el 36,9% del grupo fue víctima de este tipo de agresión, en la cual se evidenciaron ofensas, comentarios indirectos, y sobrenombres; la manifestación de bullying que menos apareció fue la intimidación, dado que sólo un caso atípico fue víctima de esta forma de agresión.

Palabras clave: Bullying, agresión verbal, descalificación, rechazo, intimidación, agresión física.

DESCRIPTION OF BULLYING GRADES 9,10, 11 SCHOOLS LICEO ANDAKÍ, LICEO SUR ANDINO

ABSTRACT

Bullying is a phenomenon, which is experienced daily, in which different types of abuse are generated, such as physical and verbal aggression, rejection, intimidation and disqualification

where students are excluded and their self-esteem is degraded. The main objective of the research was to describe how bullying manifests itself in a group of 122 students in grades 9, 10 and 11 of the Liceo Andakí school and the Liceo Sur Andino de Pitalito institution, in Huila, Colombia by 2020. a holistic understanding of science and the holopraxic method was obtained (Hurtado de Barrera, 2012). The type of research was descriptive and the data collection was carried out in a single moment and time, with a transectional field design (Hernández, Fernández and Baptista, 2010). For data collection, a Bullying Questionnaire designed for this study was obtained, with a construct validity index of 0.79 and a reliability of 0.85. The instrument measured five aspects of bullying: intimidation, verbal aggression, physical aggression, disqualification and rejection. Regarding the results, the group obtained a median of 1.47 on a scale from 0 to 10, which indicates that bullying tends to be low in general. However, verbal aggression obtained the highest score with a median of 4 points, and 36.9% of the group was the victim of this type of aggression, in which offenses, indirect comments, and nicknames were evidenced; the manifestation of bullying that appeared the least was intimidation, since only one atypical case was the victim of this form of aggression.

Keywords: Bullying, verbal aggression, disqualification, rejection, intimidation, physical aggression.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental que está estrechamente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). El artículo 26 en el párrafo 1 reza principalmente que cualquier persona tiene derecho a la educación gratuita, a una instrucción técnica y profesional generalizada y, de igual forma, al acceso a la educación superior (Asamblea General,1948).

La educación es el medio principal para que toda persona pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad. Para la Unesco (1996), la importancia de la educación radica en que constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de la paz, libertad y justicia social; así mismo, la educación en el pleno siglo XXI se cebe caracterizar por su capacidad para transmitir valores que ayuden a construir una sociedad más justa, igualitaria, dinámica y diversa, con base en los diversos recursos que el contexto proporciona a los educandos. En este sentido, la experiencia escolar formativa debe fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que permitan sustentar una convivencia social donde todos participen, compartan y se desarrollen plenamente (Unesco 2008).

Al respecto, Gonzáles (2015) afirma que, una persona con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos, que interpreta los estados de ánimo de otros, es aquella que puede operar en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida, lo cual forma parte del *"aprender a convivir"* (Unesco (1996). Además, que la convivencia de un centro escolar no hay que medirla solo por la ausencia o presencia de conflictos, sino por el estado de bienestar como comunidad educativa, como comunidad que aprende y se desarrolla junta (Peña, Sánchez, Ramírez, y Menjura, 2017).

De esta manera, Peña, Sánchez, Ramírez, y Menjura (2017) plantean que la escuela, concebida como una especie de micro sociedad donde se tejen intrincados procesos de convivencia, se ha visto abocada a atender la complejidad de las situaciones que surgen en sus aulas.

Es en la escuela donde los niños aprenden gran parte de las herramientas que necesitan para la convivencia. Para la Unesco (1996), convivir se trata de aprender a vivir juntos, conocer mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, *"crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos"* (p.22).

Diversos autores (Gonzales, 2015; Manríquez, 2014) definen la convivencia como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que fomentan un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo, en el cual se potencia el funcionamiento democrático de las organizaciones y se crea un espacio/momento de formación de ciudadanía, que tiene que ver con todos los integrantes de la comunidad educativa. Para Manríquez (2014), la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes.

Por otra parte, Romero y Peña (2018) señala que la convivencia no se limita a la simple coexistencia entre las personas, sino que debe verse reflejada en las acciones personales y colectivas en un ambiente de respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, los buenos tratos, el diálogo, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad, así como el fomento de valores democráticos y de una cultura de paz.

En el caso de Colombia, uno de los objetivos primordiales de la educación, según Ley 115 es el desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana (Congreso de la república 1994). En este sentido, Benavides (2010) plantea que el colegio es el lugar donde los niños aprenden a convivir con las demás personas, y Ayala (2015) considera que el

aula escolar es un espacio de construcción de identidades, y lo que sucede en esta es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en el entorno familiar, en la comunidad y en el país.

Este objetivo de la educación orientado al desarrollo de valores y de convivencia humana es especialmente importante cuando se trabaja con adolescentes. Valeria y Contini (2017) y Alavez (2011), al señalar algunas características de los adolescentes, afirman que los alumnos de nivel secundaria y sobre todo los de segundo año, son considerados como personas a quienes nada les importa, irresponsables en sus actos y en la toma de decisiones. Sin embargo, Valeria y Contini (2017), expresan que, en muchas ocasiones, los adolescentes basan su comportamiento, impulsos momentáneos y no son capaces de asumir la perspectiva de otros. Para estos autores, *"la imposibilidad de representar las experiencias de otros y de anticipar las consecuencias de las propias acciones constituyen factores de riesgo para el desarrollo social de los adolescentes"* (p.87).

Por otra parte, no puede perderse de vista que la adolescencia es *"un periodo de transición constructivo, necesario para el desarrollo del yo. Es una despedida de las dependencias infantiles y un precoz esfuerzo por alcanzar el estado adulto"* (Alavez, 2011, p.1) Además, según Alavez (2011), para los estudiantes de segundo de secundaria lo más importante son las relaciones que establecen con sus compañeros, la amistad en esta etapa de su vida se vuelve fundamental, y están dispuestos a anteponer sobre cualquier cosa.

Visto lo anterior, la convivencia escolar pasa a ocupar un lugar muy importante en el proceso educativo, pues es a partir de ella que el estudiante aprende a convivir pacíficamente en sociedad, a cumplir las leyes, a seguir normas y a respetar a las demás personas. Por desgracia, son frecuentes las situaciones dan cuenta de actos de violencia cuyos protagonistas son los escolares y los familiares intolerantes con algunos estudiantes, ya sea por el color de la piel, el país de origen, la cultura o las creencias (Otero,2001).

La violencia escolar es un serio inconveniente que enfrentan las sociedades. En 1996, en la 49ª Asamblea Mundial de la Salud fue considerada como un problema creciente de salud pública, debido a la cantidad de personas a las que afecta en todo el mundo, y a las graves consecuencias que trae para la salud y para el desarrollo psicológico y social de las personas, las comunidades y los países (OMS 2002).

Se define a la violencia como todas aquellas situaciones de agresión física, verbal y emocional que parten de los alumnos, docentes y de la propia institución escolar, que a su vez está inmersa

en una sociedad que se expresa violentamente a través de diferentes modalidades y canales según el nivel de relación. Estas agresiones se pueden llevar a cabo en las instalaciones del propio centro educativo, durante las actividades extraescolares, o fuera de él, cuando la víctima va de camino a la escuela o de la escuela a su casa, o también puede tener lugar a través de las redes sociales. Alegre (2004 como se citó en Luciano, Marín y Yuli 2008).

De manera más específica, Avilés (2013) considera que, cuando el maltrato se presenta de forma reiterada, por medio de diferentes conductas a las que son sometidos algunos estudiantes por parte de sus compañeros, y de los que no pueden defenderse por sus propios medios, se considera que hay bullying (Avilés, 2013; Castillo, 2011). Así mismo, para que la violencia sea sistemática tiene que tener una recurrencia de al menos una vez a la semana.

En Colombia, según la Ley 1620 (2013), artículo 39, el acoso escolar o bullying se define como toda conducta negativa, intencional metódica, sistemática y reiterada de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento intencional, amenaza, incitación a la violencia, así como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico, realizado, de forma directa o por medios electrónicos, contra un niño, niña o adolescente, por parte de uno o varios de sus pares estudiantes, en una relación asimétrica de poder. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad del entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El bullying incluye, incluye todos los castigos físicos, formas de tortura y tratos crueles, inhumanos o degradantes, además de la intimidación. Otras problemáticas asociadas a la violencia son el maltrato psicológico, el abuso, la agresión verbal y el maltrato o descuido emocional, y pueden consistir en todo tipo de interacción persistente y perjudicial para el niño: sustos, y amenazas, desdeñarlo y rechazarlo, aislarlo, ignorarlo y discriminarlo; insultarlo, injuriarlo, humillarlo, menospreciarlo, ridiculizarlo y herir sus sentimientos (Ayala,2015).

Dada su complejidad, el bullying puede tener diversas manifestaciones, y algunos autores las describen de varias maneras, sin embargo, se podrían agrupar, de manera general, en cinco categorías: agresión física, agresión verbal, intimidación, rechazo y descalificación.

La agresión física, según Galán y Romero (2008), se entiende como cualquier comportamiento que pretende generar un daño corporal o herir a una persona; puede involucrar ataques mediante armas o elementos corporales, o comportamientos motores, de manera que el acto no queda en la simple advertencia, sino que provoca un perjuicio. Así mismo, el maltrato físico va dirigido a

lesionar la integridad física de la persona, y puede clasificarse como directo (pegar, amenazar…) o indirecto (esconder, romper o robar objetos de la víctima…) (Collell y Escudé, 2002 como se citó en Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015)

La agresión verbal, comprende los actos de comunicación, a través de la palabra, en los que se expresa lo que se siente o se piensa de forma dañina y ofensiva, con el fin de humillar a la otra persona o para provocar angustia, como forma de obtener más poder (Ayala, 2015; Ortega, 2013)

La intimidación se puede definir como un comportamiento que provoca miedo a la víctima, y la lleva a un estado de inseguridad, para forzarla a hacer algo que no quiere, a través de amenazas.

El rechazo es una forma de bullying más sutil, pero no menos dañina. Jimenes (2014) lo define como la falta de aceptación de la persona por parte de sus compañeros, acompañada de falta de estima y valoración, así como antipatía y desagrado. Este tipo de bullying es una forma de exclusión social dirigida a aislar o separar a la víctima del grupo, y Collell y Escudé (2002 como se citó en Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015), distinguen dos modalidades: el rechazo directo que consiste en sacar a la persona del grupo, o no dejarlo participar en las actividades, y el rechazo indirecto que consiste en ignorar a la persona.

Por último, la descalificación se refiere a la expresión de comportamientos donde se humilla y se rebaja a una persona, con palabras o gestos para disminuir su dignidad moral (Gómez, 2013). Avilés (2002) incluye como expresiones de descalificación los menosprecios en público o el resaltar de forma constante un defecto de la persona. Últimamente las redes sociales y algunos dispositivos tecnológicos también se están convirtiendo en vía para este tipo de maltrato.

A pesar de la importancia de propiciar una sana convivencia en el entorno escolar, existen todavía muchas dificultades y el bullying es una problemática presente en muchas escuelas. Al respecto, en un estudio reportado por Unicef (2013), los investigadores señalaron que el 60% de los niños que habían cometido acoso, admitieron haber acosado a otros niños con violencia física, mientras que solo el 30% de las niñas acosadoras utilizaban este tipo de violencia. Por otra parte, el 43% de estas admitía haber dejado de hablar a otras niñas para excluirlas, en comparación con el 26% de los niños.

Según Unicef (2013), en algunos países de alto poder adquisitivo, de los cuales existen datos sobre bullying, se reporta el 9% en Italia y el 52% en Lituania, mientras que para bajo y medio poder adquisitivo, con datos de 14 de los 67 países, más de la mitad de la población reporta haber

sufrido recientemente de acoso, lo que haría sospechar una posible relación entre el índice de bullying y la situación económica

En la misma línea, en América del Norte se encontraron situaciones de acoso con una prevalencia de 1 de cada 7 adolescentes (14%), mientras que en la República Checa y Suecia hubo una prevalencia de 6 de cada 10 estudiantes, lo que equivale a un porcentaje de 59% (Unicef, 2013). Por otra parte, Europa en general e Italia, en particular, tienen la tasa de deserción más alta con 19.8% y 14.7% respectivamente. Una de las principales causas de la ausencia escolar ocurre por la violencia juvenil y el acoso escolar, lo cual afecta directamente el nivel de escolaridad de los jóvenes y, por tanto, sus expectativas y sus proyectos de vida (Valero, 2017).

En el caso de Colombia, las cifras de bullying también son preocupantes. Según la Alcaldía de Bogotá (2009 citada en Contreras, 2013), respecto a otras formas de maltrato escolar, se destaca el maltrato emocional, que en los colegios de Bogotá se registra como uno de las más visibles, toda vez que el 38% de la población escolar ha sido víctima de insultos; el 22% ha sufrido de rechazo y exclusión por parte de sus compañeros, y el 9% manifiesta haber recibido amenazas en los colegios.

En cuanto a cifras concretas que pudieran conducir a una estadística demostrativa, en Bogotá, Colombia la Secretaría de Educación Distrital, en el 2006, realizó un trabajo arduo basado en consultas y encuestas que arrojaron los siguientes resultados, 33.345 encuestados manifestaron haber sido víctima de insultos por parte de sus compañeros de curso; 28.957 declararon haber recibido empujones, puños, pellizcos, cachetadas o heridas; 19.305 se sintieron excluidos o rechazados por su condición étnica, orientación sexual, incapacidades o defectos físicos; 11.407 informaron haber sido víctimas de acoso sexual verbal por parte de sus compañeros de curso; 8.775 fueron forzados a tener un contacto sexual sin su consentimiento; 4.387 tuvieron que ser llevados a un centro médico para recibir atención urgente; 3.510 aseveraron haber recibido heridas con armas blancas en la Escuela y 1755 reportaron haber llevado armas de fuego al colegio (Oliveros, y Baéz 2010).

Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), al indagar acerca de la frecuencia con la que el agresor o agresora lleva a cabo estas acciones contra sus compañeros o compañeras, encontraron que, de quienes reconocen ser agresores, el 10,37% acepta que actúa de esta forma diariamente, lo que corresponde al 4.5% del total de encuestados. En este mismo estudio, Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) encontraron la presencia de bullying en el 24,7% de los interrogados, expresado en comportamientos de intimidación, agresión verbal, agresión física y agresión psicológica, en estudiantes de ambos sexos, y en todos los estratos socioeconómicos. Además, se encontró que el

43.6% de todos los encuestados admitió que alguna vez había agredido de diferentes formas a un compañero o compañera.

Cárdenas (2009 citado en Contreras, 2013), refiere, según la encuesta de victimización escolar, aplicada, por la Secretaría de Gobierno de Bogotá, a 87.302 estudiantes de los grados 5° a 11°, en el año 2006, el 56% de ellos fue víctima de hurto dentro del colegio, 46% recibió insultos en la última semana, el 33% afirmó haber sido víctima de maltrato físico al menos una vez en el mes anterior, y el 15% dijo haber sido testigo de agresión a otros compañeros en el último año con objetos tales como piedras, cadenas, cuchillos o armas de fuego.

Así mismo, Contreras (2013) reporta que, en el más reciente estudio de la Universidad de Los Andes, donde se evaluó la respuesta de cerca de 55.00 estudiantes en 589 municipios del país, en las Pruebas Saber de los grados 5° y 9° se encontró que el 29% de los estudiantes de 5°, y el 15% de 9° manifestaron haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero.

Por último, según UNICIENICA (2019 como se citó en Bullying Sin Fronteras, 2019), el trabajo investigativo sobre bullying en Colombia, desarrollado entre el primero de octubre de 2017 y el primero de octubre de 2018, muestra que en total hubo 2.981 casos graves de bullying, lo que coloca a Colombia como uno de los países con mayor cantidad de casos de acoso escolar en el mundo.

Como el bullying es intencional y el objetivo es causar daño, trae consecuencias sustanciales, no solo en el proceso educativo sino especialmente en el bienestar integral de las personas.

Estas conductas de agresión escolar que incluyen agresiones esporádicas, bullying y otras constitutivas de presuntos delitos, y que se pueden dar en las relaciones interpersonales que se tejen al interior de los colegios, traen graves consecuencias tanto a nivel individual como a nivel social, entre ellas: la deserción escolar, la afectación en la salud física, mental, emocional y conductual de los implicados, el bajo desempeño académico y la escalada de ataques hacia actos delictivos (Avilés y Monjas, 2005).

Este fenómeno se presenta en distintos escenarios dentro de las instituciones educativas: violencia cruzada entre docentes y estudiantes, entre docentes y docentes, entre docentes y directivos, entre directivos y padres de familia, y entre estudiantes y estudiantes; es decir pueden ser múltiples los cruces de conducta violenta que surgen entre los integrantes de la comunidad educativa. Lo anterior, no indica que en las instituciones educativas se viva en una constante *"guerra"*, ni que

sean lugares peligrosos como algunos medios de comunicación intentan mostrarlo (Buss, Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara,1997 como se citó en Carrasco y Gonzales, 2006).

En la actualidad, para ofrecer un acercamiento adecuado a la conducta del bullying, es importante comprender que este es una manera multiforme de ejercicio del maltrato entre iguales, en los contextos escolares, y que puede estar unido a las clásicas formas de maltrato, a través de las acciones verbales, físicas o sociales. En los últimos tiempos aparece con fuerza el maltrato causado desde los entornos virtuales, coloquialmente conocido con el nombre de ciberbullying (Reiss y Roth 1993, como se citó en Carrasco y Gonzales 2006), y que, dada su relevante y actualizada importancia, se analiza también en el presente estudio

Actualmente los educadores, psicólogos y en general investigadores de distintas disciplinas están muy preocupados porque las consecuencias que provoca el bullying tanto para el agresor como para la víctima son alarmantes y muy perjudiciales; en este mismo sentido, el bullying es un fenómeno multicausal, generado a partir de factores individuales, familiares, socioculturales y escolares (Cabrales, Contreras, Gonzales y Rodríguez 2017).

Cuando una persona es sometida a maltratos físicos, psicológicos o verbales por largos periodos, tiende a aumentar la agresividad del acosador y se produce la disminución de la autoestima y una sensación de terror en el acosado. Esto, a su vez, orilla a la víctima a aislarse de sus compañeros, con lo cual se vuelve blanco de más conductas agresivas que pueden incluso derivar, por una u otra circunstancia, en la muerte (Carrasco y Gonzales, 2006).

La falta de conciencia en cuanto al daño y a los límites que el bullying sobrepasa, conlleva un riesgo tremendo. En este sentido, se puede mencionar el caso en Chile, (Diario las ultimas noticias, 2006 como se citó en Báez y Oliveros 2010), en el que una estudiante chilena, ante el hostigamiento de sus compañeras, decidió suicidarse; al realizar las pesquisas respectivas y preguntar a las estudiantes que la conocían, acerca de la posible causa de la decisión de la niña, la respuesta fue: *"todo lo bueno que le rodeaba era envidiado por sus compañeras de curso, quienes la hostigaron hasta tal punto que prefirió morir antes que volver al colegio y soportar las constantes humillaciones a que era sometida en los recreos"* .p.19.

Avilés y Monjas (2005), enfáticamente afirman que los fenómenos de maltrato entre escolares en los centros educativos han ido cobrando interés en los últimos años de forma progresiva entre el profesorado, las familias y las autoridades educativas. Todavía hoy, en la práctica educativa, no se diferencian de forma suficientemente clara de otros sucesos que tienen que ver con problemas

en la convivencia y que ocurren también en los contextos escolares, lo cual dificulta, en ocasiones, su gestión y tratamiento.

El Gobierno Nacional de Colombia reconoce que uno de los retos que tiene el país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, y precisa que cada experiencia que los estudiantes viven en los establecimientos educativos, es definitiva para el libre desarrollo de su personalidad y marca su forma de desarrollar y construir su proyecto de vida (Ley 1620, Congreso de la República de Colombia, 2013).

Cabrales, Contreras, Gonzales y Rodríguez (2017), concluyen que, frente a esta problemática el reto que tienen por delante los agentes sociales, incluidas las instituciones educativas, es asumir con responsabilidad el fenómeno de la violencia escolar desde sus diferentes manifestaciones, comprenderlo desde sus expresiones globales y locales -incluyendo los contextos urbanos, rurales y étnicos-, y generar alternativas pertinentes y relevantes que favorezcan su prevención y mitigación.

Con base en las reflexiones anteriores, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las manifestaciones de bullying en un grupo de estudiantes de los grados 9, 10 y 11 en las instituciones Liceo Andakí y Liceo Sur Andino de Pitalito en el departamento del Huila, Colombia para el 2020?

Se planteó como objetivo general describir cómo se manifiesta el bullying en un grupo de estudiantes en los grados 9,10 y11 del colegio Liceo Andakí y la institución Liceo Sur Andino de Pitalito- Huila en Colombia para 2020.

METODOLOGÍA

Modelo y método

Esta investigación se desarrolló desde la comprensión holística de la ciencia. La holística se podría decir, que alude a la tendencia que permite entender un evento desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan (Hurtado de Barrera, 2010). En este sentido, el bullying se estudió como evento principal desde la integralidad.

El método que se tuvo como fundamento, para este estudio, fue el método holopráxico, el cual permite visualizar en forma sencilla las diferentes actividades metodológicas que el investigador debe desarrollar en cada uno de sus objetivos específicos El método holopráxico es el paso continuo y organizado por las diferentes fases y estadios que se requieren para alcanzar el objetivó general

de la investigación (Hurtado de Barrera, 2010). En este caso el método holopráxico atravesó por cinco estadios, todos descriptivos. En el primero se describieron las manifestaciones de la agresión verbal en los estudiantes de la muestra, en el segundo estadio se obtuvo información y se analizó la presencia de comportamientos de descalificación en los estudiantes de la muestra, en el tercero se caracterizó la forma como se presentaban situaciones de rechazo, en el cuarto se identificó la presencia de acciones de intimidación, y, por último, en el quinto estadio se detectaron las diferentes formas de agresión física entre los estudiantes investigados.

Tipo y diseño de investigación

La investigación fue descriptiva, y el diseño fue de campo. Así mismo, se hizo la recolección de datos en un tiempo único, por lo tanto, se trató, también, de un diseño transeccional (Hernández, Fernández y Baptista 2010). Por último, en esta investigación se estudió un solo evento –el bullying-, por lo tanto, se trató de un diseño univariable.

Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica de encuesta, y el instrumento fue un Cuestionario de Bullying adaptado del instrumento propuesto por Monelos (2015), DIRABULL-A, que había sido aplicado en centros de educación Secundaria de la Ciudad de la Coruña en España, el cual fue analizado por un grupo de expertos, compuesto por cinco profesores. Para la adaptación del cuestionario se revisaron los ítems y las dimensiones propuestas por Monelos (2015), se analizaron los conceptos de cada sinergia del bullying, y se construyó una tabla de operacionalización para complementar las sinergias y ajustar los ítems.

El Cuestionario de Bullying quedó compuesto por 34 ítems dicotómicos con alternativas de respuesta dicotómicas Si-No. Se asignó un puntaje de 1 a las respuestas que indicaban la presencia de bullying y de 0 a las que indican ausencia de este comportamiento. El puntaje bruto total del cuestionario fue de 34 puntos. Este puntaje se transformó a una escala de 10 puntos para facilitar su interpretación. Las preguntas se distribuyeron en cinco sinergias o dimensiones, asociadas a la existencia de la conducta de bullying: la agresión verbal, la descalificación, el rechazo, intimidación y agresión física. La sinergia de agresión verbal tenía 5 ítems, la sinergia descalificación tenía 6 ítems, la sinergia rechazo tenía 9 ítems, la sinergia intimidación tenía 7 ítems, y la sinergia agresión física constaba de 7 ítems también. Todos los puntajes brutos de las sinergias también se transformaron a una escala de 10 puntos para facilitar su interpretación. Para la interpretación de los resultados, se utilizó la tabla 1.

Tabla 1. Escala de interpretación de los puntajes transformados de la Escala de Bullying

Intervalo	Categoría
0 a 1,99	Muy bajo
2 a 3,99	Bajo
4 a 5,99	Medio
6 a 7,99	Alto
8 a 10	Muy alto

Se realizó un proceso de validación por expertos que arrojó un índice de validez de 0,79. Para calcular la confiabilidad del Cuestionario de Bullying se aplicó la fórmula Alfa de Cronbach, por medio del software Spss, la cual arrojó una confiabilidad de 0,853, lo cual indica que existe consistencia interna entre los ítems y que el instrumento es confiable. El instrumento final se aplicó de forma colectiva, con una duración promedio de 15 minutos para completar el cuestionario.

Población, muestra y muestreo

La investigación se realizó en el municipio de Pitalito departamento del Huila, Colombia, en dos instituciones de Educación Secundaria del casco urbano, Liceo Andakí y Liceo Sur Andino. Se definió como población a todos los estudiantes de 9°, 10° y 11° grados de ambas instituciones, en total 122 estudiantes. La población quedó distribuida como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la población

Institución	Grado	N° de estudiantes
Institución educativa Liceo sur andino	9	19
	10	18
	11	32
Institución educativa Liceo Andaki	9	18
	10	15
	11	20
Total		122

Se seleccionaron estas instituciones porque son las más importantes de la región. El colegio Liceo Andakí es una institución que hace parte de la Fundación Hogares Juveniles Campesinos de Colombia. Los Hogares Juveniles nacieron en 1963, en Urrao Antioquia, como una alternativa de vivienda y educación a niños, niñas y jóvenes del campo. Esta institución se reconoce en el municipio por su calidad formativa académica y ética (Proyecto educativo institucional, 2017). Por otra parte, la institución Liceo Sur Andino se caracteriza por su alto rendimiento académico, y por los resultados de las pruebas Saber, por lo cual es uno de los mejores colegios del casco urbano de

Pitalito, y a su vez, ofrece educación de calidad, a los estudiantes, mediante el uso de herramientas pedagógicas y tecnológicas, actualizadas.

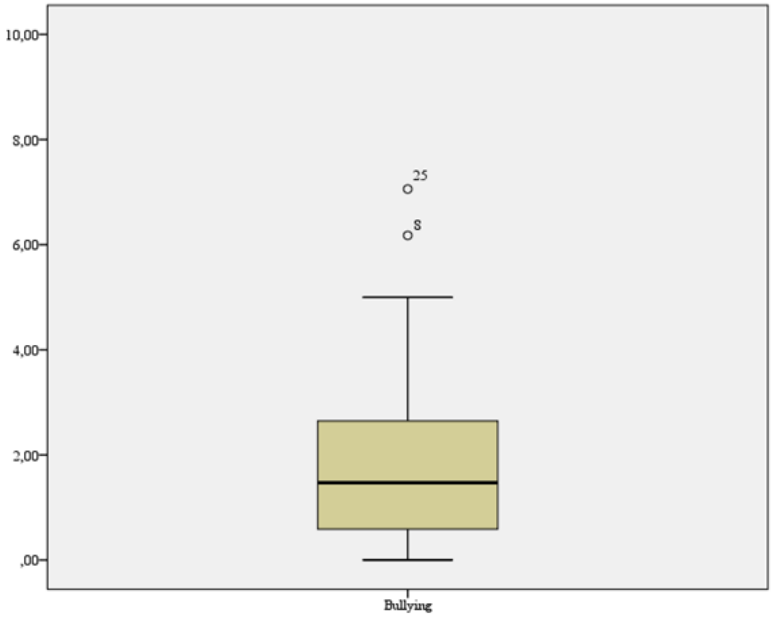
Para esta investigación no se hizo muestreo, sino que se trabajó con la población completa de 122 estudiantes, debido a que esta era pequeña y accesible.

RESULTADOS

Para el procesamiento de los datos se utilizaron técnicas cuantitativas con estadística descriptiva. Se calcularon las medianas para analizar tanto el puntaje global de *bullying*, como los puntajes de cada sinergia. Para representar las medianas se utilizaron gráficos de caja y bigotes. Así mismo, para el tratamiento de las categorías, tanto de los datos globales como de cada sinergia, se utilizaron frecuencias y porcentajes con sus respectivos gráficos de sectores. Las mismas técnicas se utilizaron para el análisis de los ítems de cada sinergia.

Figura 1. Distribución de los datos para el evento *Bullying*

Mediana		1,47
Mínimo		,00
Máximo		7,06
Percentiles	25	,58
	50	1,47
	75	2,64



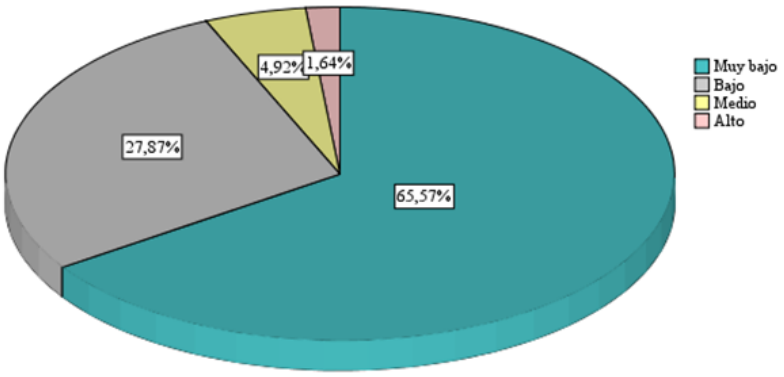
La figura 1 señalan que la mediana de bullying del grupo constituido por los 122 estudiantes de educación media y básica (grados 9, 10, 11) del colegio Liceo Andakí y la institución Liceo Sur Andino, fue de 1,47 puntos en una escala de 0 a 10 puntos, (según la tabla N°1), lo cual indica que el comportamiento de bullying en este grupo es muy bajo, por lo cual el bullying es un acontecimiento social que, en estas instituciones, se presenta poco. El bullying es definido como el conjunto de agresiones verbales y físicas, rechazo, humillaciones públicas, las cuales se pueden presentar de manera recurrente entre los estudiantes que son sometidos por parte de alguno o algunos de sus compañeros y de los que no pueden defenderse por sus propios medios (Avilés

2002). El hecho de que, en este caso, el bullying no sea frecuente, no significa que algunos niños en particular no sean víctimas de él.

El puntaje máximo del grupo se ubicó en la categoría media, a excepción de dos casos atípicos que corresponden al caso 8, de género masculino, en grado 9. Este estudiante tiene una edad de 13 años y está recibiendo un alto nivel de bullying. El caso 25 también es atípico y está muy por encima de su grupo, tiene género masculino, en grado 11, su edad es de 18 años, y está en la categoría alta de bullying.

Se evidencia en la figura 1, que el grupo de estudiantes es relativamente heterogéneo en la variable bullying, debido a que el puntaje total de los casos se distribuye entre 0,0 y 7,06 puntos de la escala de 0 a 10. A continuación, se presenta la tabla de frecuencias y porcentajes de estudiantes que se encuentran en cada categoría de bullying.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes para cada categoría de bullying



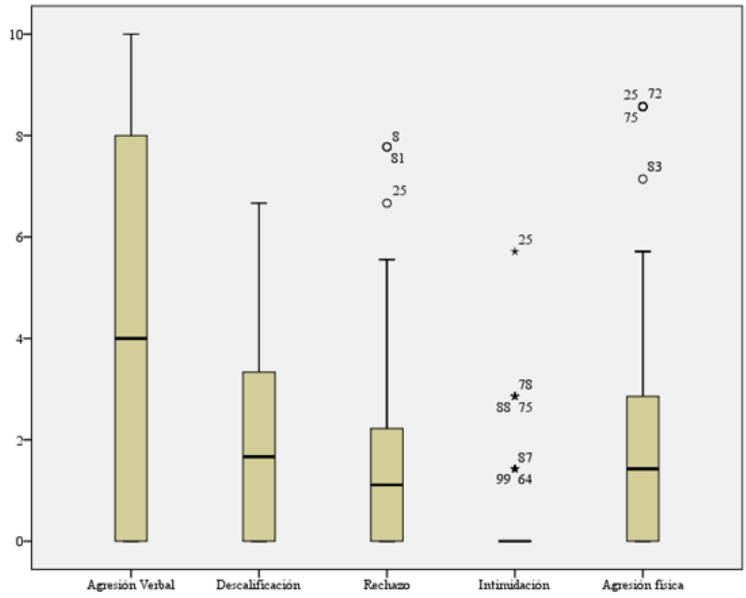
La figura 2 indican que la mayor frecuencia equivalente al 65,6% corresponde a la categoría muy bajo, mientras que un porcentaje de participación del 1,6% se encuentra en la categoría alto, el 93,47 % de casos del grupo tiene baja afectación por bullying, mientras que el 1,64% corresponde a los dos casos atípicos categoría alta, lo que quiere decir que, aunque el bullying no es alto para la mayoría del grupo, hay por lo menos dos casos que lo reciben fuertemente. En general se observa que casi todos los casos son víctimas de bullying, sólo que la mayoría lo recibe de forma leve y que un porcentaje un poco más alto recibe bullying de forma moderada. Sólo un pequeño porcentaje recibe manifestaciones severas de bullying.

En la tabla N°1 se muestra el comportamiento de las cinco sinergias de bullying: agresión verbal, descalificación, rechazo, intimidación y agresión física.

Tabla 1. Mediana, mínimo y máximo del grupo en cada sinergia de *bullying*

		Agresión Verbal	Descalificación	Rechazo	Intimidación	Agresión física
Mediana		4,00	1,66	1,11	,00	1,42
Mínimo		,00	,00	,00	,00	,00
Máximo		10,00	6,67	7,78	5,71	8,57
Percentiles	25	,00	,00	,00	,00	,00
	50	4,00	1,66	1,11	,00	1,42
	75	8,00	3,33	2,22	,00	2,85

Figura 3. Medianas del grupo en las sinergias de *bullying*



Según la figura 3 y la tabla 1, la Agresión Verbal es la sinergia más heterogénea ya que abarcó todos los puntajes de 0 a 10, además es la más alta, porque su mediana fue de 4,0 puntos en una escala de 10. Este puntaje correspondió a la categoría medio. Así mismo, presentó los máximos puntajes porque el 25 % del grupo se encuentra en la categoría muy alto, de agresión verbal.

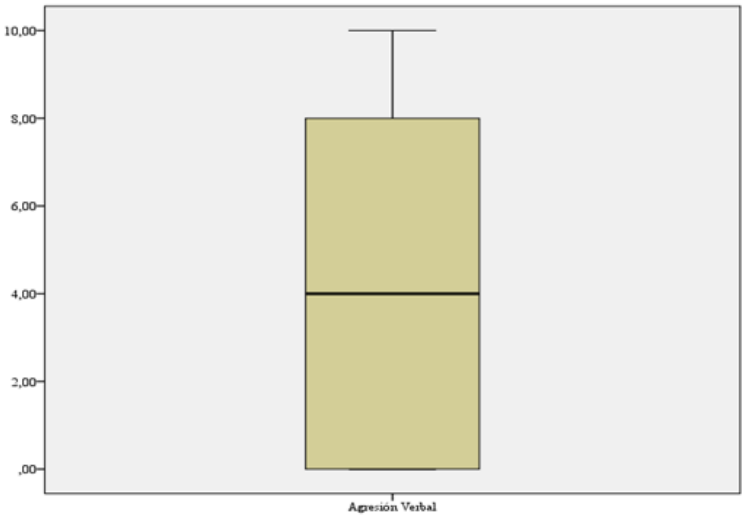
De las sinergias de bullying, la intimidación es la más baja y homogénea de todas, porque la mayoría del grupo presentó un puntaje de cero en esta sinergia, y sólo algunos casos atípicos 64, 99, 87, 74, 88, 78 y 25, obtuvieron puntajes diferentes a 0 y se ubicaron entre las categorías bajo y medio.

Las sinergias descalificación, rechazo y agresión física se ubicaron en la categoría muy baja, aunque algunos casos atípicos, como el caso 25 presentaron un puntaje muy alto en agresión física

y alto en rechazo. Las demás sinergias presentaron una mediana muy baja debido que están en un puntaje por debajo de 1,66, aunque se presentaron algunos casos atípicos como el 81, el 8, el 83, el 75 y el 72. A continuación, se presenta el análisis detallado correspondiente a cada una de las sinergias del evento bullying.

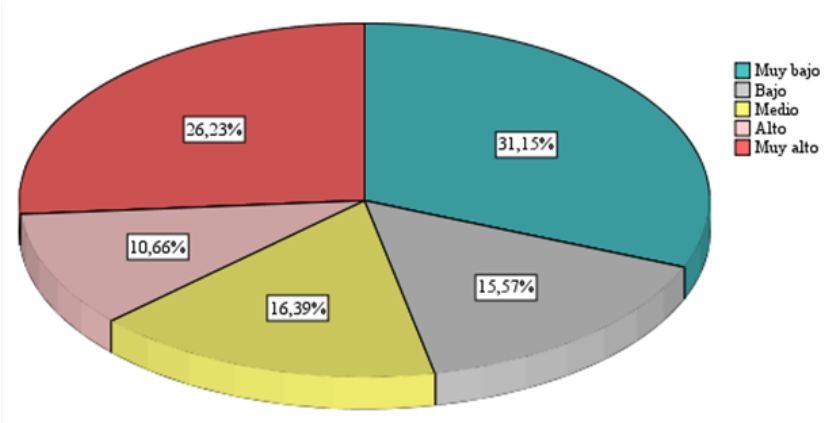
Figura 4. Mediana del grupo en la sinergia Agresión Verbal

N	Válido	122
	Perdidos	0
Mediana		4,00
Mínimo		,00
Máximo		10,0
Percentiles	25	,00
	50	4,00
	75	8,00



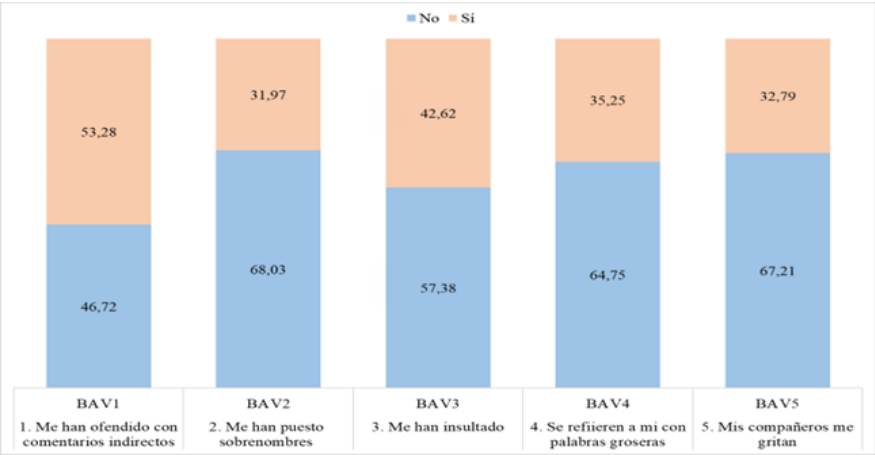
La figura 4 señalan que la mediana de agresión verbal del grupo constituido por los 122 estudiantes de educación media y básica (grados 9, 10, 11) de los colegio investigados, fue de 4,0 puntos en una escala de 0 a 10 puntos, y se ubica en la categoría medio (según la tabla 1). Eso quiere decir que en general el grupo de estudiantes ha recibido medianamente agresión verbal. En este caso, la agresión verbal se puede señalar como las acciones de maltrato basadas en el uso de apodos, insultos y burlas, entre otros (Valeria, y Contini 2017).

Figura 5. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de Agresión Verbal



La figura 5 indica que el 46,72% (casi la mitad) del grupo tiene poca afectación por agresión verbal, mientras que el 36,99% de los estudiantes se encuentran entre las categorías alto y muy alto. Esto quiere decir que un porcentaje grande recibe manifestaciones severas de agresión verbal. Aunque existen porcentajes significativos de agresión verbal, es importante hacer notar que la agresión verbal no es una de las formas de bullying más violentas.

Figura 6. Porcentaje de estudiantes en las categorías de los ítems de Agresión verbal

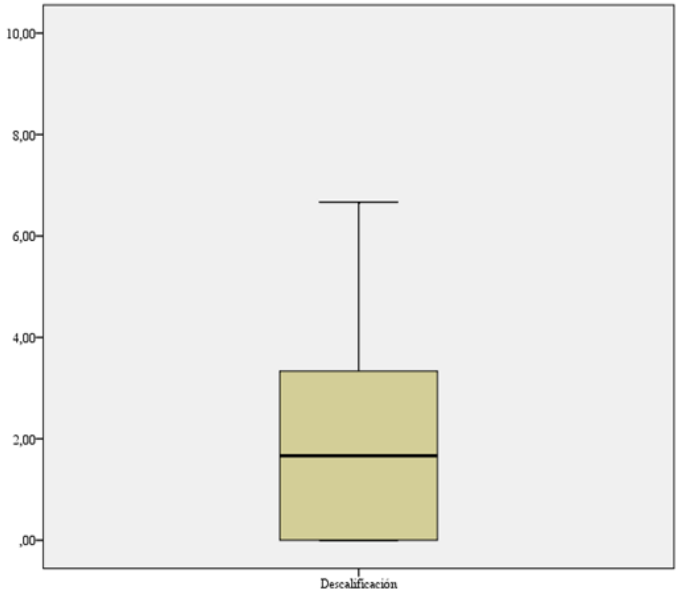


De acuerdo a la figura 6, se observa que los porcentajes son similares en los diferentes tipos de agresión verbal. La mayor agresión verbal corresponde a ofensas con comentarios indirectos, de manera que es recibida por el 53,28% de casos del grupo, y el tipo de agresión verbal menos frecuente son los sobrenombres, de modo que el 31,94% de los estudiantes del grupo ha recibido sobrenombres. Los demás ítems (insultos, palabras groseras y gritos), obtuvieron un porcentaje muy similar.

En lo que respecta a la sinergia descalificación, esta se entiende como la presencia de señalamientos hechos con el fin de disminuir a las víctimas (Gómez, 2013).

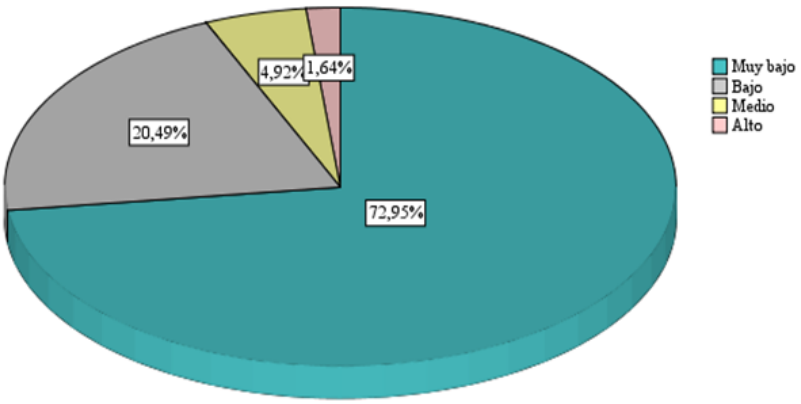
Figura 7. Mediana del grupo en la sinergia descalificación

N	Válido	122
	Perdidos	0
Mediana		1,66
Mínimo		,00
Máximo		6,67
Percentiles	25	,00
	50	1,66
	75	3,33



La tabla 6 y la figura 7 señalan que la mediana de descalificación del grupo investigado, fue de 1,66 puntos en una escala de 0 a 10 puntos, y se ubica en la categoría muy bajo. Eso quiere decir que, en general, en el grupo de estudiantes se observa muy poca descalificación. Se evidencia en la figura de caja y bigote (Figura 7), que el grupo de estudiantes es relativamente heterogéneo en la variable descalificación, debido a que el puntaje total de los casos se distribuye entre 0,0 y 6,67 puntos de la escala de 0 a 10.

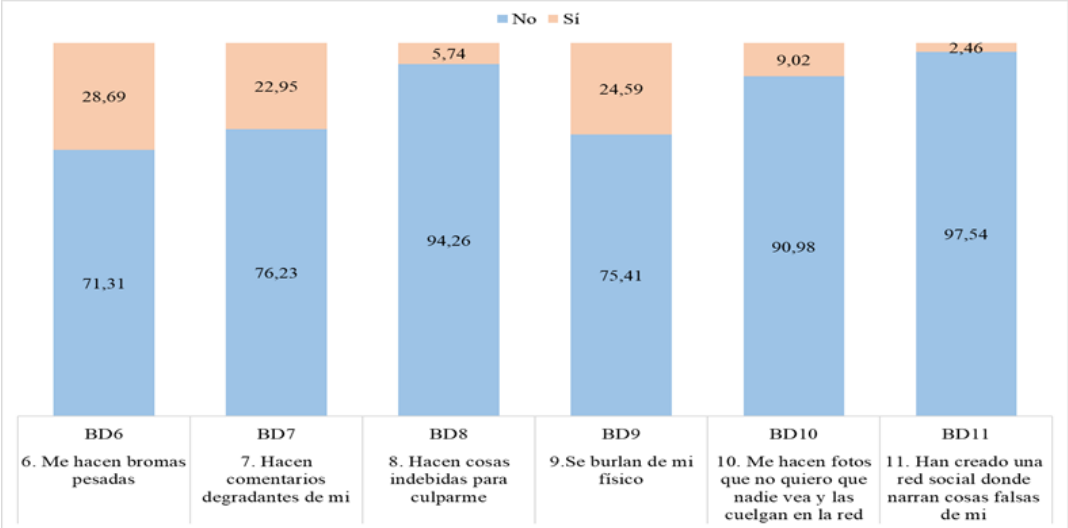
Figura N°8. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de Descalificación



La figura 8 indica que la mayor frecuencia de casos en la sinergia en descalificación, es del 73,0% corresponde a la categoría muy bajo. Al sumar las categorías bajo y muy bajo se evidencia que el 93,5% (casi todos) de los casos del grupo tiene muy poca afectación por descalificación,

mientras que un porcentaje del 1,6% se encuentra en la categoría alto. En general se observa que casi todos los casos son víctimas de algún tipo descalificación (75%), sólo que la mayoría lo recibe de forma leve, y un porcentaje un poco más bajo (4,92) recibe una descalificación de carácter moderado. Sólo un pequeño porcentaje recibe manifestaciones severas de descalificación.

Figura 9. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de los ítems de Descalificación



De acuerdo a la figura 9 se observa que la mayor descalificación corresponde a los estudiantes por bromas pesadas con un porcentaje del 28,69% de casos del grupo, mientras que el menor porcentaje, el 2,46% corresponde a narrar cosas falsas sobre el estudiante en las redes sociales donde. Los ítems relacionados con comentarios degradantes y burlarse del físico tienen porcentajes similares, y los demás ítems (culpar falsamente al estudiante de cosas indebidas, subir fotos del estudiante en la red, y narrar en la red cosas falsas acerca del estudiante), obtuvieron porcentajes muy bajos y similares.

Figura 10. Mediana del grupo en la sinergia Rechazo

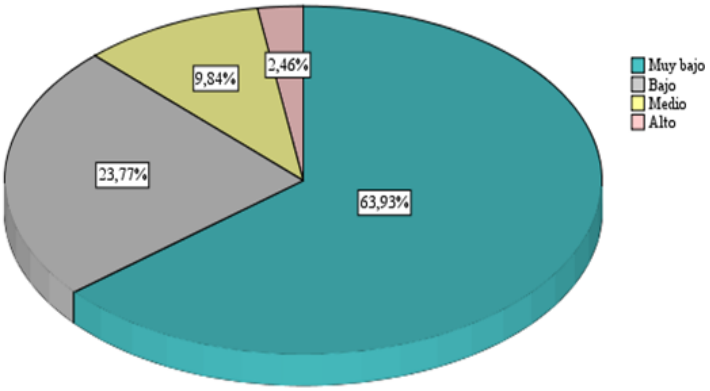
N	Válido	122
	Perdidos	0
Mediana		1,1
Mínimo		,00
Máximo		7,7
Percentiles	25	,00
	50	1,1
	75	2,2

La figura 10 señalan que la mediana de rechazo del grupo investigado, fue de 1,1 puntos en una escala de 0 a 10 puntos, y se ubica en la categoría muy baja. Eso quiere decir que en general el grupo de estudiantes ha recibido muy poco rechazo. En este caso la intención del rechazo es hacer sentir al estudiante como excluido del grupo escolar al cual busca adaptarse en el aula escolar (Erazo, 2012).

El puntaje máximo del grupo se ubicó en la categoría alta, a excepción de tres casos atípicos que están muy por encima de su grupo; corresponden al caso 8, de género masculino, el caso 81 de género femenino con una edad de 15 años, y el caso 25 de género masculino y con una edad es de 18 años; todos son de grado 9 y están recibiendo rechazo en una categoría alta.

Se evidencia en el gráfico de caja y bigote (figura 10), que el grupo de estudiantes es relativamente heterogéneo en la sinergia rechazo, debido a que el puntaje total de los casos se distribuye entre 0,0 y 7,7 puntos de la escala de 0 a 10. Sin embargo, el grupo que se encuentra en el primer cuartil 1 es el más homogéneo, porque obtuvieron puntajes iguales, mientras que el grupo perteneciente al cuartil 4 es el más heterogéneo. En la figura 11, se presentan los porcentajes de estudiantes que se encuentran en cada categoría de la sinergia rechazo.

Figura 11. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de Rechazo

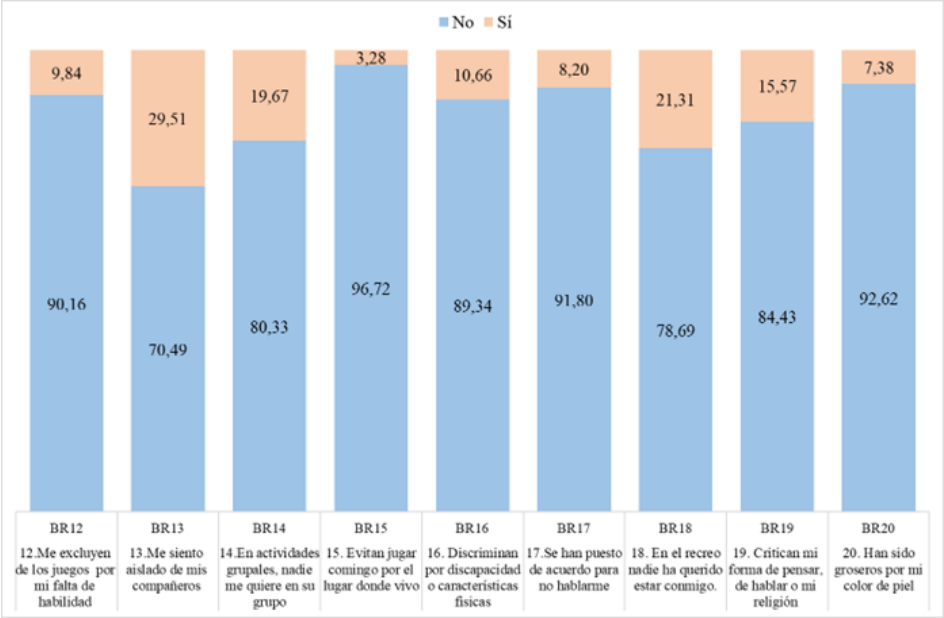


La figura 11 indica que la mayor frecuencia, equivalente al 63,9% de los casos, corresponde a la categoría muy bajo, mientras que un porcentaje del 2,5% se encuentra en la categoría de rechazo alto. Al sumar las categorías bajo y muy bajo se evidencia que el el 87,7 % (más de la mitad) de casos del grupo tiene baja afectación por rechazo mientras que el 2,4% corresponde a los casos atípicos que se encuentran en una categoría alta. En general se observa que el 75% los casos son víctimas de rechazo, sólo que la mayoría lo recibe de forma leve y que un porcentaje un poco más bajo (9,84) recibe rechazo de forma moderada. Sólo un pequeño porcentaje recibe manifestaciones

severas de rechazo, y un por lo menos un 25% no recibe ningún tipo de rechazo

A continuación, se presenta la figura 12, con los porcentajes de estudiantes que reciben cada tipo específico de rechazo.

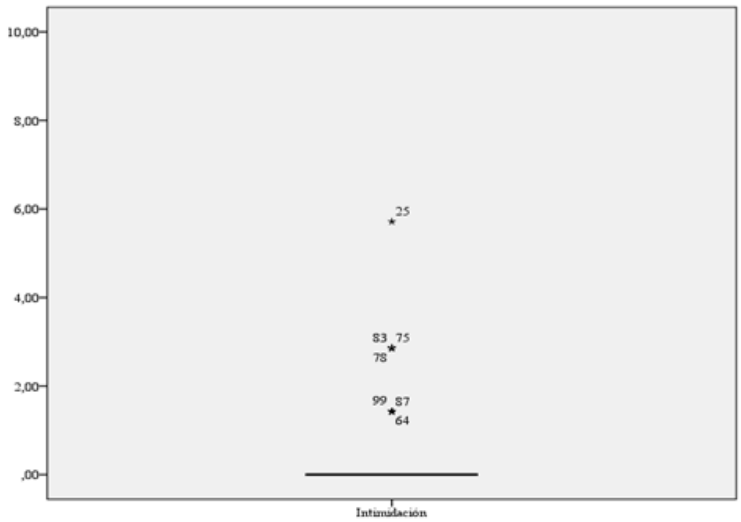
Figura 12. Porcentaje de estudiantes en las categorías de los ítems de Rechazo



De acuerdo a la figura 12. Se observa que el mayor rechazo corresponde a sentirse aislados de los compañeros con un 29,51%, mientras que el tipo de rechazo menos frecuente tiene un porcentaje el 3,28% estudiantes, pues sus compañeros evitan jugar con ellos. Los ítems relacionados con exclusión de los grupos, y aislamiento en el recreo, tienen porcentajes similares, y los demás ítems –*"me siento aislado", "me discriminan", "no me hablan", "me critican", y "han sido groseros por mi color de piel"*-, obtuvieron porcentajes menores.

En cuanto a la sinergia intimidación, la tabla 8 y la figura 13 señalan que la mediana del grupo investigado, fue de 0,0 puntos en una escala de 0 a 10 puntos, y se ubica en la categoría muy baja (según la tabla de interpretación 1). Eso quiere decir que en general el grupo de estudiantes no ha recibido ningún tipo de intimidación o ninguna acción ni física, verbal o conducta agresiva, por parte de estudiantes, que pretenda hacerles daño con un mensaje o un discurso hiriente o amenazante (Erazo,2012), con excepción de algunos casos atípicos.

Figura 13. Mediana del grupo en la sinergia de Intimidación



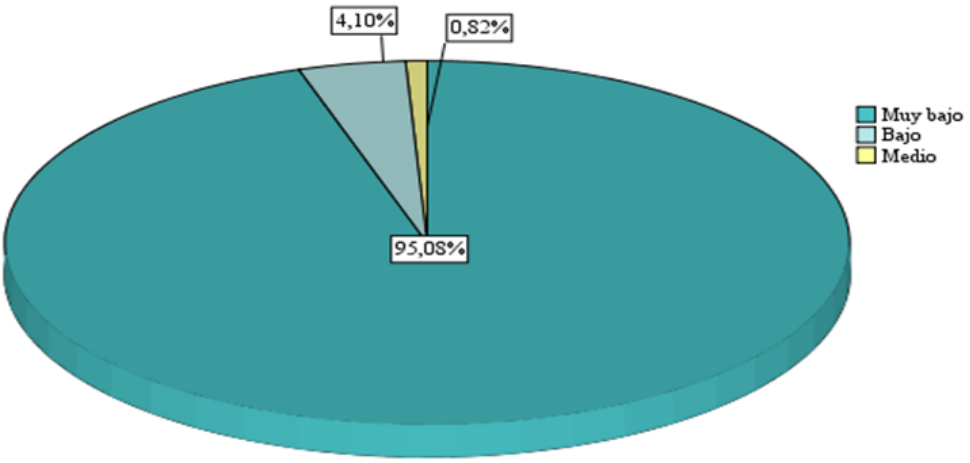
N	Válido	122
	Perdidos	0
Mediana		1,1
Mínimo		,00
Máximo		7,7
Percentiles	25	,00
	50	1,1
	75	2,2

La gran mayoría de los estudiantes se encuentran en un puntaje de 0 y la mediana se encuentra también en un puntaje de 0. Por último, el puntaje máximo del grupo se ubicó en la categoría media, y siete casos atípicos se ubicaron entre las categorías baja y muy baja de intimidación. Estos corresponden a:

- Dos casos de grado 11: el caso 99, de género femenino, con 15 años de edad, y el caso 25 de género masculino con 18 años de edad.
- Dos casos de grado 10, el caso 64 y el 75, ambos de género masculino, el primero con 16 años de edad y el segundo con 14.
- Tres casos de grado 9, el caso 78 y el 83, ambos de género masculino, con edades de 15 y 14 años respectivamente, y el caso 87 de género femenino, de 15 años de edad.

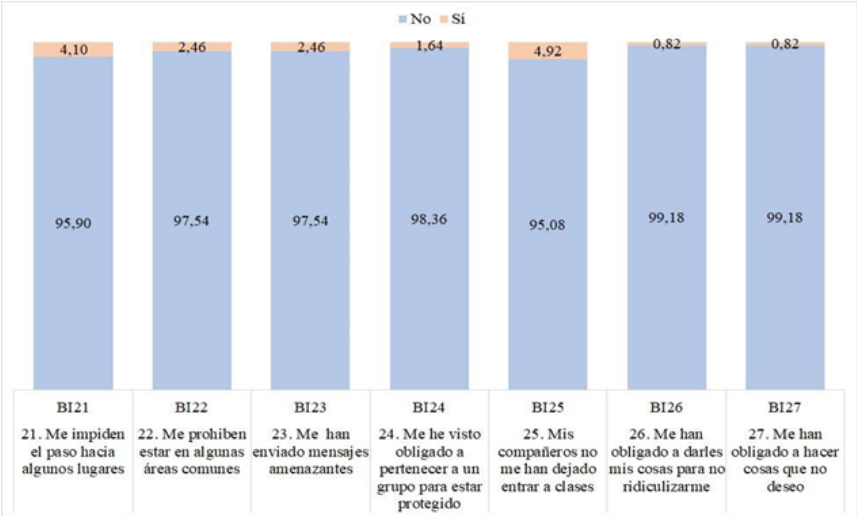
Es importante resaltar que la mayoría de los casos atípicos donde aparece algún grado de intimidación, son hombres, pero la situación de intimidación ocurre en los diferentes grados. A continuación, se presenta la figura 14, con los porcentajes de estudiantes que se encuentran en cada categoría de la sinergia intimidación.

Figura 14. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de Intimidación



La figura 14 indica que la mayor frecuencia de intimidación, equivalente al 95,1%, corresponde a la categoría muy bajo. Al sumar las categorías bajo y muy bajo se evidencia que el 99,2%, del grupo tienen poca afectación por intimidación, mientras que un porcentaje de participación del 0,8% se encuentra en la categoría medio. Esto quiere decir que la mayoría recibe intimidación de forma leve o no recibe ningún tipo de intimidación, y que un porcentaje más bajo (0,82%) recibe intimidación de forma moderada. En la figura 15 se observa que algunos de los porcentajes son similares en los diferentes tipos de intimidación.

Figura 15. Porcentaje de estudiantes en las categorías de los ítems de Intimidación.



La mayor intimidación corresponde a los estudiantes a quienes, algunos de sus compañeros, no han dejado entrar a clase. Este tipo de intimidación es recibida por el 4,92% de casos del grupo, mientras el tipo de intimidación menos frecuente el 0,82 % corresponde al ítem *"me han obligado a hacer cosas para evitar ridiculizarme"*, y con igual porcentaje se tiene el ítem "me han

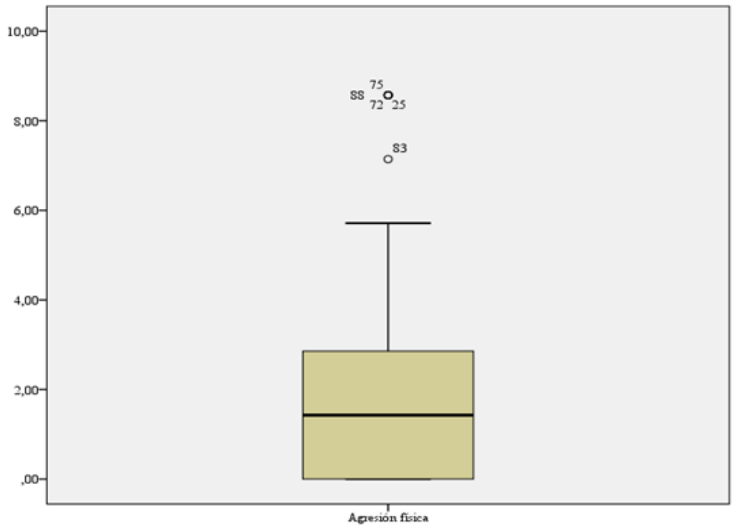
obligado hacer cosas que no deseo. Los ítems *"me prohíben estar en áreas", y "recibo mensajes amenazantes"*, presentan un porcentaje igual de 2,4%. Por último, el ítem *"me impiden el paso"* corresponde al segundo porcentaje de intimidación más alto del grupo de estudiantes con el 4,10%.

Análisis de la sinergia Agresión física

Para el análisis de la sinergia agresión física, se utilizó la mediana, el mínimo, el máximo y los cuartiles que se muestran en la tabla 9. Además, el resultado se ilustra por medio de un gráfico de caja y bigote que se presenta en la figura 16.

Figura 16. Mediana del grupo en la sinergia Agresión física

Mediana		1,47
Mínimo		,00
Máximo		7,06
Percentiles	25	,58
	50	1,47
	75	2,64



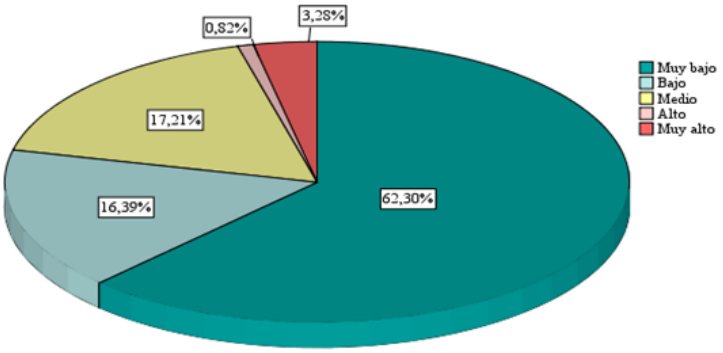
La figura 16 señalan que la mediana de agresión física del grupo constituido por los 122 estudiantes de educación media y básica (9, 10, 11) de la muestra, fue de 1,4 puntos en una escala de 0 a 10 puntos, y se ubica en la categoría muy baja (según la tabla de interpretación)., Eso quiere decir que en general el grupo de estudiantes ha recibido muy poca agresión física. En este caso agresión física se definió como la pretensión de realizar ataques mediante armas o elementos corporales, que implican algunos daños a la integridad de la víctima (Valeria y Contini 2017), y fue casi inexistente.

El puntaje máximo del grupo se ubicó en la categoría muy alto, y se encontraron cinco casos atípicos que están muy por encima de su grupo. Estos casos corresponden al caso 83, de grado 9, género masculino y con una edad de 14 años; el caso 88 de grado 9, de género femenino, de 15 años; el caso 72 y el 75, de grado 10, el primero de género femenino y el segundo masculino, de 15 y 14 años respectivamente años; y el caso 25, de género masculino, perteneciente al grado 11, con 18 años. Todos los casos atípicos están en la categoría muy alto de agresión física, a excepción del

caso 83 que se encuentra en la categoría alto.

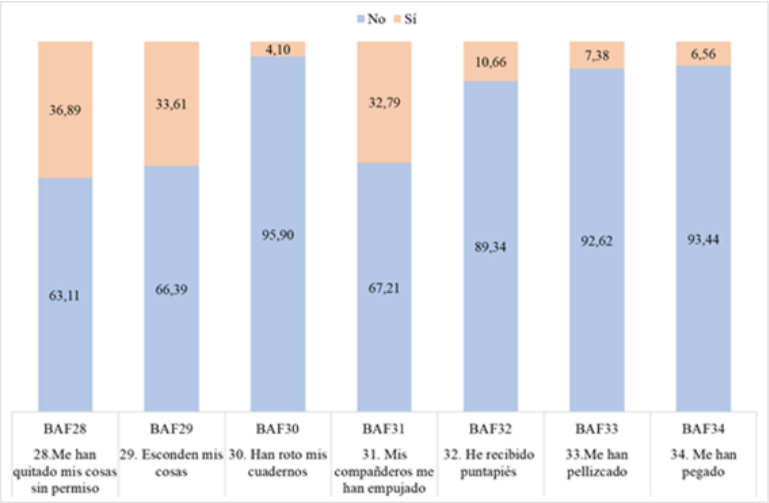
Se evidencia en la figura 16, que el grupo de estudiantes es relativamente heterogéneo en la variable agresión física, debido a que el puntaje total de los casos se distribuye entre 0 y 8,5 puntos de la escala de 0 a 10. La figura 17 indica que la mayor frecuencia equivalente al 62,3% corresponde a la categoría muy bajo.

Figura 17. Porcentaje de estudiantes en cada categoría de Agresión Física



Entre las categorías bajo y muy bajo está el 87,7% (más de la mitad) de casos, mientras que el 4,1% de los estudiantes se encuentra en las categorías alto y muy alto. En general se observa que el 75% recibe agresión física de forma leve y que un porcentaje un poco bajo 17,21% la recibe de forma moderada. Por último, un porcentaje menor recibe manifestaciones severas de agresión física. En esta sinergia se puede observar que el 3,3% corresponde a los casos atípicos que se ubican en una categoría muy alto. Aunque existen porcentajes significativos pequeños, es importante hacer notar que la agresión física es una de las formas más violentas de bullying que se presenta.

Figura 18. Porcentaje de estudiantes en las categorías de los ítems de Agresión Física



De acuerdo a la Figura 18, se observa que, en los diferentes tipos de agresión física, la mayor corresponde a los estudiantes a quienes les han quitado sus cosas sin permiso, de manera que esta forma de agresión es recibida por el 36,89% de los casos del grupo. El segundo ítem con mayor porcentaje tiene un 33,61% de los casos, y corresponde a *"me han escondido mis cosas"*. El tipo de agresión física menos frecuente tiene un porcentaje de 4,10% de estudiantes en el ítem *"me han roto mis cuadernos"*, los demás ítems –*"me han empujado", "he recibido puntapiés", "me han pellizcado", "me han pegado"*-. corresponden a porcentajes menores. Es importante destacar que las agresiones físicas van dirigidas regularmente a objetos y no directamente a la persona. Buscar algún autor sobre el significado de golpear objetos (desplazamiento).

Estos resultados son mucho más bajos que los obtenidos por Tremblay et al., (1999 como se citó en Carrasco, y Gonzáles 2006), quienes estudiaron, en Canadá, los niveles de prevalencia en conductas agresivas, tales como quitar cosas a los otros y encontraron que este comportamiento se presentaba entre el 17.7% y el 52.7% de los casos. Además, las conductas de empujar conductas como morder, dar patadas, pelear, amenazar con golpear o atacar físicamente aparecían entre un 5.9% y un 40.1% de los casos.

Discusión de resultados

A partir de todos los análisis se encontró que el comportamiento de bullying para este grupo se ubica en la categoría medio, y hay dos casos atípicos que están recibiendo un alto nivel de bullying. A pesar de que el grupo, en general no tiene niveles altos de bullying, esto no significa que algunos estudiantes en particular no sean víctimas de él. En este sentido, Avilés (2002) agrega que los estudiantes que no reciben bullying no están ilesos ante estas situaciones de violencia ante las cuales adoptan comportamientos ajenos a situaciones injustas, y esto constituye un refuerzo para las posturas individualistas y egoístas.

La situación de bullying en las escuelas, aunque se presente en pocos estudiantes, tiene graves consecuencias. En este sentido, Enríquez y Garzón (2015) plantean que el bullying, incide de manera negativa en la autoestima de las víctimas, y provoca diferentes tipos de conducta que se manifiestan a nivel personal y social. Por esa razón, por leve que sea esta situación siempre tiende a afectar de manera importante a los estudiantes. Por otra parte, según González et al. (2014), para las víctimas, las consecuencias de este fenómeno, pueden incluir bajo rendimiento académico, desmotivación escolar, traumas psicológicos y trastornos psicosomáticos. Esta situación puede llegar a ser tan grave que se ha encontrado que el bullying también es una de las causas de mayor deserción escolar.

De las sinergias de bullying, la agresión verbal es la que presenta una calificación más alta y heterogénea, y la mayoría de estudiantes han sido agredidos de forma directa con burlas, insultos, bromas desagradables, amenazas, expresiones soeces, apodos, entre otros. Esta investigación concuerda con los resultados de Paredes et al. (2008, citado en Ortega, 2013), en cuanto a que la agresión verbal es la tendencia que más se percibe en estudios de otros países

En esta investigación, la mayor agresión verbal corresponde a ofensas con comentarios indirectos, de manera que es recibida por el 53,28% de casos del grupo. En este sentido, Sullivan et al. (2005 como se citó en Ortega, 2013) afirma que la agresión verbal también puede presentarse de forma indirecta por la propagación de rumores falsos y malintencionados, lo cual genera agresiones de forma secreta a espaldas de la víctima. Así mismo, Contreras (2013) señala que el rumor tiene una finalidad muy concreta, que es dejar sin amigos y promueve la exclusión y el aislamiento.

Por otra parte, el tipo de agresión verbal menos frecuente son los sobrenombres, aunque el 32% de los estudiantes del grupo ha recibido sobrenombres; este porcentaje es casi igual al reportado por Contreras (2013), quien, en su estudio, encontró que en el aula escolar los sobrenombres aparecieron con un porcentaje del 31,94% y era una de las formas directas de agresión verbal.

El estudio también mostró que la sinergia descalificación fue menor que otras sinergias para el grupo de estudiantes investigado. Este grupo fue relativamente heterogéneo en la variable descalificación y no se presentaron casos atípicos. El estudio evidenció que la mayor descalificación corresponde a las bromas pesadas, mientras que el menor porcentaje, corresponde a narrar cosas falsas sobre el estudiante en las redes sociales.

Una de las consecuencias de la descalificación, según Giuseppe (1993) y Amara (1993) la descalificación trae como consecuencia el no ser aceptado como se es, y origina en los estudiantes un grave menoscabo a la confianza, la seguridad, la concentración y la autoestima. Para Contreras (2013), las descalificaciones personales y humillaciones causan la exclusión y el aislamiento del grupo de clase y de los amigos. según

Los resultados de esta investigación corroboran los hallazgos de estudios previos. Uno de ellos es el de Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008) quienes encontraron en una investigación realizada en varias instituciones educativas de Ciudad Bolívar, Bogotá, que el 36 % de los estudiantes había sido objeto de bromas crueles acerca de su aspecto físico y se habían sentido afectados por esta situación de acoso.

En cuanto a la sinergia rechazo, mediante este estudio se evidencia que el 75% los casos son víctimas de rechazo, sólo que la mayoría lo recibe de forma leve, un pequeño porcentaje recibe manifestaciones severas de rechazo, y un 25% de los estudiantes no recibe ningún tipo de rechazo. El mayor rechazo corresponde a sentirse aislados de los compañeros, mientras que el tipo de rechazo menos frecuente se refiere que sus compañeros evitan jugar con el niño rechazado. Para Rohner y Carrasco (2014), las experiencias de rechazo continuadas pueden crear una cierta insensibilidad o falta de respuesta emocional en el estudiante rechazado, como una forma de protegerse frente al daño del otro.

Los resultados de esta investigación coinciden con los reportados por la Alcaldía de Bogotá (2009 como se citó en Contreras, 2013) donde que el 22% de los estudiantes ha sufrido de rechazo y exclusión por parte de sus compañeros. Para Erazo (2012), la intención del rechazo es hacer sentir a la víctima como excluida del grupo escolar al que busca adaptarse, por ser enjuiciada como diferente, sea por sus condiciones físicas, psicológicas o sociales, por lo cual tiene que aislarse y marginarse.

Otros autores como Cepeda et al (2008), que también han realizado estudios sobe exclusión en Ciudad Bolívar, Bogotá, obtuvieron como resultado que los niños excluidos expresan que sus compañeros no cuentan con ellos para realizar actividades de clase y no hablan con ellos. En cambio, Ceron y Uberti (2017), en Santa Catarina, Brasil, obtuvieron resultados más bajos que los de esta investigación, sobre todo cuando se trata de discriminación racial; el 7,81% de los niños de las escuelas particulares estudiados eran discriminados por su color de piel o su raza, mientras que en las escuelas públicas el porcentaje fue de 3,74%.

En cuanto a intimidación, Unicef (2013) la ha definido como una serie de amenazas hostiles, físicas o verbales que se repiten, generan angustia en la víctima y establecen un desequilibrio de poder entre ella y su acosador. En el caso de esta investigación, el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes a quienes, algunos de sus compañeros, no han dejado entrar a clase; Este tipo de intimidación es la más frecuente, aunque está por debajo del 5%; el segundo porcentaje más alto se refiere a impedir el paso a los compañeros, mientras el tipo de intimidación menos frecuente corresponde a obligar a la víctima a hacer cosas que no desea, bajo amenaza de ser ridiculizado.

Resulta interesante mencionar un estudio realizado en Valladolid-España, en el cual Avilés y Monjas, (2005) han encontrado que un 32.1% de los niños reconoce que las intimidaciones son recurrentes. Así mismo, los porcentajes de intimidación obtenidos por Ceron y Urbeti (2017) en los estudios realizados en Santa Catarina, Brasil, fueron mayores a los obtenidos en esta investigación:

el 10,94% de los estudiantes en escuelas públicas reportaron haber sido intimidados o amenazados, mientras que en las escuelas particulares el porcentaje fue del 17,76. Estos datos sugieren que sería interesante, para futuras investigaciones comparar los niveles de bullying entre escuelas públicas y privadas para el caso de Colombia.

En cuanto a la sinergia agresión física según los resultados de este estudio, el puntaje máximo del grupo se ubicó en la categoría muy alto, a excepción de cinco casos atípicos que están muy por encima de su grupo. Llama la atención que, en agresión física, aunque la mayoría de los casos son hombres, hay también dos mujeres. Las acciones más frecuentes de agresión física corresponden a los estudiantes a quienes les han quitado sus cosas sin permiso, esta forma de agresión es recibida por el 36,89% de los casos del grupo. Es importante destacar que las agresiones físicas van dirigidas regularmente a objetos y no directamente a la persona.

En la misma línea, Ceron y Urbeti (2017), en estudios realizados en Santa Catarina, Brasil, hallaron las siguientes agresiones entre los estudiantes: empujar, tirar y patear, pero los porcentajes eran diferentes para las escuelas públicas (14,02%) y las escuelas privadas (18,75%). Así mismo, Gonzales y Moran (2016) indican que los rangos de prevalencia de agresión física en otros países, como Canadá o Estados Unidos, varían entre el 9 y el 15%, y han aumentado hasta entre 51 y 64%. Otros autores como Valeria y Contini (2017). También se ha encontrado que la agresividad de los estudiantes está en relación con las conductas agresivas en el hogar. De hecho, un estudio realizado en España muestra que la presencia de agresión de los padres en contra de sus hijos permitía predecir el 24% de la agresión física de los menores (Ibabe y Jaureguizar, 2011 como se citó en Gonzales y Morán, 2016). En síntesis, de las sinergias evaluadas, la más frecuente fue la agresión física, la cual se presentó en los factores uno, dos, tres y cinco. También fue frecuente la intimidación, en los factores dos, tres y cinco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavez, J. (2011). Alumnos de segundo de secundaria irresponsables o grandes críticos de la educación. México. Universidad Barcelona. En: https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/098.pdf.
- Albonico, G. (2007). Convivencia escolar o bullying Trabajo presentado en el X encuentro de Psicólogos, Directores de AIDEP.Colombia. 11. En: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/pseducacional_convivencia.pdf.
- Avilés, J. (2002). Intimidación y maltrato entre el alumnado. STEE-EILAS. En: https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=277 &cod=2397&page=
- Avilés, J. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. Estudos em Avaliação

Educacional, 24(56), 138-167. En: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- 68312013000300007&lng=pt&tlng=esAvilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de inc

- idencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI en Valladolid, España: UMM. Anales de Psicología, 21(1), 27–41. En: https://revistas.um.es/analesps/article/view/27091
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar un problema complejo. Ra Ximhai, 11(4),493-509. https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf.
- Benavides, R. (2010). La agresividad verbal dentro del aula. [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. En: http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1929/tpeb75 3.pdf?sequence=1.
- Cabrales, L.Y. Contreras, N. González, L.A. y Rodríguez, Y. (2017). Problemáticas de convivencia escolar en instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz. [Trabajo de maestría, Universidad del Norte]. http://hdl.handle.net/10584/7693
- Carrasco, M. y González, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos Acción Psicológica, 4(2),7-38. https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación 4(8), https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf.
- Cepeda, E. Pacheco, P. García, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. Revista de Salud Pública 10(4), 517-528. http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf
- Ceron, M. y Uberti, L. (2017). Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos “entre” y “de los” alumnos. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002030740/BullyngEnLaEscuela.pdf.
- Contreras, A. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia Revista Logos Ciencia & Tecnología 4(2), 100-114. https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751544011.pdf
- Declaración Universal de Derechos Humanos 10 de diciembre (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 Colombia, Bogotá.http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/NormativaNacion
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015) El acoso escolar. Saber Ciencia y Libertad, 10(1), 219-233. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983
- Erazo, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. Revista Vanguardia

Psicológica Clínica Teórica y Práctica 3(1), 80-102. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815149.pdf.

- Galán, L. y Romero, F. (2008). Análisis de las conductas de agresión verbal y física en alumnos de segundo grado de secundaria. [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. http://200.23.113.51/pdf/25741.pdf.
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y victimas en escuelas primarias de Colima. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 18(58), 839-870. https://www.redalyc.org/pdf/140/14027703008.pdf
- González, A. E. (2015). Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar. [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3498.
- González, M. y Morán, N. (2016). Análisis de las conductas de agresión y victimización de hijos a padres mediante la escala de tácticas de conflicto modificada (mcts). Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 18(16), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6671980
- González, M. y Morán, N. (2016). Análisis de las conductas de agresión y victimización de hijos a padres mediante la escala de tácticas de conflicto modificada (mcts). Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 18(16), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6671980
- González, V., Mariaca, J. I., y Arias, J. L. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. Pensando Psicología, 10(17), 17–25. https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.776
- Hernández, R. Fernández, F. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5 ed.) Mac Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. Ciea-Sypal.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). El proyecto de investigación Comprensión holística de la metodología y la investigación (7ed). Ediciones Quirón.
- Jiménez, C. (2014). El rechazo entre iguales. Problemas emocionales y conductuales asociados. [Trabajo de grado de maestro, Universidad de Sevilla].
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ley 1620. (15 de marzo de 2013) Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos. Numeral 11 Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyec to_decreto.pdf.

- Luciano, G., Marín, L., y Yuli, M. E. (2008). Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? Enseñanza e Investigación en Psicología, 13(1),27-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213103.
- Monelos, M. (2015). Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña. [Tesis doctoral, Universidad de Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16155
- Oliveros, J. y Báez, W. (2010). El bullying: detección e intervención primaria en preescolares. [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Pontificia Javeriana Bogotá]. https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis101.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Ginebra. Suiza. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessi onid=8977684D3E405D4DE272BDF8466C16C9?sequenc.
- Ortega, A. (2013). Manifestaciones de la agresión verbal entre adolescentes escolarizados. [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de Cuenca]. http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/4536/1/tesis.doc.pdf
- Paredes, M. Álvarez, M. Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali. Colombia. Revista Latina americana de Ciencias Sociales y Comunicación 6(1). En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692- 715X2008000100010
- Peña, P., Sánchez, J. Ramírez, J. y Menjura, M.I. (2017). La convivencia en la escuela entre el deber ser y la realidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (1), en: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_7.p df.
- ¿Repositorio Institucional https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32981/TFG- 0174.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, G.C. y Peña, G.A. (2018). Convivencia escolar sana, las diferencias nos enriquecen y el respeto. Aguas Calientes. México. [Memorias]. http:// www. conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P254.pdf
- Ruiz, R. Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. Educación XX1, 18(1), 345-368. https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf
- Unesco (1996). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Docum entos/educacion_tesoro.pdf
- Unicef (2013). El bullying o acoso, ocultos a plena luz. http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega3_bullying.pdf.
- Unicienica (2019). Situación actual del bullying en Bucaramanga. Boletín 3(1) https://observatorioddhhypaz.unicienciabga.edu.co/images/boletines/2019/B oletin-No3-

Situacion-actual-del-bullying-en-Bucaramanga.pdf.

- Valero, M.G. (2017). Violencia juvenil y acoso escolar, Foro sobre las violencias urbanas y educación de la convivencia y paz. Madrid. España, http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios_e_investigaciones/Violencia_juvenil_y_acoso_escolar_en_el_contexto_de_la_economia_informal.pdf.

CAPÍTULO 12

CURRÍCULO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS ORALES Y ESCRITOS DESDE EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCUCHA ACTIVA EN EL ÁREA DEL LENGUAJE EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Jennifer Johanna Ortiz Gutiérrez
Universidad UMECIT, Panamá
jenniferortiz.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0005-9893-100X

RESUMEN

Currículo para la construcción de discursos orales y escritos desde el fortalecimiento de la escucha activa en el área del lenguaje en estudiantes de básica primaria, es un proyecto de investigación que tiene como objetivo Generar una propuesta curricular para el desarrollo de discursos orales y escritos tomando la escucha activa como base en el proceso de formación de estudiantes de básica primaria, debido a la deficiente presencia de esta habilidad en los currículos establecidos por la normatividad colombiana para la enseñanza de la lengua castellana. Esta es una investigación de tipo mixto que busca atender a los estudiantes de básica en colegios públicos de la localidad de Tunjuelito en Bogotá, Colombia. Se espera poder trabajar con los docentes que se desempeñan en la enseñanza de esta área en los cursos de la primaria, en la construcción de un currículo que vincule la habilidad de la escucha activa como herramienta que potencie los discursos orales y escritos de los estudiantes. La información requerida para el proyecto se obtendrá a través de encuestas, entrevistas, observaciones de clases y revisión de documentos reglamentarios de la enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia, en un plazo máximo de dos años a partir del planteamiento del proyecto, pretendiendo alcanzar al establecimiento de la propuesta curricular que vincule la habilidad de escucha. Se realizará el análisis de los datos recolectados a través de programas especializados para el análisis de datos cualitativos tales como el Atlas.ti y Nvivo. Se espera que los resultados obtenidos en el desarrollo de esta investigación sirvan de base para construir currículos más incluyentes en cuanto a las habilidades del lenguaje y mejoren positivamente en el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes de la básica primaria.

Palabras clave: Escucha activa, discurso, currículo, habilidades del lenguaje.

CURRICULUM FOR THE CONSTRUCTION OF ORAL AND WRITTEN DISCOURSES FROM THE STRENGTHENING OF ACTIVE LISTENING IN SPANISH LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Curriculum for the construction of oral and written discourses from the strengthening of active listening in Spanish language in elementary school students, is a research project that aims

to generate a curricular proposal for the development of oral and written discourses taking the active listening as a basis in the training process of elementary school students, due to the deficient presence of this skill in the curricula established by Colombian regulations for the teaching of the Spanish language. This is mixed-type research that seeks to serve basic students in public schools in the locality of Tunjuelito in Bogotá, Colombia. It is expected to be able to work with the teachers who teach this area in elementary school courses, in the construction of a curriculum that links the ability of active listening as a tool that enhances the oral and written discourses of their students. The information required for the project will be obtained through surveys, interviews, class observations and review of regulatory documents for the teaching of the Spanish Language in Colombia, within a maximum period of two years from the project's approach, aiming to reach the establishment of the curricular proposal that links the listening skill. The analysis of the data collected through specialized programs for the analysis of qualitative data such as Atlas.ti and Nvivo will be carried out. It is expected that the results obtained in the development of this research will serve as a basis for building more inclusive curricula in terms of language skills and positively improve the development of discursive skills of elementary school students.

Key words: Active listening, discourse, curriculum, language skills.

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco legal curricular que rige la enseñanza de la lengua castellana en Colombia planteada desde el Ministerio de Educación y analizando el caso de los planes y programas en el área de lengua materna, se observa que los procesos relacionados con el fortalecimiento del proceso de escucha aparecen de manera superficial, como un elemento circunstancial del acto comunicativo, mas no de forma directa citada ni involucrada en el trabajo del aula. La escucha activa es un elemento esencial en la comunicación cotidiana y complemento directo del desarrollo de la oralidad y los mecanismos de interacción escolar, sin embargo, al parecer, se da por hecho que los estudiantes tienen desarrollados procesos de interpretación discursiva de manera innata y no se profundiza en generar propuestas didácticas específicas para dicha habilidad, y mucho menos establecer lineamientos curriculares para regular al respecto. Curiosamente, una de las grandes preocupaciones manifestadas por los docentes es que analizando las razones por las cuales sus estudiantes no desarrollan procesos óptimos de comprensión y producción discursiva (independiente del área del saber) es que no reconocen la incidencia que la escucha activa tiene en toda situación educativa. La observación indica que este proceso no ha sido valorado como un factor importante en la enseñanza de la lengua materna ni el fortalecimiento de este como parte elemental de la interacción y el aprendizaje escolar. Hay evidencia de que se han dado varios esfuerzos en los últimos años de vincular procesos de oralidad dentro del currículo y se ha mencionado de manera

escueta el acto de escuchar, pero no se ha planteado reglamentariamente nada sobre regulación curricular de la escucha y su influencia en el desarrollo discursivo de los estudiantes. Este proyecto, busca convertirse en uno de esos esfuerzos que logre consolidar una propuesta curricular explícita que ponga como protagonista la habilidad de la escucha y proporciona herramientas básicas para que los docentes de las aulas de básica primaria la aprovechen propiciando mejores espacios de desarrollo discursivo en los estudiantes.

Fundamentos teóricos

A partir de los estudios realizados sobre las implicaciones de la competencia de la escucha en la enseñanza de la lengua, se puede observar que en su mayoría se realizan en procesos de enseñanza de lengua extranjera a través de diferentes enfoques y métodos que tienen como objetivo desarrollar capacidades de adquisición de otro idioma. Aparentemente, en lengua Castellana las reflexiones e investigaciones incipientes comienzan a reconocer a la oralidad en los procesos de formación, pero aún no realizan una distinción entre la parte oral, la escucha activa y los procesos de comprensión y construcción discursiva que todo esto conlleva. Las pocas investigaciones y estudios que particularizan el objeto de estudio planteado en este proyecto de investigación lo analizan más desde una perspectiva psicolingüística, dejando de lado los componentes discursivos y sociales que circulan el proceso. Por esto, en este trabajo se tendrán en cuenta diferentes conceptos de tipo tanto metodológico como teórico buscando abarcar todas las perspectivas que circundan el acto comunicativo-discursivo en el que participan los estudiantes de básica primaria.

Esta es una investigación de tipo acción-participativa, que pretende impactar en la construcción de discursos tanto orales y escritos partiendo del fortalecimiento de la escucha activa desde el currículo de la enseñanza de la lengua castellana. El marco epistemológico que se plantea es de tipo hermenéutico, intersubjetivo que estará basado en la construcción de conocimiento y teorías desde la experiencia de los docentes en el aula respecto al tema.

Los conceptos para trabajar a lo largo de la investigación llevarán a la teorización y construcción de un currículo aplicable sobre la escucha activa y su impacto en los discursos orales y escritos de los estudiantes desde la básica primaria. Estos conceptos son los siguientes:

- Habilidades comunicativas: Entendiendo la competencia o habilidad como el saber hacer en un contexto determinado, podemos hacer referencia a que las habilidades comunicativas son aquellas que permiten a los sujetos participar con eficiencia y eficacia dentro de situaciones comunicativas dentro y fuera del contexto escolar. En lenguaje, las habilidades básicas son hablar, leer, escribir y escuchar.
- Escucha activa: Entendida como la habilidad del lenguaje que permite ir más allá de la

percepción auditiva dentro de una situación comunicativa, puesto que propicia procesos de comprensión más complejos en todos los aspectos de la vida social.

- Comprensión oral: Momento de la escucha en el que se va más allá del acto de percepción, sino que implica el ejercicio de la razón, la reflexión, la capacidad de establecer juicios, la correspondencia y la respuesta oportuna dentro del acto comunicativo, en este caso, dentro del contexto escolar.
- Discurso (oral y escrito): Es un evento comunicativo que puede presentarse de manera oral o escrito. Está conformado por un grupo de significados que adquieren sentido dentro de las situaciones comunicativas en las que los sujetos participan.
- Currículo: Se toma en cuenta la definición de currículo establecida por el Ministerio de Educación de Colombia: "…el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional."
- Evaluación: Entendida como el proceso permanente y sistemático a través del cual se valora los niveles de aprendizaje y desarrollo de competencias, en este caso comunicativas, de los estudiantes.

Metodología

Si bien el foco de trabajo será el establecimiento de un currículo que permita el desarrollo de los discursos orales y escritos a partir de la escucha activa, es importante reconocer la necesidad de la recolección y análisis de datos cuantitativos en la muestra de la población escogida, así como también el número de participantes en la investigación, así como otra serie de datos, que a la final van a dar peso al proceso investigativo como tal. El resto de la investigación requerirá análisis de entrevistas y videos, datos de tipo cualitativo que buscarán dar soporte a la pertinencia de la propuesta curricular según las necesidades de la población a trabajar.

El marco epistemológico está basado en el modelo pragmático sociologista, y la investigación tendrá el método de INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, puesto que la finalidad de este proyecto es la de transformar las prácticas pedagógicas a través del planteamiento de un currículo alternativo que vincule la habilidad de escucha activa de manera explícita y que con ello se mejore el desarrollo de la producción discursiva oral y escrita de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la ruta de investigación mixta orientada por Sampieri, es necesario hacer recolección de datos desde ambas perspectivas para más adelante realizar el cruce de información.

Se realizará caracterización de la población docente que será parte del proyecto y de la población de estudiantes de básica primaria que son atendidos por ellos y de los colegios participantes, por otra parte, es necesario hacer análisis de encuestas diagnósticas para docentes, entrevistas y videos de prácticas pedagógicas de docentes haciendo uso de la escucha activa en sus aulas.

Si bien los docentes de básica primaria serán la mano derecha de la investigación, también hay que tener en cuenta las características de los estudiantes de acuerdo con cada institución, puesto que cada colegio representa un ambiente de aprendizaje diferente con necesidades educativas particulares.

ETAPAS:

Exploración de la necesidad del reforzamiento de la escucha activa en las diferentes instituciones participantes, descripción de la situación en cada una de ellas, identificación de elementos comunes (fortalezas y debilidades) manifestados por los docentes participantes y conformación de una matriz interpretativa que permita el planteamiento de estrategias de mejoramiento e implementación de la misma en las aulas para observar su impacto y pertinencia, retroalimentación de la implementación y planteamiento de la propuesta curricular.

En general, el procedimiento que se va a dar para el desarrollo del proyecto tiene en cuenta lo propuesto por Sampieri, una visión conjunta del problema, realizar un estudio de la literatura existente sobre la misma (que es de carácter permanente), establecerlas necesidades de los sujetos participantes en la investigación sobre el tema a tratar, para luego plantear una propuesta curricular que les favorezca y que se encuentre realmente contextualizada. Las fases del desarrollo del proyecto serán reevaluadas en todo momento, incluso en la recolección de los datos iniciales.

De igual forma, y de acuerdo con el enfoque de la investigación acción participación IAP, el proceso metodológico que se llevará a cabo en términos generales es:

- Identificar y delimitar el propósito de la investigación, en este caso, el mejoramiento de discursos a partir de la escucha activa.
- Definición de los objetivos a alcanzar
- Organización para la recolección y análisis de datos.
- Decodificación y análisis de los datos encontrados durante el proceso.
- Selección de los elementos más relevantes identificados por los participantes en la investigación para la posterior escritura de la propuesta curricular.
- Redacción de la propuesta curricular que recoja las sugerencias de los participantes y responda a las necesidades discursivas identificadas por los docentes participantes en el

proceso de investigación.

CONCLUSIONES

Se plantean los conceptos que son claves en el planteamiento de la propuesta, y se expone la meta a alcanzar con cada uno:

PROPUESTAS CLAVE	¿QUIÉNES PARTICIPAN?	¿QUÉ SE ESPERA?
¿Qué se entiende por discurso?	Docentes participantes de la investigación	Unificar criterios de los docentes sobre lo que entienden por discurso y hasta qué punto lo ven desarrollado en sus estudiantes de básica primaria.
¿Qué se entiende por escucha activa?		Determinar qué tan importante ha sido esta habilidad en el desarrollo discursivo de los estudiantes y el énfasis que le dan los docentes en las prácticas
¿Qué elementos se proponen para enriquecer un currículo enfocado en la escucha activa?		Luego del reconocimiento del valor de la escucha activa en el aprendizaje, los docentes de manera colaborativa determinan cuáles serían los elementos que permitirán un mejor desarrollo de esta dentro de un currículo formal, y cómo a partir de ello mejora la calidad discursiva de los estudiantes de manera oral y escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos. (2016).
- Bakhtin, M. M. (2008). Estética de la creación verbal.
- Calderón, K. A. A., & Silva, A. K. L. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. Revista CONVICCIONES, 5(9), 83-87. https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/convicciones/article/download/272/311
- Camps, A. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua.
- Costa-Jareño, T. X. (2013, 11 noviembre). El Musicograma: un recurso para favorecer la escucha activa en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuesta para 1o de ESO. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/5897009
- De Educación Nacional, C. M. (1998). Lineamientos curriculares: lengua castellana lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales.
- De Educación Nacional, C. M. (2002). Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental, para la educación

preescolar y básica media: documento de estudio.

- De Gialdino, I. V. (2019). Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II. Editorial GEDISA.
- Esperanza, R. O. T. (2019, November 28). Diseño de Actividades del Proceso de Escucha Mejora a Comprensión Oral de cuentos de los niños de 5 Años de la I.E.I. Nueva Albora-da - Embajada de Japón, Distrito de Cayma Arequipa 2013. https://hdl.handle.net/20.500.12893/6870

CAPÍTULO 13

DEFINICIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA Y MÉTODO DE EVALUACIÓN CON MAYOR EFICIENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO VIRTUAL ANTE LA ACTUAL SITUACIÓN PANDÉMICA, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ ANTONIO GALÁN EN SAN ANTERO - CÓRDOBA

Alba Luz Villadiego Pérez
Universidad UMECIT, Panamá
albaluzvipe59@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2223-5375

RESUMEN

Ante la actual situación pandémica, la educación ha sido uno de los factores más afectados, debido a la inesperada y obligatoria adopción de la modalidad virtual y a distancia, a partir de esta problemática, se genera la inquietud, sobre las matices dentro del sistema académico que generan una incidencia en el proceso de aprendizaje del estudiante, para esto se evalúa el estilo de enseñanza y el método de evaluación utilizado por el docente, analizando la relación existente entre estas cualidades y el rendimiento académico de los estudiantes de grado segundo, así mismo la idea es evaluar cómo la condición económica de cada estudiante incide en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, con esta información se espera lograr conocer cuál es ese método evaluación y estilo de enseñanza que muestra un comportamiento o incidencia más favorable dentro de la virtualidad, esta investigación genera importantes precedentes en el análisis de la educación en el entorno de virtualidad que podrán ser útiles como base de nuevas investigaciones.Esta investigación se desarrolló por medio de diversos instrumentos investigativos, la encuesta CEE para estilos de enseñanza y la AMAI 2018 para la situación socioeconómica, además de entrevistas cerradas para conocer el método de evaluación que utiliza cada docente, todo este plantel metodológico permitió establecer, que la situación socioeconómica tiene gran incidencia en el acceso de los estudiantes a el contenido educativo, así mismo en la comodidad de su proceso educativo, además de eso se logró analizar que el método de evaluación formativo beneficia al estudiante, y que los estilos de enseñanza deben ser analizados más ampliamente para poder establecer con más claridad una relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico.

Palabras clave: Estilos de enseñanza, Métodos de evaluación, Rendimiento académico, Tic's, Situación socioeconómica.

DEFINITION OF THE TEACHING STYLE AND EVALUATION METHOD WITH MORE EFFICIENCY IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL PROCESS IN THE CURRENT PANDEMIC SITUATION, AT THE JOSÉ ANTONIO GALÁN EDUCATIONAL INSTITUTION IN SAN ANTERO - CÓRDOBA

ABSTRACT

Given the current pandemic situation, education has been one of the most affected factors, due to the unexpected and mandatory adoption of the virtual and distance modalities, from this problem, concern is generated, about the nuances within the academic system that generate an impact on the student's learning process, for this the teaching style and the evaluation method used by the teacher are evaluated, analyzing the relationship between these qualities and the academic performance of second-grade students, as well as the idea is to evaluate how the economic condition of each student affects the development of their learning process, with this information it is expected to know which is that evaluation method and teaching style that shows a more favorable behavior or incidence within virtuality, this research generates important precedents in the analysis of education in the virtual environment that can be r useful as a basis for further research.This research was developed through various investigative instruments, the CEE survey for teaching styles and the AMAI 2018 for the socioeconomic situation, in addition to closed interviews to know the evaluation method used by each teacher, all this methodological establishment allowed to establish, that The socioeconomic situation has a great impact on students' access to educational content, as well as the comfort of their educational process, in addition to that, it was possible to analyze that the formative evaluation method benefits the student, and that teaching styles should be analyzed more widely in order to establish more clearly a relationship between teaching styles and academic performance.

Keywords: Teaching styles, Evaluation Methods, Academic performance, Tic's, Socioeconomic situation.

INTRODUCCIÓN

A nivel global, el mundo ha tenido la oportunidad de experimentar una vez más una pandemia con el COVID-19 durante el transcurso del año 2020 y 2021, paralizando totalmente las actividades laborales, económicas, sociales, académicas y demás, siendo uno de los más afectados el sistema educativo; la apresurada transformación de las clases presenciales a la modalidad virtual sin las condiciones de conectividad y capacitación adecuada han incidido en un inesperado y complejo resultado, demostrando también las imperantes dificultades que tienen múltiples estudiantes al momento de acceder a una herramienta virtual.

Según Ospina (2008, P.13).

Una visión humanista de la educación exige de nosotros, los educadores, una posición filosófica y existencial que movilice nuestras prácticas hacia la construcción de nuevos saberes, nuevas formas de comunicarnos, nuevos estilos, nuevas formas de ser y de actuar con y junto al otro, que reflejen en forma explícita el tipo de educación que ofrecemos en nuestra práctica diaria.

Por tal razón, la experiencia actualmente vivida en la cual el ciclo escolar se traslada de un entorno presencial a uno virtual, crea la necesidad de tener claros qué estilos de enseñanza pueden garantizar mejores resultados y un mejor ambiente manifestado en la manera de llevar a cabo las actividades y encuentros académicos.

Se ha demostrado la importancia y la necesidad de encontrar y manejar estilos y técnicas educativas que le permitan al estudiante seguir obteniendo no solo la información, sino también un eficiente estilos de enseñanza y evaluación, que no perjudique su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las múltiples dificultades que se presentan en la actualidad en esta institución, que van desde deserción escolar, ausencia de los estudiantes, estos últimos con muy mal rendimiento académico, falta de atención, fallas en la conectividad, y una total ausencia de los procesos de aprendizaje en ellos. Esto ha incidido en que los docentes y estudiantes se adapten a otros estilos de enseñanza no tradicionales, por lo tanto, se genera la necesidad de conocer la eficiencia de los métodos de evaluación y estilos enseñanza aplicados en la Institución educativa José Antonio Galán en San Antero - Córdoba, y la calidad de los resultados que estos estilos generan.

Por este motivo a través del estudio de experiencias, en este proyecto de investigación se estudiará en el aula la efectividad de los diferentes estilos de enseñanza, logrando captar el que mayores resultados positivos y negativos genere la implementación de estos, no ignorando la influencia del estado socioeconómico de los estudiantes en su capacidad de acoplarse a el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La finalidad de este proyecto es respondernos una inquietante duda ¿Cuál es el estilo de enseñanza y método de evaluación que favorece el proceso educativo de los estudiantes en esta indefinida situación pandémica con modalidad académica virtual en la Institución educativa José Antonio Galán en San Antero - Córdoba,?.

A través de el planteamiento del objetivo general, siendo este, Determinar la eficiencia de los estilos de enseñanza y evaluación, implementados en el proceso académico de modalidad virtual o mixta para mejorar la experiencia académica de los estudiantes ante la situación de pandemia en la

Institución educativa José Antonio Galán en San Antero – Córdoba, para lograr su cumplimiento, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los distintos estilos de enseñanza y evaluación de modalidad mixta y virtual, implementados durante la pandemia en la institución educativa José Antonio Galán para conocer las estrategias y características de cada método.
- Indagar en la influencia que genera la condición socio-económica de los estudiantes en su rendimiento académico analizando la capacidad de acoplamiento a los métodos de enseñanza virtual.
- Analizar los impactos positivos y negativos que la implementación de estos estilos de enseñanza y evaluación generan en el proceso educativo de los estudiantes en donde se comprenda la eficiencia de cada método en el entorno escolar.
- Establecer el estilo de enseñanza y evaluación con mayor incidencia positiva en el proceso educativo de los estudiantes, para así tomarlo como referencia para los demás cursos de la institución educativa José Antonio Galán.

REVISIÓN LITERARIA

Métodos de Evaluación

"Son procedimientos que se utilizan para la obtención de la información sobre el proceso enseñanza aprendizaje" (Galán, 2010). Para Gibbs (1994) la evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a los cursos y en su comportamiento como aprendices. Mientras que Zabalza (2001) considera que el método de evaluación es un recurso que mejora la calidad tanto de la enseñanza como el del aprendizaje de los estudiantes, Contreras (2004) lo define la evaluación como un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos en determinada área.

Métodos de Enseñanza

"Comprende los principios de la fiscalización y métodos utilizados para la instrucción impartida por los maestros para lograr el aprendizaje deseado por los estudiantes" (Davini, 2008). Klingberg (1972) *"los métodos de enseñanza son la principal vía que toman el maestro y el alumno para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza, para impartir o asimilar el contenido de ese plan"* , Pairot, (2009), consideraron que: El método de enseñanza supone la interrelación indispensable de maestro y alumno, durante cuyo proceso el maestro organiza la actividad del alumno sobre el objeto de estudio, y como resultado de esta actividad, se produce por parte del alumno el proceso de asimilación del contenido de la enseñanza. Por último, González (2012) definió que es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación

conocida y compartida por la comunidad científica.

Educación Virtual

"Es el desarrollo de la dinámica de enseñanza - aprendizaje que es realizado de forma virtual" (Crisol, etal., 2020). Min Educación (2008) define la educación virtual como desarrollo de un proceso educativo en un lugar distinto al salón de clases: en el ciberespacio; en una temporalidad que puede ser síncrona o asíncrona y sin la necesidad de que los cuerpos de maestros y estudiantes estén presentes. Cardona et al., (2018) define el punto de partida de la educación virtual basándose en concepciones pedagógicas que se apoyan en las TIC.

Pandemia

"Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región" (Daniel, 2020). Etimológicamente el vocablo *"pandemia"* procede de la expresión griega pandêmonnosêma, traducida como *"enfermedad del pueblo entero"* (Henao, 2010). Diez (2020) lo define como una enfermedad ampliamente diseminada y que se presenta al mismo tiempo en varios países o en todo el mundo.

Estilo de Enseñanza Abierto

Los docentes de este Estilo de Enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno, y los animan en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas (Arellano, 2018).

Estilo de Enseñanza Formal

Los docentes de este Estilo de Enseñanza son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa (Arellano, 2018).

Estilo de Enseñanza Estructurado

Los docentes de este Estilo de Enseñanza otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático (Arellano, 2018).

Estilo de Enseñanza Funcional

Los docentes de este Estilo de Enseñanza están siendo partidarios de la planificación. ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad (Arellano, 2018).

En relación con los factores individuales del estudiante, los autores encontraron que el nivel socioeconómico tiene efectos positivos en el rendimiento académico, mientras que el tiempo de desplazamiento| hacia la escuela tiene un efecto inverso en el rendimiento. Gaviria y Barrientos (2001) estudiaron los determinantes de la calidad de la educación en Bogotá para 1999, analizando el efecto del entorno familiar en el rendimiento académico, el impacto de las características del plantel sobre la calidad y el efecto del gasto público en la calidad relativa de los planteles oficiales respecto a los privados. Para este análisis los autores utilizaron mínimos cuadrados ordinarios y concluyeron que:

- La educación de los padres afecta el rendimiento académico de manera significativa.
- En el caso de los planteles privados, la educación promedio de los profesores y el número de docentes por alumno están asociados positivamente con la calidad.
- A pesar del aumento considerable del gasto público en educación, la diferencia entre los planteles públicos y privados ha permanecido prácticamente constante. Teniendo en cuenta este hecho, los autores afirman que el problema de la calidad de la educación pública es más de estructura organizacional y de incentivos que de recursos.

METODOLOGÍA

Se maneja una investigación de tipo analítica, esta consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. El diseño de la investigación está fundamentado en el enfoque o método cualitativo, se desarrollará a través de las siguientes fases.

- Fase I. Se lleva a cabo una revisión bibliográfica para determinar cuáles son los métodos de enseñanza y evaluación con sus características, describiendo cómo estas contribuyen al proceso educativo.
- Fase II. Se realiza el cálculo de la muestra representativa a el grupo de estudiantes, que cursaron segundo grado en el año 2019 y en el 2020, para aplicar la encuesta socioeconómica.

- Fase III. Se aplica un test de identificación de métodos de enseñanza a los docentes asignados al grado 2° durante el año 2019 y 2020, para conocer cuál es el método implementado por los docentes. También se aplica un test socioeconómico para determinar los recursos materiales con los que cuentan los estudiantes a la hora de acceder a la educación, prestando especial atención a las Tics.
- Fase IV. Se analizan el promedio académico de los estudiantes durante el año 2019 y 2020, realizando un contraste entre estos dos años, y esto se relaciona con el método de enseñanza, estableciendo cuál es la incidencia de los distintos métodos de evaluación y enseñanza utilizados en el rendimiento académico de los estudiantes, finalmente se seleccionará el más eficiente según los resultados obtenidos. Así mismo se evaluará la incidencia del acceso a las herramientas informáticas y la situación socioeconómica en el rendimiento académico del estudiante.

RESULTADOS

Tabla 1. Análisis general de los resultados de la investigación.

GRADO	ESTILO DE ENSEÑANZA	MÉTODO DE EVALUACIÓN	CATEGORÍAS CON MÁS ESTUDIANTES		RENDIMIENTO ACADÉMICO
			2019	2020	
2°-01	Funcional-Abierto	**Formativo**	**Básico-Alto**	**Superior-básico**	**Aumentó**
2°-02	Funcional-Formal	**Sumativo**	**Básico-Superior**	**Básico-Bajo**	**Disminuyó**
2°-03	Funcional-Estructural	**Formativo**	**Superior-Básico**	**Superior-Básico**	**No variación significativa**
2°-04	Funcional-formal	**Sumativo**	**Básico - Bajo**	**Alto - Básico**	**Aumentó**
2°-05	Funcional-Abierto	**Sumativo**	**Básico - Alto**	**Básico - Bajo**	**Disminuyó**
2°-06	Funcional-Estructural	**Formativo**	**Básico-Alto**	**Superior-básico**	**Aumentó**

Fuente: Elaboración Propia

Se observa que los mejores rendimientos académicos estuvieron bajo el estilo Funcional-Abierto, Funcional-Formal, Funcional estructural, lo que no mostró ninguna incidencia o alguna tendencia notoria de un estilo de enseñanza especifico hacia un mejor o peor proceso educativo.

Sin embargo, al observar los métodos de evaluación, se nota la tendencia de que en los cursos donde se aplica un método de evaluación formativo se presentó el aumento del rendimiento académico, o en el peor de los casos no se presenta una significativa variación, y en ninguno de estos se presenta una disminución del rendimiento, esto puede ser debido a las características del

método formativo, en el cual se tiene en cuenta el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales, o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones del desempeño, y tienden a aumentar el rendimiento académico del estudiante a través de la observación y valoración del proceso de aprendizaje del estudiante y no solo la calificación final, por lo tanto se logra regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las características del alumnado.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, el método de evaluación con mejor incidencia en el proceso educativo del estudiante durante la pandemia es el método formativo, debido a que se le da valor al proceso de aprendizaje del estudiante y no solo a la nota final. Mientras que lo que respecta al estilo de enseñanza, se puede decir que el estilo estructural mostró resultados positivos pues se observa un aumento en uno de los cursos, y en el otro un comportamiento similar y no una disminución como en los demás, sin embarga la información no es lo suficientemente incidente para asegurar un método de enseñanza con mayores aspectos positivos durante la pandemia que otros.

CONCLUSIONES

Se logró desarrollar cada uno de los objetivos, concluyendo los siguientes aspectos:

- Dando cumplimiento al primer objetivo específico, se logró identificar el estilo de enseñanza al que tiende cada docente en la institución educativa José Antonio Galán, sin embargo, no se encontró una relación directa entre un estilo de enseñanza específico y el comportamiento de los resultados académicos de los estudiantes
- Sin embargo al identificar el método de evaluación implementado por cada docente en la institución educativa José Antonio Galán durante el periodo de virtualidad a causa de la pandemia, se determinó tras un contraste con las notas de cada curso, que el método de evaluación formativo es ideal para evaluar el rendimiento del estudiante en pandemia, debido a que permite analizar el proceso educativo del estudiante y así mismo ayudarle a mejorar sus falencias y a reconocer sus fortalezas haciendo del proceso de enseñanza un proceso eficiente.
- Con la solvencia del segundo objetivo específico se logró indagar en la situación socio económica de los estudiantes de la institución educativa José Antonio Galán, encontrando que se ven afectados significativamente por la situación socio-económica en la que viven, esto se ve reflejado en los resultados de las encuestas, cuales demuestran el ambiente poco cómodo en el que trabajan los estudiantes desde sus residencias, y así mismo como esto afecta su conectividad y compromiso con la entrega y desarrollo de actividades.

- Al dar solución al último objetivo, se concluye que el método de evaluación sumativo no prioriza los matices del comportamiento del estudiante en el proceso académico, mientras que el formativo si lo hace, y que no hay una relación directa en la que se explique que un estilo de enseñanza específico incide significativamente en el rendimiento del estudiante de manera notoria.
- Durante el desarrollo del objetivo general, se llegó a la conclusión de que no se observa una relación clara entre la implementación de un estilo de enseñanza y el aumento del desempeño académico durante la virtualidad, por lo tanto, no se selecciona un estilo ideal para usar durante la pandemia, reafirmando y dándole peso a la teoría expuesta por García (2020), quien afirma que la relación entre estilos de enseñanza y rendimiento académico no siempre es incidente, o también a el postulado de que los docentes realmente no aplican en su totalidad todas las cualidades de un determinado estilo de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, P. R. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. Tendencias pedagógicas, (31), 47-68.
- Cardona, D., Sánchez, J., & Acosta, C. (2018). Panorama de la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia. Catálogo editorial, 22-54.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE, 129-152.
- Crisol, E., Herrera, L., & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. Education in the Knowledge Society (EKS), 21, 13.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. Prospects, 49(1), 91-96.
- Davini, C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Ed. Santillana.
- Diez, F., Perez, B. & Alvarez, D. (2020). Glosario de términos epidemiológicos.
- Galán, I., Ramírez, A., & Jaime, H. (2010). Modelo 360 para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). Innovación Educativa, 10(53), 43-53.
- Garcia, M. (2020). Relación entre las creencias sobre la creatividad y los estilos de enseñanza.
- Gaviria, A., Barrientos, J. (2001). “Determinantes de la calidad de la educación en Colombia”. Archivos de Economía 159. Departamento Nacional de Planeación.
- Gibbs, G. (1994). Improving Student Learning. Theory and Practice. Oxford: Oxford Centre for Stall Development
- González, Luis E.; Ayarza, Hernán.(1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el sigl XXI. Visión de América Latina y el

Caribe Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC-UNESCO.

- Klingbert, L. (1972). Introducción a la Didáctica General. Ed. Pueblo y Educación.
- Zabalza, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En G. Valcarcel (Ed.), Didáctica Universitaria.

CAPÍTULO 14

GESTIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO MODALIDAD EN EL TRABAJO EN EQUIPO

Nancy Victoria Vera Gómez
Universidad UMECIT, Panamá
nancyvera.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0005-7303-6869

Marielisa del Cisne Troya Muñoz
Universidad UMECIT, Panamá
marielisatroya.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0001-7443-8043

RESUMEN

La gestión curricular por competencias con énfasis en el trabajo en equipo de los alumnos es un tema de mucha calidad actualmente, pues involucra también grandes retos para la educación de los alumnos, este reto involucra trabajar en contacto con el mundo educativo, por ello se hace necesaria la intervención de docentes y autoridades en el desarrollo del diseño curricular que esté acorde con la enseñanza-aprendizaje de los educandos. El objetivo de la presente investigación fue examinar la gestión curricular por competencias y su atribución en la eficacia del trabajo en equipo, se estableció una investigación que se realizó principalmente a través del método cualitativo que nos sirvió para el análisis de contenido de diversos materiales escritos y publicados. Entre los hallazgos más importantes se indica el hecho de que al diseñar un currículo por competencias se pone en juego la calidad del trabajo en equipo de los estudiantes, pues contiene organización y planificación, que estén afines a los requerimientos de toda una comunidad educativa, dejando ver que es muy significativo pues de ello depende que los alumnos pongan en práctica dentro de las aulas, parte de los resultados revela que la gestión curricular por competencias es un proceso que permite ejecutar la planificación de un plan de estudios para el adelanto de las actividades educativas, que consienten establecer el adelanto del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del trabajo en equipo a fin de ordenar la teoría con la práctica pedagógica entre los profesores y los educandos. En conclusión, podemos manifestar que actualmente el currículo se establece en el componente fundamental del proceso de gestión curricular por competencias en las instituciones educativas conservando así el viejo esquema del estudio centrado en contenidos temáticos y el trabajo en equipo que debe caracterizar a este tipo de currículo dentro de la educación.

Palabras clave: Gestión Curricular, Competencias, Trabajo en equipo, Alumnos.

CURRICULAR MANAGEMENT BY COMPETENCES AS A MODALITY IN TEAMWORK

ABSTRACT

Curricular management by competencies with an emphasis on student teamwork is currently a topic of high quality, since it also involves great challenges for the education of students, this challenge involves working in contact with the educational world, for this reason it is done The intervention of teachers and authorities is necessary in the development of the curricular design that is consistent with the teaching-learning of the students. The objective of the present investigation was to examine the curricular management by competences and its attribution in the effectiveness of teamwork, an investigation was established that was carried out mainly through the qualitative method that served us for the content analysis of various written materials and published. Among the most important findings is the fact that when designing a competency-based curriculum, the quality of student teamwork is put at stake, since it contains organization and planning, which are related to the requirements of an entire educational community, leaving see that it is very significant because it depends on the students putting into practice in the classroom, part of the results reveals that curricular management by competencies is a process that allows planning a study plan for the advancement of activities educational, which agree to establish the advancement of the significant teaching-learning process of teamwork in order to order the theory with the pedagogical practice between teachers and students. In conclusion, we can state that currently the curriculum is established in the fundamental component of the curricular management process by competencies in educational institutions, thus preserving the old study scheme focused on thematic content and teamwork that should characterize this type of curriculum. within education.

Keywords: Curriculum Management, skills, Teamwork, Students.

INTRODUCCIÓN

Para afrontar los retos y las dificultades que muestra el contexto educativo, es preciso que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la eficacia del modelo de gestión curricular por competencias dentro del sistema educativo realizado.

Actualmente se logrará establecer si edificamos o efectuamos un currículo por competencias capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el adelanto de las competencias de cada estudiante dentro del trabajo en equipo, donde su desempeño admita utilizar los diferentes recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, epistémicos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de desarrollar al máximo la extensión individual de cada educando, capaz de

conocer, interpretar y transformar la realidad de la educación que estamos viviendo hoy en día, esto también involucra estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento cismático, para solucionar las dificultades que traza, demanda o se programan en la comunidad educativa actual y futuro.

La Gestión curricular por competencias se efectúa en un contexto con metodologías de enseñanza diferente a lo tradicional; mejor dicho, también de transferir los conocimientos para un buen trabajo en equipo con los estudiantes, la evaluación, la motivación, por parte de los profesores examinará el trabajo en equipo de ahí que intercambiar ideas, acontecimientos nuevos, enfoques distintos al instante de tocarse un ambiente inseguro fortaleciendo las actitudes y habilidades en los alumnos (Martinez, 2016)

Al cumplir actividades en equipo, son obligaciones de la manera de trabajar colaborativamente y actualmente se solicita para afirmar la enseñanza aprendizaje de los estudiantes por tanto un excelente rendimiento académico que es lo deseado por parte de toda la comunidad educativa, la gestión curricular por competencias asimismo de conseguir beneficios a través de las competencias para alcanzar obtener un buen desarrollo dentro de la sociedad educativa (Ramírez-Díaz, 2020)

Guzmán & Jes (2020) afirmaron que el profesor cuando despliega su práctica curricular debe tener claro una apreciación pedagógica, ayudando a la enseñanza por competencias dentro del trabajo en equipo, posteriormente autoevaluarse y observar en qué ha ayudado en la propiedad de enseñar y tomar algunas medidas si fuera preciso para las correcciones proporcionalmente, la gestión curricular por competencias es un proceso que constituye de fases adecuadamente planeado para conseguir fortalecer el perfil del estudiante también almacenan una corta relación y se reflexiona las competencias como parte de un buen perfil educativo.

En el ámbito educativo el mayor suceso está en la forma de cómo se está desenvolviendo la práctica curricular por competencia dentro de las instituciones educativas, donde el educando no forma sus capacidades intelectuales, la misma que solicita una rápida intervención. Los resultados del inconveniente son de alto acaecimiento con el bajo rendimiento académico de los estudiantes en la experiencia curricular del trabajo en equipo donde los alumnos son los principales protagonistas de su aprendizaje y con eso habiendo una institución educativa que forma educandos con alto grado de aprendizaje, desde la óptica Aguilar y Feijoo (2017) considera hoy en día se a diseñado una estudio de un currículo por competencias, donde el trabajo en equipo es muy valioso para la educación, es fundamental que un profesor conozca y manipule la docencia, ejecute la investigación, opere la gestión y traslade coyunturas que le sea sencillo de clasificar para desenvolver nuevas actividades

para el logro de objetivos propuestos.

El presente estudio se evidenció desde la representación de crear lineamientos que estos han sido desplegar habilidades y actividades didácticas que ahonden el currículo por competencias alcanzando la familiarización del trabajo en equipo y continua relación e interacción entre profesor y educando, y entre los propios alumnos y a futuro mejorarla transformando nuevas guías didácticas, lo trascendental será en emplear a otras prácticas curriculares como el trabajo en equipo que esto ayuda mucho al aprendizajes de todo lo estudiantes.

METODOLOGÌA

Este artículo brota como una aproximación a la realidad que vivimos actualmente, progresos conseguidos y componentes que transgreden en el proceso de la gestión curricular por competencia dentro de la educación en especial dentro del trabajo en equipo, gracias a una investigación bibliográfica meticulosa de varias investigaciones que contuvieron el tema en estudio. En el cambio del arte examinado se lograron detectar las importantes estrategias y recomendaciones de diferentes autores y entidades reconocidos a nivel internacional frente al tema de gestión curricular por competencias en su relación con el trabajo en equipo.

En el presente artículo científico fue del tipo de revisión de literatura científica, se procedió a una metodología de búsqueda de información bibliográfica configurada profesional, mediante el uso del internet Google Académico se acudieron a buscadores de revistas indexadas registradas por la entidad científica, se seleccionó información de los últimos años en vigor y de buena calidad, para la exploración de varios trabajos relacionados con el tema de estudio se analizaron diferentes fuentes digitales, repositorios universitarios nacionales e internacionales y revistas especializadas como: Dialnet, Scielo, Down21.org, entre otras; alcanzando situar artículos sobre la gestión curricular por competencias.

Los diferentes documentos hallados fueron examinados de manera general, asilado en el método análisis estructural del paradigma epistémico estructuralista; extrayendo de ellos sus contribuciones conceptuales, identificando variables y objetivos. De igual manera, se aplicó la técnica de análisis cualitativo procedente del objetivo de este estudio que accede delinear las primordiales políticas y prácticas educativas que consolidan un progreso significativo en materia de gestión curricular y trabajo en equipo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÒN DE RESULTADOS

Inmediatamente de ejecutado la investigación en buscadores con internet Google académico en revistas indexadas como: Scopus, Scielo entre otros, del tema de estudio se ha resumido los siguientes aspectos considerando varias referencias de diferentes autores, nacionales e internacionales.

La gestión curricular basada en competencias

La gestión curricular por competencias, solicita ser fundado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la composición de destrezas, habilidades, conocimientos y aptitudes, y a la inserción de la práctica para educarse además del saber cómo, facilitando que el estudiante pueda crear un desarrollo individual de aprendizaje, que incluye la participación de toda la comunidad educativa con el único objetivo de tener un buen aprendizaje significativo del siglo XXI Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004).

Las Competencias deben ser apreciadas como fragmento de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inseparable a la persona, las cuales son desarrolladas para manifestar a las necesidades determinadas que los individuos afrontan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que envuelve un proceso de ajuste entre el sujeto, con el único propósito de poder dar respuestas y/o soluciones a las peticiones planteadas por los educandos Frade (2009). Estas solicitudes pueden tener varias disposiciones: las sociales que corresponden ser anticipadas en el contexto que enfrenta la educación en la actualidad y las personales. Por lo anterior, la gestión curricular debe encaminar constituir la enseñanza con la finalidad que los alumnos alcancen a desplegar capacidades para resolver los diferentes problemas, tanto a nivel social como individual dentro de la comunidad educativa. Aguerrondo (2009).

Coll (2007) afirma:

> Que, por su naturaleza, las Competencias no se obtienen en abstracto, sino a partir de escenarios concretos, en áreas concretas, con y por individuos concretos, a través de actividades de trabajo en equipo que forman parte fundamental del trabajo del estudiante. De esta forma, la ventaja de una competencia está firmemente agrupada a la adquisición de una sucesión de saberes como son, (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, motivaciones, etc.), por parte del educando que demandan de éste un buen aprendizaje por parte de los docentes y alumnos. (p.85).

Así mismo el aporte de Alonso y Gallego, (2010) quienes manifiestan que el progreso de

las Competencias sólo será viable en tanto los profesores conozcan y desplieguen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, el que ayuden a los alumnos a solucionar dificultades reales dentro de las unidades educativas, a diferenciar lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus habilidades y cualidades, ya que para el adelanto de las Competencias, el estudiante no solo debe saber manipular sus saberes (aprendizajes), sino que también debe tener bajo inspección sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades, asimismo, debe ser competente de reconocer, aclarar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás personas (Ortega, 2008)

Desarrollo curricular por competencias

Según Yanes (2005) el currículum es un proceso educativo completo que conserva dependencia con otros contextos educativo que se desarrolla el educando, como el histórico social, excelencia de la ciencia, el humanismo, así como las necesidades mismas del alumno que aprende de manera significativa, que concurren y contribuyen a la formación de la personalidad del educando. Esto representaría que el progreso curricular por competencias está combinado por una serie de elementos que van desde la inteligencia filosófica sobre qué se pretende con el modelo educativo, hasta elementos de detalle sobre cómo esa inteligencia se debe poner en práctica dentro del sistema fiscal de educación.

Estas ventajas del diseño curricular por competencias sobre cualquier diseño habitual, ya que origina el movimiento dinámico de los conocimientos; produciendo al estudiante a edificar su proceso de aprendizaje en un contexto educativo; García (2000) proporcionando la posibilidad de ahondar en trabajos complejos; desarrollando la tipificación e interacción de métodos, habilidades, valores y hábitos obligatorios para abordar los problemas en búsqueda de la solución tanto de manera personal como colectiva, para definitivamente facilitar que el estudiante edifique ilustraciones contextualizando el qué, el cómo, el por qué y el para qué, aprender. (pág. 67)

El Diseño Curricular por Competencias es una contribución primordial e importante en el ámbito educativo, porque nos muestra cómo el enfoque educativo por competencias centra su cuidado en el proceso, y desde los medidas constructivistas declara la exigencia de conseguir en los alumnos, la transmisión de los conocimientos no sólo a los contextos inmediatos, sino a la vida cotidiana, también muestra la forma de percibir estrategias para el futuro, mediante contenidos que tienen un importante integral para la vida, porque las competencias están imaginadas y prósperas como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para que los educandos se unan más fácilmente al aprendizaje significativo. Leyva, (2008, pág. 8)

Existen varios estudios que recogen correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio y que sobresalen la jerarquía de la formación docente y la gestión del currículo por competencias desde la gestión pedagógica y los diferentes lineamientos que existen dentro de la política educativa, Rivero (2018) manifiesta que en gran totalidad de los profesores cuando varían el currículo no toman en cuenta el marco normativo vigente. Así mismo, la ejecución del enfoque por competencias viene realizando, pero sin tener en cuenta los componentes básicos, tales como: propósito, evidencias de aprendizaje, situaciones significativas, materiales educativos y la evaluación. También, hay una apreciación positiva que destaca la calidad del monitoreo y cortejo pedagógico como estrategia por parte de los docentes, sin embargo, no reconoce a las necesidades e intereses de los docentes involucrados; acarreando consigo restricciones a nivel del planeamiento curricular y el desconocimiento del enfoque por competencias en el ámbito nocional.

En la educación basada en competencias se espera que el aprendizaje sea manifestado con resultados positivos, que los educandos consigan mostrar los aprendizajes a partir de aquello que saben con base en el conocimiento adquirido; que dichos resultados reflejan el los alumnos las habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos teóricos-prácticos perfeccionados por el profesional de la educación, y que la evaluación esté fundada en la ratificación de resultados que se quiere lograr con toda la comunidad educativa. Hans y Jurgen, (2000)

Gestión de aprendizaje

Pachecos y Barbas (2022) señala que la gestión del aprendizaje es la agrupación de prácticas, instrucciones educativos que buscan conseguir los aprendizajes deseados exponiendo liderazgo en las prácticas educativas, las diferentes estrategias deben estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en donde toda la comunidad educativa sean intérpretes de la planificación, organización, dirección y control de la gestión del aprendizaje La gestión educativa es la agrupación de procesos planificados que completan la gestión educativa que enmarcan la parte de gestión y educación. (Pàgs. 564)

Noyola Cortès (2018) indica que la gestión del aprendizaje es la promociòn y el beneficio de los recursos básicos en la comunidad educativa para provocar sus excelentes enseñanzas a fin de que todos los estudiantes aprendan, también el aprendizaje es reforzar a los profesores en el manejo de los planes y la ejecución de los diferentes procesos didácticos con el uso de nuevas tàcticas y herramientas, asimismo son los profesores quienes ayudan a formar integralmente al individuo dentro de la sociedad.

Trabajo en equipo

En la actualidad ninguno discute acerca de los múltiples beneficios del trabajo en equipo dentro de la gestión curricular para un buen aprendizaje. Las diferentes evidencias muestran que los educandos, tendrán que trabajar en equipo en diferentes ambientes educativos y con individuos de diferentes orígenes y formación lo que la convierte en una competencia muy solicitada por Durán Aponte & Durán García, (2012). Sin embargo, por sí solas el trabajo en equipo no certifican las competencias necesarias para su aprendizaje, sino esto involucra desenvolver diferentes procesos operativos que radica en que cada cual tome un rol y que todos colaboren para conseguir objetivos comunes.

Varios técnicos reflexionan que el trabajo en equipo es una de las destrezas de gestión curricular, el cual es ejercida por directivos y profesores en las actividades que efectúan en las instituciones educativas Vargas, (2010). Estas estrategias metodológicas que consiguen buscar metas y objetivos comunes dentro de un grupo de trabajo. Esto accede implicar a todos los integrantes de la comunidad educativa para poder desplegar su buen desempeño y potencialidades que se verá irradiado en la eficacia de los aprendizajes de sus educandos y el servicio que brindan a los mismos para tener una educación de calidad Cruz, (2018).

Barroso,(2014) considera:

> Que los trabajos en equipo ocupan responsabilidades distribuídas para cada integrante del grupo que formen los estudiantes, se consiguen los objetivos con las interrelaciones de los educandos, también manifiesta que el trabajo en equipo son las habilidades y destrezas que manifiestan los docentes y los estudiantes que poseerá un impacto en los demás y que contará con un perfil de capacidad de un buen líder que es saber escuchar, practicar la empatía con todos los integrantes para poder conseguir los objetivos trazados por el equipo a corto plazo con esto señala que el trabajo en equipo proporciona capacidad del grupo para asumir metas y objetivos que quiere desplegar habilidades individuales, interpersonales y aprendizajes de todos los miembros que integran el equipo de trabajo dentro y fuera de la instituciòn educativa y con eso tener un aprendizaje significativo. (pág. 45)

En el Ecuador el Ministerio de Educación (2021) implementó como parte del currículo por competencias los Compromisos de realizar el trabajo en equipo con los estudiantes, esto con el único objetivo de orientar el accionar de la institución educativa facilitando a la comunidad educativa información valiosa para la reflexión, la toma de decisiones y el progreso de los aprendizajes en los alumnos tiene que ser vital dentro de la educación. El énfasis de esta priorización

curricular se basa en el progreso de las competencias claves para vigorizar y dar continuación a los aprendizajes de todo los estudiantes del sistema educativo. Esta gestión curricular admite el abordaje de estas competencias que son claves desde todas las materias, direccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el perfeccionamiento de las capacidades para solucionar diversos contextos de la vida cotidiana de los alumnos. Asimismo, beneficia la coyuntura entre las áreas de conocimiento y la transformación de proyectos interdisciplinarios. (pág. 36)

CONCLUSIONES

El nuevo modelo educativo solicita de una buena organización de gestión curricular, que fomente el progreso de las competencias tanto a nivel personal como colectivo dentro de la comunidad educativa, sin que ello sobrelleve a obligar a los educandos a ejecutar o asumir tareas para las que no estén idóneos los estudiantes. Es claro que se deberán desarrollar competencias generales, pero, igualmente, a merced que cada persona tiene una personalidad que debe ser respetada por todos, se deberán desplegar competencias individuales aprovechando para ello la iniciación del trabajo en equipo.

Concluimos que el diseño curricular por competencias se orienta en el trabajo en equipo con los alumnos para su buen aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa, no se puede observar como una colección de saberes disciplinarios, para que el estudiante por cuenta propia, y casi con carácter sorprendente, alcance dar el gran brinco teórico en la integración de saberes de aprendizaje, aptitudes y cualidades. y es aquí donde el modelo educativo, cuyo currículo será establecido en competencias, tiene la llave que admitirá a los educandos adaptarse y desarrollarse a una buena educación de calidad del siglo XXI.

El trabajo en equipo es una competencia dinámica la cual presume la disposición individual y la ayuda con otros en la ejecución de actividades académicas que se encuentran dentro del currículo para conseguir los objetivos trazados, ejecutar diferentes actividades de intercambio de información entre educandos, retribución de responsabilidades, resolución de problemas, y una contribución al adelanto y desarrollo de toda la comunidad educativa.

Para concluir es conveniente que el currículo por competencias pueda revolucionar nuestro aprendizaje. Ya que puede hacernos regresar hacia planteamientos más prácticos en el progreso de los procesos de enseñanza aprendizaje con nuestros alumnos. No hay ninguna duda de que se trata de métodos complejos tanto en su concepción como en su adelanto práctico. Definir el currículo por competencias es adjudicarse ordenamientos claramente en capacidades de aprendizaje, un nuevo prototipo encaminado al beneficio de conseguir sostenibilidad en la educación y con eso transmitir

enseñanza-aprendizaje los educandos mediante competencias que engrandecen las actividades intelectuales de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 8. UNESCO. Suiza: obtenido de: www.octi.guanajuato.gob.mx/octigto/.../39022008_CONOCIMIENTO_COMPLEJO_COMPETENCIAS_EDUCATIVAS.pdf .
- Aguilar-feijoo, M. R. (2017). Competencias del profesor universitario : elaboración y. Chile.
- Alonso, C. y. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. Revista de Estilos de Aprendizaje, . España.
- Barroso Tanoira, F. G. (2014). Factores Determinantes para el Trabajo en Equipo. México.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Innovación Educativa. España: obtenido de: www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf
- Cruz, M. (2018). El trabajo en equipo en las escuelas. Perú.
- Cultura., C. E. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Europa: obtenido de: www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf
- Durán-Aponte, E. &.-G. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. España.
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México.
- García, I. E. (2000). Procesos de enseñanza aprendizaje. Documento de trabajo elaborado, para el Curso Nacional sobre Integración Educativa de PRONAPSEP. Dirección General de Investigación Educativa de la SEP. España.
- Guzm, F., & Jes, J. . (2020). Education sciences understanding assessment processes for communicative competence through an analysis of teachers ' reported practice. España.
- Hans y Jurgen. (2000). Competencias fundamentales, competencias transversales, competencias clave. Aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional, Cooperación Alemana para el Desarrollo. Alemania.
- Maria Ruth Vargas Leyva. (2008). DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS. México.
- Martinez, E. R. (2016). La definición de perfiles profesionales universitarios en el caso del licenciado en educación Inicial. Ecuador: Obtenido de : obtenido de:http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/291.

- Ministerio de Educaciòn. (2021). CURRÍCULO PRIORIZADO CON ÉNFASIS EN COMPETENCIAS COMUNICACIONALES, MATEMÁTICAS, DIGITALES Y SOCIOEMOCIONALES. Ecuador.
- Noyola Cortés, V. S. (2018). gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. Ecuador: obtenido de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D249.pdf.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. Andalucía Educativa. México: www.oei.es/es58.htm.
- Pacheco-Barbas, F. J.-G.-B.-M. (2022). Gestión de aprendizaje en los procesos de enseñanza. México: obtenido de: https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.726.
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. Costa Rica: obtenido de: https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23.
- Rivera, C. E. (2018). Gestión Curricular en el desarrollo del enfoque por competencias en la Institución Educativa Pública N° 82012. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Perú: obtenido de: http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/5728.
- Vargas, D. (2010). Gestión Pedagógica del Trabajo Docente a través de Grupos Cooperativos. Lima.
- Yanes, E. (2005). Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. Teoría curricular. México: obtenido de: http://www.ilustrados.com/tema/7253/fundamentos-diseno-curricular-competenciaslaborales.html

CAPÍTULO 15

MARCO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS CON IMPLEMENTACIÓN DE JORNADA ÚNICA

María Fernanda Luna Ruíz
Universidad UMECIT, Panamá
mfluna1030@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8402-6157

RESUMEN

La enseñanza de los derechos humanos en el ámbito escolar se constituyen en una alerta para que la comunidad educativa actúe de manera que pueda aminorar comportamientos agresivos, desde el surgimiento de estrategias que ayuden a la mitigación de esta problemática, a partir de ello, surgió este trabajo investigativo que tiene como objetivo proponer un marco para el fortalecimiento de la convivencia escolar en las instituciones educativas, con implementación de jornada única mediante la enseñanza de los derechos humanos en instituciones del municipio de San Pelayo-Córdoba.Como trabajo investigativo que nace de la experiencia como docente en el aula. El método de investigación que se empleó responde al modelo de investigación descriptiva con énfasis Acción participativa, la cual nos permitió involucrar en el proceso a los actores implicados de la población mencionada del municipio de San Pelayo. Como resultado, se logró en primera instancia describir el estado actual de la convivencia escolar en las instituciones educativas implicadas, así como identificar la relación existente entre desconocimiento de los derechos humanos y los casos de abusos o maltrato escolar que se presentan entre los estudiantes. Los resultados permitieron definir lineamientos para el marco de la enseñanza de los derechos humanos, que invita a los docentes a incluir en su planeación actividades que transversalizan estos aprendizajes dando prioridad a la ejecución y seguimiento en la implementación de los mismos, y a los estudiantes a una mejor practica entre las relaciones y ambientes de sana convivencia, donde se aprende a vivenciar valores practicándolo desde distintos contextos en la institución.

Palabras clave: DDHH, Convivencia, escolar, comportamiento, Jornada

FRAMEWORK FOR THE STRENGTHENING OF SCHOOL COEXISTENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH IMPLEMENTATION OF A SINGLE SCHOOL DAY

ABSTRACT

The teaching of human rights in the school environment constitutes an alert for the educational community to act in a way that can reduce aggressive behaviors, from the emergence of strategies

that help to mitigate this problem, from this, this investigative work that aims to propose a framework for the strengthening of school coexistence in educational institutions, with the implementation of a single day through the teaching of human rights in institutions of the municipality of San Pelayo-Córdoba. As investigative work that is born from the experience as a teacher in the classroom. The research method that was used responds to the descriptive research model with an emphasis on Participatory Action, which allowed us to involve the actors involved in the aforementioned population of the municipality of San Pelayo in the process. As a result, it was possible in the first instance to describe the current state of school coexistence in the educational institutions involved, as well as to identify the relationship between ignorance of human rights and cases of abuse or school mistreatment that occur among students. The results made it possible to define guidelines for the framework of the teaching of human rights, which invites teachers to include in their planning activities that mainstream this learning, giving priority to the execution and follow-up in the implementation of the same, and to the students to a best practice between relationships and environments of healthy coexistence, where you learn to experience values practicing it from different contexts in the institution.

Keywords: Human rights, school, coexistence, behavior, working day

INTRODUCCIÓN

El Estado colombiano ha impulsado, en materia educativa, a nivel nacional la jornada única a través del artículo 57 de la Ley 1753 de 2015, con el cual se modifica el artículo 85 de la Ley 115 de 1994, la jornada única en Colombia es una política educativa implementada por el gobierno con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y reducir la desigualdad en el acceso a la misma, la cual busca, que los estudiantes pasen más tiempo en las instituciones educativas, ampliando la jornada escolar para incluir actividades académicas, culturales, deportivas y recreativas.

La jornada única tiene como propósito optimizar el uso del tiempo escolar, permitiendo a los estudiantes recibir una formación más integral y ampliar sus oportunidades de aprendizaje. Al extender el horario de clases y actividades en el colegio, se busca fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, así como reforzar la adquisición de conocimientos.

Lo anterior ha fortalecido el cumplimiento de los objetivos académicos por parte de los docentes de las escuelas e instituciones educativas del país, pues ciertamente, el estudiante logra permanecer por más tiempo al interior de la Institución, donde adicionalmente recibe una comida al día, la cual, al no representar costos para los padres ayuda a sobrellevar los precios de la canasta familiar y permite que el estudiante no tenga que abandonar la institución en horas de almuerzo

dedicando cinco horas más semanales a los procesos académicos.

De igual manera, influye en la convivencia escolar, ya que proporciona más tiempo para que los estudiantes interactúen entre sí y con sus profesores, lo que puede fortalecer los lazos sociales y la colaboración. Sin embargo, también puede plantear desafíos, como el cansancio de los estudiantes debido a jornadas más extensas, lo que requeriría una planificación adecuada para garantizar un equilibrio entre las actividades académicas y recreativas.

En nuestro quehacer docente observamos cómo los estudiantes conviven a diario con este problema social, ya que por sus veredas los grupos delictivos son quienes controlan y promulgan la "justicia". Este tipo de comportamientos, aunado a la violencia doméstica, maltrato intrafamiliar, familias disfuncionales, entre otros, dibujan un ambiente impregnado de hostilidad, que los estudiantes llevan a las clases y que, al permanecer más tiempo dentro del salón, ha incrementado la intensidad del conflicto entre estudiantes, vulnerando el derecho del otro, dificultando las relaciones y los procesos de aprendizaje.

De lo anterior se hace necesario realizar un análisis de las causas reales de las situaciones que dan origen al conflicto, determinar cuáles son las variables que inciden negativamente, para evidenciar los comportamientos agresivos que vulneran los derechos del otro, sin importar los derechos del semejante, notándose un incremento en los comparendos pedagógicos que se hacen a los estudiantes que presentan faltas al manual de convivencia, las agresiones físicas han logrado transgredir las paredes de la institución, trasladando las riñas a las calles de la localidad, empleando los medios tecnológicos para insultarse e incluso para desarrollar fraudes para ganar una competencia. Es por todo esto que se pretende mejorar el ambiente de convivencia escolar que permita el mejoramiento académico.

DESARROLLO

El gobierno nacional emite la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 *"por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"* (art.3), que obliga a las instituciones educativas a tener una ruta integral de atención a los estudiantes, donde se garantice el normal desarrollo de la institución, para lograr la formación integral de sus estudiantes. Es importante destacar que la promoción de la convivencia escolar positiva y la efectiva implementación de la jornada única requieren de la colaboración y compromiso de toda la comunidad educativa, así como de políticas y programas específicos que fomenten el desarrollo socioemocional de los estudiantes y la prevención de conflictos dentro del ámbito escolar.

Esta norma impacta a la comunidad educativa, conllevando a presentar la realidad escolar de muchas instituciones educativas en el país. Por ejemplo, las instituciones educativas de carácter oficial y que en la actualidad implementan la modalidad de jornada única localizadas en el Municipio de San Pelayo, Departamento de Córdoba, las cuales ofrecen servicios de educación preescolar, primaria básica y media académica. Actualmente la comunidad Pelayera, basa su economía en cultivos, ya que el un grupo reducido de la población tienen sus propias parcelas las cuales son utilizadas para beneficio propio con actividades agrícolas, piscicultura, y ganadería. La mayoría de la población son asalariados jornaleros sin estabilidad laboral y un pequeño grupo restante se dedica al trabajo informal (moto taxis, ventas ambulantes).

Las viviendas familiares son en la actualidad construidas con materiales de concreto, en cada vivienda cuentan con baño y cocina. El nivel educativo de los padres de familia ha ido en progreso y en la actualidad se encuentran dentro la comunidad profesional en distintas áreas, no obstante, se sigue teniendo hijos de familias desplazadas, comunidades indígenas, comunidades afrodescendientes.

La norma mencionada, brinda las herramientas necesarias para afrontar situaciones que atenten las relaciones entre los integrantes de la comunidad. Además, obliga a realizar un análisis de las situaciones problemáticas en torno a la convivencia escolar, alerta a la comunidad en general y se crean mecanismos, que con acciones concretas manejen y prevengan las situaciones que coloquen en riesgo el bienestar de los niños y jóvenes.

Por lo anterior, se hace necesario clarificar elementos de Ley que promulgan y defienden la sana convivencia escolar, así como la protección en derecho de cada uno de los estudiantes sujetos de investigación, bajo la adopción del modelo de jornada única colombiano, ya que este modelo no ha contemplado los derroteros necesarios para abordar los problemas de convivencia escolar y en materia de derechos humanos que se originen de su adopción en las instituciones educativas del territorio nacional, sin incorporar medidas para resolver conflictos propios de la convivencia escolar.

El accionar diario del estudiante en el aula amerita de un análisis profundo, debido a que se encuentra inmerso un grupo de variables que lo activan positiva o negativamente, el ser social requiere dar solución a los conflictos que a diario se presentan dentro del salón de clases, quizás con mayor grado de rigurosidad que el conflicto mismo, pues el conflicto está inmerso dentro de la cotidianidad social.

Determinar la razón de los comportamientos agresivos, es importante en la medida en que dibuja el panorama afectivo – social de los estudiantes y por ello se facilita adoptar medidas preventivas que consoliden la sana convivencia, el respeto y valoración por el otro. Aportando con ello mejores relaciones interpersonales y cambio de actitud frente a las responsabilidades académicas.

La convivencia escolar implica las formas en que se relacionan todos los miembros de la escuela y que por tanto ello hace que compartan la responsabilidad de su construcción. Se pone de relieve que la convivencia es una construcción colectiva de todos, independientemente del rol que cada miembro dentro de la escuela desempeñe.

Por su parte, (Fierro, 2013) señala que: *"habla de la convivencia escolar no es un asunto que termina en la relación interpersonal que lleva al trabajo escolar en sus distintos ámbitos: la organización de trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria"* (p. 14). Es decir, debe haber un enlace que enfoque cada uno de los aspectos relacionados con la convivencia escolar de manera que sea evidente la manifestación de esta en el ambiente escolar.

CONCEPTOS DEFINIDORES Y SENSIBILIZADORES

Convivencia escolar

La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños y jóvenes en su proceso de integración a la vida social, en la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida.

Abordar la convivencia en la escuela como parte de la formación de los sujetos que enseñan-aprenden, posibilita el desarrollo de competencias personales y sociales, para aprender a ser y a convivir juntos que se transfieren y generalizan a otros contextos de educación y de desarrollo humano.

La coexistencia de los seres humanos ya está dada socialmente, pero la convivencia hay que construirla y comprende entre otros muchos factores un proceso de enseñanza-aprendizaje. Escrito por: Mtra. María Juana Berra Bertolotti y Mtro. Rafael Dueñas Fernández. Facultad de Psicología-BUAP. Centro Escolar Lic. Miguel Alemán, la convivencia se aprende y se aplica en el entorno familiar, escolar y social, es básicamente la capacidad que tenga la persona de aceptar, tolerar los diferentes puntos de pensamiento.

Derechos humanos

Las naciones Unidas reconocen los derechos humanos como derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna.

Jornada Única

La jornada única es un concepto educativo que se refiere a una estrategia pedagógica que busca extender la duración de la jornada escolar para ofrecer una educación más integral y completa a los estudiantes. Bajo esta modalidad, se pretende que los alumnos permanezcan más tiempo en el colegio, lo que les permite aprovechar mejor el tiempo para desarrollar diferentes actividades académicas, deportivas, culturales y recreativas.

El principal objetivo de la jornada única es mejorar la calidad de la educación al brindar a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje y formación integral. Al tener más horas disponibles, se pueden fortalecer los contenidos curriculares, profundizar en temas específicos, realizar prácticas, trabajos de investigación y proyectos, y fomentar el desarrollo de habilidades transversales, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad. Buscando facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, ya que, al concentrar las actividades escolares en un horario más extendido, se reducen los tiempos de traslado y se facilita la organización del tiempo para padres y cuidadores.

Como metodología la Investigación Acción Participativa – I.A.P. Entendida como una metodología de investigación que esgrime sistemáticamente técnicas de observación, recolección de información, descripción, análisis e interpretación de esa información, formulación de hipótesis explicativas de los fenómenos y diseño de estrategias de verificación o refutación de las hipótesis (Arango, 2006).

El método de investigación que se empleó responde al modelo Investigación descriptiva con Acción participativa, por cuanto nos permite involucrar en el proceso a los sujetos de investigación, de las instituciones educativas del municipio de San Pelayo, departamento de Córdoba, es decir, el aporte que ellos harán a la misma es fundamental para lograr comprender la problemática existente y las variables sociales que les afectan. Este método de investigación cualitativa es de gran utilidad ya que busca cambios en la comunidad o población para mejorar las condiciones de vida. Con

enfoque cualitativo y tipo de investigación descriptiva con énfasis en acción participativa.

Los autores Blasco y Pérez (2007, p. 25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

CONCLUSIONES

La convivencia escolar hace referencia al ambiente, relaciones e interacciones que ocurren en el entorno escolar entre estudiantes, profesores, personal administrativo y padres. Implica crear un ambiente de respeto, tolerancia, colaboración y comunicación efectiva, donde todos los miembros de la comunidad escolar se sientan seguros y valorados. Por otro lado, la jornada única en el contexto educativo se refiere a un modelo en el cual los estudiantes permanecen en la escuela durante un período de tiempo más largo del que se encuentra en la jornada escolar tradicional. En la jornada única, se busca integrar tanto las actividades académicas como las extracurriculares en un horario continuo, permitiendo una mejor organización del tiempo y el aprovechamiento de recursos.

La relación entre convivencia escolar y jornada única es importante. Un modelo de jornada única puede tener impactos significativos en la convivencia escolar. Por un lado, la estructura más larga del día escolar puede proporcionar oportunidades adicionales para actividades de socialización y fomentar relaciones más sólidas entre estudiantes y profesores. Sin embargo, también es esencial considerar la fatiga y el agotamiento que podrían surgir en los estudiantes si no se gestionan adecuadamente los tiempos de descanso y las actividades de recreación.

Por consiguiente, la enseñanza de los derechos humanos puede tener un impacto significativo en la mejora de la jornada única y en la convivencia escolar en general. La incorporación de la educación en derechos humanos en el currículo escolar puede promover un ambiente de respeto, tolerancia, inclusión y equidad, lo que a su vez puede contribuir a una jornada única más efectiva y beneficiosa para todos los estudiantes. Aquí hay algunas formas en las que la enseñanza de los derechos humanos puede mejorar la jornada única como la Promoción de valores fundamentales, prevención del acoso y la discriminación, resolución de conflictos, inclusión y diversidad, conciencia cívica y participación, desarrollo de habilidades sociales, autoconciencia y autorreflexión. Por lo tanto, la enseñanza de los derechos humanos no solo es relevante en sí misma, sino que también puede tener un efecto positivo en la mejora de la convivencia escolar y, por ende, en la implementación

exitosa de la jornada única. Los principios de respeto, igualdad y justicia pueden enriquecer la experiencia educativa y crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia Muñoz, M. L. (03 de 06 de 2014). Diagnóstico e Intervención en Escuelas desde la Política de Convivencia Escolar y Enfoque de Derechos Humanos. Actualidades Investigativas en Educación, 14(3), 111-130.
- Benítez Moreno, F. J. (2020). Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina. Historia de la Educación Colombiana, 24(24), 1-1. Recuperado el 04 de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7788885
- di Napoli, P. N. (06 de 2019). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 12(1), 25. Recuperado el 05 de 2021, de Scielo.org: http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v12n1/2145-0366-aleth-12-01-15.pdf
- Espinosa Gómez, D. R. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. Rastros Rostros, 16(30), 95-104. Obtenido de Universidad Cooperativa de Colombia: https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/824
- Malagón Aldana, Y. A. (2015). Problemas, contenidos y acciones relacionados con los derechos humanos en la escuela. El caso de cinco instituciones educativas y una fundación social. Recuperado el 03 de 2021, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662015000200004&lang=es
- Merchán, E. J. (22 de 06 de 2016). Universidad Cooperativa de Colombia. Obtenido de Consecuencias en la salud mental de actores y víctimas del conflicto armado: https://www.ucc.edu.co/prensa/2016/Paginas/consecuencias-en-la-salud-mental-de-actores-y-victimas-del-conflicto-armado.aspx
- Suárez Carrasquilla, J. S. (2017). Los derechos humanos en la escuela. Emancipación colectiva. Modelo curricular alternativo para la enseñanza de los derechos humanos. Heurística: revista digital de historia de la educación(20), 1-21. Recuperado el 05 de 2020, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7221224
- Torquemada de la Hoz, G. (2014). RIUMA. Derechos humanos y convivencia en la comunidad educativa: acción - reacción ante una crisis de humanidad. Málaga, España. Recuperado el 03 de 2021, de https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8831

CAPÍTULO 16

MODELO CURRICULAR INTERCULTURAL, HACIA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Mayerly Ruiz Sotelo
Universidad UMECIT, Panamá
mayerlyruiz.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0001-7338-0962

RESUMEN

Este resumen que refiere a avances del presente proyecto de investigación doctoral pretende plantear un modelo curricular intercultural, involucrando la riqueza cultural afrocolombiana y de otras etnias que conforman la comunidad de la institución Etnoeducativa Presbítero Horacio Gómez Gallo (PHGG), ubicada en el corregimiento de Robles, zona rural del municipio de Jamundí, Colombia. Después de determinar que la institución P.H.G.G lleva a cabo procesos educativos que no integran a cabalidad el enriquecimiento cultural, la diversidad, la interculturalidad y el fortalecimiento de la identidad en los procesos educativos, y que, a su vez, estos últimos no resultan tan significativos como se espera, se plantea el interrogante: ¿Cuál es el modelo curricular que promueve la interculturalidad en la Institución Etnoeducativa Presbítero Horacio Gómez Gallo, corregimiento de Robles, Jamundí – Valle del Cauca? Para darle respuesta a dicho interrogante, se plantea el objetivo de elaborar un modelo curricular que promueva la interculturalidad; para llegar al logro general se pretende determinar el estado actual del currículo institucional, describir las prácticas culturales de la comunidad de Robles y analizar las prácticas pedagógicas y culturales de los docentes de la institución. El proceso de investigación se direcciona desde el método etnográfico, dentro del marco cualitativo, donde se aplican técnicas de recolección de datos como la observación, la entrevista y el diario de campo, los cuales fortalecen el alcance de los objetivos, así también, se recopila información sobre la riqueza cultural, las prácticas ancestrales afrocolombianas, y la diversidad étnica del entorno institucional, por medio de la conformación de grupos focales. Lo anterior conlleva a pensar la educación desde la incorporación de la identidad- diversidad cultural y el respeto por las diferencias como acciones promotoras de aprendizajes significativos que funcionen en pro del reconocimiento del estudiante como un ser individual que se construye en un ambiente social e intercultural.

Palabras clave: cultura afrocolombiana, currículo, etnoeducación, interculturalidad.

INTERCULTURAL CURRICULAR MODEL, TOWARDS MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT

This summary that refers to the advances of this doctoral research project aims to propose an intercultural curricular model, involving the cultural richness of Afro-Colombians and other ethnic groups that make up the community of the Presbítero Horacio Gómez Gallo Ethno-educational institution (PHGG), located in the township of Robles, rural area of the municipality of Jamundí, Colombia. After determining that the P.H.G.G institution carries out educational processes that do not fully integrate cultural enrichment, diversity, interculturality and the strengthening of identity in educational processes, and that, in turn, the latter are not so significant As expected, the question arises: What is the curricular model that promotes interculturality in the Presbítero Horacio Gómez Gallo Ethno-educational Institution, Robles corregimiento, Jamundí - Valle del Cauca? In order to answer this question, the objective of developing a curricular model that promotes interculturality is proposed; In order to reach the general achievement, it is intended to determine the current state of the institutional curriculum, describe the cultural practices of the Robles community and analyze the pedagogical and cultural practices of the institution's teachers. The research process is directed from the ethnographic method, within the qualitative framework, where data collection techniques such as observation, interview and field diary are applied, which strengthen the scope of the objectives, as well as the collection of information on the cultural richness, the Afro-Colombian ancestral practices, and the ethnic diversity of the institutional environment, through the formation of focus groups. The foregoing leads to thinking about education from the incorporation of cultural identity-diversity and respect for differences as actions that promote significant learning that work towards the recognition of the student as an individual being that is built in a social and intercultural environment.

Keywords: Afro-Colombian culture, curriculum, ethnoeducation, interculturality.

INTRODUCCIÓN

Gracias a los grandes cambios que ha traído consigo la evolución de la sociedad, se hace necesario e imprescindible extender el panorama educativo hacia una visión más diversa; teniendo en cuenta que la diversidad humana actual implica una serie de acciones que conlleven a la coexistencia y la cultura de paz, se acata la idea de promover la interculturalidad en el campo educativo y aprovecharla como oportunidad para alcanzar propósito educativos con aprendizajes realmente significativos, en contexto y dando relevancia a la formación del ser en su faceta individual y colectiva.

El presente articulo da razón de la propuesta de investigación denominada *"Modelo curricular*

intercultural en la institución etnoeducativa Presbítero Horacio Gómez Gallo (PHGG), Robles – Jamundí Valle del Cauca"; en concordancia con lo anteriormente expresado, la investigación está enfocada hacia la resignificación de las visiones educativas haciendo uso de la riqueza y la diversidad cultural que caracteriza al corregimiento de Robles, del municipio mencionado. Dicha propuesta parte de una situación problemática descrita mas adelante y atendiendo a los nuevos retos y tendencias educativas del presente siglo, tal como lo plantea la UNESCO (2021) cuando afirma que *"los planes de estudio deben hacer hincapié en el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes a acceder y contribuir al saber, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad de aplicarlo y de cuestionarlo"* (pág. 4); dicho de esta manera, la relación entre culturas es una de las posibilidades para lograr procesos educativos con sentido, contextualizados y que respondan a las verdaderas necesidades de las personas y de la sociedad.

Ahora bien, en un mundo cada vez más conectado, la interculturalidad se ha vuelto más importante que nunca. La globalización ha llevado a un aumento de la migración y de la interacción entre diferentes culturas, lo que ha creado nuevas oportunidades, pero también nuevos desafíos; es así como ésta puede ayudar a superar estos desafíos, permitiendo que las personas de diferentes orígenes culturales trabajen juntas en armonía y cooperación. Viéndolo de este modo, este proyecto enfoca dichas necesidades en repensar el currículo educativo desde una mirada integradora, lo cual se evidencia en los apartados siguientes del presente artículo.

Problemática

La comunidad de Robles ubicada en la zona rural del municipio de Jamundí, Valle de Cauca, Colombia, se caracteriza por tener un gran auge cultural afrocolombiano el cual es un símbolo representativo para dicho municipio; la institución etnoeducativa PHGG corresponde a dicho corregimiento y atiende población étnica diversa (afrocolombianos en su mayoría, mestizos y otros grupos migratorios en su minoría), lo cual la convierte en un espacio multicultural y genera ciertas necesidades educativas en dirección a la atención diversa y a la búsqueda inalcanzable de procesos educativos de calidad.

La etnia afrocolombiana aporta grandes formas de identidad en el entorno, convirtiéndose en el foco de estudio cultural y aportando de esa manera su cosmovisión y sus costumbres al servicio de la institución educativa; dicha etnia, (negros, palenqueros y raizales) ha sido reconocida con derechos humanos y libertades, a nivel internacional como grupos sin obstáculos ni discriminaciones; así mismo, se les atribuye derechos constitucionales de igualdad en ámbitos sociales, religiosos, educativos y demás. En la constitución política de Colombia, en su artículo 7 *"el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana"* (pág. 7).

Aunado a los anterior, se reconoce también la existencia de otras etnias en la comunidad como como la nasa y los mestizos, y como resultado de los movimientos migratorios del valle del cauca, otras culturas; al respecto Nancy Motta (2011) nos dice que:

> Con las nuevas poblaciones migrantes reordenando el espacio territorial, se definen también nuevos lazos parentales de orden patriarcal, un fuerte sentimiento de arraigo a la nueva tierra, enlaces matrimoniales exogámicos y una hibridación en los aspectos religiosos, musicales y sociales. El inmigrante en el Valle del Cauca ha provocado una dinámica sociocultural frente a la tierra, la vivienda, lo económico y lo político y ha ordenado un espacio con nuevos imaginarios, nuevos símbolos que ha dado lugar a una hibridación cultural intensa. (pág. 7)

Demostrado así, la institución PHGG está conformada por una diversidad cultural notable; desde una mirada educativa, se ha evidenciado que los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo años tras año se desvinculan de cierto modo, de la búsqueda de integración cultural ya que las acciones se configuran en una celebración afrocolombiana de un día o a un baile típico en un evento especial, pero hacen falta métodos interdisciplinares que consoliden procesos significativos en contexto y que fortalezcan en los estudiantes el sentido de pertenencia a sus raíces y tradiciones y la tolerancia ante las diferencias.

En concordancia con lo anterior, también se evidencia una perspectiva de currículo vista desde un conjunto de contenidos, un poco tradicional frente a lo que hoy debemos entender por diseño curricular; Santos (2009) describe dicha situación con lo siguiente:

> *"El modelo curricular desarrollado en nuestro país corresponde al básico y es anacrónico por las siguientes razones: el primer lugar porque no responde a las necesidades sociales diversificadas y plurales que se conjugan en la convivencia de cada nación, en particular de los grupos rurales, urbano marginales, comunidades campesinas, los niños con necesidades especiales, etc. En segundo lugar, carece de fuerza para adaptarse a las exigencias impuestas por el ritmo de cambio de la sociedad moderna y finalmente carece de aptitudes para canalizar las aspiraciones de la participación en el diseño de la enseñanza puestas de manifiesto por los actores sociales."* (pág. 6)

Así, es notorio que actualmente se requiere de una reestructuración del currículo con tal fin de convertirlo en una oportunidad para visionar la acción educativa en contexto, de forma integradora, interactiva y que tenga en cuenta todos los aspectos culturales en los cuales cada estudiante desarrolla su personalidad fundamentada en sus propias raíces, costumbres, formas

de percibir el mundo y de integrarse en una sociedad diferente. Esta responsabilidad recae en el sistema educativo y no se debe ser ajeno a ello. La UNESCO plantea que *"la cultura, fenómeno colectivo e histórico, no puede existir sin una continua transmisión y enriquecimiento mediante la educación, y la educación organizada apunta a menudo a alcanzar esta meta"* (UNESCO, 2006, pág. 13), lo cual reafirma que la diversidad cultural y la educación no pueden ser dos a procesos independientes ya que la una fortalece la otra en grandes medidas.

Una vez determinada la situación problema, se generan una pregunta de investigación, la cual interroga sobre cual es el modelo curricular que promueve la interculturalidad en la institución PHGG.

Un propósito para la transformación

Después de plantear un interrogante con el fin de atender la situación institucional descrita y llevar a cabo un proceso investigativo de la misma, es posible plantearse ciertos objetivos, los cuales se generalizan en la idea de elaborar un modelo curricular que promueva la interculturalidad en la Institución Etnoeducativa Presbítero Horacio Gómez Gallo; dicho propósito se plantea de manera que responda a una necesidad social de Jamundí, la cual pretende transformación en este sentido educativo, al ser reconocido como municipio multiétnico con predominancia afrocolombiana.

Para el logro del propósito general, la investigación pretende iniciar con la determinación del estado actual del currículo institucional para así reconocer fortalezas, falencias, oportunidades y necesidades de transformación; consecuente a esto, se pretende la formación de grupos focales con representantes de la comunidad con el fin de recopilar información cultural importante de las etnias de la región, tal como costumbres, tradiciones, conocimientos ancestrales y practicas sociales que puedan ser herramientas didácticas en el aula. En complemento, se espera analizar las practicas pedagógicas y culturales de los docentes con el propósito de establecer estrategias funcionales y acciones de mejoramiento frente a la promoción de la identidad y el respeto a la diversidad en los procesos de enseñanza.

Al proponer un modelo curricular que promueva la interculturalidad se contribuiría a, como afirma Castellón (2006): *"formar ciudadanos desde el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas"* (pág. 724).

Fundamentación teórica

Para llevar a cabo este proceso de investigación en el que el propósito principal es diseñar un modelo curricular pertinente promotor de la interculturalidad, se hace énfasis en los siguientes planteamientos.

Currículo educativo, una nueva percepción

Una nueva visión de currículo educativo ha surgido como respuesta a los desafíos y cambios que enfrenta la sociedad actual. El modelo tradicional de currículo, centrado principalmente en la transmisión de conocimientos, está siendo cuestionado y reevaluado para adaptarse a las necesidades de las nuevas generaciones y prepararlos mejor para el mundo en constante evolución en el que vivimos.

Una de las principales características de las nuevas perspectivas de currículo es su enfoque en el desarrollo integral del individuo. Además de adquirir conocimientos académicos, se reconoce la importancia de fomentar habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, creatividad, colaboración y adaptabilidad, fundamentales para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos activos y competentes en el mundo laboral y social actual, lo que se fundamenta con la idea de Juan Sebastián Alejandro Perillas, en su compilación de experiencias sobre propuestas de innovación curricular cuando afirma que:

> *"El currículo es una construcción social que ha de ser complementada desde diferentes perspectivas para tener tantas materializaciones como contextos concretos. El currículo es un todo, amplio y ambiguo, que requiere de la participación permanente de múltiples actores para hacer de él una construcción social rica en información y posibilidades creativas permanentes"* (Granados, 2018, pág. 9).

Es posible también referirse a la personalización del currículo; cada estudiante es único, con diferentes intereses, habilidades y estilos de aprendizaje, por lo cual el currículo busca adaptarse a estas diferencias, brindando oportunidades para que los estudiantes exploren sus propios intereses y talentos, y puedan aprender de manera significativa y relevante para ellos; es así como amplía la perspectiva a el énfasis de una educación inclusiva. Se busca eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, género, capacidad o contexto socioeconómico, esto implica considerar las necesidades individuales de cada estudiante y adaptar las estrategias pedagógicas para garantizar una educación equitativa, integradora, tolerante, diversa y de calidad para todos. Esto toma fuerza con lo que Figueroa y Conde (2008) expresan:

> *"Lo dicho hasta ahora no significa que el currículo se refiere únicamente al contenido*

o plan de estudios, que sobre él se ha hecho en el pasado, es la actividad que se puede hacer en el presente y la utopía. El currículo es también una práctica interdisciplinaria, pues, el currículo no solo enseña lo que se investiga y lo que podría investigarse, sino en todos los campos de los saberes específicos, sociales, culturales, estéticos y artísticos." (pág. 10)

La interculturalidad, una estrategia curricular significativa

Después de determinar las nuevas tendencias para referir el currículo educativo, y teniendo en cuenta la necesidad de fortalecimiento no solo del reconocimiento de la existencia de las diversas culturas, sino la búsqueda de una interrelación de estas, lo cual conlleva al respeto por las diferencias, la aceptación del otro y la generación de conocimientos en contexto, es importante traer a colación la caracterización de un currículo intercultural, propósito importante de la investigación.

La interculturalidad se convierte en el foco para proponer un modelo curricular, y ésta resulta traduciendo *"entre culturas"*; para Bernabe (2012):

> La interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente ya que existen múltiples interpretaciones del mismo: promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos… se puede observar como hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que llevará al establecimiento de relaciones culturales y finalmente, una integración de culturas". (pág. 70)

A partir de lo anterior es posible decir que en un mundo cada vez más globalizado y diverso, es fundamental adoptar un enfoque educativo que reconozca y valore la riqueza cultural presente en nuestras aulas; el currículo intercultural surge como respuesta a esta necesidad, promoviendo la inclusión, la equidad y el respeto hacia todas diferencias y las identidades culturales y lingüísticas.

La implementación del currículo intercultural conlleva numerosos beneficios en los procesos de enseñanza aprendizaje; en primer lugar, fomenta el desarrollo de la empatía y el respeto hacia las diferencias culturales, promoviendo así una convivencia pacífica y armoniosa. Además, fortalece la identidad cultural de los sujetos, al permitirles valorar y compartir sus propias tradiciones y conocimientos. Así mismo desarrolla habilidades interculturales, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la colaboración. De este modo, Bernabe, (2012) afirma que:

> Educar en la interculturalidad supone construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir del otro; entonces lo intercultural a nivel educativo intentará crear procesos de aceptación y valor a la diferencia mediante prácticas educativas

globales, inclusivas y cooperativas. (pág. 72)

Así pues, la inclusión de la interculturalidad en el currículo escolar es esencial para promover una educación que refleje la realidad multicultural de nuestra sociedad que implica incorporar contenidos, enfoques y metodologías que reflejen la diversidad cultural y promuevan el respeto, la tolerancia y la valoración de las diferencias; al mismo tiempo, permite hablar de transversalidad, en la que según Balaguer (2011) "*es una visión consensuada, que permite definir los contenidos transversales como una visión vertical y horizontal del currículo, lo que significa que se hacen visibles en cada etapa educativa y en cada área de aprendizaje de manera recurrente. "* (pág. 13).

Aspectos metodológicos

Después de una revisión de aspectos teóricos importantes para la investigación, es diligente y necesario plantear la metodología utilizada para lograr el objetivo; dado que esta propuesta pretende llevar a cabo un proceso de análisis e interpretaciones subjetiva y una construcción social de la realidad en la comunidad educativa PHGG teniendo en cuenta la diversidad cultural étnica, se direcciona desde el enfoque cualitativo.

El enfoque cualitativo se caracteriza por varios aspectos importantes para la investigación; en primer lugar, se centra en la recopilación de datos descriptivos y detallados, utilizando métodos como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos y se presta atención a la subjetividad y al contexto, reconociendo que las experiencias individuales y las interacciones sociales culturales son fundamentales para la comprensión del fenómeno estudiado.

Así mismo, Minayo (2010) propone que una mirada cualitativa permite dos acciones: *"comprender e interpretar y se fundamenta, epistemológicamente, en los siguientes sustantivos: experiencia, vivencia, sentido común, acción social, significado e intencionalidad"*, (p.254) elementos que se tienen en cuenta en el proceso de análisis, rescate, recopilación y uso de aspectos culturales diversos que permiten plantear un modelo curricular adaptado a las necesidades multiculturales, las cuales van de la mano con el quehacer educativo.

Es posible mencionar que desde el punto de vista de Hernández, Fernández y Baptista (2010), se afirma que *"la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto."* (p.364), de lo cual radica la importancia de direccionar esta investigación desde esta perspectiva ya que es así como el estudio permite una observación más detallada de las visiones culturales, sociales y educativas de la población muestra. También aclaran que *"es recomendable*

seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico." (p.364), pues es bien sabido que se habla de multiculturalidad, de reconocimiento de la existencia de las diferentes culturas, pero se ha convertido en un reto y en una necesidad única el direccionar la educación desde un punto de vista intercultural, donde todos se reconozcan, se respeten e interactúen alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La investigación también se asume como proyectiva. Esta, según Hurtado (2012) *"implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio"* (pág. 122) y es pertinente en esta propuesta debido a que los objetivos planteados pretenden analizar el estado del currículo institucional y las acciones pedagógicas de los docentes a partir de una etapa exploratoria; así mismo permite describir las manifestaciones culturales comunitarias con tal fin de hacer una recopilación significativa y llegar a proponer el modelo curricular intercultural que facilite una educación promotora de igualdad, respeto, tolerancia, aprendizajes significativos y cultura de paz.

Aunado a lo anterior, el método etnográfico es especialmente relevante en la investigación cultural, ya que permite que el investigador pueda capturar la complejidad y la diversidad de una cultura, evitando generalizaciones simplistas. Además, este enfoque permite identificar perspectivas y dinámicas sociales que no serían accesibles mediante métodos de investigación más tradicionales.

Este método desempeña un papel crucial en la investigación cultural al permitir una comprensión enriquecedora de las prácticas y significados culturales desde dentro de la comunidad de Robles. A través de la inmersión en el campo y la observación participante, es posible capturar la complejidad y la diversidad de las culturas: afrocolombiana, mestiza, indígena y otras, proporcionando una perspectiva valiosa y contextualizada; al utilizar el método etnográfico de manera rigurosa y reflexiva se promueve un conocimiento más profundo y enriquecido de las sociedades humanas.

En enfoque y método planteados para esta investigación permiten hacer uso de técnicas de recolección de datos, tales como la observación, la entrevista y el diario de campo y se recopila información sobre la riqueza cultural, las practicas ancestrales afrocolombianas, y la diversidad étnica del entorno institucional, por medio de la conformación de grupos focales.

En primer lugar, la observación es utilizada para recopilar datos empíricos y obtener información sobre fenómenos y comportamientos en un contexto específico. A través de la observación, los investigadores pueden obtener información detallada y directa sobre los eventos

que ocurren en el entorno de estudio. En este caso específico, se hace uso de ella para cumplir con el objetivo de la investigación, el cual pretende determinar el estado actual del currículo institucional. Se encuentra con que la institución concibe el currículo como el conjunto de contenidos organizados en los planes de área.

No se encuentra un documento que recopila los aspectos curriculares de la institución PHGG de manera organizada; existe el proyecto educativo institucional, el cual recopila información tal como perfiles, filosofías, didácticas y valores institucionales, entre otros, y de manera desintegrada cada jefe de área lidera la consolidación de planes de área, entendidos como el currículo institucional. Esto evidencia la necesidad de transformar la significación en este campo, ya que como se ha explicado anteriormente el currículo va más allá que un simple contenido. Esto se fortalece cuando Figueroa y Conde (2008) expresan que:

> *"Lo dicho hasta ahora no significa que el currículo se refiere únicamente al contenido o plan de estudios, que sobre él se ha hecho en el pasado, es la actividad que se puede hacer en el presente y la utopía. El currículo es también una práctica interdisciplinaria, pues, el currículo no solo enseña lo que se investiga y lo que podría investigarse, sino en todos los campos de los saberes específicos, sociales, culturales, estéticos y artísticos."* (pág. 10)

CONCLUSIONES

Finalmente, es importante aclarar que lo expuesto en este artículo hace caso a los avances del planteamiento del proyecto de investigación que pretende estructurar un modelo curricular intercultural en la institución etnoeducativa PHGG, municipio de Jamundí, Valle del Cauca Colombia y el cual ya se han adelantado acciones de recolección de datos y se han logrado aprendizajes concluidos a continuación:

La institución educativa concibe el currículo como un conjunto de planes de área, lo cual pertenece a una visión tradicional que, si bien es cierto, ha sido ampliamente utilizado y sigue siendo parte de muchos sistemas educativos, ha habido críticas hacia esta. Algunas de las críticas incluyen la falta de relevancia y conexión con la realidad de los estudiantes, la limitación de la creatividad y el pensamiento crítico, y la falta de atención a las habilidades socioemocionales y el desarrollo integral de los mismos; como resultado, ha habido un movimiento hacia enfoques más centrados en el niño, niña o joven y basados en competencias en la educación contemporánea. Por tal razón, uno de los retos mas importantes es cambiar esta percepción y ampliar el panorama hacia el planteamiento de un currículo que responda a las nuevas tendencias del siglo XXI.

La interculturalidad en la educación es de vital importancia en la sociedad actual, cada vez más diversa y globalizada ya que promueve el respeto y la valoración de la diversidad: fomenta el reconocimiento y la apreciación de la diversidad cultural, étnica, lingüística y religiosa presente en las comunidades donde funcionan las instituciones educativas y permite a los estudiantes comprender y respetar diferentes perspectivas, tradiciones y formas de vida, promoviendo la coexistencia pacífica y el rechazo a la discriminación y el prejuicio. La importancia de enseñar a partir de la interculturalidad radica en que a través de ella se favorece la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o étnico pretendiendo superar barreras y desigualdades.es un proceso de estimulación de la reflexión crítica y el pensamiento plural.

Pensar en currículo intercultural es plantear un enfoque educativo que reconoce y valora la diversidad cultural presente en las aulas y busca promover la equidad, el respeto y la participación de todos, independientemente de su origen cultural o étnico; a diferencia del currículo tradicional, que tiende a ser homogéneo y centrado en una sola cultura dominante, éste se basa en la idea de que todas las culturas tienen valor y aportes importantes que deben ser reconocidos y compartidos. Así pues, se puede considerar desde un enfoque interdisciplinario ya que busca establecer conexiones entre los diferentes conocimientos y promover una comprensión holística de los fenómenos culturales y sociales.

Las competencias interculturales se ven inmiscuidas en un currículo que busca desarrollar competencias de este sentido en los estudiantes, lo que implica el desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva en contextos interculturales, la empatía, la valoración de la diversidad, la resolución de conflictos interculturales y la capacidad de reflexionar críticamente sobre las propias actitudes y prejuicios culturales y sobre la manera de lograr aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta de conocimientos significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balaguer, X. L. (2 de febrero de 2011). Aula intercultural, el portal de la educación intercultural . Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar: https://aulaintercultural.org/2011/02/02/educacion-intercultural-y-curriculum-una-oportunidad-de-repensar-la-cultura-escolar/
- Barrera, J. H. (2012). El proyecto de investigación, comprensión holística de la metodología y la investigación . Quiron.
- Bernabe, M. d. (2012). PLURICULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD, CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA LABOR

DOCENTE. . HEKADEMOS , 10.

- Castellón, E. M. (2006). EL DISEÑO CURRICULAR INTERCULTURAL POR COMPETENCIAS. U. de Granada , 724.
- Constitución Política de Colombia . (1991).
- Granados, J. S. (2018). DISEÑO CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DESDE EXPERIENCIAS CONCRETAS. U. Sergio Arboleda.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación (5ta. ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Motta, N. (2011). Las dinámicas culturales y la identidad Vallecaucano. Historia y espacio, 28. https://doi.org/10.25100/hye.v3i28.1659
- Roberto Figueroa Molina, J. C. (2008). Historia del currículum: Perspectivas y dilemas en la integración del desarrollo humano y en los textos escolares . Revista Educación y Humanismo, 104.
- Santos, W. P. (s.f.). LA DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural . UNESCO, París .
- UNESCO. (2021). REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS, UN NUEVO CONTRATO SOCIAL.

VIABILIDAD DE LOS REQUERIMIENTOS CURRICULARES DEL PLAN NACIONAL DE BILINGÜISMO EN INSTITUCIONES PÚBLICAS COLOMBIANAS

Benilda Carolina Carvajal Sánchez
Universidad UMECIT, Panamá
benildacarvajal.est@umecit.edu.pa
carvajal2308@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9920-6134

RESUMEN

Este estudio desarrolla un análisis de las condiciones de las instituciones educativas públicas del municipio de Soata (Boyacá-Colombia) en términos de su viabilidad de los requerimientos curriculares de la política del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) 2015-2025 en la enseñanza del inglés. La investigación es de tipo analítica y adoptó la postura holística de la investigación propuesta por Hurtado (2010) con el empleo del método holopráxico y un diseño de investigación de campo de fuente mixta, transeccional contemporáneo, multivariable para descubrir los elementos que hacen factible o no el desarrollo del PNB en el contexto seleccionado. La técnica de recolección de información del estudio fue la encuesta con dos instrumentos de este tipo; adicionalmente se desarrolló una matriz de registro, con un diseño documental, transeccional y univariable que caracterizo las condiciones requeridas por el PNB para validar los 96 ítems de las encuestas. Las técnicas de análisis del estudio son de tipo descriptivas con categorizaciones y análisis desde las relaciones de correspondencia y concordancia. Como resultados se evidenció que las condiciones curriculares de las IE son incipientes frente a los objetivos del PNB, aunque la organización de metodologías para enseñanza y las didácticas empleadas por los docentes han mostrado un avance importante. En las zonas rurales la situación es aún más precaria por la falta de profesionalización docente en dominio y metodologías de enseñanza, inequidad en el acceso a recursos tecnológicos, las condiciones de infraestructura y la descontextualización de la enseñanza del inglés. Se concluye que el éxito de la política educativa del PNB debe ser producto de una actividad sistemática y propositiva que involucra la participación de toda la comunidad educativa en los ámbitos pedagógicos y el apoyo gubernamental en el campo de financiación, formación y sostenibilidad para la ejecución del PNB de manera equitativa en el territorio nacional.

Palabras clave: Bilingüismo, condiciones curriculares, políticas educativas.

VIABILITY OF THE CURRICULAR REQUIREMENTS FROM THE NATIONAL BILINGUALISM PROGRAM ADOPTED IN PUBLIC SCHOOLS IN COLOMBIA

ABSTRACT

This study develops an analysis of the public educational institutions' characteristics and conditions from Soatá (Boyacá-Colombia) in terms of their viability upon the curricular requirements stablished int the National Bilingualism Program (PNB) 2015-2025 for the teaching programs in the country. The inquiry adopted the holistic foundation proposed by Hurtado (2019) in an analytic study with the use of the holopraxic method with a mixed-source, contemporary transectional, multivariable field research design to discover the elements which could make feasible the development of the PNB. The data collection technique was a survey; additionally, a registration matrix was developed by using a transectional an univariable design where were characterized 96 survey items about the PNB. The analysis techniques are descriptive with categorizations and analysis upon the correspondence and concordance relationships about the PNB proposal and the institutions characteristics. As prelaminar results, it was evidence that, in the schools, the curricular conditions are incipient according the PNB goals; in the rural school areas, the situation is precarious because of the inadequate teaching professionalization about teaching and learning language methodologies, unfairness in the access to the technological resources, the deficient infrastructure of the schools and the decontextualized English language teaching practices. The study states that to accomplish the PNB´goals it is required a systematic implementation where all the institutional staff and the local and national government take an active role of the pedagogical, methodological and logistic conditions that can be the path of the growth of bilingualism in Colombia

Keywords: Bilingualism, curricular conditions, educational policies

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha desarrollado, durante los últimos 20 años, una política de enseñanza del inglés como respuesta a las tendencias de internacionalización de la educación y cumplimiento de estándares de formación de ciudadanos. Esta política educativa se ha implementado en las instituciones educativas (IE) oficiales del país en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, educación media y nivel profesional por lo que se han adoptado acciones institucionales, curriculares y políticas con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos de proficiencia, en el idioma inglés, por parte de los ciudadanos colombianos.

El análisis de la viabilidad del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el contexto colombiano se constituye en una herramienta desde la cual es factible trazar acciones de mejora

no solo a nivel de las instituciones educativas sino también a nivel de construcción de políticas educativas tanto como a la ejecución de las mismas que permita que la implementación de políticas educativas como ésta sen coherentes con el objetivo de internacionalización de la educación.

El análisis y revisión de la ejecución de las políticas educativas cobra gran importancia dentro de los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en virtud de que dichos análisis permiten establecer las condiciones de ejecución de las políticas educativas nacionales en contextos diversos y particulares como los colombianos. Dentro de esta tarea de análisis de viabilidad de la política educativa de bilingüismo se detallan las rutas de implementación, sus características, los componentes de ejecución y los aspectos no incluidos que pueden fortalecer la tarea de directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general frente al alcance de metas de formación, así como frente al mejoramiento continuo de la calidad.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1948), declaró Derecho fundamental el derecho a la Educación (Artículo 26) y estableció que con la educación los niños y adultos logran empoderarse para salir de estados de pobreza y desarrollar plenamente su vida dentro de un grupo social por lo que la educación se constituye en herramienta para la inclusión y desarrollo social, económico y cultural de una nación.

Es así como la educación está en procesos de mejora continua acorde a las necesidades particulares de los contextos sin desconocer que debe también responder a los requerimientos mundiales de formación de ciudadanos. Como lo señala Sánchez Zinny (2015) los países de América Latina están renuentes a someter a sus sistemas educativos a pruebas internacionales de calidad puesto que no quieren ser comparados con potencias mundiales como Japón y Finlandia en el desarrollo de competencias en lectura, matemáticas, ciencias sociales, lenguas extranjeras y economía en sus ciudadanos.

La competencia bilingüe es una condición de calidad que los sistemas educativos ha considerado dentro de sus políticas de internacionalización de la educación; hacer que los ciudadanos adquieran competencia lingüística en más de una lengua se ha constituido en un reto mundial debido a los requerimientos de la tendencia de internacionalización de la educación para que las personas sean parte de esta ciudadanía global. Muchas naciones han emprendido esta tarea con el desarrollo de programas de enseñanza bilingüe y han alcanzado logros importantes, aun cuando siguen atendiendo el desafío de proporcionar una educación que alcance los estándares internacionales de competencia en lenguas extranjeras o segundas lenguas.

En Colombia se ha adoptado una política de bilingüismo que busca promover la movilidad estudiantil, la competitividad escolar, la adaptación de las personas a las demandas globales en materia de tecnología, ciencia y mercado laboral, además de la conformación de ciudadanos para el siglo XXI como objetivos centrales del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB).

Diversos estudios han descrito los avances y resultados en materia de políticas bilingües en Colombia (Galindo y Moreno, 2008; Usma Wilches, 2009; Rivera et al, 2012; Sánchez Jabba, 2013; MEN, 2013; MEN, 2014; Cárdenas y Miranda, 2014; Alfonso y Castañeda, 2015; Roldán y Peláez-Henao, 2017) para señalar los desafíos que el PNB ha propuesto en materia de política educativa pero también para ilustrar la realidad de lo que ha implicado aplicar esta política en el territorio nacional.

Los principales retos que ha afrontado el PNB son el bajo nivel de inglés de los estudiantes aun después del desarrollo de esta política educativa y cuyos resultados se evidencian en un 57% de estudiantes bachilleres que no alcanzan siquiera el nivel A1 del MCERL el cual es el nivel más bajo de proficiencia.

El nivel de inglés de los docentes no es el más alto en comparación con otras naciones; por ejemplo, hace unos 10 años solo el 11% de los docentes alcanzaba un nivel B1 de proficiencia mientras que en otros países de América Latina ese porcentaje era de 47%.Asi mismo, los docentes requieren una mejor formación metodológica para desarrollar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en contextos diversos de Colombia.

Las condiciones de las instituciones educativas del país son tan diversas que ha sido un reto que el PNB se desarrolle de manera equiparable en gran parte del país; en zonas rurales con dificultades de acceso a recursos tecnológicos, comunicativos, de personal docente capacitado y contextos que promuevan el bilingüismo se evidencia un retraso en el desarrollo de la política bilingüe del país.

Al considerar la realidad de lo que ha implicado el desarrollo de esta política educativa, el presente estudio centró su objetivo central en el análisis de las condiciones de las instituciones educativas públicas del Municipio de Soatá (Boyacá-Colombia), en términos de su viabilidad de aplicación con base en los requerimientos curriculares establecidos en el Plan Nacional de Bilingüismo 2015-2025 como parte de la Política de educación Bilingüe propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Para ello se propuso caracterizar las condiciones de las IE públicas, analizar los componentes básicos e iniciativas claves del PNB en términos

de los requerimientos para su aplicación y, por último, determinar la correspondencia entre los requerimientos para la aplicación de la política de educación bilingüe del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y las condiciones de las instituciones educativas públicas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La comprensión teórica de los conceptos de educación y bilingüismo son los que iluminan la fundamentación teórica de este estudio.

La educación, en esta investigación, es abordada desde un enfoque humanista en el que sus objetivos se centran en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas tal como lo propone Touriñan (2017). Para el autor la educación sirve para que las personas adquieran o desarrollen habilidades y competencias que les permiten desarrollar eficientemente su proyecto de ciudadanía.

Es por ello que la educación se ha constituido en el eje de construcción de ciudadanía al permitir que la humanidad encuentre en ella una manera de expresar, desarrollar y construir su visión del mundo y de la existencia (León, 2007). Para Sánchez y Rodríguez (2011) es con la educación que la humanidad ha alcanzado su desarrollo social y, por tanto, el desarrollo de la cultura y la sociedad. Como lo reafirma Barroso Tristán (2019), la educación además tiene la función de establecer la base epistemológica de la sociedad por lo que su existencia es la piedra angular del desarrollo humano.

La educación ha permitido que la humanidad cuente con historia y, al mismo tiempo, con desafíos hacia su futuro. Es por ello que la educación ha estado en continua resignificación, reformulación y reconstrucción con el propósito de hacer de ella un proceso de calidad, eficiencia, viabilidad y accesibilidad para todos los seres humanos sin distinción alguna.

La condición de calidad en educación ha sido asunto de todos los gobiernos y organizaciones mundiales dada la importancia que reviste el brindar educación de calidad a los ciudadanos; para la UNESCO (2005) la calidad de la educación es inherente al derecho a la educación por lo que debe asegurarse siempre este atributo en los procesos de formación de ciudadanos. En este mismo sentido, autores como Schmelkes (2002) insisten en que la calidad de la educación tiene que estar sustentada en la existencia de relevancia, equidad, eficiencia y eficacia los cuales son condiciones que viabilizan la condición de calidad de la educación.

El gobierno colombiano no ha sido ajeno a la búsqueda mundial de calidad en la educación; es por ello que las políticas educativas se fundamentan en el cumplimento de la calidad educativa

como derecho para los ciudadanos dado que se ha reglamentado en la Constitución Política Colombiana, artículo 67, estipulando que no solo es un derecho sino que también es un deber de los gobiernos velar porque la población estudiantil reciba educación de calidad. Es así como se han venido planteando políticas educativas, en distintos niveles de formación académica, que mejoren los proyectos de construcción de ciudadanía desde el reconocimiento de una tendencia global de internacionalización de la educación.

Gacel-Ávila (2004) señala que, debido a los procesos de apertura económica, el término de internacionalización comenzó a aplicarse en educación, porque era necesario que la formación académica de las personas respondiera no solo a objetivos de una nación en particular sino que dicha formación facilitará la movilidad académica de las personas gracias a que en los procesos educativos se facilita el desarrollo de competencias y habilidades que cumplen con parámetros internacionalmente reconocidos.

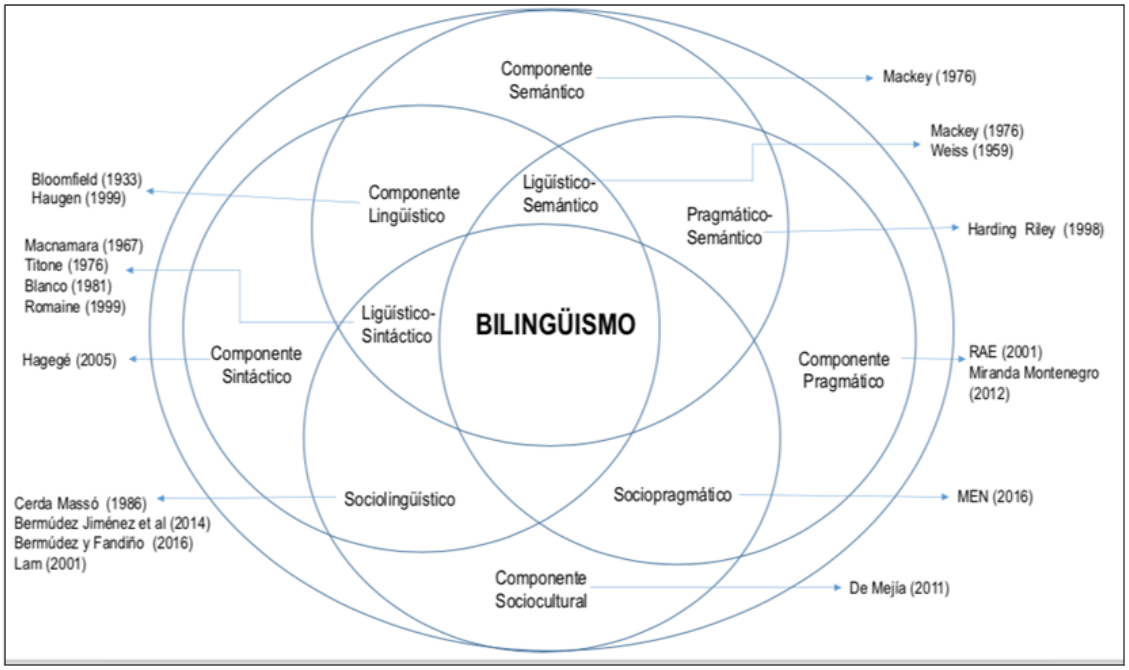
Es desde la internacionalización de la educación que los programas, currículos, metodologías y procesos de valoración de aprendizaje se han transformado tal como lo señala Nuñez (2020). Para el autor, esta tendencia de internacionalización requiere que los procesos educativos fomenten competencias culturales e interculturales, amplíen su campo de acción desde el establecimiento de convenios interinstitucionales a nivel mundial y que, además, garanticen que la movilidad estudiantil se facilitará desde el aprendizaje de una lengua extranjera como política de estado en todas las naciones.

Con la consideración de este último criterio , Colombia propone el desarrollo de un Programa Nacional de Bilingüismo-PNB (2015-2025) como parte de su política educativa, la cual esta regulada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Desde sus inicios, la política nacional de bilingüismo requiere una comprensión del concepto de bilingüismo porque desde esta comprensión será factible reconocer las condiciones que hacen viable o no la implementación del PNB en contextos particulares del territorio colombiano.

En este estudio, el concepto se aborda desde una perspectiva holística del mismo en la que se integran propuestas conceptuales como la lingüística (Bloomfield, 1933; Haugen, 1953; Macnamara,1967; Mickey, 1976; Titone,1976; Romaine, 1999 y Hagège, 2005) pragmática, semántica y sociolingüística para entender el bilingüismo desde una perspectiva de uso eficiente de un código lingüístico para satisfacer propósitos comunicativos (Cerda Massó,1986; Harding y Riley, 1998; Bermúdez Jiménez et al, 2014; Bermúdez y Fandiño, 2016).

En el concepto holístico del bilingüismo se propone una visión integradora de los componentes propios de cualquier código lingüístico, oso cuales son , además, objeto del desarrollo de tendencias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua ya sea como lengua extranjera o segunda lengua.

Figura 1. Sintagma del concepto de Bilingüismo



Fuente: Creación propia basada en Bermúdez y Fandiño (2012).

De esta manera, se propone un constructo del bilingüismo en el que su comprensión implica reconocerlo como competencia en la que, de manera integrada, cada componente permite que el hablante logre actos comunicativos con propósito en un contexto y situación comunicativa particular. En esta propuesta sintagmática, el bilingüismo debe comprenderse desde la unidad y con una postura amplia y no restringida. Como se muestra en la figura 1 existen 5 componentes (lingüístico, sintáctico, semántico, pragmático, sociocultural) y cinco conjunciones de los mismos (lingüístico-semántico, pragmático-semántico, sociopragmático, lingüístico-sintáctico y sociolingüístico).

Es de esta manera, que se propende por una postura de educación para el bilingüismo en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean coherentes con la visión integradora del lenguaje. Con este enfoque, la calidad de la educación bilingüe debe proponer políticas educativas integradoras y facilitadoras para la formación de competencias y la ejecución de la internacionalización educativa

en todos los niveles.

La política educativa colombiana para el bilingüismo tiene como objetivo la inserción de la población en las políticas de globalización e internacionalización; en el aspecto formal de la política educativa, autores como Guerrero (2008) señalan que el concepto de bilingüismo de la política educativa se restringe al dominio exclusivo del idioma español (como lengua materna) y el inglés (como lengua extranjera) únicamente por lo que se ha criticado, en el ámbito académico, una postura restrictiva que desconoce la riqueza lingüística del país y va en contravía del concepto de bilingüismo.

Autores como Galindo y Moreno (2008) reconocen que dentro del PNB la existencia de pilares conceptuales como el de lengua, comunicación efectiva y cultura, aseguran que el objetivo de formación bilingüe no es restrictivo sino que debe ser entendido como mecanismo para alcanzar la internacionalización de la educación colombiana dado el alcance del idioma inglés en el mundo global a nivel económico, educativo, político, social, cultural, científico, siendo ésta la razón primordial para el MEN (2006).

En el caso particular de Colombia, la política bilingüe ha sustentado el aprendizaje del ingles como objeto del bilingüismo por los acuerdos comerciales y de cooperación académica y laboral con países de habla inglesa. Graddol (2006 como se citó en Sánchez Jabba 2013) reafirma el uso del ingles por el porcentaje de estudiantes y universidades a nivel mundial en las que este idioma se ha consolidado como instrumento de comunicación por lo que los procesos educativos en Colombia no pueden apartarse de dicha realidad.

En la región, naciones como Argentina, Chile, México, Brasil y Panamá han fundamentado sus políticas educativas del bilingüismo como tarea ineludible en la formación de sus ciudadanos. En Colombia, los documentos y políticas oficiales han insistido en la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en coherencia, además, con las tendencias globales de bilingüismo o multilingüismo (Marten, 2009; Cabello, 2017) en los sistemas educativos iniciales y de formación laboral. Es desde el año 1979 que en el país se inició con la implementación de dos idiomas extranjeros (inglés y francés) en los niveles de educación básica y media secundaria; desde ese entonces se han venido replanteando las políticas nacionales en términos de bilingüismo como se presenta en la tabla 2. Cronología de las políticas y reformas educativas de bilingüismo en Colombia.

Tabla 1. Cronología de las políticas y reformas educativas de bilingüismo en Colombia

Año	Políticas y Reformas educativas de Bilingüismo
1979	Adopción del francés como lengua extranjera impartida en grados 10º y 11º de educación media.
1994	Ley General de Educación: Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Artículos 21 inciso m; artículo 22 inciso l y el artículo 23). Importancia de aprender, por lo menos, una lengua extranjera en los niveles de educación básica y media.
1997	Proyecto COFE. Primera política con énfasis en fortalecimiento del bilingüismo en Colombia
2004	Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como Lengua Extranjera: Una estrategia para la competitividad. Inclusión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
2005	Documento Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras Ingles desde el cual se comenzó a orientar la enseñanza del inglés.
2010	Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014
2013	Ley 1651: Ley de Bilingüismo.
2013	Documento Guía Orientaciones para la implementación de proyectos de Fortalecimiento del Inglés en las Entidades Territoriales.
2014	Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025.
2015	Materiales Colombia Bilingüe. Publicación de las colecciones de estudio del PNB 2015-2025 alineadas con el Marco Común Europeo como English, Please!

Fuente: Creación propia basada en Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez (2016) y documentos del MEN.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Esta investigación adoptó la postura holística de la investigación propuesta por Hurtado (2010). Dada la naturaleza del evento de estudio de esta investigación, la comprensión holística de la investigación permitió entender el fenómeno de estudio desde un principio de continuidad en el que las interacciones constantes y paradójicas de los eventos configuraron las sinergias que permitieron aproximarse a una comprensión holística de esta investigación.

En esta investigación se empleó el método holopráxico que corresponde a la comprensión holística de la ciencia para que de éste se derivaran los procedimientos e instrumentos de este trabajo. De esta manera, el método de este trabajo fue el analítico en el que se desarrollan tres etapas: dos etapas analíticas y una descriptiva, desde las cuales se aproximó el estudio al desarrollo de cada uno de los objetivos del trabajo investigativo.

El tipo de investigación corresponde a la investigación analítica ya que se propone descubrir, a profundidad, los elementos que componen la totalidad de un fenómeno, así como las relaciones

entre dichos elementos para comprender la forma en que se integran dentro del estudio de viabilidad de condiciones de las IE publicas para el desarrollo del PNB.

El diseño de la investigación responde a los criterios de diseño de campo de fuente mixta, transeccional contemporáneo, multivariable. Los diseños de campo involucran la participación tanto fuentes vivas (directivos y docentes) como fuentes documentales (documento del PNB) que son recolectadas dentro de su contexto.

Las técnicas de recolección de datos del estudio fue la encuesta por lo que se construyeron dos instrumentos de este tipo. Como instrumentos de la investigación se desarrollaron tres de ellos denominados: Condiciones curriculares requeridas para la aplicación del PNB, escala de condiciones institucionales para las políticas de bilingüismo y matriz de registro de condiciones requeridas en las políticas de bilingüismo.

Con el objetivo de conducir un estudio coherente entre los objetivos trazados, el método de investigación, la técnica e instrumentos, así como el proceso de análisis, se diseñó una tabla holopráxica en la que se sintetiza el capítulo metodológico del estudio.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En el estudio conducido se detallaron los resultados de los tres instrumentos desde el análisis estadístico, luego de la indexación de datos. Para el cálculo y desarrollo de gráficos se empleó el programa estadístico Spss (Stadistical package for the social sciencies). En este estudio se empleó una medida de tendencia central en aras de determinar en un solo valor el centro de distribución de los datos estudiados como referencia del análisis; por tanto, se empleó la mediana ya que los datos están en un nivel de medición ordinal y representada por el puntaje que divide el grupo de datos en dos, para el objetivo y naturaleza de estudio, es la más indicada.

Con los resultados de los instrumentos empleados (encuesta) que fue administrado a los directivos docentes y docentes de las IE se realizó el análisis. En cada uno de estos instrumentos se incluyo una escala de valoración de respuesta de cada ítem desde los criterios de una existencia presente, parcial o ausente.

El estudio revisó las condiciones curriculares requeridas para la implementación del PNB, desde 42 criterios curriculares descritos en la encuesta, y el cual fue administrado a los docentes de las IE. En este análisis estadístico se encontró la mediana:

Tabla 3. Mediana de las condiciones curriculares para la aplicación del PNB

Condiciones curriculares para la aplicación del PNB		
N	Válido	36
	Perdidos	0
Mediana		25,30
Mínimo		12,20
Máximo		46,34
Percentiles	25	20,12
	50	25,30
	75	30,64

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con el instrumento Condiciones Curriculares.

Con el resultado se encontró las condiciones curriculares se ubican en una categoría de existencia regular en la que aspectos como la organización y planeación de las metodologías, objetivos de enseñanza, didácticas y demás ámbitos relacionados con los procesos propios de la enseñanza y aprendizaje están siendo desarrollados de modo inicial, no dentro de los parámetros deseables para alcanzar los objetivos de bilingüismo.

En cuanto a de qué manera existen las condiciones para la implementación de condiciones curriculares del PNB se detallan los siguientes hallazgos:

Tabla 4. Categorías de condiciones curriculares para la aplicación de políticas de bilingüismo

Categorías condiciones curriculares				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	8	22,2	22,2	22,2
Regular	19	52,8	52,8	75,0
Suficiente	7	19,4	19,4	94,4
Excelente	2	5,6	5,6	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos con el instrumento Condiciones Curriculares

Se observa que, en el caso de la categoría deficiente, se presentó una frecuencia de 8 casos que representaron el 22.2% válido de los datos obtenidos con una indicación de que, en esos casos, las IE adolecen de condiciones mínimas para el PNB. La condición de existencia regular representa el 75% de porcentaje acumulado lo cual reitera que, desde la visión de los docentes, el desarrollo curricular de la política del PNB está en estado incipiente siendo condición critica para el desarrollo óptimo de ciudadanos bilingües dentro de los niveles de proficiencia determinados en el PNB para los niveles educativos de las IE estudiadas.

El estudio también desarrollo análisis por sinergia de las dimensiones establecidas en los instrumentos de recolección de datos. Se estudió la dimensión de uso de recursos, dimensión metodológica y dimensión de valoración de aprendizajes en las que la mediana se ubicó en estado de regular (de 20 a 29,99) lo cual es coherente con el análisis global del instrumento.

En el segundo instrumento sobre las de condiciones institucionales para las políticas de bilingüismo, administrado a los directivos docentes de las IE, se detallaron 54 condiciones que corresponden a tres dimensiones: dimensión gerencial, dimensión organizativa y dimensión evaluativa institucional; en la dimensión gerencial se encontró que las decisiones de índole pedagógico y metodológico de los directivos docentes se han enfocado a mejores prácticas de enseñanza del inglés y se han alcanzado grandes avances tales como la apropiación de currículos de enseñanza contextualizados, la ejecución de proyectos institucionales para la promoción del inglés y la transversalización del plan de área de inglés con otras asignaturas.

En cuanto a la dimensión organizativa el mayor reto está en el acceso a recursos económicos que faciliten el desarrollo eficiente de las políticas de enseñanza para el bilingüismo tales como la participación en programas nacionales de capacitación de docentes o voluntarios que enseñen inglés o la consolidación de alianzas con instituciones de educación superior para el mejoramiento de resultados. La dimensión evaluativa institucional evidenció que en los resultados, tanto internos como externos, la valoración de aprendizajes ha permeado las acciones de mejora institucionales porque esta condición es la de muestra una valoración más baja justificado por los bajos niveles de proficiencia en ingles que los estudiantes que egresan de las IE alcanzan en las pruebas nacionales (con niveles de A1 o A- en la escala del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas-MCERL)

En el tercer instrumento denominado Matriz registro de condiciones requeridas en las políticas de bilingüismo se revisaron 54 condiciones esenciales para un desarrollo óptimo del PNB explicadas en el documento propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia- MEN, para que

las IE ejecuten el PNB. Con este instrumento se identificaron las 6 dimensiones desde las cuales se construyeron los criterios de los instrumentos administrados a los directivos docentes y docentes. El instrumento se empleó para conducir el registro documental de los elementos existentes o no en las IE para hacer viable la implementación del PNB así como para caracterizar las condiciones en las cuales se ejecuta la política de bilingüismo y sus alcances frente a los objetivos de la misma.

Los hallazgos mostraron que la dimensión de uso de recursos es la condición con valoración más baja porque el acceso equitativo recursos educativos tecnológicos para la enseñanza y aprendizaje se ha constituido en una gran limitante para la viabilidad del PNB; aunque en la propuesta del PNB se estableció una inversión gubernamental del 20% adicional en promedio durante cada año de la implementación de esta política educativa se encontró que dichos recursos no están llegando de manera directa a las IE sino que llegan directamente a las secretarías de educación locales. Estos organismos de gobierno no han sido claros en cuanto a cómo se invierte, de manera específica y exclusiva, dicho rubro económico al desarrollo del PNB en cada IE de la nación por lo que los directivos docentes encuestados manifestaron que a sus colegios no han sido entregados dineros para mejorar infraestructura, acceso a recursos tecnológicos o material multimedia o bibliográfico, implementación de laboratorios para la enseñanza y aprendizaje del inglés o cualquier otra acción que promueva el desarrollo del PNB de forma sostenible.

CONCLUSIONES

Este estudio logró caracterizar un contexto colombiano en el cual se han venido implementando la política nacional de bilingüismo desde un criterio de viabilidad en contextos particulares de enseñanza. Desde el análisis se construyen las siguientes conclusiones:

a. Las condiciones curriculares, que son todas aquellas acciones de naturaleza pedagógica, didáctica y metodológica, existentes en las instituciones educativas oficiales del municipio de Soatá, requeridas para el desarrollo de la política de bilingüismo, son incipientes en las instituciones educativas, desde la mirada de los docentes. El valor estadístico indica que en las instituciones educativas las condiciones curriculares como la organización y planeación de las metodologías, objetivos de enseñanza, didácticas y demás ámbitos relacionados con los procesos propios de la enseñanza y aprendizaje están siendo desarrollados de modo inicial, no dentro de los parámetros deseables para alcanzar los objetivos de bilingüismo y caracterizados por condiciones tanto institucionales como de personal que obstaculizan una mejor calificación a dichas condiciones.

b. Los docentes, particularmente aquellos que se desempeñan en los niveles de básica primaria, cuya formación profesional no es el campo del inglés, encuentran que la carencia de profesionalización o dominio de la lengua extranjera incide en un desarrollo curricular

óptimo dentro del aula de clase y en los entornos escolares. Esta situación puede incidir en un criterio de factibilidad para alcanzar los niveles de proficiencia proyectados en el PNB.

c. El desarrollo del PNB en zonas rurales ha sido deficiente por las condiciones de infraestructura, uso de recursos, apropiación del docente de metodologías de enseñanza y aprendizaje del inglés y el uso de materiales educativos descontextualizados. Esta situación se agudiza por la carencia de laboratorios de inglés, programas o plataformas online y offline para el desarrollo de habilidades comunicativas, así como la descontextualización de los contenidos disponibles.

d. La existencia, así como uso de recurso para la enseñanza del inglés es incipiente por lo que no es factible que el desarrollo de niveles de inglés supere los resultados hasta ahora obtenidos. Dicha caracterización puede explicarse desde el acceso a recursos con que el docente cuenta en el aula de clase ya sea por su inexistencia, distribución no equitativa de recursos en la IE en el caso de las zonas rurales, o por la falta de experticia metodológica del docente que le permita hacer uso eficiente de los recursos disponibles.

Como lo propone Kroon (2000 como se citó en Fandiño-Parra 2014), las políticas educativas deben ser resultado de una actividad sistemática y propositiva encaminada a lograr metas bien definidas mediante medios y cronogramas puntuales que permitan preparar y dar forma a contenidos y acciones que se implementarán y evaluarán de manera estructurada para que, fruto de los procesos de evaluación, la política pueda ser objeto de reformulaciones, rediseños o ajustes que permitan que sea viable y realista. (p.228)

Por tanto, el éxito de la política educativa planteada en el PNB está dada por la adopción de un proceso pedagógico multidimensional en el que se involucren efectivamente al Gobierno, los docentes, los padres de familia, estudiantes, todo el sistema educativo, medios de comunicación, el sector productivo y laboral de la nación.

En cuanto a los aportes de este estudio y sus resultados, los datos recabados se constituyen en necesarios para la comprensión de cómo la viabilidad de los requerimientos de una política estatal de educación determina el grado de aplicabilidad, así como la efectividad de ejecución en un contexto específico, como el del municipio de Soatá, Boyacá, en el cual, a la fecha, no se ha sido desarrollado un estudio con un enfoque como el descrito. Esta experiencia puede entonces replicarse a otros contextos, con lo cual se ampliará el conocimiento sobre lo que ha significado y lo que demanda el desarrollo de una política educativa para el bilingüismo en el territorio colombiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso Arismendy, P., & Castañeda Trujillo, J. E. (2015). Propuesta de mejoramiento para la adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo ; Proposal for the improvement of the adaptation of public policies in the processes of bilingual education. (Tesis maestría)
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Y.J. Fandiño Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la Universidad de La Salle, (59), 99-124.
- Bermúdez Jiménez, J., Fandiño Parra, Y. J., & Ramírez Valencia, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.18175/vys5.2.2014.04
- Bloomfield, L. (1933). Language. New York : Henry Holt.
- Cabello, A. (23 de febrero de 2017). Planes Bilingües en Europa. El correo de Andalucía. https://elcorreoweb.es/andalucia/planes-bilingues-en-europa-XN2681257
- Cárdenas, R; Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. Edu.Edu: Vol17, Nº1, 51-67
- Cerdá Massó, Ramón (coord.), y otros: Diccionario de lingüística, Madrid, Anaya, 1986.
- De Mejía, A-M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia : Imposition of Opportunity? Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 5, 3, p. 7-17
- Fandiño-Parra, Y. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. Educación y Educadores. https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.5294/edu.2014.17.2.1
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe / The Challenges Facing the National Program for Bilingualism: Bilingual Colombia / Desafios do Programa Nacional de Bilingüismo: Colômbia Bilingüe. Educación y Educadores, 15(3), 363–381.
- "Gacel-Ávila, J. (2004). La internacionalización de la educación superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación, 19, 98-120. Recuperado a partir de https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16296
- Galindo, A; Moreno, L (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. Revista Investigación Universidad del Quindío (18): 172-179. Recuperado de http://blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/77c1_n1818.pdf
- Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Recuperado de https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf
- Hurtado de Barrera, J. (2010). El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación. (6ta ed.) Bogotá-Caracas. Ediciones Quiron. Sypal

servicios y proyecciones para América Latina.

- Macnamara, J. (1976). Problems of Bilingualism. (1st Ed.). Acme Printing and Reproductions.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004- 2019. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). Programa Nacional de inglés 2015-2025: Very Well. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2020). Normatividad y documentos. [articulo web]. Min Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357542.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional, MEN.(2011). Programa Nacional de Bilingüismo: Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera. ECO English for Colombia. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN.(2014). Programa Nacional de inglés 2015-2025:Colombia Very Well. Documento de Socialización. Bogotá, CO: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles. Formar en Lenguas Extranjeras: el reto. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Rivera., Rodríguez, S., & Arellano, D. (2012). Opportunity and Incentive for Becoming Bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional De Bilingüismo Oportunidades E Incentivos Para Volverse Bilingüe en Colombia: Implicaciones Para El Programa Nacional De Bilingüismo.
- Roldán, Á. M., & Peláez-Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las Políticas de inglés en Zonas Rurales Colombianas: Un Estudio de Caso en Antioquia. https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.17533/udea.ikala.v22n01a08
- Sánchez Jabba, A. (2012). El Bilingüismo en los Bachilleres Colombianos. Documento de trabajo sobre economía regional y urbana 159. Banco de la República de Colombia. https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/6971/dtser_159.pdf
- Sánchez Zinny, G. (11 abril de 2015). ¿Por qué no mejora la educación en América Latina?. BBC News. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150409_economia_educacion_en_america_latina_finde_bd
- Schmelkes, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.
- Touriñan, J. (2017). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706145
- UMECIT. (2019). D-16: Líneas de Investigación.

CAPÍTULO 18

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA EDUCOMUNICACIÓN RESPECTO A LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

Delmy Janeth Andrade Ovied
Universidad UMECIT, Panamá
delmyandrade.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0001-6264-749X

RESUMEN

La educomunicación es un campo de acción transformador que integra la educación y la comunicación como un enfoque culturalista de derechos humanos para la movilización social, se soporta en distintas unidades conceptuales que facilitan su definición como: educación, comunicación, mediación social y desarrollo tecnológico. Esta área del saber es importante en el campo educativo porque contribuye a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de examinar y evaluar la información que reciben, además, permite una comunicación más efectiva entre el docente y estudiante. En este estudio de revisión documental se analizaron los enfoques teóricos de la educomunicación con respecto a la práctica del docente; para ello, se tomaron en cuenta antecedentes nacionales e internacionales que delimitaron los elementos teóricos del estudio y posteriormente se hizo la interpretación; los resultados permiten establecer que la educomunicación no se limita a una definición desde la perspectiva instrumental para uso de las TIC en educación, pues se trata de un campo de estudios interdisciplinarios que busca garantizar el derecho a la educación y a procesos comunicativos efectivos en los espacios educativos, rompiendo con las tradiciones mecanicistas de uso de la información; en síntesis, se logra develar que la educomunicación ha tomado diferentes perspectivas entre las que se destacan la cultura participativa, multiplicidad de lenguajes y ecosistemas para la mediación, como mecanismo de garantía de derechos que posibilita múltiples formas de acceder a la información especialmente a ciudadanos en riesgo de exclusión, lo cual permite al docente gestionar la práctica pedagógica en condiciones equitativas e igualitarias. Finalmente, se concluyó que los resultados son útiles para reconocer la manera como la educomunicación mejora significativamente los procesos educativos al combinar nuevas formas de alfabetización, la tecnología y los medios de comunicación, para conseguir una mayor accesibilidad, claridad, participación y significancia de la información.

Palabras clave: Educomunicación, práctica docente, innovación, participación

THEORETICAL APPROACHES TO EDUCOMMUNICATION WITH RESPECT TO TEACHER PRACTICE

ABSTRACT

Educommunication is a transformative field of action that integrates education and communication as a culturalist approach to human rights for social mobilization, it is supported by different conceptual units that facilitate its definition as: education, communication, mediation, social and technological development. This area of knowledge is important in the educational field, because it contributes to the formation of critical and reflective citizens, capable of examining and evaluating the information they receive, in addition, it allows a more effective communication between the teacher and student. In this desk review study, theoretical approaches to educommunication with respect to teacher practice were analyzed; For this, national and international antecedents were taken into account that delimited the theoretical elements of the study, subsequently the interpretation was made; the results allow us to establish that educommunication is not limited to a definition from the instrumental perspective for the use of ICT in education, since it is a field of interdisciplinary studies that seeks to guarantee the right to education and effective communicative processes in educational spaces, breaking with the mechanistic traditions of use of information; In summary, it is possible to reveal that educommunication has taken different perspectives, among which stand out the participatory culture, multiplicity of languages, ecosystems for mediation, as a mechanism to guarantee rights that enables multiple ways of accessing information, especially for citizens at risk of exclusion; which allows the teacher to manage the pedagogical practice in equitable and egalitarian conditions. Finally, it was concluded that the results are useful to recognize how educommunication significantly improves educational processes by combining new forms of literacy, technology and media, to achieve greater accessibility, clarity, participation and significance of information.

Keywords: Educommunication, teaching practice, innovation, participation

INTRODUCCIÓN

El panorama social cambiante en que se encuentra el mundo actual, está dominado por los medios de comunicación (Bedoya 2021), a causa de esto, se ha modificado la forma de interactuar con los medios tradicionales de comunicación (radio, cine, televisión, libros, etc.), fundamentalmente el usuario deja de ser espectador pasivo para interactuar con distintas plataformas (YouTube, Twitter, Facebook, telefonía móvil, etc.) en busca de información. No obstante, aunque las escuelas no han sido ajenas a los cambios socio tecnológicos, las prácticas que orientan los docentes distan de las culturas de los estudiantes. Scolari, C. (2018).

A pesar de que la información está al alcance de todos, la desinformación se ha convertido en un problema fundamental para la sociedad moderna, el saber comunicar, la ética, los valores de la comunicación nunca han sido tan cuestionados y nunca han sido tan necesarios para la construcción de una identidad equilibrada y plural, ante esto la Educomunicación emerge como una alternativa altamente facilitadora del encuentro y el esclarecimiento, no solo para los profesionales de la comunicación, sino para la sociedad en su conjunto.

Por lo tanto, la educomunicación desde su carácter polisémico es clave en la enseñanza para lograr la recepción calificada de la información, según Ribes et al. (2005) la educomunicación se presenta como mecanismo para mejorar los procesos educativos, representa la conjugación de una estrategia teórica y práctica, que vincula dos disciplinas: la educación y la comunicación, considerando los impulsos iniciales de las décadas de 1970 y 1980, la comunicación educativa se convirtió en un área temática heterogénea y diversa.

Asimismo, la UNESCO (2019) enfatiza en la importancia de incorporar la educomunicación en los sistemas educativos formales y no formales, así como en las políticas y programas educativos a nivel nacional e internacional, mediante la creación de espacios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades mediáticas, y ha impulsado la capacitación de docentes en educomunicación. Finalmente, alega que, es esencial para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que promueve una ciudadanía informada, crítica y activa, y contribuye al fortalecimiento de la democracia, la igualdad de género, la diversidad cultural y la paz.

Conforme a lo anterior, Burbules (2008), considera que en la educomunicación lo primordial, por encima de capacitar en uso de medios y tecnologías, es la formación de hiperlectores, para que además de leer más allá de las intenciones del creador, se establezcan nuevas formas de relación y creación en red. Por todo lo anterior, los docentes desde su práctica enfrentan desafíos que inexorablemente exigen transformar la manera de ver, pensar, sentir y orientar la enseñanza, por lo que, Shulman (2019) considera que además de conocimiento didáctico y curricular, el docente debe dominar otros tipos de conocimiento para proponer, estudiar casos, manejar diferencias entre los estudiantes, formas de adecuación, organización y gestión del aula, evolución y filosofía de la educación, finanzas y administración escolar, además de utilizar la reflexión, como forma de transformación de su práctica, la exploración, la resolución de problemas y la colaboración con sus compañeros.

Igualmente se hace referencia a la perspectiva tecnológica, pues la marcada influencia de las tecnologías de la información y comunicación, exige adaptar los procesos educativos a estas nuevas

realidades, promoviendo el uso crítico y creativo de los medios de comunicación (Lotero-Echeverri et al. 2019); por consiguiente, la práctica educomunicativa de los docentes debe fomentar en los estudiantes, los nuevos modos de relacionamiento, posibilitar interacción armónica, aprendizajes equitativos e igualitarios para todos desde una visión global y local en una sociedad culturalmente diversa.

Desde este orden académico, el presente trabajo conduce a la reflexión pedagógica mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo situar la práctica docente desde el escenario de la educomunicación? ¿Cuáles son las concepciones emergentes de la práctica docente y la educomunicación? ¿Cuáles son los enfoques teóricos imbricados en los procesos educomunicativos para soportar la práctica docente? Los anteriores interrogantes, representan el hilo para tejer la construcción epistemológica que orientará este artículo, la intención no es dar una verdad absoluta sobre la educomunicación sino, posibilitar un camino abierto para seguir construyendo argumentos desde otras ópticas.

DESARROLLO

La práctica docente desde el escenario de la educomunicación

Prácticas docentes

En primer lugar, es trascendental destacar que, según Valedor et al. (2020) la práctica docente implica constante reflexión sobre las estrategias empleadas y la búsqueda de mejora continua para optimizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Mientras que autores como; Louzao et al. (2020) y Muñiz (2021). consideran que, son el conjunto de decisiones pedagógicas que los profesores toman para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, por su parte, Pardo et al. (2022) las definen como un proceso dinámico que involucra la creatividad y la capacidad de adaptación de los profesores para responder a los desafíos educativos que se presentan en el aula.

No obstante, Davini (2015) sostiene que las prácticas docentes han de orientarse a la búsqueda del desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Para nadie es un secreto que las prácticas de los docentes determinan en gran manera el éxito o fracaso de los estudiantes y su capacidad para enfrentar con éxito los retos del mundo actual, el fomento del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad. Por consiguiente, las características de las prácticas docentes pueden centrarse en aspectos como la planificación de la enseñanza, la organización del aula, la metodología de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la interacción en el aula, entre otros. A su vez, Valledor et al. (2020) indica que caracterizar las practicas docentes permite comprender la diversidad de enfoques y perspectivas utilizadas dentro y fuera del aula para facilitar aprendizajes.

Esto significa que la práctica docente, denota diversificación de planes de acción, métodos y estrategias coherentes con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para diseñar una enseñanza más inclusiva y efectiva. De ahí que, dentro de las características de la práctica docente, se considere ineludible la planificación, gestión de la enseñanza, flexibilidad, creatividad y evaluación efectiva.

En cuanto a la planificación, Aguerrondo (2014) considera que es un proceso mediante el cual los docentes establecen objetivos de aprendizaje, diseñan estrategias, definen los recursos y programan las acciones que les permitirán alcanzar los objetivos planteados. Sin embargo, para Bixio (2020) es una actividad fundamental para la organización lógica y coherente de la enseñanza, donde según Bricas et al. (2022) el docente es el responsable del diseño de las estrategias de enseñanza y ajustarlas a los requerimientos de los estudiantes. Un diseño adecuado de estrategias de enseñanza puede mejorar significativamente la motivación, el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes. Brito-Lara et al. (2019),

Según Scolari (2018), cuando el docente gestiona la enseñanza se vuelve creativo, investigador e innovador. Así mismo, Calderón (2020) enfatiza en que la gestión de la enseñanza debe estar en constante cambio para adaptarse a las necesidades educativas del momento. Otra característica destacada de la práctica docente, corresponde a la flexibilidad, definida por Mancebo (2012) como la capacidad para adecuar la enseñanza a las necesidades y características individuales de los estudiantes. Vezub (2016) cree que la flexibilidad en la enseñanza, incrementa la participación, pues permite cambios en el ritmo y la intensidad de las lecciones, la adaptación del contenido de la enseñanza para su aplicación práctica en la vida cotidiana y la incorporación de actividades atractivas y motivadoras. A criterio de Maddio & Greco (2010) y Guzmán & Castillo (2022) la flexibilidad es esencial para garantizar un ambiente de aprendizaje inclusivo.

En cuanto a la Creatividad, ésta puede interpretarse como una habilidad cognitiva que implica pensar fuera de los esquemas establecidos y encontrar soluciones no convencionales a los problemas (Tunjo-Guerrero & Vicente 2021). Guzmán (2022) la describe como una habilidad importante en el mundo actual. De allí que es relevante al considerar que la creatividad del docente es fundamental para diseñar experiencias de aprendizaje disruptivas. De acuerdo con Gómez et al. (2018) puede verse reflejada en la utilización de diferentes estrategias y recursos para presentar el contenido, la incorporación de actividades lúdicas y desafiantes que requieren de la participación crítica, la inclusión de diferentes tipos de evaluaciones y la promoción del trabajo colaborativo e interdisciplinario que fomente el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas.

La Evaluación efectiva, es otro rasgo distintivo del docente, según Joya (2020) es un proceso sistemático y continuo para hacer seguimiento al desempeño académico y los aprendizajes. Según Gómez & Valdés (2019); Darling-Hammond (2012); Martínez (2013) y Navarro (2007) para que una evaluación sea efectiva, es importante que sea justa y equitativa, es decir brinda igualdad de oportunidades para demostrar competencias, el proceso debe ser libre de prejuicios, además tiene que ser clara y coherente con los objetivos de aprendizaje que se prevén; Alcaraz (2006) considera que la evaluación debe abarcar una concepción formativa y proporcionar retroalimentación para mejorar el rendimiento.

Desde los hallazgos encontrados en los hilos conceptuales de la categoría práctica docente, se puede concluir que el docente debe ser competente para el diseño y ejecución de planes diversificados de enseñanza inclusiva y afectiva; igualmente requiere apertura hacia los cambios, creatividad para la reconfiguración del desarrollo de nuevas soluciones, experiencias que impulsen el pensamiento creativo, la participación y la retroalimentación como mecanismo formativo para una evaluación justa y equitativa.

El modelo de educomunicación

El modelo de educomunicación, hace referencia a un enfoque educativo que busca integrar la comunicación y la educación como dos elementos fundamentales e interdependientes (Bonilla-del-río et al., 2018). Este modelo se centra en el participante y busca involucrarse activamente en el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y valores, a través de la comunicación y de diferentes medios audiovisuales y tecnologías de información (Parra, 2000). Es así como a criterio de Nogales-Bocio et al. (2018); Aparici (2011), Andrade et al. (2018) y Quintana (2023) cuando se habla de la educomunicación como modelo educativo, ha de considerarse desde una perspectiva holística que abarca entre otros la creación de ambientes de aprendizaje participativos, donde los participantes no sólo sean receptores de información, sino que también sean productores de contenidos y de conocimiento. Añaden Socas et al (2023) que igualmente, se fomenta el uso de medios audiovisuales y tecnologías de información y dado que las TIC permiten acceder a diferentes fuentes de información, documentales, realizar investigaciones, entre otros, contribuye una nueva visión de la realidad.

Por su parte, Osuna-Acedo & Feltrero (2023) señalan que este tipo de modelos (educomunicativos) crean espacios de diálogo horizontal con la comunidad, promoviendo diálogos y el compartir ideas libremente. Por lo anterior, la educomunicación como modelo, favorece la educación inclusiva que considera la diversidad de los estudiantes, sus capacidades, fortalezas y necesidades para el diseño de acciones y comprensiones. Aguaded & Pena (2013); Parra (2000) y

Escaño et al. (2018) destacan que este tipo modelos permite que los docentes trabajen de manera colaborativa para elaborar y aplicar estrategias de enseñanza efectivas, lo que fomenta el trabajo en equipo. Para Andrade et al. (2018) proporcionan una base teórica para la reflexión, la planificación y el diseño de prácticas de enseñanza que buscan mejorar la calidad y eficacia del proceso de enseñanza.

Dentro de este orden de ideas, Bedoya (2021) y Betancourt et al. (2023) recalcan que la educomunicación habilita prácticas de enseñanza para aprendizajes reales, de ahí que Caballero (2022) y Bedoya (2021) permiten razonar en las posibilidades que ofrece como enseñanza participativa, significativa, tecnológica, inclusiva, creativa y comprometida con el cambio social. Otro rasgo importante según Aguaded & Pena (2013) hace referencia a que el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) son herramientas pedagógicas indispensables para la educomunicación con enfoque inclusivo.

Relativo a lo anterior, Barbero (2007) expresa que las TIC están siendo desaprovechadas en la práctica de enseñanza, puesto que corresponden a elementos alejados de la estructura pedagógica, ante esto se puede afirmar, que las TIC constituyen un elemento importante para incrementar las posibilidades de encuentro cultural multidimensional, que no debe estar excluido de lo que acontece en la enseñanza y el aprendizaje; a criterio de Socas & Aliaga (2023) las TIC promueven la colaboración interdisciplinaria e interinstitucional en la formación de docentes, generando nuevas estrategias y metodologías didácticas. También ayudan a la consolidación de un aprendizaje permanente y a la formación de individuos capaces de adaptarse a los cambios.

Según Quintana (2023) la educomunicación, contribuye a elevar la calidad educativa, mejorando la experiencia de enseñanza, debido a que forja relaciones recíprocas de aprendizaje, que exhortan a docentes y estudiantes a abandonar la pasividad frente a los aprendizajes, para involucrarse en primera persona en la resolución de problemas de la cotidianidad en un ambiente democrático.

Concepciones emergentes de la práctica docente y la educomunicación

La práctica docente desde el enfoque educomunicativo, es un evento de vital importancia para responder a la necesidad de adaptar los procesos educativos a estas nuevas realidades, promoviendo el uso crítico y creativo de los medios de comunicación (Lotero-Echeverri et al. 2019), especialmente, Celaya (2021); Olano (2013) y Rodrigo (2018) precisan que la educomunicación sintetiza el conjunto de teorías y enfoques que han sido desarrollados para entender la relación entre educación y comunicación, y cómo se pueden integrar para mejorar los procesos formativos

que permanecen aferrados a prácticas verticales, instrumentales y repetitivas, así como las brechas existentes para la comprensión de los contenidos educativos (Narváez-Montoya 2019).

En sintonía con los autores antes mencionados, es perentorio fomentar prácticas docentes que revivan la participación, la colaboración, la inclusión social y cultural Navarro (2021). En este sentido, la educomunicación como enfoque intercultural y transversal provee elementos para promover la inclusión de todos, independientemente de su origen étnico, género, clase social o capacidades. Desde esta perspectiva, la educomunicación auspicia la superación de problemas educativos mediante enfoques participativos, el uso de recursos comunicativos accesibles y la promoción de la inclusión y diversidad para establecer una conexión entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes, y fomenta su participación y motivación en el proceso educativo (Osuna-Acedo et al. 2018).

En definitiva, la práctica educomunicativa, tiene como base por lo menos los siguientes elementos fundamentales:

Actividad comunicacional: desde la cual se facilite un enfoque de construcción colectiva de ideas en un clima de aceptación y participación. Desarrollada por el docente y potenciada por los estudiantes.

Manejo de la información: compromete la responsabilidad social para ejercitar la ciudadanía, puesto que las personas en general están expuestos a una amplia cantidad de información, pero necesitan aprender a seleccionar y evaluar la información de manera crítica y reflexiva.

La colaboración: permite enfatizar en la construcción de relaciones horizontales, conocimiento colectivo, pensamiento crítico, le permite al docente intencionar su práctica para trabajar juntos por un objetivo común.

Diseño de contenidos educativos: se enfoca en crear materiales pedagógicos efectivos y atractivos, que faciliten aprendizajes y promuevan la reflexión crítica. Implica planificación de contenidos coherentes con los objetivos específicos del aprendizaje.

Habilidades tecnológicas: aluden a la capacidad de una persona para utilizar eficazmente las herramientas y dispositivos tecnológicos disponibles en su entorno, para resolver problemas. El uso de las TIC permite habilidades investigativas, aprendizajes interactivos y colaborativos.

En este orden de ideas, a las prácticas docentes, por su compromiso social le atañe como reto ineludible el fomento de comunicación mediática (Padilla & Pretelt 2018), esto permite reconocer

que más que una opción la educomunicación es un compromiso en aras de cumplir la demanda del deber de propiciar cultura crítica y reflexión sobre los medios de comunicación, además de la consolidación de individuos consumidores, capaces de analizar y cuestionar la información que reciben. A manera de síntesis se puede establecer que las tecnologías deben estar presentes en currículo como un mecanismo de inclusión, la práctica del docente ha de estar abierta a nuevas experiencias de conocimiento que favorezcan saberes funcionales y prácticos para la vida, la democracia, el diálogo respetuoso y la cooperación.

Enfoques teóricos imbricados en los procesos educomunicativos para soportar práctica docente

El acto educomunicativo del docente, supone traspasar fronteras tradicionales de enseñanza lineal y dominante, para encontrar multidimensionales formas de experiencias pedagógicas ajustadas a los requerimientos y las cosmovisiones de los sujetos de la época actual. Derivado de lo anterior, se establece convergencia entre las teorías: comunicativa, crítica, social, de los medios, de desarrollo tecnológico; para constituir el engranaje teórico que soporta la práctica educomunicativa del docente a fin de favorecer de genuinos aprendizajes.

Esta sintonía con la Teoría crítica, ampara la educación como una herramienta para la liberación de los individuos, mediante la reflexión crítica y la acción transformadora en la sociedad. En relación a la Teoría social, exhorta al análisis de las relaciones socioculturales, mecanismos y dinámicas que generan la cohesión social o la desigualdad. Desde esta perspectiva, la educación es clave para posibilitar cambios sociales y transformaciones culturales que pueden ser esenciales para la construcción de una sociedad más sostenible, justa y equitativa. Esta teoría proporciona bases teóricas para garantizar entornos educativos basados en el respeto de la diversidad cultural, lingüística y étnica de las comunidades y el fomento de la participación activa de la comunidad en el proceso educativo.

A cerca de la Teoría de los medios; los medios de comunicación son claves para la construcción de realidad social, especialmente por la forma en que influyen en las creencias, y significados culturales. Dentro de este orden de ideas Martín-García et al. (2022) señala que esta teoría parte de diversas disciplinas, como la sociología, la psicología, la lingüística y la filosofía, entre otras, y utiliza diversos enfoques metodológicos para su análisis, como la teoría de la recepción, la teoría crítica, y la teoría de la cultura de masas, entre otras.

En este nuevo ecosistema comunicativo, la gente no sabe qué hacer con el caudal de información que circula por las redes, por lo cual Boni (2008) considera importante la “alfabetización mediática”

con el fin de fomentar la capacidad crítica de las personas para interpretar y evaluar de manera consciente los contenidos que consumen a través de los medios de comunicación, favoreciendo la autonomía y la capacidad crítica frente a los mecanismos de la industria de los medios. Además, hay que mencionar que de acuerdo con Burgess, J. et al. (2009), la prioridad de la enseñanza no es la alfabetización digital, sino proteger a los individuos de los depredadores digitales, de manera que los docentes no solo deben concentrarse en la intervención pedagógica para interactuar con los medios, sino en una enseñanza humanista y crítica para la participación.

En cuanto a la Teoría de desarrollo tecnológico, las tecnologías están inmersas en todos los ámbitos del quehacer humano, según Pinto-Santos, A. (2016) las tecnologías tienen distintas dimensiones de uso: producen efectos importantes en la movilidad social, adicionalmente el uso de las TIC genera inclusión debido a que permite el trabajo en red, favorece el desarrollo y empoderamiento especialmente de los grupos en condiciones de vulnerabilidad, de ahí que las implementaciones de estas en la escuela posibilitan pasar del individualismo al bien común; sin embargo, el desarrollo tecnológico está fuertemente influenciado por el contexto social en el cual se producen, así como por las necesidades y demandas de la sociedad.

Conforme a la Teoría de la Comunicación, se postula que la comunicación es un proceso de intercambio de mensajes que contienen información, significados y emociones, los cuales se realizan e interpretan a través del lenguaje verbal y no verbal (Kaplún, 2012). En esta línea de pensamientos D'Addario (2016) considera que, la comunicación es fundamental en los procesos educativos dado que es el medio a través del cual fluye la información, conocimientos y se generan aprendizajes significativos. Por consiguiente, una comunicación clara y fluida, establece una relación socioemocional de confianza y respeto especialmente por las diferencias culturales. Además, la comunicación también permite que los estudiantes puedan expresar sus dudas, inquietudes y necesidades de manera clara y precisa, lo que permitirá al docente adecuar su enseñanza y adaptarla a las necesidades específicas de cada estudiante (Escaño et al., 2010). De acuerdo con Sánchez-Labella et al., (2018) la comunicación es esencial en los procesos educativos ya que es el medio para crear un ambiente de aprendizaje favorable, donde se fomente además de diálogo, la cultura participativa y el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

Tomando como referente los planteamientos anteriormente expuestos, se puede establecer que la educomunicación no se limita a una definición desde la perspectiva instrumental para usar las TIC, sino un campo de estudios interdisciplinarios que garantiza el derecho a la educación y a procesos comunicativos efectivos, rompiendo con tradiciones mecanicistas de uso de la

información. Se develó que la educomunicación ha tomado diferentes perspectivas que favorecen la práctica docente, referidos a: a) La cultura participativa, b) nuevos ecosistemas para la mediación y c) mecanismos de garantía de derechos especialmente de ciudadanos en riesgo de exclusión.

Además, se comprobó que la práctica docente educomunicativa, como fenómeno de estudio ha tomado fuerza en los últimos años, especialmente en España y Latinoamérica. Se hace evidente que los nuevos hitos de estudio educomunicativo tocan elementos de derechos humanos, inclusión social, multiculturalidad y habilidades socioemocionales. Se destaca que la educomunicación mejora significativamente los procesos educativos al combinar nuevas formas de alfabetización, la tecnología y los medios de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (2011). Educomunicación: más allá del 2.0. Editorial Gedisa.
- Aparici, R., García Marín, D. (2018). Comunicar y educar en el mundo que viene (2a ed.). España: GEDISA.
- Barbero, M. (2007). Latin American cyberculture and cyberliterature. Liverpool University Press.
- Bedoya, U. (2021). Apropiación de la educomunicación como proceso de aprendizaje en las escuelas. Universidad corporativa de Colombia https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5d5d6872-94fb-4be2-b30f-3a2d30a9362f/content.
- Bernal-Álava, A., Cañarte-Vélez, C., Macias-Parrales, T. & Ponce-Castillo, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(4), 37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994
- Betancourt, J., Vázquez, A., Solis, D., Contino, S., & Cabezas, A. (2023). De la estrategia comunicativa a la estrategia educomunicativa en redes sociales digitales de la Sociedad Cubana de Psicología. Universidad de La Habana, (296), e3950-e3950. https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/3950
- Bixio, C. (2020). Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Homo Sapiens ediciones
- Boni, F. (2008). Teorías de los medios de comunicación (Vol. 21). Univ. Autònoma de Barcelona.
- Bonilla-del-río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. EDMETIC, 7(1), 66-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382216
- Burbules, N. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación.¿ Qué hemos

aprendido en estos últimos diez años. Magadán, Cecilia y Kelly, Valeria (compiladoras).

- Caballero, E. (2022). Venezuela y Colombia Aplicación de un modelo de educación comparada al desarrollo educomunicativo. Educación y Ciencia, 26. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10611
- Cabero, J. & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). Enl@ ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11(2), 11-24.
- Calle, J. (2020). Modelo metodológico "HODIA", basado en la teoría de procesos conscientes, para mejorar el logro de competencias del área de comunicación [Tesis, Universidad Nacional de Trujillo]. http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/16278
- Celaya, I. (2021). Educomunicación posdigital La cocreación del conocimiento en comunidades virtuales de aprendizaje en torno al podcasting. [Tesis Doctoral. Universidad de Navarra]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290902
- Chévez Reynosa, N. (2021). Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana [Tesis doctoral. Universidad de Huelva. España]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=291431
- Corona-León, G. (2022). La transversalidad de la investigación en comunicación. (2022). España: Editorial Dykinson, S.L.
- Cossio, J. (2021). Plan Global para la Asignatura Educomunicacion. http://ddigital.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/26057
- Creel, M., & Creeel, M. (1993). Comunicación y procesos educativos. Editorial Instituto de Educación de Aguascalientes.
- D'Addario, M. (20216) Teoría y práctica de la comunicación. Editorial Lulu.com.
- Escaño, J., Bolívar, A., Reñé, A., Córdoba, F., Viñao, A., Martínez, J., Ortega, R., Revenga, A., Antúne S. (2010). Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria. Editorial España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Feltrero, R., Hernando, S., & Acosta-Sznajderman, L. (2023). Educomunicación contra las fake news: una experiencia en sMOOC para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica. Revista Mediterránea de Comunicación. https://orcid.org/0000-0002-2224-2807
- Ferrés, J., Masanet, M. & Gómez, M. (2015). La educación mediática en la universidad española. Barcelona: Gedisa.
- Galeano M., (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Colombia: Universidad EAFIT.
- Galeano, C. (2017). Ciudadanos críticos para el siglo XXI: La educomunicación en el fortalecimiento de las inteligencias múltiples para la ciudadanía activa. http://hdl.handle.

net/11634/4041

- García, A. (2015). La educación mediática y los profesionales de la comunicación. España: GEDISA.
- Gil, I., & Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. Revista Mediterránea de Comunicación. https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24011
- Gil, M. (2021). Liderazgo, ciudadanía y educomunicación. Análisis de dos programas de educación de adultos durante la segunda mitad del siglo XX. University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico). https://hdl.handle.net/11721/2362
- Jurado, Y. (2002). Técnicas de Investigación Documental: Manual para la Elaboración de Tesis, Monografías, Ensayos e Informes. España: International Thomson Editores, S. A. de C. V.
- Kaplún, G. (2012). Lo emergente y lo resistente en la comunicación. Diálogos de la Comunicación, 83, 1-23.
- Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 1(2), 103-119. https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171012006.pdf
- Linde Valenzuela, T., Guillén Gámez, F. D., Sánchez Rivas, E., & Fernández Lacorte, J. M. (2022). Alfabetización mediática y digital frente a la infoexclusión y la desinformación ciudadana en la sociedad del conocimiento. La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación. Barcelona, 2022; p. 11-24.
- López, C., Loor, D., López, R., Hernández, & León-Duche, C. E. (2023). Edu-comunicación como herramienta de apoyo a la cultura ambiental en niños de edad escolar. Caso de estudio. Polo del Conocimiento, 8(4), 1445-1461. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5510
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. M., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educomunicación y alfabetización mediática en Latinoamérica. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 23, e180193. https://www.scielo.br/j/icse/a/3zLpPT9JpXry4vFdPsZX73m/?lang=es&format=pdf
- Martínez, V. (2018). Educomunicación y proyecto educativo etnográfico: apuntes para un currículo fortalecido desde una perspectiva institucional de emprendimiento digital. Caso de estudio san Basilio de palenque 2013-2018 [Tesis doctoral Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7573
- Miranda, I., Cala, T., & Cabrera, C. (2021). La educomunicación en función de la formación

profesional de los gestores socioculturales para el desarrollo. Una propuesta pedagógica: Educational communication for the sake of the professional training of sociocultural promoters for social development. a pedagogical proposal. Horizonte Pedagógico, 10(3), 47-55. http://www.horizontepedagogico.rimed.cu/index.php/hop/article/view/206

- Moncayo, J., & Robelto, L. (2016). Estrategia pedagógica en educomunicación para profesores del programa en comunicación social de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. https://repository.ucc.edu.co/items/c351920b-6ba5-4c3d-b35d-ecb84bd63f73/full
- Moreno Pérez, E. Y. (2018). La Educomunicación como práctica y como objeto teórico. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional] http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10960/TO-23177.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, P. (2020). Educomunicación, discapacidad y ciudadanía: estrategia de educomunicación para la formación ciudadana de poblaciones en riesgo de exclusión. [Tesis doctoral. Universidad de Huelva] https://doi.org/10.5209/rced.68017 https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/H124.pdf
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. Palabra Clave, 22(3). https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11
- Navarro, I. (2020). Estrategias educomunicativas de los museos arqueológicos y de sitio españoles durante el estado de alarma (No. ART-2020-123774).
- Navarro, I. (2021) Educomunicación En Twitter De Los Museos Arqueológicos Españoles. Estudio De Estrategias De Educación Patrimonial. [tesis doctoral]. universidad de Zaragoza. https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2098779
- Orozco, C., Moreno, A., Orozco, J. (2020) Metodología de la investigación. Métodos y técnicas. México: Patria Educación.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 91(32.1), 29-42.
- Padilla, S., & Pretelt, K. (2018). La educomunicación como un modelo para educar: estrategia de comunicación para la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa nuestra señora del perpetuo socorro. Universidad tecnológica de Bolívar. https://repositorio.utb.edu.co/handle/20.500.12585/1812
- Peñaranda, D., & Quiñones, C. (2019). La educomunicación como herramienta para la construcción de ciudadanía y convivencia en el posconflicto. https://repository.ucc.edu.co/items/930298e4-f628-4ed5-8af6-e79831893deb/full.
- Pérez, R. (2020). La educomunicación en las aulas interculturales: la importancia del

papel docente. Estudio de caso en un centro educativo de Educación Primaria. Propuesta pedagógica basada en el MOOC. [Tesis Master). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Rperez

- Pinto-Santos, A. R., Díaz-Carreño, J. y Alfaro-Camargo, C. (2016). Modelo Espiral de Competencias Docentes TIC-TAC-TEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. Revista Educativa Hekademos, 19, 39-48
- Ponce, M. (2019). Iniciación a los fundamentos teóricos para la educomunicación en la radio universitaria. Miguel Hernández Communication Journal, (10), 183-197. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6784669
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). Cultura y educación, 17(1), 5-17. http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-
- Saladrigas, H., Portal, R., & de la Noval, L. (2021). La comunicación para el cambio social: una aspiración dentro del campo académico de la comunicación social en Cuba. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 9(2).
- Sánchez-Labella M., Magro-Vela, S., Puebla-Martínez, B. (2018). Procesos de comunicación en entornos educativos. España: Egregius Ediciones.
- Scolari, C. (2013). Ecología de los medios, entorno, evoluciones e interpretaciones. Barcelona: Ed.Gedisa
- Scolari, C. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.
- UNESCO (2019) Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019#:~:text=El%20ERCE%202019%20es%20la,%2C%20Guatemala%2C%20Honduras%20..
- Valledor, L., Garcés, L., & Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. Calidad en la Educación, (52), 49-80.
- Ventura, R (2017). Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales. Educatio Siglo XXI, 35(3), 295-297.

CAPÍTULO 19

INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ETNIA EMBERA-KATIO DE TIERRALTA – COLOMBIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Arcesio Rafael Sánchez Bonilla
Universidad UMECIT, Panamá
arcesiosanchez.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-0631-0088

RESUMEN

Durante los últimos años, asuntos relacionados a pueblos indígenas han sido objeto de gran interés en la política de Latinoamérica. Movimientos indígenas, cada vez más fuertes, han permitido destacar las cuestiones históricas y actuales que los afectan. Estos movimientos enfrentan desigualdades tradicionales en relación a las sociedades mayoritarias. En muchos países, la exclusión de estudiantes indígenas en la secundaria se debe a falta de recursos y programas educativos adaptados a sus necesidades culturales y lingüísticas, las leyes apoyan la inclusión, los estados en sus constituciones y leyes han incluido reformas para ayudar a los pueblos indígenas promoviendo la igualdad para pueblos históricamente menos favorecidos, pero ¿Cómo perciben los procesos de inclusión/exclusión los estudiantes de la etnia Embera -Katío de básica secundaria en Tierra Alta, Colombia?. El diseño de la investigación será cualitativo, con un enfoque fenomenológico que busca comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes de la etnia Embera-Katío. Esta investigación obtuvo información importante sobre las experiencias de los estudiantes indígenas en el sistema educativo, y podría ayudar a informar las políticas y programas destinados a mejorar la inclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria, brindando una educación más equitativa y de calidad.

Palabras clave: educación secundaria, inclusión, exclusión, Embera-katios

INCLUSION/EXCLUSION OF THE STUDENTS OF THE EMBERA-KATIO ETHNICITY OF TIERRALTA – COLOMBIA IN THE HIGH SCHOOL

ABSTRACT

In recent years, issues related to indigenous peoples have been the subject of great interest in Latin American politics. The increasingly strong indigenous movements have allowed highlighting the historical and current issues that affect them. These movements face traditional inequalities in America in relation to mainstream societies.In many countries, the exclusion of indigenous students in secondary education is due to the lack of resources and educational programs adapted to their cultural and linguistic needs. Laws support inclusion, and states have included reforms in their constitutions and laws to help indigenous peoples promote equality for historically disadvantaged

peoples. However, how do secondary school students of the Embera-Katio ethnicity in Tierra Alta, Colombia perceive the processes of inclusion/exclusion?. The research design will be qualitative, with a phenomenological approach, as it seeks to understand the perceptions and experiences of Embera-Katio students. Phenomenology aims to understand the essence and meaning of experiences lived by individuals (Creswell, 2013).

Keywords: High School, Inclusion, Exclusion, Embera-katios

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, los asuntos relacionados con los pueblos indígenas han sido objeto de un gran interés en la política de América Latina. Esto se debe a la aparición de movimientos indígenas cada vez más fuertes, que han permitido destacar las cuestiones históricas y actuales que afectan a estas poblaciones. Estos movimientos enfrentan desigualdades tradicionales en el continente en relación a las sociedades mayoritarias.

Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2021), el proceso de organización de los pueblos indígenas ha tenido una gran influencia en sus países y ha sido fundamental para visibilizar las problemáticas que les afectan. A pesar de esto, se destaca que las condiciones de vida de las comunidades indígenas siguen siendo precarias. Durante la última década del siglo XX, el número de personas por debajo de la línea de pobreza en América Latina aumentó de 200 a 220 millones, siendo la mayoría de ellos indígenas. Por ejemplo, el 86% de la población indígena en Guatemala vive en la pobreza, mientras que, en Ecuador, 9 de cada 10 indígenas son pobres, así como 7 de cada 10 afroamericanos y 5 de cada 10 mestizos. Por lo tanto, el autor concluye que *"en América Latina, la pobreza tiene un color"* (Rama, 2018. p 12).

Las organizaciones indígenas han notado que todavía hay relaciones interculturales desiguales en la práctica y, por lo tanto, han presentado propuestas de políticas públicas que buscan promover la interculturalidad con equidad (Mato, 2017). Estas propuestas han influido en las reformas constitucionales que se han realizado en varios países de América Latina para satisfacer sus demandas. El objetivo inicial es conseguir que los Estados reconozcan su condición pluriétnica/pluricultural. Actualmente, varios Estados latinoamericanos, incluyendo Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela, reconocen y protegen el derecho de los pueblos indígenas a su idioma, identidad y cultura, tal como se establece en sus reformas constitucionales.

A nivel internacional, la exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria es una problemática importante en muchos países. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha reconocido la necesidad de garantizar la inclusión de los pueblos indígenas en los sistemas educativos, y ha establecido una serie de objetivos para lograr esto. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, incluyendo a los pueblos indígenas.

En muchos países, la exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria se debe a la falta de recursos y programas educativos adaptados a sus necesidades culturales y lingüísticas. La discriminación y la marginación también son factores importantes, especialmente en contextos donde las culturas indígenas son consideradas inferiores o menos valiosas que la cultura dominante. La discriminación y la marginación pueden manifestarse en diferentes formas, como la falta de acceso a oportunidades educativas, la falta de apoyo financiero y la falta de acceso a recursos y materiales educativos.

En el caso de algunos países de América Latina, la exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria ha sido una problemática histórica. Muchos de estos países han adoptado políticas y programas para fomentar la inclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria, pero todavía queda mucho por hacer para garantizar que todos los estudiantes indígenas tengan acceso a una educación de calidad. La brecha educativa entre los estudiantes indígenas y no indígenas sigue siendo una preocupación importante, y se necesitan medidas específicas para abordar las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación secundaria.

En Colombia, la problemática de la exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria es también una preocupación importante. Según cifras del Ministerio de Educación Nacional, solo el 20% de los estudiantes indígenas que inician la educación primaria logran llegar a la educación secundaria, en comparación con el 80% de los estudiantes no indígenas. Además, la brecha educativa entre los estudiantes indígenas y no indígenas sigue siendo significativa en términos de logros académicos y acceso a oportunidades educativas.

La falta de recursos y programas educativos adaptados a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas es una de las principales causas de la exclusión en la educación secundaria. Muchos estudiantes indígenas hablan lenguas diferentes al español, lo que dificulta su acceso a la educación en el sistema educativo formal. Además, muchos estudiantes indígenas viven en zonas rurales aisladas, lo que dificulta su acceso a las instituciones educativas. La discriminación y la marginación también son factores importantes, ya que la cultura indígena ha

sido históricamente menospreciada y marginada en Colombia.

En Colombia, se han adoptado algunas políticas y programas para fomentar la inclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria, como el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe y la creación de instituciones educativas especializadas para los estudiantes indígenas. Sin embargo, estas políticas y programas aún no han logrado abordar completamente las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación secundaria.

Para abordar esta problemática, se necesitan medidas específicas que tomen en cuenta las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas y que promuevan una educación inclusiva y de calidad. Es necesario que se incremente la inversión en la educación de los pueblos indígenas, se fortalezcan las instituciones educativas especializadas, se fomente la educación intercultural bilingüe y se promueva el diálogo y la colaboración entre las comunidades indígenas y las autoridades educativas para encontrar soluciones sostenibles a largo plazo.

Por otro lado, a nivel local, en el departamento de Córdoba, Colombia, la exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria también es una problemática significativa. El departamento de Córdoba es hogar de varios pueblos indígenas, entre los que se encuentran los Zenú, los Emberá-Katío, los Wounaan y los Kankuamos, entre otros. A pesar de que la educación es un derecho fundamental en Colombia, muchos estudiantes indígenas en Córdoba enfrentan barreras significativas para acceder a la educación secundaria.

Aunque en Colombia se han implementado políticas y programas para promover la inclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria, estos programas aún no han logrado abordar por completo las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas en Córdoba. El Ministerio de Educación Nacional ha reconocido la educación intercultural bilingüe como un enfoque importante para abordar la exclusión de los estudiantes indígenas, pero en muchos casos, la implementación de este enfoque ha sido limitada.

Al sur del departamento de Córdoba, se encuentra el municipio de Tierralta, uno de los municipios más extensos del país, contando con una extensión de 5025 km2 entre los cuales se encuentra gran parte del Parque Nacional Natural de Paramillo, es atravesado por el rio Sinú, es una región prospera para la explotación agrícola, en las décadas de los 80´s y 90´s se construyó la hidroeléctrica de Urra, la cual produjo un cambio en la geografía de este municipio.

La mega construcción genero la movilización de muchas personas desde diferentes zonas

del país y extranjeros cuyo propósito fue la vinculación a las posibles actividades de dicha industrialización, así mismo se generó la reubicación de los resguardos indígenas a las riberas de los ríos Verde, Sinú y Esmeralda, muchos de ellos fueron traídos a la cabecera municipal y algunos permanecieron en su zona de influencia.

Paralelo al auge de la construcción de la represa, dada la extensión del parque natural del paramillo y su estado de protección por parte del estado, se volvió un sitio ideal para el cultivo de plantas como la coca y la marihuana, así como el procesamiento de alcaloides, esta combinación no fue muy benéfica para el municipio, desencadenando proliferación de bandas criminales, guerrillas y paramilitarismo; razón por la cual muchos de sus habitantes fueron desplazados de la zona rural a la cabecera municipal disminuyendo su interés en actividades agrícolas, lo grupos indígenas pertenecientes a las etnias Embera-Katio y Zenues también fueron afectados por estos desplazamientos producto de los diversos cambios en el territorio.

En la cabecera municipal del municipio de Tierralta se cuenta con ocho instituciones educativas públicas que brindan educación en los niveles preescolar a media vocacional, una de ellas es la Institución Educativa Junín del Municipio de Tierralta, focalizada como etnoeducativa con atención a población afrodescendiente, mestiza e indígena en su gran mayoría perteneciente a la etnia Emberá Katio.

A través de los registros de matrícula de los estudiantes y finalizado el proceso de año escolar se realiza la verificación y seguimiento a los casos definidos en inicio de año y finalización del mismo, con el fin de determinar el estado de cierre en que quedan los estudiantes desde los parámetros específicos como: aprobados, reprobados, retirados, trasladados o desertores.

En relación al proceso de verificación de estado de los estudiantes al finalizar el año escolar y las percepciones del cuerpo docente y directivo de la institución se idéntica que se ha presentado un alto índice de deserción escolar el cual se focaliza entre estudiantes pertenecientes a la etnia Embera-katio, sobre todo en los grados de sexto a octavo de básica secundaria, graduar un estudiante en la formación regular es muy difícil en la institución, por ello se desean conocer las causas de la problemática que afrontan los indígenas que termina en la deserción escolar.

El docente investigador de este documento quien desarrolla labor docente y se encuentra vinculado laboralmente a dicha institución, logra acceder a la información estadística de los casos referidos anteriormente, sumado al proceso de atención a la población indígena Emberá Katio comprende que este fenómeno ha tenido un largo periodo y por ende es pertinente atender la situación

bajo dos propósitos específicos: la investigación exploratoria y la generación de conocimiento.

Surgen algunas inquietudes por parte de la institución, y los que tienen las respuestas no son otros que los estudiantes que han desertado o que están en el proceso educativo y han contemplado la deserción escolar, así como también miedos a continuar con el proceso educativo, desde las cuales se propone actuar desde tres pilares fundamentales, en primer lugar, poder determinar las causas que impulsan esta problemática de inclusión exclusión en el sistema educativo, las posibles situaciones que se generan desde la institucionalidad vistos estos desde factores protectores y/o de riesgo y finalmente determinar cuáles son las leyes, decretos o resoluciones que sobre el papel indican ayudas para las poblaciones vulnerables pero que el mismo sistema educativo hace que sean difíciles de aplicar y por ende dificultan el proceso educativo.

La problemática de la inclusión y exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria es un tema relevante e importante de investigar debido a la naturaleza histórica y persistente de la discriminación y la marginación de los pueblos indígenas en muchas partes del mundo, incluyendo América Latina.

Es crucial comprender las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas en su acceso a la educación secundaria, ya que la educación es un derecho fundamental y una herramienta vital para el desarrollo y el progreso de las personas y las comunidades. La exclusión de los estudiantes indígenas de la educación secundaria no solo tiene un impacto negativo en su bienestar y desarrollo individual, sino que también tiene consecuencias más amplias para sus comunidades y sociedades.

Al abordar la problemática de la inclusión y exclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria, se puede contribuir a la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística de sus ciudadanos. Por lo tanto, es importante investigar y comprender esta problemática para poder implementar políticas y programas que promuevan la inclusión y la equidad en la educación secundaria para los estudiantes indígenas.

El propósito de esta investigación se centra en indagar, desde una perspectiva antropológica, las percepciones, imaginarios y representaciones del proceso de incorporación en el sistema educativo colombiano de los estudiantes indígenas, actuales y desertores, de nivel secundaria pertenecientes a la etnia Embera Katio de la Institución Educativa Junín.

Desde la justificación teórica, la investigación utilizará una corriente teórica epistemológica constructivista. Esta corriente se enfoca en el conocimiento que se construye a través de la experiencia y las interacciones sociales y culturales. En este sentido, la investigación propuesta se basa en la idea de que el conocimiento se construye socialmente, y que las percepciones y experiencias de los estudiantes Embera-Katío son relevantes para entender la realidad educativa y promover prácticas más inclusivas.

Desde lo metodológico, la investigación trabajará con los propios estudiantes de la etnia Embera-Katío, recogiendo sus voces y los significados que asignan a los procesos de inclusión/exclusión en la educación secundaria en Tierra Alta, Colombia. Para ello, se utilizarán métodos de investigación cualitativa, como entrevistas y grupos focales, que permitirán recopilar información detallada y profunda sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes. El enfoque metodológico es participativo, en el que los estudiantes son considerados como participantes activos en el proceso de investigación, y se busca darles voz y poder para contribuir a la transformación social de su comunidad. De esta manera, la investigación propuesta no solo busca generar conocimientos nuevos, sino también empoderar a los estudiantes y contribuir a su desarrollo personal y social.

Analizar los roles de hombres y mujeres respecto de la educación, la sociedad y la cultura de los integrantes de la etnia Embera-Katio en Tierralta-Córdoba.

Comprender la relación que establecen los estudiantes de la etnia Embera-Katio entre su cultura y la educación formal en Tierralta-Córdoba.

Teorías que sirvieron de base al estudio

La cultura es un fenómeno que forma parte integral de la vida humana y está presente en todas las sociedades. La cultura se refiere a las creencias, valores, normas, costumbres, tradiciones, arte, literatura y todas aquellas formas de expresión que son compartidas por un grupo de personas. La cultura es un aspecto fundamental en la formación de la subjetividad, es decir, en la construcción de la identidad y la personalidad de las personas.

La cultura ha sido un tema recurrente en la reflexión sobre la subjetividad humana. Diferentes teóricos han destacado su influencia en la formación de la identidad y la subjetividad, y han propuesto diferentes enfoques para comprender su relación.

Desde la antigüedad, filósofos como Sigmund Freud y Georg Wilhelm Friedrich Hegel han sostenido que la cultura es un elemento clave en la formación de la subjetividad. Freud, por ejemplo,

argumentó que la cultura es un factor determinante en la formación de la personalidad y que la cultura influye en la formación de la subjetividad a través de la educación y la socialización. Por su parte, Hegel sostuvo que la cultura es un medio a través del cual la sociedad transmite sus valores y normas a las personas, lo que les permite desarrollar su subjetividad y formar su identidad.

En el siglo XX, autores como Roland Barthes, Antonio Gramsci y Michel Foucault profundizaron en la relación entre la cultura y la subjetividad. Barthes, por ejemplo, destacó la importancia de la cultura en la construcción de la identidad y la personalidad de las personas, argumentando que la cultura es un medio a través del cual las personas acceden a su identidad y su sentido de pertenencia a un grupo. Gramsci, por su parte, sostuvo que la cultura es un medio a través del cual la sociedad transmite sus valores y normas, y que la cultura influye en la formación de la subjetividad a través de la educación y la socialización. Foucault, por último, destacó la importancia de la cultura en la formación de la subjetividad a través de la producción y transmisión de discursos, argumentando que la cultura influye en la formación de la subjetividad a través de la construcción de los discursos dominantes en una sociedad.

En este sentido, Sigmund Freud (1913) señala que la cultura ofrece un marco de referencia a los individuos para comprender y dar sentido a su entorno, y proporciona una serie de normas y valores que se interiorizan e influyen en su modo de pensar y actuar. Por su parte, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1807) argumenta que la cultura es un producto de la acción y la reflexión humanas, y que a su vez influye en la formación de la subjetividad. Para Hegel, la cultura es un medio a través del cual los individuos adquieren conciencia de sí mismos y del mundo que les rodea.

En conclusión, la cultura es un fenómeno constitutivo de la subjetividad, y su influencia en la formación de la identidad y la subjetividad ha sido destacada por diferentes teóricos. La cultura proporciona un marco de referencia para comprender y dar sentido al entorno, transmite valores y normas, y moldea la percepción y el pensamiento de los individuos. Es por ello que es importante reconocer su papel en la formación de la subjetividad humana y su influencia en la sociedad.

Teoría epistemológica constructivista

La teoría epistemológica constructivista es una corriente filosófica que sostiene que el conocimiento no es algo que se descubre, sino que se construye activamente a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Según esta teoría, el conocimiento es un proceso dinámico y subjetivo que depende de las percepciones, los valores y las experiencias del individuo, así como de las interacciones sociales y culturales.

Uno de los autores más importantes en el constructivismo social es el sociólogo Peter Berger (1966), quien argumenta que la realidad es construida socialmente y que el conocimiento es el resultado de la interacción social. En su obra *"La construcción social de la realidad"*, Berger sostiene que la realidad no es algo que se descubre, sino que se construye a través de la interacción social. Según Berger, la realidad es un producto de la sociedad y, por lo tanto, es subjetiva y cambiante.

Otro autor que ha contribuido al desarrollo del constructivismo social es el antropólogo Clifford Geertz (1973). En su obra *"La interpretación de las culturas"*, Geertz argumenta que la cultura es un sistema de símbolos que los individuos utilizan para interpretar su experiencia y construir su conocimiento. Según Geertz, el conocimiento es el resultado de la interpretación de los símbolos culturales y, por lo tanto, es subjetivo y depende de la cultura en la que se encuentra el individuo.

En conclusión, la teoría epistemológica constructivista sostiene que el conocimiento es un proceso subjetivo y dinámico que depende de la experiencia y las interacciones sociales y culturales. Los autores como Peter Berger y Clifford Geertz han sido fundamentales en el desarrollo de esta teoría, y su trabajo ha influido en campos como la sociología, la antropología y la educación. El constructivismo ha cambiado la forma en que entendemos el aprendizaje y ha enfatizado la importancia de la construcción activa del conocimiento en lugar de la transmisión pasiva de información.

La cultura e identidad son aspectos fundamentales en la vida de los estudiantes, ya que estos influyen en su forma de pensar, actuar y relacionarse con los demás. Es importante comprender cómo estos factores pueden influir en el desempeño académico y en la forma en que los estudiantes se relacionan con el entorno educativo.

La cultura se puede definir como un conjunto de valores, creencias, costumbres y tradiciones que se comparten dentro de una comunidad. La identidad, por su parte, se refiere a la forma en que una persona se percibe a sí misma en relación con los demás y con su entorno. Ambos aspectos están íntimamente relacionados y pueden influirse mutuamente.

Según Mertens (2007), la cultura y la identidad tienen un papel fundamental en el aprendizaje y en el desempeño académico de los estudiantes. El autor destaca que los estudiantes que se sienten cómodos y valorados en su entorno cultural tienen más probabilidades de tener éxito académico. Por otro lado, los estudiantes que se sienten marginados o ignorados en su cultura pueden tener

problemas de autoestima y rendimiento académico.

Además, la cultura y la identidad también pueden afectar la forma en que los estudiantes se relacionan con el entorno educativo. Según Nieto (2008), los estudiantes que tienen una conexión positiva con su cultura tienen más probabilidades de participar activamente en el aula y de relacionarse de manera efectiva con sus compañeros y maestros.

Por otro lado, los estudiantes que no se sienten valorados o comprendidos en su cultura pueden tener dificultades para participar en el aula y para establecer relaciones positivas con los demás. En este sentido, los educadores deben ser sensibles a la diversidad cultural de sus estudiantes y trabajar para crear un entorno inclusivo y respetuoso.

En conclusión, la cultura y la identidad son aspectos fundamentales en la vida de los estudiantes y pueden influir en su desempeño académico y en la forma en que se relacionan con el entorno educativo. Los educadores deben ser sensibles a la diversidad cultural de sus estudiantes y trabajar para crear un entorno inclusivo y respetuoso que les permita desarrollarse plenamente.

La educación intercultural es un enfoque que busca promover la comprensión y el respeto por las diferencias culturales y étnicas en el entorno educativo. El objetivo de este enfoque es fomentar una educación inclusiva que valore la diversidad y fomente la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o étnico.

La educación intercultural se basa en la idea de que todas las culturas tienen algo que ofrecer y que es importante reconocer y valorar la diversidad cultural para construir una sociedad más justa y equitativa. Según Vila (2006), la educación intercultural busca fomentar el diálogo entre culturas, promoviendo una comprensión mutua y el desarrollo de habilidades interculturales.

Uno de los principales beneficios de la educación intercultural es que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permiten interactuar de manera efectiva en un entorno multicultural. Según Banks (2013), la educación intercultural también fomenta la reflexión crítica sobre las propias creencias y valores culturales, lo que puede llevar a un mayor entendimiento y tolerancia hacia las diferencias culturales.

Para implementar una educación intercultural efectiva, es necesario que los educadores estén capacitados para trabajar en un entorno multicultural y que tengan una comprensión profunda de las culturas de sus estudiantes. Según García (2009), los educadores deben ser capaces de adaptar

su enseñanza para satisfacer las necesidades y habilidades de los estudiantes de diferentes orígenes culturales.

En conclusión, la educación intercultural es un enfoque esencial para fomentar una educación inclusiva y valorar la diversidad cultural. Al fomentar la comprensión mutua y el diálogo intercultural, se pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales que permitan a los estudiantes interactuar de manera efectiva en un entorno multicultural. Para implementar una educación intercultural efectiva, es fundamental que los educadores estén capacitados y tengan una comprensión profunda de las culturas de sus estudiantes.

METODOLOGÍA EMPLEADA

El método de investigación que se utilizará en este estudio es el enfoque cualitativo. El enfoque cualitativo permite comprender las percepciones, experiencias y significados que los estudiantes de la etnia Embera-Katío atribuyen a los procesos de inclusión/exclusión en la educación secundaria. Según Creswell (2013), el enfoque cualitativo es adecuado para explorar fenómenos complejos y captar las perspectivas de los participantes de manera holística.

La investigación se enmarca en un estudio exploratorio. El objetivo principal es explorar las percepciones de los estudiantes de la etnia Embera-Katío sobre los procesos de inclusión/exclusión en la educación secundaria en Tierralta, Colombia. Se pretende obtener información detallada y descriptiva sobre este tema poco explorado. Según Merriam (2009), los estudios exploratorios son adecuados cuando se busca comprender un fenómeno en profundidad y generar nuevas ideas y teorías.

El enfoque de investigación será cualitativo, ya que se busca comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes de la etnia Embera-Katío. Según Denzin y Lincoln (2011), el enfoque cualitativo permite explorar y comprender las realidades sociales desde la perspectiva de los participantes, capturando los significados que atribuyen a sus experiencias.

El paradigma que guiará esta investigación es el constructivismo. Según Guba y Lincoln (1994), el constructivismo considera que la realidad es construida socialmente y que los individuos interpretan y atribuyen significados a su entorno. En este estudio, se busca comprender cómo los estudiantes de la etnia Embera-Katío atribuyen significados y construyen su realidad en relación con los procesos de inclusión/exclusión en la educación secundaria.

El diseño de la investigación será cualitativo y se utilizará un enfoque fenomenológico.

La fenomenología busca comprender la esencia y significado de las experiencias vividas por los individuos (Creswell, 2013). En este estudio, se pretende explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes de la etnia Embera-Katío en relación con los procesos de inclusión/exclusión en la educación secundaria.

CONCLUSIONES (RESULTADOS ESPERADOS)

Esta investigación espera obtener información importante sobre las experiencias de los estudiantes indígenas en el sistema educativo, y podría ayudar a informar las políticas y programas destinados a mejorar la inclusión de los estudiantes indígenas en la educación secundaria, brindando una educación más equitativa y de calidad.

Es necesario propender a implementar medidas específicas que aborden las barreras culturales y lingüísticas que enfrentan los estudiantes indígenas en Córdoba. Es fundamental que se aumente la inversión en la educación de los pueblos indígenas, se fortalezcan las instituciones educativas especializadas para los estudiantes indígenas y se promueva la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas. También es esencial fomentar el diálogo y la colaboración entre las comunidades indígenas y las autoridades educativas para encontrar soluciones sostenibles y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes indígenas en Córdoba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (2011). Educomunicación: más allá del 2.0. Editorial Gedisa.
- Aparici, R., García Marín, D. (2018). Comunicar y educar en el mundo que viene (2a ed.). España: GEDISA.
- Barbero, M. (2007). Latin American cyberculture and cyberliterature. Liverpool University Press.
- Bedoya, U. (2021). Apropiación de la educomunicación como proceso de aprendizaje en las escuelas. Universidad corporativa de Colombia https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5d5d6872-94fb-4be2-b30f-3a2d30a9362f/content.
- Bernal-Álava, A., Cañarte-Vélez, C., Macias-Parrales, T. & Ponce-Castillo, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(4), 37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994
- Betancourt, J., Vázquez, A., Solis, D., Contino, S., & Cabezas, A. (2023). De la estrategia comunicativa a la estrategia educomunicativa en redes sociales digitales de la Sociedad Cubana de Psicología. Universidad de La Habana, (296), e3950-e3950. https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/3950

- Bixio, C. (2020). Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Homo Sapiens ediciones
- Boni, F. (2008). Teorías de los medios de comunicación (Vol. 21). Univ. Autònoma de Barcelona.
- Bonilla-del-río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. EDMETIC, 7(1), 66-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382216
- Burbules, N. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación.¿ Qué hemos aprendido en estos últimos diez años. Magadán, Cecilia y Kelly, Valeria (compiladoras).
- Caballero, E. (2022). Venezuela y Colombia Aplicación de un modelo de educación comparada al desarrollo educomunicativo. Educación y Ciencia, 26. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10611
- Cabero, J. & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). Enl@ ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11(2), 11-24.
- Calle, J. (2020). Modelo metodológico "HODIA", basado en la teoría de procesos conscientes, para mejorar el logro de competencias del área de comunicación [Tesis, Universidad Nacional de Trujillo]. http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/16278
- Celaya, I. (2021). Educomunicación posdigital La cocreación del conocimiento en comunidades virtuales de aprendizaje en torno al podcasting. [Tesis Doctoral. Universidad de Navarra]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290902
- Chévez Reynosa, N. (2021). Educomunicación, alfabetización digital y calidad de programas de postgrados virtuales de la región centroamericana [Tesis doctoral. Universidad de Huelva. España]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=291431
- Corona-León, G. (2022). La transversalidad de la investigación en comunicación. (2022). España: Editorial Dykinson, S.L.
- Cossio, J. (2021). Plan Global para la Asignatura Educomunicacion. http://ddigital.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/26057
- Creel, M., & Creeel, M. (1993). Comunicación y procesos educativos. Editorial Instituto de Educación de Aguascalientes.
- D'Addario, M. (20216) Teoría y práctica de la comunicación. Editorial Lulu.com.
- Escaño, J., Bolívar, A., Reñé, A., Córdoba, F., Viñao, A., Martínez, J., Ortega, R., Revenga, A., Antúne S. (2010). Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria. Editorial España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Feltrero, R., Hernando, S., & Acosta-Sznajderman, L. (2023). Educomunicación contra

las fake news: una experiencia en sMOOC para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica. Revista Mediterránea de Comunicación. https://orcid.org/0000-0002-2224-2807

- Ferrés, J., Masanet, M. & Gómez, M. (2015). La educación mediática en la universidad española. Barcelona: Gedisa.
- Galeano M., (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Colombia: Universidad EAFIT.
- Galeano, C. (2017). Ciudadanos críticos para el siglo XXI: La educomunicación en el fortalecimiento de las inteligencias múltiples para la ciudadanía activa. http://hdl.handle.net/11634/4041
- García, A. (2015). La educación mediática y los profesionales de la comunicación. España: GEDISA.
- Gil, I., & Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. Revista Mediterránea de Comunicación. https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24011
- Gil, M. (2021). Liderazgo, ciudadanía y educomunicación. Análisis de dos programas de educación de adultos durante la segunda mitad del siglo XX. University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico). https://hdl.handle.net/11721/2362
- Jurado, Y. (2002). Técnicas de Investigación Documental: Manual para la Elaboración de Tesis, Monografías, Ensayos e Informes. España: International Thomson Editores, S. A. de C. V.
- Kaplún, G. (2012). Lo emergente y lo resistente en la comunicación. Diálogos de la Comunicación, 83, 1-23.
- Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 1(2), 103-119. https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171012006.pdf
- Linde Valenzuela, T., Guillén Gámez, F. D., Sánchez Rivas, E., & Fernández Lacorte, J. M. (2022). Alfabetización mediática y digital frente a la infoexclusión y la desinformación ciudadana en la sociedad del conocimiento. La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación. Barcelona, 2022; p. 11-24.
- López, C., Loor, D., López, R., Hernández, & León-Duche, C. E. (2023). Edu-comunicación como herramienta de apoyo a la cultura ambiental en niños de edad escolar. Caso de estudio. Polo del Conocimiento, 8(4), 1445-1461. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5510
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. M., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educomunicación y

alfabetización mediática en Latinoamérica. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 23, e180193. https://www.scielo.br/j/icse/a/3zLpPT9JpXry4vFdPsZX73m/?lang=es&format=pdf

- Martínez, V. (2018). Educomunicación y proyecto educativo etnográfico: apuntes para un currículo fortalecido desde una perspectiva institucional de emprendimiento digital. Caso de estudio san Basilio de palenque 2013-2018 [Tesis doctoral Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7573
- Miranda, I., Cala, T., & Cabrera, C. (2021). La educomunicación en función de la formación profesional de los gestores socioculturales para el desarrollo. Una propuesta pedagógica: Educational communication for the sake of the professional training of sociocultural promoters for social development. a pedagogical proposal. Horizonte Pedagógico, 10(3), 47-55. http://www.horizontepedagogico.rimed.cu/index.php/hop/article/view/206
- Moncayo, J., & Robelto, L. (2016). Estrategia pedagógica en educomunicación para profesores del programa en comunicación social de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. https://repository.ucc.edu.co/items/c351920b-6ba5-4c3d-b35d-ecb84bd63f73/full
- Moreno Pérez, E. Y. (2018). La Educomunicación como práctica y como objeto teórico. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional] http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10960/TO-23177.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, P. (2020). Educomunicación, discapacidad y ciudadanía: estrategia de educomunicación para la formación ciudadana de poblaciones en riesgo de exclusión. [Tesis doctoral. Universidad de Huelva] https://doi.org/10.5209/rced.68017 https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/H124.pdf
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. Palabra Clave, 22(3). https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11
- Navarro, I. (2020). Estrategias educomunicativas de los museos arqueológicos y de sitio españoles durante el estado de alarma (No. ART-2020-123774).
- Navarro, I. (2021) Educomunicación En Twitter De Los Museos Arqueológicos Españoles. Estudio De Estrategias De Educación Patrimonial. [tesis doctoral]. universidad de Zaragoza. https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2098779
- Orozco, C., Moreno, A., Orozco, J. (2020) Metodología de la investigación. Métodos y técnicas. México: Patria Educación.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 91(32.1), 29-42.

- Padilla, S., & Pretelt, K. (2018). La educomunicación como un modelo para educar: estrategia de comunicación para la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa nuestra señora del perpetuo socorro. Universidad tecnológica de Bolívar. https://repositorio.utb.edu.co/handle/20.500.12585/1812
- Peñaranda, D., & Quiñones, C. (2019). La educomunicación como herramienta para la construcción de ciudadanía y convivencia en el posconflicto. https://repository.ucc.edu.co/items/930298e4-f628-4ed5-8af6-e79831893deb/full.
- Pérez, R. (2020). La educomunicación en las aulas interculturales: la importancia del papel docente. Estudio de caso en un centro educativo de Educación Primaria. Propuesta pedagógica basada en el MOOC. [Tesis Master). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Rperez
- Pinto-Santos, A. R., Díaz-Carreño, J. y Alfaro-Camargo, C. (2016). Modelo Espiral de Competencias Docentes TIC-TAC-TEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. Revista Educativa Hekademos, 19, 39-48
- Ponce, M. (2019). Iniciación a los fundamentos teóricos para la educomunicación en la radio universitaria. Miguel Hernández Communication Journal, (10), 183-197. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6784669
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). Cultura y educación, 17(1), 5-17. http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-
- Saladrigas, H., Portal, R., & de la Noval, L. (2021). La comunicación para el cambio social: una aspiración dentro del campo académico de la comunicación social en Cuba. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 9(2).
- Sánchez-Labella M., Magro-Vela, S., Puebla-Martínez, B. (2018). Procesos de comunicación en entornos educativos. España: Egregius Ediciones.
- Scolari, C. (2013). Ecología de los medios, entorno, evoluciones e interpretaciones. Barcelona: Ed.Gedisa
- Scolari, C. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.
- UNESCO (2019) Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019#:~:text=El%20ERCE%202019%20es%20la,%2C%20Guatemala%2C%20Honduras%20..
- Valledor, L., Garcés, L., & Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de

alumnos migrantes de la comuna de Santiago. Calidad en la Educación, (52), 49-80.

- Ventura, R (2017). Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales. Educatio Siglo XXI, 35(3), 295-297.

CAPÍTULO 20

LA PROBABILIDAD EN EL CURRÍCULO COLOMBIANO

Margoth Adriana Valdivieso Miranda[1]
Universidad UMECIT, Panamá
margothvaldivieso.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-3617-928X

Roberto Hernández Sampieri[2]
Universidad de Celaya Guanajuato, México
combajio@udec.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-0864-1561

Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja[3]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
victor.brbano@uptc.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-3561-1886

RESUMEN

Organizaciones mundiales dedicadas al monitoreo de avances en educación como la UNESCO, CEPAL, OCDE, y en Colombia el Ministerio de Educación Nacional bajo la Constitución Política y la Ley General de la Educación, establecen la educación como derecho, el artículo 67 reza además, que es un servicio público con función social, del cual son responsables Estado, sociedad y familia (Constitución Política de Colombia, 1991). El Objetivo de Desarrollo Sostenible4 busca "garantizar educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (CEPAL y UNICEF, 2022), en él la matemática se considera áreas principales del conocimiento; por ello, se debe revisar su currículo, específicamente los temas de probabilidad, dado que están inmersos en las áreas del saber, permiten tomar decisiones bajo incertidumbre o predecir qué puede ocurrir, tanto en lo académico, como investigativo. Tras una exhaustiva revisión textual, se encontró que los Indicadores de Logros Curriculares (1996) dan la idea de concepción

1 Par Evaluador reconocida por el Ministerio de Ciencias Tecnología e Innovación-Minciencias Colombia. Categorizada como Investigador Asociado por la convocatoria 894 de 2021. Docente Asociado adscrito a la Facultad de Ciencias en la Escuela de Matemáticas y Estadística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Ciencias-GICI en categorización B por convocatoria 894 de 2021. Estudiante del Doctorado en Educación Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología en Panamá. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Baja California en México. MsC. en Ciencias Estadística de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Matemáticas Universidad de Nariño Colombia.
2 Doctor en Administración por la Universidad de Celaya. Diplomado en Consultoría. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Maestro en Administración. Grupo Centro de Investigación de la Universidad de Celaya.
Maestría Honoris Causa por la Universidad Pitágoras de México en 2009. Con varios doctorados honoris causa de parte de prestigiosas universidades de Perú y Chile como la Universidad César Vallejo, la Universidad de los Andes, la Universidad Andina del Cusco y la Universidad Señor de Sipán.
3 Doctor en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Par evaluador reconocido por Minciencias. Categorizado como Investigador Asociado por la convocatoria 894 de 2021. Docente Titular de la Escuela de Matemáticas y Estadística. Integrante del Grupo Interdisciplinario en Ciencias-GICI. MsC en Ciencias Estadística. Especialista en Aprendizaje Autónomo. Especialista en Computación para la Docencia. Licenciado en Matemáticas Universidad de Nariño Colombia.

intuitiva de probabilidad en cada grados de escolaridad, los Lineamientos Curriculares (1998) evidencian conteos, incertidumbre, inferencia pero no es clara alguna concepción, los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (2003) presentan idea de concepción intuitiva, se trata de incursionar en la clásica pero sin considerar equiprobabilidad, y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) además, involucran la frecuencia; en los últimos dos casos hay ausencia de concepciones en preescolar. Para estudiantes y profesores es complejo el estudio de estos temas; de ahí, la necesidad de formación docente continua, porque por temor, no la enseñan.

Palabras clave: Enseñanza de la probabilidad, currículo, formación de profesores, educación colombiana.

PROBABILITY IN THE COLOMBIAN CURRICULUM

ABSTRACT

World organizations dedicated to monitoring progress in education such as UNESCO, ECLAC, OECD, and in Colombia the Ministry of National Education under the Political Constitution and the General Education Law, establish education as a right, article 67 also states that It is a public service with a social function, for which the State, society and family are responsible (Political Constitution of Colombia, 1991). The Sustainable Development Goal4 seeks to "guarantee inclusive, equitable, quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (CEPAL and UNICEF, 2022), in which mathematics is considered main areas of knowledge; For this reason, their curriculum should be reviewed, specifically the topics of probability, since they are immersed in the areas of knowledge, they allow decisions to be made under uncertainty or to predict what can happen, both academically and investigatively. After an exhaustive textual review, it was found that the Curricular Achievement Indicators (1996) give the idea of an intuitive conception of probability in each grade of schooling, the Curricular Guidelines (1998) show counts, uncertainty, inference but some conception is not clear, the Basic Standards of Competences in Mathematics (2003) present an idea of intuitive conception, it is a question of dabbling in the classical one but without considering equiprobability, and the Basic Learning Rights (2015) also involve frequency; in the last two cases there is an absence of conceptions in preschool. For students and teachers, the study of these issues is complex; Hence, the need for continuous teacher training, because out of fear, they do not teach it.

Keywords: Teaching probability, curriculum, teacher training, colombian education.

INTRODUCCIÓN

Históricamente los currículos han evolucionado en conjunto con los Sistemas Educativos, tal evolución se ha relacionado con el crecimiento económico, político y social de un país y el fenómeno de la globalización. No obstante, la cultura de cada territorio o localidad y de la misma Institución Educativa exige a la sociedad un currículo flexible (Hincapié et al., 2022, p.88) que además de brindar el fundamento disciplinar *"(...) responda de una mejor manera a las condiciones del contexto y de los estudiantes"* (Portillo, 2020, p.52), que también, involucre la interculturalidad como *"la posibilidad de reconocer al otro como sujeto con identidad, diferencia y capacidades"* (Aravena y Ramírez, 2020, p.113) y posibilite el avance en temas que favorezcan las habilidades y competencias de los estudiantes dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular, el currículo ha de incluir temas relacionados con la probabilidad como una medida de la incertidumbre o el azar presente en diversos fenómenos naturales y sociales; de ahí la imperiosa necesidad de analizar cómo se comporta el avance en temas relacionados con probabilidad en el currículo de primaria, básica y media de Instituciones Educativas colombianas, en concordancia con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre el llamado Pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos (PASD). A continuación se presenta un conjunto de interrogantes en torno al currículo que dan cuenta de la forma como se ha abordado el tema de probabilidad dentro del mismo.

¿CÓMO SE DEBE VISUALIZAR EL CURRÍCULO EN MATEMÁTICAS FOCALIZADO EN EL ABORDAJE DE TÓPICOS DE PROBABILIDAD?

El currículo en el área de matemáticas debe estar a la vanguardia de los avances curriculares de países que le han dado relevancia a esta área del conocimiento, en particular en temas relacionados con información que involucran la incertidumbre en situaciones que se viven diariamente y que un ciudadano que se enfrenta a tales situaciones que implican aleatoriedad, sea capaz de medirlas para tomar las mejores decisiones, además de incorporarlas en investigaciones científicas y en los procesos productivos a todo nivel; dado que, esto permite *"(...) brindar una educación que ponga la investigación al alcance de los alumnos (...)"* (Barón, 2020, p.31), ya que la incertidumbre está en nuestro alrededor desde que nacemos y es base fundamental para los procesos investigativos en cualquier área del saber y en todo contexto cultural.

Así como lo enfatizan en su investigación Mena y Mendoza (2022) tras una búsqueda de información relacionada con los horizontes educativos modernos, el currículo *"se centra en la educación popular como cultura y el respeto de los contextos geográficos"* (p. 98); en concordancia con lo expuesto por Diaz (2020, p. 48) indicando que la educación *"debe ser objeto de reflexión*

pedagógica continua y transformarse en un proceso horizontal y bidireccional de tal manera que docentes y estudiantes sean sujetos de aprendizaje", concibiendo así al currículo como un proceso que depende tanto del contexto cultural y social como del económico y político, en concordancia con Rico (1997), el currículo ha de abarcar los ideales de la comunidad educativa y todo aquello que democratice y favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de un conjunto de saberes necesarios para garantizar el desarrollo de la sociedad.

Al respecto, la investigación de Gómez (2018) permitió incrementar los niveles de reflexión sobre el currículo expuestos por Rico y focalizarse en *"(a) El conocimiento que se pretende enseñar, (b) el aprendizaje, (c) los métodos de enseñanza y (d) la valoración de los aprendizajes realizados"* (1997, p. 12), para planificar mejor la acción educativa, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.
Componentes del currículo según niveles y dimensiones

		Dimensiones del currículo			
		1.ª dimensión	2.ª dimensión	3.ª dimensión	4.ª dimensión
		Conceptual	Cognitiva	Formativa	Social
Niveles	Teleológico o de fines	Fines culturales	Fines formativos	Fines políticos	Fines sociales
	Disciplinas académicas	Epistemología e historia de las matemáticas	Teorías del aprendizaje	Pedagogía	Sociología
	Sistema educativo	Conocimiento	Alumno	Profesor	Aula
	Planificación para los profesores	Contenidos	Objetivos	Metodología	Evaluación
	Planificación local	Análisis de contenido	Análisis cognitivo	Análisis de instrucción	Análisis de actuación

Nota. Dado que, la planificación para los profesores no es precisamente eficiente para planear unidades didácticas, desde el punto de vista del autor, incluye el nivel de planificación local, que le permitirán al docente incorporar *"las herramientas que le permitirán al profesor abordar la planificación de unidades didácticas para cada tema, al tener en cuenta su especificidad"* (p. 14). Tomada de Gómez (2018).

Asimismo, afirma que *"la reflexión y el análisis curricular se pueden basar en estas cuatro cuestiones básicas —qué, para qué, cómo y cuánto—, lo que da lugar a cuatro dimensiones: conceptual, cognitiva, formativa y social"* (p. 12); y le permite describir así cada nivel:

> Los primeros dos niveles son teóricos. El primero considera las finalidades para la educación matemática. El segundo nivel considera las disciplinas que fundamentan la

> noción de currículo y que aportan la información necesaria para el estudio del currículo de matemáticas. El tercer nivel representa la reflexión curricular cuando el ámbito de actuación es la institución educativa y el encargado es la administración. El nivel de planificación para los profesores representa el nivel más conocido del currículo. Es el esquema con el que tradicionalmente se describen los planes de formación a cargo de un profesor o grupo de profesores dentro de la institución educativa o en el espacio de un aula. El análisis didáctico se constituye en otro nivel del currículo, como procedimiento de planificación local de los profesores (Gómez, 2108, p.13).

El autor plantea lo que genera un currículo; en este sentido, podemos decir que es todo, lo que rodea el proceso enseñanza aprendizaje, lo que nos circunda y que es necesario para replantear tanto los planes de estudio como los diseños curriculares; más aún, para abordar temas relacionados con lo estocástico que se encuentra presente en nuestro quehacer diario, tópico que ha de ser interdisciplinar y aplicable al contexto con el soporte disciplinar, metodológico y didáctico; pero esto requiere de formación docente que lo cualifique y que genere en él la investigación en el aula, reforzando esta opinión, en seguida se presenta lo expuesto por Alean y Espelta (2022, p. 42) quienes afirman que:

Es necesario replantear los planes curriculares, los cuales deben estar acorde al contexto, a esas costumbres, tradiciones culturales, vivencias y demás que hacen que el alumno se apropie de lo nuestro; para ello debe existir un docente capaz de romper con estos esquemas que el gobierno nos traza, es decir se necesita un docente con saber profesional que genere experimentación curricular.

¿EN EL CURRÍCULO SE FACILITA LA ENSEÑANZA DE LA PROBABILIDAD?

El hecho de que la probabilidad esté inmersa en los diversos niveles educativos, no significa que se la trate de forma adecuada tanto disciplinar como didácticamente en la práctica docente, razón por la cual se ha convertido quizá en un área compleja tanto para los estudiantes como para los profesores. Al respecto, Batanero et al. (2010) afirman que:

> Si bien la probabilidad está incluida en los niveles de primaria y secundaria en el currículo de matemáticas, los profesores de matemáticas frecuentemente carecen de preparación específica en probabilidad. Incluso cuando muchos futuros maestros de secundaria tienen una especialización en matemáticas, normalmente necesitan algunos conocimientos profesionales adicionales relacionados con la enseñanza de la probabilidad, donde los principios generales que son válidos para otras áreas de las matemáticas no siempre se pueden aplicar.

Por consiguiente, estamos totalmente de acuerdo con la postura de estos autores porque, los profesores enseñan probabilidad y estadística de la misma manera como enseñan aritmética, álgebra o geometría, sabiendo que su naturaleza epistemológica es diferente, la estadística está relacionada con la variabilidad presente en los datos, y circundada por circunstancias donde se percibe la incertidumbre; por lo tanto, la probabilidad que está asociada con esa incertidumbre debe involucrarse para gestar procesos de inferencia estadística, es decir, sacar conclusiones válidas para toda la población con base a una muestra aleatoria o probabilística apoyada por una distribución de probabilidad; en este contexto, la naturaleza de la probabilidad es inclusive diferente a la naturaleza de la aritmética porque es contra intuitiva, se basa en lo que va a suceder y no trabaja sobre los hechos que ya pasaron o sucedieron, su base es la aleatoriedad.

Por lo expuesto, es muy preocupante ver que después de 12 años de los hallazgos de Batanero y sus colaboradores, esta problemática aún persiste, en el currículo colombiano en el área de matemáticas se están relegando algunas temáticas, entre ellas las relacionadas con la teoría de la probabilidad y la estadística, según previas conversaciones con docentes de varias regiones del país, se comenta que estos temas se dejan en la última unidad del programa curricular de matemáticas, que muy pocas veces se atreven a enseñarles, que no se sienten preparados para afrontar en el aula de clase estos tópicos porque nunca los estudiaron en su carrera o porque solo aprendieron lo que les enseñaron sus profesores, quienes también presentaban dificultades para hacerlo, y algunos expresaron que a propósito los dejaban al final del plan solamente para no profundizar en ellos y que dado el tiempo los presentaban someramente (Arias y Cardona, 2008).

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos se heredan, en este sentido si el docente presenta sesgos u obstáculos epistemológicos, conceptuales o didácticos así serán transmitidos a sus estudiantes; de allí, que lo que aprenden los estudiantes está altamente relacionado con lo que el profesor conoce y enseña (Batanero, 2022; Valdivieso, Henández y Burbano, 2022).

A este respecto, en el trabajo desarrollado por Erbas y Ocal (2022) se encontró que:

> La existencia de conceptos (erróneos) basados en la intuición con respecto a las heurísticas de disponibilidad y representatividad entre los estudiantes de secundaria y preparatoria. En general, los profesores no consideraron las intuiciones y dificultades de probabilidad de los estudiantes en sus instrucciones. No solo rara vez guiaron a los estudiantes a analizar y resolver las tareas de manera coherente y deliberada, sino que tampoco discutieron los conceptos (erróneos) basados en la intuición de los estudiantes. Los resultados destacaron que si los maestros no prestan atención al pensamiento de los estudiantes y cambian sus prácticas de instrucción en consecuencia, su conocimiento

> sobre las dificultades de los estudiantes no necesariamente ayudará a los estudiantes a superar sus intuiciones y lograr una forma de pensar probabilística (p. 1).

Así mismo, Vásquez y Cabrera (2022) realizaron un contraste de los currículos en temas relacionados con probabilidad en países de todos los continentes, y evidenciaron que en el caso de la Educación Infantil, hay presencia de contenidos de estadística y probabilidad, en el caso de Primaria, esta presencia es mayor; sin embargo, los autores afirman que es baja en comparación con otros tópicos de matemáticas.

Adicionalmente, Batanero et al. (2010) realizaron una recopilación de lo presentado por diferentes autores preocupados por este tema de constante investigación, y consideraron que entre los saberes profesionales de los docentes se debe incluir la epistemología del objeto matemático *"probabilidad"*, su cognición, los medios y métodos didácticos para enseñarlo, el conocer y considerar lo que piensan sus estudiantes, tener la habilidad de comunicar conocimientos y que utilicen la evaluación como una guía para fortalecer el proceso; con lo cual nos encontramos totalmente de acuerdo y adicionalmente proponemos que los docentes debemos incluir la cultura y la diversidad que se encuentra en la comunidad y en el contexto de las instituciones educativas, involucrando además lo que pensamos y sentimos en nuestro ser docente con el respeto y amor que impartimos en nuestra profesión.

¿QUIÉN RIGE EL PLAN CURRICULAR EN COLOMBIA?

En Colombia nos rige la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, en su Artículo 1 menciona que:

> La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.
>
> Esta Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

En consecuencia, como lo menciona Vasco (2003) dicha Ley:

> (…) le quita al MEN la potestad curricular para fijar centralmente los programas de las áreas fundamentales y obligatorias estipuladas en la ley. En los Art. 78 y 148 se estipula

que el Ministerio de Educación Nacional debe únicamente expedir *"los lineamientos generales de los procesos curriculares"* y *"los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos"* de la educación formal. Así pues, esos artículos le ordenan al Ministerio fijar lineamientos generales de los procesos curriculares e indicadores de logro (…). (p. 61)

Dichos artículos mencionan lo siguiente:

ARTÍCULO 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente Ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

ARTÍCULO 148. Funciones del Ministerio de Educación Nacional. El Ministerio de Educación Nacional, en cuanto al servicio público educativo, Pensamiento numérico y sistemas numéricos.

En virtud de ello, en principio el MEN presentó en la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros curriculares, los cuales brindan a las instituciones orientaciones en lo referente a su currículo, como reza en el Capítulo II Artículo 3:

Concepto de lineamientos curriculares. Los lineamientos generales a que se refieren los artículos 78 y 148 de la Ley 115 de 1994, constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de educación, esto quiere decir que esta Ley "no regula los contenidos curriculares sino que proporciona autonomía a las instituciones educativas para definirlos de manera

flexible en su Proyecto Educativo Institucional que pueden desarrollar a mediano y largo plazo" (Burbano, 2017, p. 21). Estos lineamientos aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales.

Desde otro punto de vista, las investigaciones de Shaunghnessy (1985) le han llevado a establecer que:

> En las matemáticas escolares el desarrollo del pensamiento aleatorio, mediante contenidos de la probabilidad y la estadística debe estar imbuido de un espíritu de exploración y de investigación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. Debe integrar la construcción de modelos de fenómenos físicos y del desarrollo de estrategias como las de simulación de experimentos y de conteos. También han de estar presentes la comparación y evaluación de diferentes formas de aproximación a los problemas con el objeto de monitorear posibles concepciones y representaciones erradas. De esta manera el desarrollo del pensamiento aleatorio significa resolución de problemas.

Efectivamente, la resolución de problemas puede entenderse en diferentes contextos, como un modelo que incluye diversas etapas para resolver un problema (Pólya, 1987, 2004; Schoenfeld, 1987), como una metodología adoptada por el profesor durante su interacción con sus estudiantes en el aula de clase, o como una idea informal tendiente a buscar soluciones a un problema específico; y permite implementarse en toda el área de matemáticas, en los cinco pensamientos.

Por consiguiente, Vasco menciona que tras de dos años de conversaciones en el MEN se entregó a los profesores y Comunidades Educativas colombianos los Lineamientos Curriculares para Matemáticas, en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, este nuevo documento enfatiza que:

> El propósito de las matemáticas no es tanto el manejo de muchos sistemas matemáticos conceptuales y simbólicos, sino el desarrollo de cinco tipos fundamentales de pensamiento matemático: numérico, espacial, métrico, estocástico y variacional, a través de cinco procesos básicos: formular y resolver problemas, comunicar, razonar, modelar procesos y fenómenos de la realidad, y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos (p. 61).

En este sentido, el Artículo 78 se refiere a la regulación del currículo y el 148 a las funciones

del MEN,

> Es así que, los lineamientos presentan *"(...) un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (...)"*. (Ley 115, 1994, Artículo 76)

No obstante, en el año 2002, el MEN mediante el Decreto 230 en el Capítulo I Normas técnicas curriculares Artículo 2°, ofrece las orientaciones para la elaboración del currículo, presentándose como:

> El conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MEN, 2003, p. 1).

El PEI, debe vincular *"entre otros, la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos y la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando"* (Gómez, 2018, p. 26); por ello, en estos lineamientos para el área de matemáticas se contempla el Pensamiento Matemático enfocado en cinco Pensamientos: El espacial y sistemas geométricos, métrico y sistemas de medidas, aleatorio y los sistemas de datos, variacional y sistemas algebraicos y analíticos; en los cuales basaran su desarrollo en la práctica docente educadores que orientan y desarrollan el área de matemáticas en el país en los niveles de la educación básica y media, bajo el *"enfoque de sistemas"*.

Luego, en el año 2003 el MEN expone los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas en los cuales se evidencia que *"(...) la visión sobre las matemáticas escolares propuesta en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas preparaba ya la transición hacia el dominio de las competencias al incorporar una consideración pragmática e instrumental del conocimiento matemático (...)"* (p. 48).

Por otro lado, Schmidt (2006) presenta el producto obtenido en un trabajo en conjunto entre el MEN y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, que son la guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, en los cuales se plantea que son:

> Uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para

> lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar. (p. 9)

Según la autora, la intención de este material es contribuir al debate constante de la comunidad educativa frente a la revisión de sus currículos y generar planes de mejoramiento. Específicamente, para matemáticas los estándares fueron organizados de la siguiente forma:

> Cinco columnas que corresponden cada una de ellas a cinco tipos de pensamiento matemático, organizador curricular señalado en los Lineamientos de Matemáticas. El diseño curricular de cada institución debe desarrollar de manera integrada los distintos pensamientos y no cada uno de ellos de manera aislada. Esto se logra si el trabajo en el aula se piensa desde las situaciones problemas, más que desde los contenidos. De esta forma es posible aprovechar en cada situación las posibilidades de interrelacionar los estándares correspondientes a los diferentes pensamientos. (Schmidt, 2006, p.16)

Luego, en el marco del Contrato Interadministrativo No. 0803 de 2016 suscrito entre la Universidad de Antioquia y el MEN se saca a la luz los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) V2. para el área de matemáticas como *"un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar"*. Además, es de importancia tener en cuenta que *"por sí solos no constituyen una propuesta curricular y deben ser articulados con enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo.*

Es así como, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales se materializan en los planes de área y de aula" (MEN, 2015, p. 6); además, según Peña (2016) los DBA tienen como objetivo "servir como complemento y orientación a otras normas técnicas curriculares" (p. 1). Es así como, la estructura de los DBA está constituida por tres secciones: El enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo.

No obstante, se realizan unos ajustes al manuscrito y en el 2017 aparece el Documento para la Implementación de los DBA de Matemáticas para primaria; en los cuales se involucra evidencias de aprendizaje y se presenta el currículo como Mallas de Aprendizaje, en las cuales se presenta algunas comprensiones sobre conceptos matemáticos que se espera que los estudiantes manejen

al llegar a su grado de escolaridad a cursar, lo que durante el grado de escolaridad deben alcanzar, algunas consideraciones didácticas y situaciones que promuevan el aprendizaje.

¿CÓMO HA EVOLUCIONADO EL PASD EN EL CURRÍCULO COLOMBIANO?

Al revisar una amplia documentación y procesos curriculares se presenta a continuación la evolución del PASD bajo las consideraciones del MEN.

Para los Indicadores de Logros Curriculares Específicos (MEN, 1996) se presenta un esbozo de los temas que los estudiantes deben lograr en los diferentes grados de escolaridad, en la Tabla 1 se detalla las temáticas; evidenciándose que se tratan temas muy básicos alrededor de la estadística y en ningún grado se trata la concepción de probabilidad, se da indicios del término *"posibilidad"*.

En relación con Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) se presenta al PASD para *"la comprensión de fenómenos de la vida cotidiana y de las ciencias"* (p.17), y se lo considera como:

> Una tendencia actual en los currículos de matemáticas es la de favorecer el desarrollo del pensamiento aleatorio, el cual ha estado presente a lo largo de este siglo, en la ciencia, en la cultura y aún en la forma de pensar cotidiana. La teoría de la probabilidad y su aplicación a los fenómenos aleatorios, han construido un andamiaje matemático que de alguna manera logra dominar y manejar acertadamente la incertidumbre. Fenómenos que en un comienzo parecen caóticos, regidos por el azar, son ordenados por la estadística mediante leyes aleatorias de una manera semejante a como actúan las leyes determinísticas sobre otros fenómenos de las ciencias. Los dominios de la estadística han favorecido el tratamiento de la incertidumbre en ciencias como la biología, la medicina, la economía, la psicología, la antropología, la lingüística..., y aún más, han permitido desarrollos al interior de la misma matemática. (p. 47)

En esta cita, se identifica confusión para la enseñanza de la probabilidad y estadística, ya que se enfatiza que se desarrolla de manera semejante a lo determinista; sin embargo, es de resaltar que se hace énfasis en la importancia de estas materias en las ciencias y en la misma matemática fortalecidas por la resolución y el planteamiento de problemas; no obstante, tampoco se evidencia las concepciones de probabilidad que hoy existen, se plantean unas situaciones en las que se usan conteos, es importante diferenciar que una cosa son las técnicas de conteo destinadas a establecer el número de elementos de los espacios maestrales y otra es la obtención de la probabilidad para un determinado evento; en este contexto, muchísimos profesores confunden permutaciones con probabilidad, combinatoria con probabilidad, variaciones con probabilidad, esas son técnicas de contar los elementos de un espacio muestral para posteriormente definiendo una medida de

probabilidad calcular probabilidad para determinados eventos.

En los Estándares Básicos por Competencias en Matemáticas (MEN, 2003) se plantea que el PASD es considerado como:

> (…) probabilístico o estocástico, ayuda a tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, de azar, de riesgo o de ambigüedad por falta de información confiable, en las que no es posible predecir con seguridad lo que va a pasar. El pensamiento aleatorio se apoya directamente en conceptos y procedimientos de la teoría de probabilidades y de la estadística inferencial, e indirectamente en la estadística descriptiva y en la combinatoria. Ayuda a buscar soluciones razonables a problemas en los que no hay una solución clara y segura, abordándolos con un espíritu de exploración y de investigación mediante la construcción de modelos de fenómenos físicos, sociales o de juegos de azar y la utilización de estrategias como la exploración de sistemas de datos, la simulación de experimentos y la realización de conteos. (p. 64)

En estos estándares, ya se evidencia la idea de experimento aleatorio, la concepción intuitiva de la probabilidad, la concepción clásica; pero, se identifica que solamente se le asigna equiprobabilidad cuando se asigna ½ a cualquiera de dos alternativas; siendo que la concepción clásica puede ser calculada si y solo si existe equiprobabilidad (todos los resultados tienen la misma posibilidad de ser elegidos); Burbano et al. (2017) citan a Blanco (2004) y a Valdivieso (2010) para conceptualizar a la probabilidad como *"la medida de la posibilidad de que un evento ocurra"*.

Por otro lado, en la siguiente expresión *"(...) permiten hacer algunas asignaciones numéricas para medir las probabilidades de los eventos o sucesos"* (p. 5) se identifica un posible error conceptual, ya que se expresa que se está midiendo la probabilidad de un evento; sin embargo, lo que se mide es la posibilidad de ocurrencia de un evento, y dicha medida es la probabilidad a la cual se le asignará un número real desde 0 hasta 1. Otra fortaleza que se presenta en los estándares es la inclusión de las herramientas tecnológicas para facilitar los procesos aritméticos, de graficación, de simulación de fenómenos aleatorios y de conteos.

Ahora bien para lo que tiene que ver con los Derechos Básicos de Aprendizaje en Matemáticas (MEN, 2015) se presenta las temáticas a abordar por cada grado escolar excepto preescolar, en lo relacionado con grado segundo de primaria, se evidencia la concepción intuitiva de probabilidad, al igual que en el grado tercero; sin embargo, la expresión *"(...) posibilidad de ocurrencia de situaciones aleatorias cotidianas y cuantifica la posibilidad de ocurrencia de eventos simples en una escala cualitativa (mayor, menor e igual)"* (p. 29) se observa que ya se trata de definir a la

probabilidad como una medida, pero al indicar que es una cuantificación cualitativa con dicha escala, se desmejora la concepción intuitiva. En el caso del quinto grado, solamente se cuenta el número de elementos de un evento dado, pero no se identifica el cálculo de la probabilidad, pero se presenta el término *"justo"*, en el sentido de equilibrado o equitativo, se da la idea de probabilidad intuitiva en términos de posibilidad, ya se habla de cardinal de un conjunto o número de elementos de un conjunto.

> En el caso de grado sexto, se percibe la concepción de probabilidad frecuencial, en la cual: Si un proceso se puede repetir en idénticas condiciones un número grande de veces *"n"* y si algún evento de interés en ese proceso ocurre *"m"* veces, la frecuencia relativa obtenida de dividir m entre n es aproximadamente la probabilidad del evento de interés. Este concepto fue propuesto por Mises (1928) en la búsqueda de una axiomatización para la teoría de la probabilidad. (Burbano et al., 2017, p. 273)

En este proceso los niños repiten varias veces experimentos sencillos para comparar lo que posiblemente se espera, con lo que obtiene en sus resultados al realizar el experimento aleatorio.

Lo que ocurre en grado séptimo es preocupante, primero porque según los docentes con los que hemos compartido experiencias en el aula en la enseñanza de la probabilidad, no entienden a qué se refiere este contenido *"Usa el principio multiplicativo en situaciones aleatorias sencillas y lo representa con tablas o diagramas de árbol. Asigna probabilidades a eventos compuestos y los interpreta a partir de propiedades básicas de la probabilidad"* (p. 57), ellos comentan que es muy complejo, que buscan autores que hablen del tema, libros de texto o preguntan a sus colegas; sin embargo, manifiestan que se confunden aún más y que esta es una de las razones por las cuales no abordan estos temas o los relegan a la última unidad del plan de estudios de matemáticas para estudiarla someramente.

En realidad, este tema abarcaría todo un proceso investigativo; no obstante comenzaremos anotando que el principio multiplicativo se refiere a proceso de conteo, como se ha expuesto con antelación, se hace con el fin de determinar el número de resultados posibles de un experimento aleatorio; luego, se espera que se asigne probabilidades a *"eventos compuestos"*, expresión que evidencia un obstáculo conceptual; dado que, se refiere en realidad a la probabilidad condicional y de antemano se debería enseñar la idea de eventos independientes.

El caso de grado octavo es semejante, acá se involucra la idea de casos favorables, la misma idea de eventos compuestos, y se incrementa lo referente a eventos mutuamente excluyentes, y

tanto en el grado séptimo como octavo se habla de algunas propiedades de la probabilidad; se vuelve a la idea incorrecta de asignar *"la probabilidad de la ocurrencia de un evento usando valores entre 0 y 1"* (p. 64).

Como se puede observar, a medida que se incrementa el nivel educativo el grado de complejidad de las temáticas alrededor de la probabilidad se incrementa, para los docentes y por ende para sus estudiantes; de ahí, la necesidad de la formación de futuros profesores o cualificación de los profesores en ejercicio en esta área.

También se observa que, en grado décimo entre las evidencias de aprendizaje se espera que el estudiante use *"la probabilidad frecuencial para interpretar la posibilidad de ocurrencia de un evento dado"* (p. 79); aunque, se debe usar la probabilidad frecuencial para calcular la posibilidad de un evento; presentándose así un error cognitivo.

Para el grado once, tampoco se evidencia la idea de equiprobabilidad, es importante reconocer que la probabilidad como la idea del cálculo de la posibilidad de que un evento suceda, está presente en las evidencias de aprendizaje; aun cuando la redacción de dicha evidencia presenta falencias para identificar lo que se espera. Por el contrario, la evidencia *"Usa la probabilidad condicional de cada evento para decidir si son o no independientes"* (p. 86) presenta ambigüedad en su redacción; ya que simplemente se ha de verificar si la probabilidad de la intersección entre los eventos E y F es igual a la multiplicación de la probabilidad de cada uno de ellos (Burbano y Valdivieso, 2020).

Una vez identificados los documentos que rigen el proceder del currículo de matemáticas en Colombia, se hace la respectiva revisión de las temáticas relacionadas con probabilidad por cada grado de escolaridad y lo que se contempla en países que van a la vanguardia en estos temas, información relacionada en la Tabla 1.

Tabla 1.

Avances de temas relacionados con la concepción de probabilidad en el currículo

Grado Escolar	Indicadores de Logro Curriculares	Lineamientos Curriculares	Estándares Básicos por Competencias	Derechos Básicos de Aprendizaje
Conjunto de grados del nivel preescolar	Como posibilidad de encontrar caminos a situaciones de su experiencia.	No se presenta temáticas por grado de escolaridad; dado que las instituciones con el apoyo de su PEI tenían autonomía para incluir o no estos temas en el currículo de matemáticas. Se presenta situaciones de conteo o combinatoria, se habla de inferencia y de incertidumbre pero no se evidencia concepciones de probabilidad.	No se evidencia el desarrollo de esta temática en el grado de preescolar.	No se evidencia el desarrollo de esta temática en el grado de preescolar.
Primero	Como posibilidad de encontrar caminos a situaciones de su experiencia, para elegir el más apropiado, realizando la verificación y valorando lo razonable de lo que se abstuvo en los resultados.		Explica por experiencia la posibilidad o imposibilidad de que ocurra un suceso cotidiano. Predice si un evento ocurre más que otro. Se evidencia concepción intuitiva de probabilidad.	Clasifica y organiza datos, los representa utilizando tablas de conteo y pictogramas sin escalas, y comunica los resultados obtenidos para responder preguntas sencillas. No se evidencia alguna concepción
Segundo				Explica, a partir de la experiencia, la posibilidad de ocurrencia o no de un evento cotidiano. Se evidencia la concepción intuitiva.
Tercero				Se evidencia la concepción intuitiva, aunque los términos, mayor, menor o igual no se identifican con la escala de posibilidad.
Cuarto	Relacionado con interpretación de datos. Interpreta datos de tablas y diagramas, comprende y usa las medidas de tendencia central y saca conclusiones estadísticas, para tomar decisiones. No se evidencia concepciones de probabilidad.		Conjetura y pone a prueba predicciones acerca de la posibilidad de que un evento ocurra. Se evidencia concepción intuitiva de probabilidad.	Comprende y explica, usando vocabulario adecuado, la diferencia entre una situación aleatoria y una determinística y predice, en una situación de la vida cotidiana, la presencia o no del azar. Se da la idea de posibilidad. No se evidencia alguna concepción de probabilidad.
Quinto				Predice la posibilidad de ocurrencia de un evento simple a partir de la relación entre los elementos del espacio muestral y los elementos del evento definido. Se evidencia la idea de la concepción intuitiva, se identifica a un evento como un conjunto y se determina su cardinal. No se concibe la equiprobabilidad, aunque se plantea la idea de justo.

Grado Escolar	Indicadores de Logro Curriculares	Lineamientos Curriculares	Estándares Básicos por Competencias	Derechos Básicos de Aprendizaje
Sexto			Usa diagramas de árbol, para predecir la posibilidad de ocurrencia de un evento. Conjetura sobre resultados de un experimento aleatorio con el apoyo de la proporcionalidad y las nociones básicas de probabilidad.	A partir de la información previamente obtenida en repeticiones de experimentos aleatorios sencillos, compara las frecuencias esperadas con las frecuencias observadas. Se evidencia la idea de concepción frecuencial.
Séptimo	Se enfoca en el análisis cualitativo de gráficas. No se evidencia concepciones de probabilidad.		Se evidencia la concepción intuitiva, y se trata de incursionar a la concepción clásica, hay falencia de la idea de equiprobabilidad.	Usa el principio multiplicativo en situaciones aleatorias sencillas y lo representa con tablas o diagramas de árbol. Asigna probabilidades a eventos compuestos y los interpreta a partir de propiedades básicas de la probabilidad.
Octavo			Compara resultados de experimentos aleatorios con los resultados previstos por un modelo matemático probabilístico. Aunque no es claro lo que se espera, se evidencia la idea de resultado de un experimento aleatorio. Calcula probabilidad de eventos simples usando métodos diversos (listados, diagramas de árbol, técnicas de conteo). Se evidencia la idea de calcular la probabilidad de un evento, aunque se tiende a confundir con conteos. Usa conceptos básicos de probabilidad	Identifica y enumera el espacio muestral de un experimento aleatorio. Identifica y enumera los resultados favorables de ocurrencia de un evento indicado. Asigna la probabilidad de la ocurrencia de un evento usando valores entre 0 y 1. Reconoce cuando dos eventos son o no mutuamente excluyentes y les asigna la probabilidad usando la regla de la adición. Se evidencia la idea de probabilidad clásica. No se percibe la equiprobabilidad.
Noveno				Diferencia experimentos aleatorios realizados con reemplazo, de experimentos aleatorios realizados sin reemplazo. Encuentra el número de posibles resultados de un experimento aleatorio, usando métodos adecuados (diagramas de árbol, combinaciones, permutaciones, regla de la multiplicación, etc.). Justifica la elección de un método particular de acuerdo al tipo de situación. Encuentra la probabilidad de eventos dados usando razón entre frecuencias. Se evidencia un retroceso con respecto al grado octavo, dado que se evidencia la concepción de probabilidad frecuencial. (Quizá, se debe a la redacción) porque se identifica el total de los resultados posibles y se construyen eventos, para luego calcular su probabilidad.

Grado Escolar	Indicadores de Logro Curriculares	Lineamientos Curriculares	Estándares Básicos por Competencias	Derechos Básicos de Aprendizaje
Décimo	Infiere según gráficos y tablas, estima, interpreta y aplica medidas de tendencia central, de dispersión y de correlación. Toma decisiones. Formula hipótesis, las prueba y argumenta. No se evidencia concepciones de probabilidad		Diseña experimentos aleatorios para estudiar un problema o pregunta. Se evidencia el concepto de probabilidad condicional e independencia de eventos. Se evidencia confusión con técnicas de conteo y probabilidad Propone inferencias a partir del estudio de muestras probabilísticas. No se evidencia la concepción clara de probabilidad clásica.	Propone y realiza experimentos aleatorios en contextos de las ciencias naturales o sociales y predice la ocurrencia de eventos, en casos para los cuales el espacio muestral es indeterminado. Se evidencia la concepción frecuencial. Tampoco se evidencia la idea de equiprobabilidad, y de espacio muestral infinito; pero no se especifica si es contable o no contable.
Once				Plantea y resuelve problemas en los que se reconoce cuando dos eventos son o no independientes y usa la probabilidad condicional para comprobarlo. Se evidencia la concepción clásica; pero aún no se habla de equiprobabilidad. También, se involucra la idea de la probabilidad como el cálculo de la posibilidad de un evento.

Nota. Información adaptada de MEN (1996, 1998, 2003, 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

La enseñanza de la probabilidad, continuará siendo un tema de investigación, en la revisión realizada para este escrito podemos considerar que:

Debió ser muy desafortunada la situación curricular y académica de muchas instituciones y de sus docentes del área de matemáticas en lo que se refiere a temáticas de probabilidad, que ni siquiera el concepto de probabilidad clásica que lo había expuesto en 1812 Laplace estaba interiorizando en los docentes, mucho menos llevarlo a las prácticas pedagógicas al aula de clase, de allí que algunos investigadores se interesaron por asesorar al MEN, entre ellos Carlos Vaso, para tratar de direccionar la enseñanza de la estadística y la probabilidad dentro del currículo de matemáticas. Las ideas intuitivas y didácticas apenas comenzaban a aflorar, pero aún estaban sin piso respecto a los contenidos disciplinares que se debían abordar; por eso, en esta revisión lo que se pretendió es dilucidar acerca de estas deficiencias que no han dejado de avanzar en los lineamientos curriculares; porque, primero estos conceptos en inicio han de estar claros en la estructura cerebral de los docentes para que luego puedan ser construidas en el cerebro de los estudiantes.

Carlos Vasco, con sus estudios realizados en los Estados Unidos, también analizó y generó críticas a la forma cómo estaba estructurado el plan curricular en Colombia y en los Estados Unidos,

y sus ideas investigativas se fueron acrecentando y se alcanzó a tener mayor claridad a través de los aportes realizados por el National Council Teachers of Mathematics (NCTM, 2003), indicándose que era necesario estructurar un currículo para desarrollar el PASD, el Pensamiento Aleatorio a través del contenido de probabilidad, y los Sistemas de Datos a través de estadística descriptiva e inferencial. Es así como a Colombia se importan ideas extranjeras provenientes del currículo de probabilidad y estadística norteamericano; sin embargo, la formación docente en Colombia estaba centrada en aprender los contenidos disciplinares de probabilidad y estadística con la incursión de la carrera de Estadística de la Universidad Nacional de Colombia y algunas especializaciones en otras universidades colombianas; pero, la parte de formación didáctica estaba y aún está ausente en tales currículos.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI con la proliferación de investigaciones en torno a la didáctica como una ciencia, se ha avanza con los aportes de los españoles, chilenos, brasileños, argentinos, entre otros, en la didáctica de la estocástica (probabilidad y estadística); entre dichos aportes se encuentran los realizados por Carmen Batanero y Juan Godino por medio del Departamento de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Granada, trabajos enfocados en la estocástica y su didáctica para docentes, en todos los niveles educativos.

Por tanto, el currículo ha avanzado lentamente y sigue avanzando, por una parte, con las directrices provistas por el MEN y por otra, con la decidida participación de algunos docentes interesados en cualificarse tanto en la parte disciplinar realizando estudios de especializaciones, maestrías o doctorados en estadística, como en la parte didáctica, investigando lo que ocurre en los libros de texto sobre los conceptos de probabilidad y estadística, y en las aulas de clase intentando desarrollar experiencias significativas para confrontar lo que está pasando en los salones de clase frente a lo que ha propuesto el MEN a través de los indicadores de 1996, los lineamientos Curriculares de 1998, los estándares de 2003 y las versiones de los lineamientos que se siguen fortaleciendo a lo largo de los años con el apoyo de la comunidad educativa e investigadores en el área, y que paulatinamente llevan a establecer los contenidos mínimos que se han de desarrollar en las Instituciones Educativas colombiana consolidándose en el año 2015 en los Derechos Básicos de Aprendizaje; sin embargo, todo está en el papel pero debemos cristalizarlo en los procesos académicos y curriculares en los salones de clase.

De este modo, el currículo referido a probabilidad está desarrollándose de manera puntual y esporádica en algunas instituciones colombianas, es así que se requiere un esfuerzo decidido y una Política de Estado para que efectivamente, primero se capacite a los docentes y luego se desarrollen los procesos de enseñanza aprendizaje en los salones de clase.

Por ejemplo, el K12 es un currículo norteamericano que también fue construido con los aportes de los japoneses, de los chinos, en general de Asia y Europa para poderlo estructurar en los Estados Unidos, que gracias a la intervención de la Organización de las Naciones Unidas fue adoptado en Chile, por ello, los chilenos han hecho aportes grandes en la parte curricular en la enseñanza de la probabilidad y la estadística en su país.

El K12 da unos contenidos mínimos a trabajar por grados desde preescolar, primaria, básica y media; asimismo, deja las ideas principales para ser desarrolladas en los micro currículos a nivel universitario, es de anotar, que en las universidades el concepto de probabilidad todavía se enseña desde el punto de vista de la probabilidad clásica, pero se hace necesario ir transitando hacia los conceptos implícitos de las medidas de probabilidad propuestos por Kolmogorov en 1933, direccionados a desarrollar medidas de probabilidad en espacios Laplacianos, no Laplacianos finitos, discretos infinitos y en espacios continuos como lo presentan Burbano y Valdivieso (2020), en esa dirección hace falta mucha investigación, disciplinar y didáctica.

Es preocupante identificar que en algunas ideas que se presentan en los contenidos curriculares, no presentan una línea clara, precisa y científica de cómo han venido evolucionando el concepto de probabilidad y las medidas de tendencia central, hay errores cognitivos y epistemológicos en los fundamentos de estos tópicos para ser enseñados; de allí, que conviene hacer una revisión crítica desde los aspectos: epistemológico, pedagógico, didáctico, cultural y disciplinar del concepto de probabilidad para reestablecer las direcciones hacia el conocimiento científico universalmente establecido, es decir, que los significados personales del concepto de probabilidad se lleven, mediante una transposición didáctica hacia los significados institucionales que se han establecido para todos los colegios e instituciones educativas de todos los países en particular de Colombia.

La presencia de los errores cognitivos y obstáculos epistemológicos, están presentes en algunos docentes o autores de libros de textos y naturalmente no se debe permitir que los conocimientos se transmitan así a los estudiantes; porque, la educación es un proceso de transmisión cultural, y en ese proceso también se pueden transmitir errores de esa naturaleza, eso es lo que los docentes, la educación en sí misma y las autoridades educativas debemos evitar; en ese sentido, los asesores del MEN deben ser personas idóneas, por ejemplo, en algún momento trajeron a Shaughnessy quien acompañó al MEN para ayudar a construir el currículo colombiano, pero traerlo una o dos veces y dejar el proceso abandonado tampoco es adecuado, en la actualidad hay investigadores con la capacidad de discernir sobre estos problemas y generar aportes en torno a la enseñanza de la probabilidad. No obstante, debemos seguir investigando en este tópico, tan necesario para desarrollar las capacidades que requiere el futuro ciudadano para enfrentar los desafíos del siglo

XXI, muchos de ellos cargados de incertidumbre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alean Meza, G. E., & Espeleta Flórez, L. D. (2022). Reflexiones sobre el empirismo como base teórico-práctico para el desarrollo de la investigación educativa en el aula de clase. Revista Dialogus, 1(4), 33-43.
- Areavena Domich, M y Ramirez Giraldo, M. (2020). Aproximación al multiculturalismo desde las realidades multiétnicas latinoamericanas y colombianas. Universidad UMECIT.
- Arias, J., y Cardona, J. (2008). Estado del arte en la enseñanza de la probabilidad para la Educación media en los municipios de Pereira y Dos-quebradas. Entre Ciencia e Ingeniería, 2(4), 50-81.
- Barón Pinto, L. (2020). Formación temprana en investigación: Una necesidad en Colombia y América Latina. Universidad UMECIT.
- Batanero, C. (2022). Training Teachers to Teach Probability: A Promising Research Area. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 1-6.
- Burbano Pantoja, V. M. A. (2017). Un acercamiento a la didáctica de la probabilidad desde el PCK para el nivel preuniversitario. Uptc. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3305/1/Un_acercamiento_didactica.pdf
- Burbano-Pantoja, V. M. Á., Valdivieso-Miranda, M. A., & Aldana-Bermúdez, E. (2017). Knowledge base for education: an applicable framework in the didactic of probability. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 7(2), 269-285.
- Burbano, V. & Valdivieso, M. (2020). Una mirada histórica de las medidas de probabilidad reales desde la investigación documental. Tunja: Editorial UPTC
- Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Ministerio de Educación Nacional. 11 de febrero de 2002.
- Diaz Castellar, A. (2020). Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: Hacia la horizontalidad en la relación docente-estudiante. Universidad UMECIT.
- CEPAL, N., & UNICEF. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Corona, J. F. B., Fernández, M. L., y Castillo, A. M. C. (2022). El vínculo educación-desarrollo: análisis crítico de la integración del informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente, 7(7), 67-81.
- Gómez, P. (2018). Formación de profesores de matemáticas y prácticas de aula: conceptos y técnicas curriculares. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Hincapié Parejo, N. F., Orozco Carvajal, C. A., & Guzmán Rodríguez, J. S. (2022). La

educación comparada en el contexto educativo de América Latina. Universidad UMECIT.

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Mena, H. I., & Mendoza, P. A. C. (2022). Nuevos horizontes educativos: Paradigma, esencia y métodos. Revista Oratores, 1(16), 86-107.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares básicos de Competencias en Matemáticas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje V. 2 Matemáticas (DBA). https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Matematicas.pdf
- National Council Teachers of Mathematics –NCTM- (2003). Principles and Standars for schools mathematics. Reston Va. New York: Springer-Verlag
- Nieto, L. V. (1994). Reflexión sobre los Proyectos Educativos Institucionales y Guía para la Construcción de Planes Operativos por parte de las Comunidades Educativas. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Peñas, C. A. (2016). Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnicas curriculares. Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Colombia, 7(1).
- Pólya, G. (1945). How to Solve It. Princeton University Press. Princeton.
- Pólya, G. (2004). How to solve it: A new aspect of mathematical method. Princeton University Press, 85.
- Portillo Wilches, J. (2020). Educación de calidad y currículo: Una mirada desde las tendencias contemporáneas y el papel del docente. Universidad UMECIT.
- Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional 5 de junio de 1996.
- Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Schoenfeld, A. H. (1987). Pólya, problem solving, and education. Mathematics magazine, 60(5), 283-291.
- Shaughnessy, J. M. (1985). Research in probability and statistics: Reflections and Directions. En GROUWS, D.A. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York. Macmillam. pp. 465 - 490.
- Valdivieso, M., Henández Sampieri, R. y Burbano, V. M. A. (2022). Formación docente versus Conocimiento de los estudiantes en concepciones básicas de estadística o probabilidad. I Simposio Internacional de Educación Matemática para primaria y Secundaria.

- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional, la modelación y las nuevas tecnologías. Proyecto Zero, Universidad de Harvard. Congreso Internacional: Tecnologías Computacionales en el Currículo de Matemáticas. Ministerio de Educación Nacional. http://funes.uniandes.edu.co/10178/1/Vasco2002El.pdf

CAPÍTULO 21

MODELO DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA. ARTICULACIÓN ENTRE LA POLÍTICA Y LA GESTIÓN EDUCATIVA

Máryolis Sánchez Ramos
Universidad UMECIT, Panamá
marysara22@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1990-0917

RESUMEN

El presente trabajo sobre Modelo de evaluación a gran escala. articulación entre la política y la gestión educativa, tiene por objetivo diseñar un modelo de evaluación que integre la relación entre la política educativa pública con la gestión educativa institucional para estudiantes de Básica y media de la Institución Educativa Santa Cruz de Lorica, lo cual representa una herramienta para el monitoreo de los sistemas educativos públicos. Para lograr el objetivo se hace uso de una metodología cualitativa a partir de la interpretación descriptiva de los procesos que se realizan en las instituciones de referencia y la revisión de documentos referenciales sobre el tema, la interpretación de los resultados de las evaluaciones de gran escala realizadas a estudiantes de las instituciones de referencia así como, la aplicación de instrumentos para la recolección de información entre los sujetos de investigación que permitirán identificar criterios sobre las evaluaciones y las políticas educativas. Los resultados del estudio permiten comprender el impacto de las evaluaciones en el proceso educativo de las instituciones, las necesidades que rodean estos procesos, su relación con las políticas educativas del país con el proceso de gestión educativa, lo que evidencia la necesidad de una constante búsqueda de acciones de mejoramiento y perfeccionamiento educativo que contribuyan a desarrollar la competitividad a nivel nacional e internacional como uno de los principios para la certificación de las instituciones.

Palabras clave: Evaluación a gran escala, gestión educativa, política educativa

LARGE SCALE ASSESSMENT MODEL. ARTICULATION BETWEEN POLITICS AND EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT

The present work on Large-scale evaluation model. Articulation between educational policy and management, aims to design an evaluation model that integrates the relationship between public educational policy with institutional educational management for elementary and middle school students of the Antonio de la Torre y Miranda and David Sánchez Educational Institutions Juliao, which represents a tool for monitoring public education systems. To achieve the objective, a qualitative methodology is used based on the descriptive interpretation of the processes that are

carried out in the reference institutions and the review of reference documents on the subject, the interpretation of the results of the large-scale evaluations carried out to students of the reference institutions as well as the application of instruments for the collection of information among the research subjects that will allow the identification of criteria on the evaluations and educational policies. The results of the study allow us to understand the impact of the evaluations in the educational process of the institutions, the needs that surround these processes, their relationship with the educational policies of the country with the educational management process, which shows the need for a constant search of educational improvement and improvement actions that contribute to developing competitiveness at a national and international level as one of the principles for the certification of institutions.

Keywords: Large-scale evaluation, educational management, educational policy

INTRODUCCIÓN

Entre las herramientas más utilizadas actualmente para el monitoreo y la evaluación del conocimiento y los sistemas educativos es la evaluación a gran escala, que se aplica a nivel internacional a partir de instrumentos estandarizados que arrojan resultados significativos convirtiéndose en insumos para definir los avances que tienen los estudiantes en diferentes niveles de enseñanza, siendo utilizados como soportes para la toma de decisiones sobre el ingreso a niveles superiores de enseñanza.

La evaluación a gran escala se fundamenta en la medición del logro del aprendizaje bajo el respaldo de técnicas estadísticas que favorecen la obtención de evidencia empírica objetiva, como las técnicas psicométricas que ha facilitado el desarrollo de la evaluación, ya que conjugan el proceso metodológico con la forma eficiente de procesamiento de datos, permitiendo estimar las habilidades de una persona en función de un manejo probabilístico de los datos (Jiménez, 2016).

Las pruebas PISA y los exámenes de TIMSS (Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencia), en el periodo 2015-2018, muestran que los países participantes que PISA tiene una la limitada capacidad para detectar cambios, predominando una tendencia hacia identificar el empeoramiento de los procesos de conocimiento. (Gomendio, 2020)

En Europa, por ejemplo, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), considera que el estancamiento observado en PISA (2015-2018), es producto de las inadecuadas políticas evaluativas presentadas por los países participantes, España ha demostrado que los cambios metodológicos que este modelo de evaluación ha limitado la capacidad de para

detectar cambios entre los ciclos sucesivos, en tanto que el problema fundamental radica en que no se definen los estándares de calidad de PISA que permitan evaluar coherentemente cuáles son las irregularidades que sean presentado en el periodo 2015-2018 referente a la evaluación en ese país.

En el caso de América Latina, los resultados muestran índices por debajo del ranking internacional de calidad educativa; a pesar de que ya suman más países de la región en participación en la prueba PISA, por ejemplo, en 2018 participan 10 países a diferencia de años anteriores representados sólo por 5. (Demarchi, 2020)

Según Demarchi (2020), Chile ha evidenciado problemas en el conocimiento y rendimiento académico de los estudiantes, tanto de instituciones públicas como privadas, lo que generó la necesidad de establecer estrategias de emergencia para mitigar esta situación y atender a los estudiantes con bajo rendimiento, no obstante, se mantiene entre los países de la región con mejores posibilidades académicas, a pesar de estar en el lugar 44 del ranking internacional en Ciencias y matemáticas; seguido por Uruguay en el 47; Trinidad y Tobago en el lugar 53, Costa Rica en el 55, Colombia en el 57; México 58; Brasil 63, Perú 64 y República Dominicana con el puesto 70.

Los resultados e importancia de las diferentes pruebas estandarizadas aplicadas en Latinoamérica, representan un mecanismo evaluativo para demostrar el nivel de competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes, a partir de la información que aportan sobre el aprendizaje e impacto de los procedimientos didácticos de cada área para garantizar un buen aprendizaje que se revierta en localidad de los resultados que se obtienen en las pruebas.

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022), encamina su proyección política hacia un proceso que favorezcan en diversos países la prosperidad, la igualdad y las oportunidades que permitan preparar a los individuos para enfrentar y transformar el mundo de mañana, a partir del fomento de una educación eficaz.

En el caso de Colombia, ocupa el lugar 37 de la OCDE desde abril de 2020, como miembro y cuenta con la peor calificación en Pruebas PISA de 2015 entre todos los países miembros de la organización. En esa la última evaluación realizada el país obtuvo una calificación general de 412 puntos en lectura, 391 en matemáticas y de 413 en ciencias, los tres por debajo del promedio de la OCDE que se establece en 487, 489 y 489 puntos respectivamente. (Informe OCDE, 2019)

Sin embargo, al iniciarse el 2003, El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes –SIEE (2023), refuerza el proceso de estandarización de los sistemas evaluativos de gran alcance

en el país, como una vía para evaluar periódicamente la educación y perfeccionar la modalidad de evaluación a partir de responder preguntas de opciones múltiple que facilitan detectar el comportamiento y manejo de competencias que requieren los estudiantes para su avance hacia niveles superiores de enseñanza. Sin embargo, la cuestión evaluativa se agrava cuando se incorporan los resultados evaluativos del egresado de las instituciones educativas a la educación superior, de manera estandarizada y de acuerdo al resultado de la evaluación a gran escala mostrando una contradicción entre resultados y desempeño académico de los estudiantes en niveles superiores. Por tanto, no sea logrado el cumplimiento y ejecución del currículum previsto. (MEN,2023)

El departamento de Córdoba, Colombia, se encuentra entre los 10 departamentos con peores resultados de las pruebas Saber 11 del 2016. Los datos del Boletín informativo 2016 de la Gobernación de Córdoba, *"existen 302 instituciones clasificadas por el ICFES, de las cuales solo 2 pertenecen al nivel "A+" que son la IE Antonio Nariño y la IE Mercedes Abrego; 6 de ellas se encuentran en el nivel "A", 34 están calificadas como "B" también hay 106 consideradas "C" y dentro de la clasificación "D" que es la más baja de todas, están comprendidas 154 instituciones educativas"*. Esta realidad muestra una tendencia de baja calidad en las instituciones educativas del departamento en cuanto a resultados evaluativos en pruebas de alto alcance, lo que ha obligado a reflexionar en las causas o factores asociados a las diferencias que se observan entre las instituciones y localidad de los procesos educativos; sin embargo, se encuentra en el puesto 8º de los que más estudiantes ha aportado al programa*"Saber pilo"*, lo que evidencia que algunas instituciones educativas públicas tienen resultados de calidad. (Cuitiva, 2018, p.21)

El Municipio de Lorica – Córdoba, según se recoge en el Informe de la Secretaria de Educación (2019), muestra riesgos psicosociales enfocados a dinámicas sociales, económicas y familiares, lo que trae consigo una total vulneración del componente académico, cultural y social de los estudiantes, quienes muestran factores exógenos y endógenos que influyen en su permanencia en las instituciones educativas y por ende, afecta su aprendizaje lo cual se expresa en los resultados de las evaluaciones .

Sobre esto, la investigación apunta a resolver la problemática siguiente: ¿Cómo estaría diseñado el modelo de evaluación a gran escala que permita la articulación entre la política y la gestión educativa en las Instituciones Educativas del municipio Lorica, Córdoba?

Entre las razones por las cuales se realiza este proyecto están el interés de estar cumpliendo con lo propuesto en la Ley General de la Educación 115 de 1994 y concientizar a toda la comunidad de su papel en la educación, apuntando a una formación por competencias.

La adquisición de conocimientos en los niños y jóvenes es limitado debido a la estructura curricular rígida y descontextualizada que ha prevalecido en la evolución de los modelos educativos colombianos y que se sigue evidenciando en el modelo de evaluación a gran escala, esta limitante principal ha impedido una orientación hacia un modelo basado en la estructura curricular por proyecto como eje articulador de los contenidos de forma adecuada orientada a un logro específico de objetivos concretos en un marco teórico práctico. (Perilla Granados, 2019)

Sirven de sustento teórico en esta investigación La Teoría del Aprendizaje de Albert Bandura y su interacción con los procesos evaluativos (1977), la cual refiere tres modelos de enseñanza aprendizaje: un primer momento que lo denomino modelo vivo, en el que se involucra a una persona real actuando de cierta manera; un segundo modelo al que denomino de instrucción verbal, y que se refiere a describir y explicar un determinado comportamiento dentro del proceso de aprendizaje y; por último el modelo simbólico donde, en el que se utilizan libros, materiales auxiliares, videos etc, que constituyen medios didácticos que demuestran actitudes para el aprendizaje. (Delgado, 2019)

Epistemológicamente, la teoría de Bandura es fundamento teórico para investigación que se presenta porque se asume como principio que permite develar el proceso de aprendizaje y desarrollar nuevas conductas en los estudiantes a partir de la evaluación de los conocimientos que son capaces de construir y desarrollar dentro y fuera del proceso educativo donde adquieren conocimientos que modifican los comportamientos y actitudes que son elementos a tener en cuenta en la evaluación.

Asumir los postulados de la teoría de Bandura en la propuesta de esta investigación, permite al docente tener en cuenta el contexto social en el que actúa y se desenvuelve el estudiante para incorporar al proceso de enseñanza elementos que fortalezcan el componente social en los contenidos de manera que al evaluar conocimientos teóricos también se logre vincularlos con la experiencia, no solo para atraer la atención sino también para hacer un proceso evaluativo general e integral.

Las teorías administrativas: aproximaciones e incorporación en la Educación. Los contextos históricos de la gestión escolar. Lo importante de coincidir con los planteamientos de esta teoría para la enseñanza, los procesos educativos y la calidad del aprendizaje está en el proceso de administración de las escuelas, en la gestión, en la planificación, en el seguimiento y evaluación de los procesos educativos porque todos ellos son indicadores a considerar para tener una visión completa de la situación que rodea la enseñanza y el aprendizaje para comprender los resultados de las evaluaciones. (Hypolito, 2007)

De ahí la importancia de estos postulados dentro de los procesos evaluativos porque evidencian la importancia de la creación e implementación de políticas públicas educativas a nivel macro, que inciden en el funcionamiento de todos los procesos que se dan a lo interno de las instituciones educativas.)

Almeida y Tello (2015) nos introducen en el taylorismo, relatado como punto de partida para la educación con objetivo empresarial en el siglo XXI, a partir de los postulados de Las teorías de gerencialismo en educación y las posibilidades de la gestión democrática. De las teorías administrativas al contexto actual. Según los autores, el taylorismo impuso el desarrollo del trabajo a través de la supervisión de gerentes y supervisores, destruyendo el trabajo profesional calificado, ya apropiado por los trabajadores y expropiado por la imposición de otro proceso, otro ritmo.

Estas teorías mantienen relación con los procesos evaluativos de alto alcance que se abordan y en correspondencia se asume la tendencia de que la evaluación representa un recurso heurístico para que el docente pueda analizar las características y habilidades de aprendizaje de los estudiantes para plantearse argumentos teóricos y metodológicos que son principios de la evaluación según sea su contexto y su enfoque.

O sea, la implementación de una línea teórica que justifique los procesos evaluativos de alto alcance en los diferentes niveles de enseñanza debe tener como principio el diseño y objetivos de las actividades que serán evaluadas de acuerdo a los currículos para saber diseñar los modelos de evaluación y sus fines de manera que permita la reflexión para nuevas alternativas que complementen los objetivos y aspiraciones de los procesos educativos.

Es importante resaltar teóricamente que la evaluación, según la visión de esta investigación, está relacionada con el constructivismo social de la teoría de Vigotsky, pues también la consideramos como una actividad sistemática integrada al proceso educativo que solo pretende el mejoramiento de los estudiantes en su aprendizaje, en su aspecto personal y su relación social en la que inciden los fenómenos relacionados con el cambio, la mejora y evolución de los problemas sociales que inciden en el aprendizaje y tributan a los resultados evaluativos.

En definitiva, una teoría de evaluación justifica la formación de los estudiantes como individuos responsables e integrales, en la medida en que se evalúan los conocimientos adquiridos y aquellos que son capaces de fundamentar desde la construcción y reconstrucción de nuevos saberes que a su vez generan un aprendizaje superior que es lo que serán capaces de demostrar en evaluaciones de gran escala que, en la práctica, es una herramienta educativa provisora de información para que

los docentes, estudiantes y familia, tomen decisiones en cuanto a las posibilidades y necesidades de los estudiantes.

Por ello es conveniente tener en cuenta los principios de Bandura, en cuanto al componente social de la evaluación, la relación de estos con los principios de las teorías administrativas las cuales ponen en consideración de las instituciones educativas los procesos de gestión escolar como mecanismo para fortalecer la enseñanza y garantizar un aprendizaje acorde a las necesidades actuales y al encargo social de la educación, lo que incide en localidad de los procesos educativos, su relevancia para tomar decisiones en el logro de los propósitos y los valores de la escuela.

Por ello, el impacto de esta investigación está en primer lugar en el aporte que hace sobre los a los estudiantes, facilitándoles elementos fundamentales para que dominen la relación entre la formación integral, la cultura, la sociedad y la conceptualización en relación a lo estructurado que es objeto de evaluación a gran escala y que contribuye a que se formen integralmente para insertarse en la sociedad como individuos activos, responsables y críticos que aporten soluciones y contribuyan a una convivencia mejor. Desde ese punto de vista, es importante tener en cuenta los resultados de la investigación y sus aportes porque estos constituyen una producción científica que ha sido resultado de la sistematización del proceso en función del desarrollo social de la educación al aportar nuevos conocimientos y teorías a tener en cuenta obre la preparación de estudiantes y docentes para las evaluaciones a gran escala.

Metodológicamente, se ha seleccionado el empirismo como modelo epistémico que, según explica Hurtado (2012), es una postura filosófica que genera dentro del proceso investigativo un nuevo conocimiento, constituye el fundamento para el análisis sistematizado que se hace sobre el desarrollo de la evaluación a gran escala en las instituciones educativas, seleccionadas del municipio Lorica (episteme), que sobre la base de las experiencias y de los criterios del propio investigador (empirismo), acerca del tema, tienen los sujetos que sirven de muestra; y que permite describir la realidad que se investiga y, el método de generalización inductiva que se basa además en la generalización y agrupaciones de los resultados de observaciones particulares y revisión de documentos caracterizado por la interpretación de los hechos y contenidos como punto de partida para clasificar, organizar y comparar las características observadas e identificar las irregularidades, hacer generalización de resultados y la construcción de teorías y de nuevos conocimientos. (p.112)

Por tanto, tiene un enfoque cualitativo interpretativo, que, tomando como base las teorías que sustentan el estudio y el método de generalización inductiva, permite cualificar conceptos, proponer los componentes del modelo de evaluación a gran escala que articule la política y la gestión educativa

en las instituciones. En ese orden, el componente ético está dirigido al respeto a los principios que establece el Sistema Integral de Evaluación, ratificado en abril de 2023 por MEN, que aseguran el avance de los procesos evaluativos y sustentan las propuestas que emergen de la investigación, así como los principios del Proyecto Educativo Institucional dirigidos a mejorar el desempeño profesional de los docentes en función de la calidad educativa y es un aporte epistemológico de análisis y reflexión que permite definir la relevancia, factibilidad, viabilidad y transferibilidad de los resultados al resto de las instituciones del municipio sin violar los lineamientos principios éticos definidos en cada una de ellas.

DESARROLLO

- **El modelo de la evaluación educativa a gran escala**

Sacristán, (2002) citado por Alcaras (2015), plantea que la evaluación tuvo su primera manifestación histórica en el siglo II (a.C.) y se instituyó como una práctica china para seleccionar empleados manifestándose a través de procesos evaluativos orales. Lemus (2012) explica que estas evaluaciones se manifiestan como sistemas dogmáticos a través de un cuestionario de evaluación que ya había sido utilizado por Sócrates y otros maestros de la época en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a.C.).

Es precisamente en el siglo XIX, cuando comienza en Estados Unidos, un nuevo proceso de evaluación de conocimientos a través de los llamados test de rendimiento con el objetivo de diagnosticar el nivel de conocimientos en los estudiantes; mientras que en Gran Bretaña se constituyen comisiones evaluadoras de los servicios educativos, lo que Hernández y Guzmán (1991), han explicado que, según fuera el resultado evaluativo de los estudiantes, asi era el salario percibido por los maestros.

Entre 1920 y 1930, los test estandarizados en la educación se convierten en una de las técnicas más importantes para medir las destrezas escolares, de los estudiantes, individual y en grupos. Autores como Stufflebeam y Shinkfield (2005), y Guba y Lincoln (1982, 1989), han coincidido en denominar esta etapa de 2000 a. C hasta 1930, en el siglo XX como primera generación de la evaluación, caracterizada por el uso de los test de rendimiento y test de inteligencia. (Alcaraz,2015).

Entre 1930 y 1945, Stufflebeam y Shinkfield (2005), denominan la etapa histórica como periodo tayleriano en reconocimiento a Ralph Tyler (1969), considerado el padre de la evaluación educativa por su parte Escudero (2003, p.15), considera que la evaluación es lo primero en el proceso de comprobación de conocimientos, incluso la formación de los maestros para garantizar la eficacia de los programas educativos y, la medición en segundo lugar a pesar de que ambas van

relacionadas. Este periodo se ha dado en llamar la segunda etapa de desarrollo de la evaluación en la que convergen la evaluación tayleriana de 1930 a 1945 con la aplicación de los test de rendimiento y, la evaluación descriptiva, que se extendería de 1945 hasta 1957, o época de la inocencia o irresponsabilidad social ante las necesidades educativas de la sociedad. (Alcaraz,2015)

Entre 1957 y 1972, tienen lugar cambios en las instituciones educativas de Estados Unidos que marcan un nuevo proceso en los modelos de evaluación de conocimiento a raíz de la guerra armamentista. Este periodo Stufflebeam y Shinkfield (2005) lo denominan época del realismo, en tanto que Guba y Lincoln (1982, 1989), ya lo habían caracterizado como la "tercera generación de la evaluación o evaluación del juicio, donde surgen los llamados ensayos teóricos, que esclarecen el nivel multidimensional del proceso evaluativo y que permite enriquecer conceptual y metodológicamente la esencia de la evaluación.

Según explica Escudero (2003, p.17), citado por Alcaraz (2015), este es un periodo de rendición de cuentas en el cual convergen todos los elementos que forman el proceso educativo; los estudiantes, el programa educativo, los docentes, los medios y modelos de enseñanza, el contenido, la experiencia y la organización escolar; mientras que Stobart (2010), plantea que contribuyó a la multiplicación de los modelos evaluativos a través de lo que hoy se conocen como pruebas externas o de gran escala PISA o PIRLS, por mencionar alguna y que se relacionan con lo que Lowe (1862),ya había explicado sobre el pago por resultados introduciendo un sistema de ayudas a las escuelas con la singularidad de que el dinero recaudado era repartido de acuerdo a los resultados en exámenes de lectura, escritura y aritmética, dirigidos por el gobierno

Hasta los años 1980, según Stufflebeam y Shinkfield (2005), se desarrolla lo que denominaron la cuarta generación de evaluación de conocimientos, llamada época sensible y de la profesionalización, que incluso se mantiene hasta la actualidad y está caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica que incluye modelos alternativos como la evaluación responsable de Stake (1975, 1976), la evaluación democrática de MacDonald (1976), evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la evaluación crítica de Eisner (1985).

Según explican Guba y Lincoln (1982), las unidades de estos modelos evaluativos generan el surgimiento y desarrollo de las evaluaciones cuantitativas y los cualitativas enriqueciéndose el concepto de evaluación y dando lugar a su perfeccionamiento, que en la última década del siglo XX, se da un cambio en los procesos evaluativos de la enseñanza desde el punto de vista ontológico, en contraposición a la postura tradicional que opera según las leyes de causa-efecto, que según Guba y Lincoln (2002, p. 129) "supone relaciones sociales múltiples, comprensibles y en

ocasiones opuestas, en tanto que epistemológicamente representan una forma diferente de relación entre el conocedor y el conocimiento, entre el evaluador y la realidad y, metodológicamente, se apuesta por el uso de técnicas hermenéuticas y de intercambio dialéctico que tiene por objetivo la reconstrucción de los conocimientos. (Alcaraz, 2015)

Estos procesos evaluativos que, durante del siglo XX se fueron perfeccionando, condicionan a su vez, la evaluación del currículo como mecanismo estratégico y en ello, el uso de pruebas psicométricas centradas en la educación se inició bajo la intención de medir el aprendizaje como rasgo psicológico, ya que se consideraba que este era el indicador que mejor podía reflejar los logros educativos según los currículos diseñados, dado que mostraba de manera directa la influencia que los programas podían tener sobre los estudiantes. (López Bautista, 2010)

En relación con ello, la evaluación a gran escala se fortalece desde mediados del siglo XX, y tienen en cuenta la medición del logro del aprendizaje bajo el respaldo de técnicas estadísticas que favorecen la obtención de evidencia empírica objetiva, como las técnicas psicométricas que ha facilitado el desarrollo de la evaluación, ya que conjugan el proceso metodológico en que se abordan los contenidos curriculares, permitiendo estimar las habilidades de los estudiantes en función de un manejo probabilístico de los datos (Jiménez, 2016).

Díaz Barriga (1993) señala que los exámenes de evaluación de aprendizaje representan un espacio donde se interactúan las relaciones sociales y las pedagógicas, (p.14). Específicamente Bautista (2015), haciendo referencia a esto plantea que hay tres inversiones en la evaluación del aprendizaje, primero la que convierte los problemas sociales en pedagógicos, segundo la que convierte los problemas metodológicos en un examen y, por último, la que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito de la evaluación.

Con respecto a las pruebas de evaluación a gran escala, Jiménez (2014), en su intervención en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa, las define como una de las formas que tienen los sistemas políticos para valorar el desarrollo y trascendencia de la educación y poder establecer políticas educativas que de la posibilidad de identificar los avances en materia educativa.

Según explica el autor, las evaluaciones a gran escala tienen su base en el modelo evaluativo iniciado por Tyler (1950), el cual ha estado centrado en saber valorar los logros alcanzados por los estudiantes en su aprendizaje, siendo esto un indicador objetivo de la calidad o no del proceso de enseñanza.

La UNESCO (2019, p.18), ha planteado que las evaluaciones a gran escala del aprendizaje representan un tipo de prueba estandarizada que se realiza a nivel nacional, regional o internacional y que brinda una visión general de los resultados alcanzados por los estudiantes en cuanto a su aprendizaje; estas tienen un carácter uniforme y estandarizado en cuanto al contenido que abordan, las fechas de aplicación y los sistemas de puntuación o calificación de cada una, por lo que también suelen llamarse pruebas estandarizadas.

Sobre el surgimiento y desarrollo de los currículos y su importancia en la organización del aprendizaje, Jiménez (2014), retoma los planteamientos de Ralph Tyler (1950), quien en su obra Principios básicos del currículo ya había desarrollado una propuesta de evaluación que parte de la observación de la relación entre los objetivos de un programa y los logros por los estudiantes vistos en la evaluación del aprendizaje, lo que evidenció que la evaluación es un proceso que permite determinar el cumplimiento o no de los objetivos de un programa de contenidos o currículo y el aprovechamiento del estudiante.

A partir de ese análisis, Tyler (1950), definió los modelos de evaluación a gran escala que representan una gran diversidad de enfoques sobre qué evaluar en educación y cómo evaluar en educación teniendo en cuenta el logro cognitivo de los estudiantes. Entre esos modelos están los modelos centrados en los objetivos que permite organizar el contenido, establecer las dimensiones de la evaluación y operacionalizar las formas de evaluación.

Otros modelos de evaluación a gran escala que se han desarrollado son el modelo científico de Suchman; el modelo basado en el contexto, insumos y productos de Stufflebeam; la evaluación iluminativa de Parlet y Hamilton; el modelo de evaluación centrada en el consumidor y el modelo de evaluación comprensiva.

Estos modelos de evaluación definidos por Tyler conllevan a un proceso de retroalimentación en los diseños de las evaluaciones como herramienta para medir el logro de los objetivos del currículo, no obstante, se considera que modificar el sentido de estos modelos contribuye a la revisión y definición de una evaluación a gran escala que permita resumir todos los modelos en un solo modelo.

Por tanto, las evaluaciones de aprendizaje a gran escala han representado siempre un mecanismo institucional que proporcionan un sumario de los resultados cualitativos de aprendizaje de alumnos determinado, que pueden ser cuantificados para determinar el rango de resultados en un año académico y en un ámbito de estudios. Según Jiménez (2014), facilitan la información sobre

el funcionamiento educativos de las instituciones; tienen en cuenta los estándares de competencias para los alumnos generando el desarrollo de la conciencia académica y permiten establecer el control de las competencias en función de la igualdad de oportunidades de acuerdo a las capacidades de los estudiantes.

Las evaluaciones de gran escala se relacionan con el currículo por lo que se convierten en el centro de planeación de la enseñanza por lo que denotan validez y confiabilidad teniendo en cuenta las dimensiones curriculares que son evaluadas en este tipo de prueba. Según Lucero (2015), este tipo de evaluación es integral pues permite desarrollar en los estudiantes las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir a partir de la integración entre los contenidos curriculares y las áreas del conocimiento.

- La dimensión del SER tiene en cuenta los valores, actitudes y principios de los estudiantes que se expresan a través del respeto a la libertad, la solidaridad, la justicia social desde el cumplimiento de sus funciones educativas que se manifiestan en el desarrollo y práctica del aprendizaje.
- La dimensión del HACER tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades en la aplicación de los saberes y conocimientos para la resolución de problemas prácticos.
- La dimensión del DECIDIR se evalúa a partir de la capacidad que muestran los estudiantes para tomar decisiones a partir de los conocimientos que reciben, desde una posición crítica para transformar la realidad.
- La dimensión del SABER es la capacidad de conocimientos propios sobre diversos temas desarrollados en el proceso educativo con un alto nivel de profundidad y amplitud permitiendo identificar el progreso, los logros y las dificultades en el aprendizaje.

Por tanto, la evaluación a gran escala es científica y organizada que se sustenta en instrumentos como la observación, recopilación de información y resultados, la sistematización e interpretación de estos para definir logros y tomar decisiones ante las dificultades de aprendizaje detectadas para establecer nuevos procesos educativos que garanticen el desarrollo integral. Es dialógica y reflexiva porque se deliberan, analizan y valoran los logros, limitaciones, dificultades y problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A efectos de la investigación, las evaluaciones a gran escala representan el mecanismo para comprobar el cumplimiento de los objetivos curriculares, en tanto que se asumen los criterios de Jiménez (2014), al considerar que permiten la comparación entre instituciones en cuanto a la exactitud y flexibilidad en el desarrollo de los currículos de las áreas básicas y el desarrollo razonable de sus contenidos. Por lo que los resultados que aporten permiten reestructurar las estrategias de

evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos y el fortalecimiento de la motivación hacia estos por parte de estudiantes y docentes quienes deben tener la capacidad suficiente para mantener el proceso de enseñanza concentrado en un nivel de desarrollo del aprendizaje que responda a la misión social de la educación.

El objetivo de la evaluación a gran escala, de acuerdo con Ravela (2006) es que permite *"conocer en qué medida están siendo logrados los conocimientos y competencias que se espera que los estudiantes hayan adquirido cuando finalizan un nivel o ciclo educativo"* (p. 18).

Según este autor, existen diversas finalidades de una evaluación a gran escala. La primera de ellas es la certificación, que se centra en la identificación de los conocimientos y competencias estipulados para un nivel educativo en particular. Un segundo objetivo es la selección, que se utiliza con fines de ingreso a instituciones educativas. Otra de sus metas es la toma de decisiones "blandas", que refiere al sentido formativo de la evaluación, debido a que su uso no conlleva una consecuencia formal; como contraparte se encuentra el objetivo de toma de decisiones "duras", que se relaciona con las evaluaciones que traen como consecuencia la continuidad de un proyecto o programa que finalmente, es el establecimiento de incentivos y la rendición de cuentas y responsabilización, que permiten valorar el avance de las acciones educativas de mejora.

- **La política y gestión educativa en relación a las evaluaciones de gran escala**

La gestión educativa, por tanto, representa un proceso orientado hacia la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan, en su esencia, representa un proceso administrativo que conduce al orden institucional facilitando el desarrollo y éxito de los procesos y objetivos institucionales, que en este caso, desde la función educativa está dirigida hacia la coordinación de las actividades docentes que garantizan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, a través de facilitar los recursos necesarios para asegurar el proceso académico en aras de que los estudiantes alcancen niveles óptimos de aprendizaje que se traducen en la calidad de los resultados de las evaluaciones. (Rico, 2015)

Sobre lo anterior, la gestión educativa representa un proceso que trasciende las fronteras mismas del proceso educativo al cumplir con el encargo social de la escuela delegando responsabilidades a la sociedad y conceder la importancia que tiene la educación no formal en el desarrollo de competencias en los estudiantes, lo que evidencia la importancia de la gestión educativa para *"la creación e implementación de políticas públicas a nivel macro, las cuales inciden en el funcionamiento y acciones de las instituciones educativas y en los procesos educativos"*.

(Betancourt, 2002, p. 60).

Considerando lo antes planteado, el proceso de gestión educativa y su relación con las evaluaciones a gran escala, se evidencia una relación efectiva y eficiente, que logra apoyar y promocionar la enseñanza y el aprendizaje de calidad, en la que los objetivos y los medios de enseñanza que se utilizan para lograrlos responden, de igual manera, a las condiciones de las instituciones donde se realiza el estudio, así como el alcance que puede tener hacia nuevas oportunidades de desarrollo desde la gestión.

Para ello, es importante tener en cuenta las dimensiones que caracterizan la gestión educativa, que representan los espacios de operación que utiliza para organizar y ejecutar sus prioridades y acciones en aras de ofrecer un servicio educativo de calidad. Según Álvarez, Ibarra y Miranda (2013), son las siguientes:

a) La dimensión organizacional. Se identifica con la acción conjunta de docente, estudiantes, familias y comunidad educativa en torno a la ejecución de las actividades institucionales que se planifican para fortalecer los procesos educativos.
b) La dimensión pedagógico-didáctica. Encierra las actividades propias de la institución educativa para garantizar los procesos de enseñanza desde su particularidad y misión lo cual la diferencia de otras instituciones en cuanto a modelo didáctico pedagógico, las teorías de enseñanza que subyacen al interior del desempeño y los significados que atribuyen a los saberes y los criterios de evaluación sobre los cuales sustentan sus resultados académicos.
c) La dimensión comunitaria. A través de la cual se manifiestan las acciones de participación de cada uno de los actores del proceso educativo dentro de la institución y que incluye demandas, resolución de problemas, participación, organización, formas y reglas de convivencia.
d) La dimensión administrativa. Tiene en cuenta las acciones de gobierno para el manejo de recursos humanos y financieros en función de fortalecer los procesos y conciliar los intereses individuales con los institucionales.

Esto permite identificar la relación dialógica entre gestión, política y las evaluaciones a gran escala porque evidencia un proceso encaminado a lograr los objetivos de la enseñanza, en ese mismo orden, en esta toma de decisiones la participación colectiva es necesaria en la formulación de estrategias para cumplir con los lineamientos ministeriales sobre la gestión de procesos en el ámbito educativo y optimizar mejores condiciones para su realización.

Lo anterior se corresponde con criterios de Cassasus (2000, p.6), quien plantea que *"la práctica de la gestión, hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones"*, se refiere al papel de los individuos involucrados en los procesos, a sus responsabilidades en la conducción, planificación y ejecución del plan de acciones para transformar el entorno educativo y establecer parámetros de dirección que faciliten la ejecución de proyectos dirigidos a la formación integral de los estudiantes y la obtención de resultados pertinentes en las evaluaciones que muestren el logro de la calidad educativa de las instituciones.

En ese mismo sentido está Pérez (2019), que considera que la política educativa representa una herramienta de gobierno *"para involucrarse en el modo en el cual se producen y distribuyen los conocimientos en una sociedad"*. Por tanto, analiza las manifestaciones del proceso educativo en su relación con los principios políticos e ideológicos de cada país, abarca las líneas de gobierno para la educación y las orientaciones en cuanto a estructura organizativa de la educación, organización de procesos, los contenidos y encargo social

En este orden de ideas, Enciso (2019), refiere que la política educativa tiene dos dimensiones:

- Colectivo con intereses comunes que garanticen la efectividad de los procesos
- Existencia de bienes para satisfacer las necesidades comunes

La gestión educativa se considera un proceso de integración, participación, dirección, organización y evaluación permanente del proceso educativo, lo que permite detectar las necesidades y en consecuencia planear y gestionar acciones encaminadas a alcanzar metas precisas que contribuyan al desarrollo de la institución, a la calidad del desempeño de los docentes y a la formación integral de los estudiantes. De ahí su relación con la política educativa frente a los nuevos desafíos sociales y las nuevas formas de organización y dirección de los procesos educativos lo que exige una gestión capaz de contribuir al mejoramiento y el avance de la educación.

Desde esta perspectiva, política y gestión educativa responden al desarrollo y fortalecimiento de la vida en comunidad a partir de la formación integral de los estudiantes en sus relaciones sociales en las que está presente el papel del estado, la sociedad en conjunto, la nación, el cuerpo político y las instituciones educativas con su encargo social.

- **Las evaluaciones a gran escala, la política y gestión educativa en Colombia**

Freitas (2012), al igual que Afonso (2009), destaca el acercamiento entre Latinoamérica y los norteamericanos y la injerencia en las políticas educativas colombianas, lo que el autor llama *"nuevo tecnicismo"*, concepto que aquí se profundizará gradualmente. Es interesante señalar que

tanto en Afonso (2009) como en Freitas (2012), existe una clara relación entre la mercantilización de la educación por parte de gobiernos de la *"nueva derecha"*.

La evaluación a gran escala representa uno de los temas más discutidos cuando se trata de estudios sobre la evaluación de la educación en la educación básica en Colombia; comenzó a cobrar relevancia, vale recordar de forma general las políticas educativas del país en las últimas décadas que impactan directamente sobre los procesos de evaluación datan de los años setenta. A inicios de los años setenta ya se destina una gran proporción del Producto Interno Bruto del país a la educación, incluso comienza a plantearse la posibilidad de incrementar la educación básica hasta el nivel secundaria y el tema de la preocupación por la calidad aparece dentro del discurso público. (Cepeda, 2009).

En Colombia, hasta finales de la década de 1970, había una especie de manual (nos referimos principalmente a la influencia del modelo de Ralph Tyler, *"Principios Básicos de Currículo y Enseñanza"*, especificado más adelante) muy ligada a la eficacia, con criterios técnicos de organización, trayendo áreas específicas y cursos individuales sobre cómo construir y pensar el currículo, por lo tanto, una didáctica curricular, enfocada principalmente en la eficiencia curricular (enseñanza, didáctica, evaluación, objetivo, aprendizaje), no darse cuenta de que un currículo va más allá de lo didáctico, es decir, una escuela inserta en una determinada cultura no es totalmente prescriptiva, ni lineal.

Existen otros planes de estudio en las Instituciones educativas. Estos traerán características que difieren de las perspectivas curriculares que ya hemos mencionado, la crítica y la poscrítica. Tales perspectivas nos presentan una posibilidad de relación crítica con el pasaje literario destacado, pues traen una lectura que permite, entre otros, visualizar relaciones de poder en el currículo. Cuando percibimos el sufrimiento del cuerpo del personaje, advertimos *"un currículo"* que obligaba al cumplimiento de una determinación, es decir, estar en la escuela, en ese tiempo/espacio; por lo tanto, se entiende una cierta relación de poder: vertical, disciplinaria, autoritaria.

Como se ve, el carácter mahadiano se inserta en una organización curricular que se caracteriza por las marcas de posicionamiento corporal, por el material didáctico descrito, que será el único utilizado para la clase (cientificación del saber). Esta perspectiva curricular no es lejana, ni es una *"práctica obsoleta"*, ni nos atrevemos a decir que ya no está presente en el currículo. Sin embargo, vimos/vemos que elementos de un currículo crítico están presentes en muchas escuelas, especialmente a partir de las décadas de 1970/1980, como lo señalan Ranghetti y Gesser (2011), autores con los que coincido cuando dicen que *"[.. .] el currículo deja de ser un área meramente*

técnica, preocupada solo por cuestiones metodológicas, y pasa a incorporar también cuestiones sociológicas, epistemológicas y políticas" (Ranghetti & Gesser, 2011, p. 19).

Esto significa que, en pleno siglo XXI, se comienza a pensar en un currículo atravesado por las distintas dimensiones de la sociedad, ya sea referido al contexto social, cultural y político, ya sea relacionado con el reconocimiento de los diferentes saberes que circulan en la escuela como legítimo. Por eso, destacó la importancia de Paulo Freire, para quien los diferentes sujetos son poseedores de saberes de igual valor a los saberes socialmente acumulados y cientificidades.

En relación con lo anterior, está el proceso de gestión y política educativa en las instituciones, sobre ello, en la Guía 34 del MEN (2008), se plantea que una buena gestión educativa facilita el trabajo organizado y favorece el desarrollo de las competencias, facilita la construcción de relaciones y fortalecen las estructuras éticas, cognitivas y de comportamiento de todos los actores de las instituciones. Abarca los procesos curriculares en los que se definen lo que van a aprender los estudiantes, el momento, los recursos y la forma de evaluar los aprendizajes a través de los componentes como el Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.

Las practicas pedagógicas, son otro de los componentes que el MEN (2008), establece dentro de la gestión educativa y su esencia está dada en la capacidad de organizar las actividades educativas institucionales en función del aprendizaje y el desarrollo de competencias a través de. acciones didácticas a realizar en las áreas de conocimiento, en las materias específicas y en los proyectos transversales, haciendo un uso articulado de los recursos y el tiempo de aprendizaje. Esto va directamente relacionado con la gestión de aula que permite concretar la enseñanza y el aprendizaje a través de la relación del proceso educativo con el modelo pedagógico, la planeación docente y el sistema de evaluación en el aula. (MEN, 2008)

El seguimiento académico es el proceso que entrelaza cada componente de la gestión educativa porque permite definir los resultados de las actividades, calificaciones obtenidas por los estudiantes, la pertinencia de la formación y promoción y, los problemas que s detectan en el aprendizaje para diseñar un sistema de evaluaciones que, a través de actividades de aprendizaje se puedan reforzar los conocimientos en los estudiantes con necesidades. (MEN, 2008)

Al igual que en el resto de los países, en Colombia el impacto de la globalización, la complejidad de los procesos y su debilitamiento, el avance científico-tecnológico; las políticas públicas representan la expresión de los lineamientos para el direccionamiento estratégico de

los programas, proyectos y toma de decisiones para la educación. En ese orden está El Plan Nacional decenal de Educación 2016-2026, que se presenta como un instrumento de la política pública educativa, que además de generar espacios de participación colectiva para la construcción de la sociedad colombiana, resumen en sus 10 aspectos las deudas políticas con la educación convirtiéndolas en desafíos a emprender para llevar a término el plan nacional hasta el 2026.

Esos aspectos están encaminados a regular y precisar el derecho a la educación, La construcción de un sistema educativo articulado, participativo y descentralizado con el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles que permitan la construcción de una política pública para la formación de educadores. Impulsar la educación que transforme el modelo tradicional que aún se mantiene en la enseñanza e impulsar el uso pertinente y pedagógico de las nuevas tecnologías, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación para el desarrollo para la vida. La construcción de la paz desde la educación dando prioridad al desarrollo de la educación rural, teniendo en cuenta los gastos educativos en el PIB del país y fomentar la investigación para el desarrollo de conocimientos y de la sociedad.

A tal efecto, entonces la política educativa representa una herramienta de gobierno para dirigir, orientar y controlar los procesos educativos a través de pautas y marcos legales que definen los objetivos de los procesos pedagógicos institucionales y fortalecer la calidad de la educación y se sustenta en aspectos como calidad, efectividad y eficiencia.

- **La situación de la gestión educativa, la política y las evaluaciones a gran escala en las Instituciones educativas de Lorica**

Los procesos evaluativos en las Instituciones Educativas de Lorica, existen falencias educativas dado el modelo de evaluación tradicional que se aplica que no cumple con las expectativas de las evaluaciones a gran escala, ya que no muestra una adecuada relación entre la formación integral, la cultura, la sociedad y la conceptualización de contenidos en los currículos de las áreas claves que se evalúan en los exámenes a gran escala, dígase pruebas ICFES o Pruebas Saber11.

En este caso los estudiantes de básica y media de las Instituciones Educativas Antonio de la Torre y Miranda y David Sánchez Juliao, Institución Educativa Santa Cruz y la Institución Educativa Lacides C. Bersal muestran deficiencias en los resultados evaluativos, que además de las vulnerabilidades sociales que los caracteriza, la falta de acompañamiento de los padres, las diferencias entre contenidos orientados y evaluados y la prevalencia de los modelos educativos tradicionales evidencian la necesidad de lograr un balance entre todos estos factores de manera que generen una transformación académica desde el aula hasta las evaluaciones a gran escala.

Actualmente, los estudiantes que se preparan para las evaluaciones a gran escala, en este caso pruebas ICFES, son estudiantes con una edad promedio de entre los 14 y 16 años que provienen de estrato social bajo, los padres y madres enseñanza básica terminada, no obstante se observa en ellos, la maduración cognitiva que está en correspondencia con los modelos de enseñanza y evaluación tradicional, lo que muestra la necesidad de una preparación óptima que resuelva las falencias que existen en cuanto a la presentación en exámenes a gran escala. Del mismo modo, estratégicamente poco se hace en cuanto a gestión educativa para perfeccionar las estrategias evaluativas que contribuyan a elevar el nivel teórico de los alumnos para estos exámenes.

CONCLUSIONES

La evaluación representa un proceso continuo de todo sistema de enseñanza-aprendizaje, tiene por objetivo conocer cómo evoluciona cada estudiante de manera que permite definir acciones estratégicas para garantizar que los objetivos curriculares de cada área y nivel académico se cumplan. De su adecuada implementación y ejecución depende la calidad en el cumplimiento de los estándares, que establece el MEN.

Un factor importante para garantizar resultados elevados en las evaluaciones a gran escala está en la aplicación consecuente de la evaluación interna porque permite promover herramientas dirigidas a el entrenamiento y preparación de los estudiantes para evaluaciones superiores

Por tanto, las pruebas en gran escala muestran a la sociedad en general la importancia para mejorar sistemáticamente los niveles de enseñanza aprendizaje garantizando la calidad de los procesos educativos institucionales formar con calidad los estudiantes que ingresan a la educación superior para elevar el nivel de la enseñanza y la formación integral de los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A J. (2009) No todo lo que cuenta en educación es medible o comparable. Críticas a la responsabilidad basada en pruebas estandarizadas y clasificaciones escolares. Revista Lusófona de Educación, Lisboa, v. 13, nº 13, pág. 13-29.
- Afonso, A J. (2010). Una mirada sociológica en torno a la rendición de cuentas en la educación. En: ESTEBAN, María Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). Vistas e interfaces: reflexiones críticas sobre la evaluación. São Paulo: Cortez, pág. 147-170.
- Afonso, A J. (2015). Hacia una conceptualización alternativa de la rendición de cuentas en educación. En: BROOKE, Nigel; ALVES, María Tereza Gonzaga; Oliveira, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). La evaluación de la educación básica: la experiencia brasileña. Belo

Horizonte - MG: Fino Traço, p. 548-553.

- Afonso, A J. (2018). Políticas de rendición de cuentas: ¿errores semánticos o ambigüedades político-ideológicas? Revista de Educación PUC-Campinas, año 23, v. 1, pág. 8-18.
- Alvarez Sánchez, Ivan Noel; Ibarra Ceceña, María Guadalupe; Miranda Bojorquez, Erasmo. (2013). La Gestión Educativa Como Factor De Calidad En Una Universidad Intercultural Ra Ximhai, vol. 9, núm. 4, septiembre-diciembre, 2013, pp. 149-156 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004014
- Barriga, Ángel Díaz. (2003) Controversia sobre el examen. En: ESTEBAN, María Teresa (org.). Evaluación: una práctica en busca de nuevos significados. Río de Janeiro: DP&A, pág. 51-82.Revista Educación y Selección, San Pablo: Fundación Carlos Chagas, nº 19, 1989.
- Bautista Sánchez, Edgar Jesús. (2015). La evaluación mediante pruebas de gran escala en México RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 5, núm. 10, enero-junio, 2015 Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Guadalajara, México Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150318004
- Backes, Cristiane Welter. (2016) Un análisis de evaluación a gran escala considerando la posición (o visibilidad) de dos estudiantes. 2016. 231p. Tesis (Doctorado en Educación) – Posgrado en Educación, Universidad del Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo – RS.
- Borges, Edna Martins. (2016) Evaluaciones externas de gran envergadura en el contexto escolar: percepción de los directores de escuela de la Red Estatal de Educación de Minas Gerais. 327p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG
- Cazares, Marisa Cazares. (2011) Una Reflexión Teórica del Currículum y los Diferentes Enfoques Curriculares. UCF, Cuba
- Cepeda, B. (2009). La política de evaluación externa de los aprendizajes en educación básica. Una aproximación a la comprensión de su racionalidad. Periodo 2000-2006 (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- González Barbera, C., Caso Niebla, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento Académico Y Factores Asociados. Aportaciones De Algunas Evaluaciones A Gran Escala. Bordón. Revista De Pedagogía, 64(2), 51–68. Recuperado a partir de https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (Séptima Edición). México D.F, México: McGraw-Hill. https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0742/documentos/Metodologiadelainvestigación.pdf

- Jiménez Moreno, J. A. (2016). El Papel de la Evaluación a Gran Escala como Política de Rendición de Cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 9(1). https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.007
- Moreira, Barbosa F (2009). Estudios curriculares: avances y desafíos en el proceso de internacionalización. Cuadernos de investigación, vol. 39, nº 137, pág. 367-381.
- Moreira, Barbosa F & Silva, Tomaz T (2011);. Sociología y teoría crítica del currículo: una introducción. En: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, cultura y sociedad. SAN PABLO: Cortez, pág. 13-47.
- MEN (2004). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. Al tablero Nº 14 El periódico de un país que educa y se educa.
- Pérez Porto, J., Merino, M. (2019). Política educativa - Qué es, definición y concepto. Recuperado el 5 de abril de 2023 de https://definicion.de/politica-educativa/

CAPÍTULO 22

PRÁCTICA EVALUATIVA DESARROLLADA EN LAS INSTITUCIONES PUERTO COLOMBIA Y SAN JOSÉ DE URÉ EN PANDEMIA

Edin Javier Caro Caraballo
Universidad UMECIT, Panamá
edincaro77@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-8853-8826

RESUMEN

El presente documento de investigación dispuso como objetivo analizar la práctica evaluativa de docentes en las Instituciones Educativas Puerto Colombia y San José de Uré durante la epidemia ocasionada por el Covid 19. El método empleado corresponde al enfoque cualitativo, diseño transversal correlacional y tipo estudio de caso aplicada a una población integrada por educadores de las Instituciones San José de Uré zona urbana e Institución Puerto Colombia zona rural, tomando como muestra a 30 docentes de cada escuela. La estrategia para la recolección de información fue la encuesta y la triangulación de datos, con lo que se obtuvo como resultado que en la escuela urbana se conservó una práctica evaluativa más eficaz durante la pandemia y que los principales retos enfrentados por los docentes corresponden, primeramente a falta de condiciones y herramientas para el uso tecnológico y el empleo de una evaluación a distancia repentino, lo cual guarda relación con la falta de conocimiento sobre el enfoque formativo de la evaluación.

Palabras clave: Práctica evaluativa, evaluación de los aprendizajes.

EVALUATION PRACTICE DEVELOPED IN THE INSTITUTIONS OF PUERTO COLOMBIA AND SAN JOSÉ DE URÉ IN PANDEMIC

ABSTRACT

This research document aimed to analyze the evaluative practice of teachers in the Puerto Colombia and San José de Uré Educational Institutions during the epidemic caused by Covid 19. The method used corresponds to the qualitative approach, correlational cross-sectional design and case study type applied to a population composed of educators from the San José de Uré Institutions urban area and Puerto Colombia Institution rural area, taking as a sample 30 teachers from each school. The strategy for the collection of information was the survey and triangulation of data, with the result that in the urban school a more effective evaluation practice was maintained during the pandemic and that the main challenges faced by teachers corresponded first to the lack of conditions and tools for the technological use and the use of a sudden distance evaluation, This is related to the lack of knowledge about the formative approach to evaluation.

Keywords: Evaluative practice, evaluation of learning

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa está relacionada con las prácticas pedagógicas de los docentes, el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad general de la enseñanza, y también depende de la percepción y conocimiento de quienes la realizan. Las prácticas de evaluación se han basado tradicionalmente en enfoques sumativos que limitan la evaluación a un mecanismo que mide el desarrollo del conocimiento y/o el aprendizaje de los estudiantes y los ubica en escalas numéricas y comparativas.

Sin embargo, el enfoque formativo surgió como una forma de actualizar las prácticas de evaluación, pero la brecha era evidente en la cultura escolar. Entre los problemas de la práctica de evaluación de los profesores, se puede mencionar el malentendido de que la evaluación sumativa y la formativa son opuestas, ignorando el hecho de que pueden complementarse entre sí para una evaluación eficaz. Además, el uso de la evaluación objetiva facilita el aprendizaje autodirigido y fomenta el aprendizaje para la evaluación en lugar de la evaluación para el aprendizaje.

Esta memoria de contenido no permite que la información recopilada durante la evaluación se utilice como base para nuevos aprendizajes, ya que la prioridad suele ser preparar exámenes, como las pruebas estandarizadas nacionales (SABER) e internacionales (PISA). Por otra parte, si bien el diseño curricular y el SIEE de algunos centros educativos determinaron la función formativa de la evaluación como forma de evaluación, se consolidaron prácticas de evaluación docente sin objetivos claros de aprendizaje y criterios de evaluación claros.

Al respecto, Torres y Fernández (2015) confirman que las deficiencias más comunes en las escuelas se refieren a las discrepancias entre los currículos oficiales y reales, las tendencias a la homogeneización y el desarrollo curricular centralizado. Sin embargo, los estudiantes y sus representantes, como miembros de la comunidad educativa, deben conocer las evaluaciones para comprender qué se evalúa y cómo.

En contraste, los informes académicos escolares se reducen a un puntaje cuantitativo que informa a los estudiantes y sus calificaciones aprobatorias. Asimismo, los sistemas y herramientas de evaluación se configuran sin tener en cuenta las necesidades y características específicas de la comunidad educativa. Todo lo anterior significa un cambio en el grado en que se juzga calificada la conducta. En respuesta, Morton (2019) afirma que los cambios en las prácticas de evaluación pueden encontrarse inicialmente con la resistencia de los maestros, estudiantes y padres, y es hora

de darles forma e integrarlos.

Además, hay otros componentes problemáticos que varían según el contexto, como el nivel de educación, la infraestructura y circunstancias especiales, como el cierre de clases por el coronavirus, donde las evaluaciones pasan a ser desde abajo, un proceso fundamental principal que refleja y puede mejorar el proceso educativo vivido por los estudiantes (Núñez, 2021).

Así, en los escenarios distantes de enseñanza aprendizaje impuestos por Coronavirus, la falta de conectividad y dispositivos digitales acaba afectando negativamente las prácticas educacionales de centros rurales como la Institución Educativa Puerto Colombia, Por su parte, el panorama urbano en la Institución Educativa San José de Uré, al contar con mejores condiciones e infraestructuras terminan generando mayores posibilidades de instituir procesos de educación en línea, todo lo cual ejerce influencias en la forma en que cada Institución y maestro evalúa.

Según Palés (2020), la pandemia, las opciones de elección múltiple y las nuevas formas de evaluación impuestas por otros mecanismos tradicionales de evaluación han creado, entre otras cosas, conflictos éticos contra los que los estudiantes pueden actuar para reducir los procedimientos fraudulentos de fiabilidad de la evaluación. Evidencia que si bien el desarrollo curricular, la instrucción y el trabajo docente apuntan a mejorar la calidad de la educación, teniendo en cuenta los nuevos parámetros creados por el distanciamiento social, se hace evidente la obligación de introducir prácticas docentes estrictas y normativas para controlar la enseñanza. y objetivos, por lo que los docentes ahora tienen que no solo cambiar sus estrategias de enseñanza, sino también ajustar la forma en que planean llevar a cabo el proceso de evaluación.

TEORÍAS QUE SIRVIERON DE BASE AL ESTUDIO

Las bases teóricas abordan la evaluación como enfoque renovado y su alcance; exponen sus beneficios, propósito y función.

El MEN (2009) afirma que una buena evaluación en el aula se caracteriza por ser formativa, más que sancionadora; emite juicios y valoraciones contextualizadas; convoca todas las partes a la autoevaluación y se centra en la forma en la que el educando aprende y en la calidad de aquello que aprende.

El llamado enfoque sumativo (cuando te limitas a sacar una conclusión sobre el evaluado, por ejemplo, pasándolo a un grado superior o rechazándolo, asignando uno u otro grado) o el llamado formativo, si el resultado se utiliza para orientar al alumno para que su aprendizaje mejore y el

propio profesor reoriente la enseñanza (Martínez, 2013).

Ahora, la evaluación en su carácter formativo busca reflexionar y asumir posturas críticas sobre elementos y/o momentos de la enseñanza aprendizaje con el fin de instituir modificaciones y adaptaciones para su respectivo mejoramiento. Así, permite hacer juicios de valor basados en datos recopilados antes, durante y después del aprendizaje para hacer los ajustes necesarios y tomar decisiones apropiadas (Flores, 2018). Cabe rescatar que, la eficacia de los instrumentos con los que se evalúa y se estudian los resultados de la evaluación son dos componentes determinantes, lo que en palabras de Azambuya (2020) significa que la práctica evaluativa es una actividad crítica de aprendizaje que tiene lugar en la recopilación de información útil y veraz, en el desarrollo de la práctica educativa.

Es decir, evaluar con enfoque formativo, más que medir un conocimiento en los estudiantes, se trata de emplear un proceso de análisis y transformación con el cual se incrementa continuamente la calidad educativa de una Institución, para lo cual es importante apoyarse en teorías y tener claridad sobre qué y cómo es la evaluación, para qué y cuándo se evalúa (Rivera, 2004). Además de conocer a cabalidad *"su estructura, su propósito y el contexto donde estas se llevan a cabo"* (Mejía y Mejía, 2021, p. 4).

El enfoque formativo como una nueva forma de entender la evaluación amerita que docentes la asuman como aquel proceso que tiene una función diagnóstica, la cual busca que las autoridades académicas realicen acciones en pro del mejoramiento de la calidad educativa; una función instructiva inclinada hacia las personas que participan en el proceso; una función educativa que erradica insuficiencias de la labor docente a partir de estrategias y una función autoformadora que orienta el quehacer académico hacia la mejora de resultados y promueve la autoevaluación crítica y permanente (Mora, 2004).

Según el criterio de Aparicio y Ostos (2020) los beneficios más inmediatos de una evaluación formativa se obtienen cuando la retroalimentación promueve una autorregulación del aprendizaje en los estudiantes y se usa el diálogo para fomentar una gestión del conocimiento que reduzca la brecha entre el desempeño actual y el desempeño deseado. Por otro lado, la eficacia del refuerzo de aprendizaje de los estudiantes dependerá del *"comprobar constantemente la comprensión que estos vayan logrando"* (Shepard, 2006, p. 17). Al igual que del ratificar si los objetivos fueron alcanzados; identificar si es preciso retomar los contenidos académicos no asimilados; cambiar las estrategias pedagógicas y evitar incurrir en los mismos errores (Rosales, 2014).

Dicho lo anterior, es necesario asimilar el acto evaluativo de enfoque formativo como aquel que, en vez de calificar, busca ayudar a aprender y a corregir a tiempo los errores (Núñez et al., 2014). Reconociendo *"el papel central que la evaluación formativa juega en el proceso de enseñanza aprendizaje y adoptar una posición más crítica sobre nuestra labor «evaluativa»"* (Talanquer, 2015, p. 178).

La evaluación es una herramienta de aprendizaje muy útil porque ayuda al profesor a descubrir las fortalezas y debilidades de los alumnos para poder mejorarlas; Por ello, es muy importante que el docente en el aula utilice diferentes actividades y estrategias de evaluación al servicio de múltiples actividades intelectuales (Flóres, 2018).

METODOLOGÍA EMPLEADA

La presente investigación toma como fundamento el paradigma de la fenomenología, ya que le permite al investigador, observar la conciencia que existe o se relaciona con un objeto determinado a la hora de comprenderlo. Así las cosas, quienes investigan desde la fenomenología, deberán establecer un acercamiento con la forma como el objeto es concebido o el significado que le es atribuido y la respectiva manera en que es presentado, en otras palabras, la forma como fenómeno de estudio se convierte en objeto de conciencia (Fuster, 2019). Por otro lado, (Hernández y Mendoza, 2018). Establecen que la fenomenología se centra en crear un acercamiento efectivo con aquellos individuos que se hayan relacionado o hayan tenido experiencias con el problema de investigación, apuntando significados y descripciones emitidos por los mismos.

Teniendo en cuenta que el método de investigación cualitativo *"se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en su relación con el contexto"* (Hernández et al., 2017, p. 390). La presente investigación opta por dicho método de investigación, a fin de explorar y comprender la forma en que la pandemia ocasionada por el Covid 19 irrumpió en las prácticas evaluativas de docentes de las Institución Educativa San José de Uré y Puerto Colombia, a través de lo cual se busca proyectar un contraste de dicho impacto en el contexto rural y urbano.

Ahora, las investigaciones cualitativas son aquellas que exploran un fenómeno determinado a través de lo que una población interpreta, concibe o experimenta con dicho fenómeno (Hernández y Mendoza, 2018). En ese sentido, se tiene como propósito indagar las experiencias y concepciones sobre el proceso de la práctica evaluativa en el marco de la pandemia.

Quecedo y Castaño (2002) afirman que el método cualitativo de investigación se apoya en

aquello que una población dice o hace para producir datos que describen el problema o fenómeno de investigación. Acciones presentes en el procedimiento investigativo presente.

Debido a que el estudio de caso investiga un fenómeno dentro de entornos reales, el empleo de diversas fuentes de datos, captando múltiples perspectivas e indagando uno o varios casos para una exploración profunda y un sólido conocimiento del fenómeno estudiado (Martínez, 2006). El tipo de investigación empleada en el presente trabajo se refiere al estudio de caso.

Cabe mencionar que los estudios de casos buscan explicar cómo y por qué sucede un fenómeno, además de que permite estudiarlo desde múltiples perspectivas y permite la aparición de nuevas señales sobre el tema, las cuales emergen a través de su exploración profunda y conocimiento amplio (Martínez, 2006).

Para Martínez (2013) el diseño de una investigación ha de ser una estructura integrada por fundamentos o elementos temáticos e instrumentales que se organizarán por etapas con el fin de procesar realidades y crear nuevos conocimientos.

La investigación correlacional también forma parte de una metodología no experimental y su tarea es encontrar explicaciones estudiando las relaciones entre variables en condiciones naturales sin manipular las variables relevantes. Este tipo de investigación muestra hasta qué punto un cambio en una variable se debe a un cambio experimentado en otra variable o variables (Paz y García, 2012).

La utilidad del diseño transversal correlacional permite crear relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado e incluir uno o más grupos o poblaciones y comparar entre ellos la relación, similitud y diferencia de las variables (Hernández et al., 2017).

Entre los procedimientos empleados para recopilar información se encuentra la encuesta que consiste en un conjunto de técnicas destinadas a reunir sistemáticamente una información, datos sobre una temática determinada o una población específica en donde se emplea un contacto directo o indirecto.

La triangulación de datos según Okuda y Gómez (2005) se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno.

CONCLUSIONES

Al interrogar a los docentes sobre un empleo previo de la evaluación a distancia durante su trayectoria como docentes se obtiene que el 67.3 % de los docentes del contexto urbano ya había evaluado a distancia mientras que en el casco rural un 60.5 % la había ejecutado. Según Vargas (2014) la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia es una forma de estimular el aprendizaje de los alumnos y promover su rendimiento en el proceso de aprendizaje. La educación a distancia tiene sus propias características de aprendizaje. Los alumnos pueden estudiar de forma independiente en cualquier momento y lugar. Los profesores y los alumnos están en entornos diferentes, por tanto, la enseñanza y el aprendizaje están separados. Así que también pone.

El modelo de evaluación del aprendizaje a distancia puede ser de ayuda a los problemas en la educación, ajustar el progreso del aprendizaje a tiempo, optimizar los métodos de aprendizaje y mejorar la calidad del aprendizaje. La retroalimentación de la información recolectada en la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes proporciona orientación dirigida a mejorar su capacidad de autoaprendizaje.

Se puede expresar que en los profesores de las Instituciones Educativas San José de Uré y Puerto Colombia prevalecieron prácticas evaluativas de tipo físico a partir de instrumentos como guías de aprendizajes y trabajos entregables. De igual manera, se evidencia que el afianzamiento de una evaluación desde ambientes virtuales se relaciona mucho más con prácticas como llamadas telefónicas y, en menor proporción, el empleo de audios y videos. A diferencia de los docentes del contexto rural, los maestros pertenecientes al casco urbano señalan que, durante el confinamiento, pudieron realizar visitas y observaciones domiciliarias, donde pudieron llevar a cabo una evaluación presencial.

Teniendo en cuenta que los problemas de comunicación educativa repercuten en el proceso del aprendizaje e interfieren en la calidad de las actividades realizadas (Márquez et al., 2012). Se les pregunta a los profesores cómo fue la comunicación con sus estudiantes durante el aislamiento social preventivo, ante lo que puede determinarse que la comunicación en ambos contextos se inclinó hacia la comunicación continua y ocasional, con la diferencia que en el casco rural la comunicación continua presentó un mayor porcentaje, lo cual estaría relacionado con un sistema de comunicación establecido previamente a partir de las distancias en que los diferentes padres y estudiantes han mantenido naturalmente por su forma de vivir.

Vargas (2014) expuso que, existe un tipo específico de evaluación según los implicados. De ese modo, la Heteroevaluación involucra la acción evaluativa del docente; la Autoevaluación a los

estudiantes y la Coevaluación una revisión de pares. En la pregunta número 4, que refiere a los tipos de evaluación empleados durante la pandemia generada por el Covid 19 los resultados arrojan que los dos tipos de evaluación con mayor empleo fueron la Autoevaluación y Heteroevaluación.

Al comparar el empleo de Heteroevaluación en las dos Instituciones se obtiene que en la Institución Puerto Colombia el porcentaje fue mucho mayor, mientras que, en el caso urbano es la Autoevaluación en la Institución Educativa San José de Uré devela una mayor equivalencia. Sobre la coevaluación cabe señalar que los bajos índices en ejecución de sesión en línea pueden explicar por qué los docentes emplearon en menor proporción la evaluación entre estudiantes.

Villalobos (2018) afirma que entre la evaluación cualitativa y cuantitativa no debe haber preferencias sino un uso razonable en donde ambos enfoques se complementan y materialicen para beneficio del aprendizaje de los estudiantes; desde esa perspectiva se cuestiona el enfoque metodológico de la población objeto al evaluar, ante lo cual se obtiene que en las dos instituciones se desarrollan ambos métodos (cuantitativo y cualitativo). Además, al comparar la equivalencia individual de las evaluaciones de enfoque cualitativo el instrumento arroja una mayor prevalencia de los métodos cuantitativos y cualitativos en maestros del casco urbano.

Conterón (2020) sostuvo que la evaluación se integra por tres momentos: la evaluación inicial donde se realiza un diagnóstico situacional o exploración de saberes previos, el proceso, que hace referencia a una evaluación continua y permanente a modo de seguimiento y la evaluación final donde se identifica el avance de los estudiantes y la adquisición de destrezas. Con base a lo anterior se cuestiona a los docentes acerca de los momentos evaluativos que pusieron en práctica durante la emergencia mundial sanitaria.

Los resultados pudieron denotar que en ambos contextos el momento evaluativo con mayor ejecución fue *"durante"*, lo que se relaciona con las llamadas telefónicas que los docentes afirmaron haber hecho para realizar el seguimiento de los aprendizajes y el cumplimiento de tarea por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, el proceso de evaluación de los conocimientos no es asumido como una simple valoración numérica al final de cada periodo, sino que alude a un conjunto de actividades secuenciales, las cuales son sujeto de seguimiento y de verificación, en el que se analice el avance del proceso de reconocimiento gradual de los aprendizajes. Debido a esto, en el momento en el que los alumnos van aprendiendo, logran apropiarse de los elementos requeridos para alcanzar las metas establecidas, respondiendo a un proceso de valoración que se convierte en un desarrollo

constante, formativo e integral. En ese sentido, al momento de realizar la evaluación, el docente necesita tener claridad sobre la finalidad, comprendiendo que se desea evaluar con el objeto de determinar el método apropiado y analizar de forma pertinente los resultados, además, es esencial definir la metodología que posibilite recolectar la información necesaria, organizarla y concretar los resultados.

En cierta medida, los dos grupos de docentes señalan retos o dificultades similares en su práctica evaluativa durante la emergencia mundial sanitaria, sin embargo, aunque en los resultados se haya visto que el casco urbano pudo retroalimentar presencialmente a partir de visitas domiciliarias, el que uno de los docentes haya afirmado que su mayor reto fue plantear los objetivos en las guías demuestra la forma en que se desconoce completamente el diseño y la planeación que debe tener la acción evaluativa.

Al respecto, es necesario mencionar que, si los docentes evalúan de forma improvisada y sin fundamentos el diseño de criterios se verá afectado, la realización de actividades y el aprendizaje mismo ya que *"es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento".* (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Asimismo, el que los papás de los estudiantes como participantes de la comunidad educativa se mostraran reacios a una vinculación activa de los actos evaluativos va en contra de lo expuesto por Castaño (2013) quien afirmó que *"la evaluación de aula debe ofrecer información a los profesores, a los estudiantes, e incluso a los padres de familia"* (p. 31). De hecho, que los maestros hayan tenido que afrontar los retos de la virtualidad ellos solos, lleva a reflexionar sobre la forma en que los comités institucionales son creativos y adaptan sus parámetros hacia nuevas condiciones académicas.

Por otro lado, algunos maestros señalaron que el acompañamiento de los padres dificulta su práctica evaluativa en la medida en que era evidente que les realizaban las tareas a sus hijos mientras que otros, a causa de su bajo nivel académico, les resultaba imposible ayudarlos en la realización de actividades.

En lo que corresponde a la relación del conocimiento de los docentes sobre el enfoque de evaluación y sus prácticas evaluativas desarrolladas durante el marco de la pandemia. Los docentes dicen conocer la intención formativa de la evaluación pero ese conocimiento se queda solo en una afirmación y no se aplica en la labor docente como se evidencia en los resultados del interrogante

¿emplea la evaluación formativa en la labor docente? representado en un 39% y 46% respectivamente lo que lleva a concluir que existe una deficiencia en la apropiación y empoderamiento teórico y práctico más aún en un contexto de educación remota donde la retroalimentación de los aprendizaje se dificulta a causa de la baja cobertura y el acceso a la comunicación lo que implica que el docente se cualifique y logre desarrollar competencia básicas de evaluación.

Por tanto, la evaluación significa comprender y valorar los procesos y productos de las actividades educativas. Es una evaluación sensible al cambio, es parte de un sistema abierto, complejo y cambiante como la educación. Es la aprehensión y explicación de los fenómenos educativos en un contexto determinado. La información de una evaluación es un anuncio que permite diagnosticar la eficacia y el progreso de los procesos de aprendizaje y estudio de los educandos, permitiendo al profesor evaluar su trabajo y considerarlo para su reorientación y corrección, a fin de que pueda contribuir significativamente al progreso de los procesos educativos en el salón y lograr un mejoramiento continuo.

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza es una tarea necesaria porque le brinda al docente un mecanismo de autocontrol que lo regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que surgen y lo molestan. En ese marco, las prácticas evaluativas de los aprendizajes inciden directamente en los hábitos de aprendizaje de los estudiantes y en cómo se evalúan, a sí mismos en el logro de un mejoramiento en las metas establecidas.

La evaluación de los aprendizajes puede incidir directamente en las estructuras del sistema educativo y elementos esenciales como la permanencia y la calidad, su gestión marca el horizonte de las políticas educativas nacionales y locales respaldando reformas educativas, decisiones curriculares, y acciones de docentes, estudiantes y tutores de familia. Así la evaluación se convierte en el común denominador del aprendizaje y la enseñanza. Cuando se habla de evaluar a los alumnos, también se menciona un conjunto de aspectos que van más allá de los resultados valorativos que pretenden determinar cuánto han aprendido los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, Ó., y Ostos, O. (2020). Evaluación formativa. (U. S. Tomás, Ed.) https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28538.
- Azambuya, M. (2020). La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO. Márgenes, Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(1), 240-262. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7153/7079.
- Castaño, J. (2013). La evaluación de aula. Una práctica compleja. En A. M. Bogotá,

Evaluación en el aula: del control a la comprensión (págs. 21-36). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20Aula.pdf.

- Conterón, E. (2020). Los momentos de la evaluación y la toma de decisiones en los docentes de nivel inicial y preparatoria en la unidad educativa Guayaquil. [Tesis de pregrado para optar el título de Ciencias de la Educación/Universidad Técnica de Ambato]. http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/30984/1/CONTER%c3%93N%20CHICAIZA%20EVELYN%20JOHANNA.pdf.
- Flores, J. (2018). Evaluación del aprendizaje significativo con criterios de aprendizajes prácticos. Un aporte de la enseñanza de la bioquímica. Investigación y Postgrado, 33(2), 9-29. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736282.pdf.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2017). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Education. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa, Revisión de literatura. Revista Perfiles Educativos, 35(139), 128-159. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a9.pdf.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión (20). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008.
- Mejía, D., & Mejía, E. (2021). Evaluación y Calidad Educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. Revista Electrónica Educare, 25(3), 1-14. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/12703/22843.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Evaluación en el Aula. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 1-28. https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf.
- Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: DOI: 10.14422/pym.i378.y2019.002dificultades y oportunidades. Padres y Maestros (378), 11-18. https://doi.org/DOI: 10.14422/pym. i378.y2019.002.

- Núñez, F. (2021). Evaluar en tiempos de Pandemia. Experiencias desde el contexto virtual. Universciencia, 19(57), 23-33. http://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/183/288.
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 35(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf.
- Palés, J. (2020). Exámenes con libro abierto, nueva opción para evaluar el aprendizaje para la pandemia y la pospandemia. Revista de la Fundación Educación Médica, 23(5), 233-236. https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n5/2014-9832-fem-23-5-233.pdf.
- Paz, M., & García, M. (2012). Los métodos de Investigación. En M. García, & M. Martínez, Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster (págs. 101-128). EDITUM.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica (14), 1-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de Investigación Educativa, 8(14), 47-52. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). El enfoque formativo de la evaluación. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan, Educational Measurement (págs. 623-646.). Praeger Westport. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Educación Química, 26(3), 177-179. http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/52927/47077.
- Torres, A., y Fernández, E. (2015). Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad. Opción, 31(77), 95-110. https://www.redalyc.org/pdf/310/31041172006.pdf.
- Vargas, E. (2014). Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira. [Tesis de posgrado para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales, niñez

y juventud/Universidad de Manizales]. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf.

- Villalobos, C. (2018). La evaluación docente de orden cualitativo como mejoramiento de la evaluación de tipo cuantitativo, en la escuela de carabineros Eduardo Cuevas García. Estudio de caso. [Tesis de posgrado para optar el título de Magíster en Educación/ Universidad Santo Tomás]. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13098/Villaloboscarlos2018%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

CAPÍTULO 23

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SOCHA

Edwin Osbaldo Vargas Patiño[1]
Universidad UMECIT, Panamá
edwinvargas@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-0645-484X

Leidy Esmeralda Herrera Jara[2]
Universidad UMECIT, Panamá
leidyherrera@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-0754-5850

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas centran su importancia en permitir al docente conocer y reflexionar sobre las acciones que, en la búsqueda de lograr satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, realiza durante el proceso de enseñanza con el fin de lograr una educación efectiva y de calidad. La presente investigación se planteó como objetivo describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la Escuela Normal Superior de Socha, Colombia. Se desarrolló como una investigación descriptiva con un diseño de campo, transeccional, contemporáneo. La población la conformaron 8 docentes que se desempeñan en el contexto de estudio. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta con un instrumento cuestionario contentivo de 55 ítems, validado mediante la técnica del juicio de experto donde se obtuvo un índice de 0,89 y una confiabilidad calculada mediante el alfa de Cronbach de 0,76. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva (frecuencia absoluta y porcentual) y como medida de tendencia central la mediana. Los resultados ubicaron las prácticas pedagógicas en una mediana de 14,06 puntos de un máximo de 20, lo cual indica que los docentes tienen altas prácticas pedagógicas. Con relación a las dimensiones se obtuvo en la planificación 11,25 puntos, facilitación 15,85 y en la evaluación 13,67, por lo tanto, se concluye que los docentes tienen altas prácticas pedagógicas, sin embargo, se perciben problemas en la planificación de sus procesos de enseñanza, lo cual indica que estos docentes deben revisar las acciones que realizan en cada una de las fases de la enseñanza a fin de lograr mejoras en el proceso.

Palabras clave: pedagogía, práctica educativa, enseñanza, didáctica

1 Candidato a Doctor en Ciencias a la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) Panamá. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación de Boyacá en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo de San Mateo (Boyacá). Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Licenciado en Educación Básica
2 Doctora en Educación , Doctora en Ciencias Forenses

THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE TEACHERS OF THE NORMAL SCHOOL SUPERIOR OF SOCHA

ABSTRACT

The pedagogical practices focus their importance on allowing the teacher to know and reflect on the actions that, in the search to satisfy the learning needs of each of their students, they carry out during the teaching process in order to achieve an effective quality. The objective of this research was to describe the pedagogical practices of teachers at the Escuela Normal Superior de Socha, Colombia. It was developed as a descriptive investigation with a contemporary, transactional, field design. The population was made up of 8 teachers who work in the study context. For data collection, the survey technique was used with a questionnaire instrument containing 55 items, validated through the expert judgment technique, where an index of 0.89 was obtained and a reliability calculated using Cronbach's alpha of 0. .76. Descriptive statistics (absolute and percentage frequency) were used for data analysis and the median as a measure of central tendency. The results located the pedagogical practices in a median of 14.06 points out of a maximum of 20, which indicates that teachers have high pedagogical practices. In relation to the dimensions, 11.25 points were obtained in planning, 15.85 facilitation and 13.67 in evaluation, therefore, it is concluded that teachers have high pedagogical practices, however, problems are perceived in planning of their teaching processes, which indicates that these teachers should review the actions they carry out in each of the teaching phases in order to achieve improvements in the process.

Keywords: pedagogy, educational practice, teaching, didactics

INTRODUCCIÓN

La educación como derecho fundamental del ser humano en el mundo, sucede como un proceso importante y sustancial para el hombre, así como también para el desarrollo social de pequeñas y grandes comunidades, convirtiéndose de esta manera en el motor que impulsa el nivel de desarrollo de un país.

En vista de lo anterior se concibe la educación como un mecanismo de movilidad social y una herramienta de transformación que evita el aumento de la pobreza, promueve la igualdad en las oportunidades y comprime la desigualdad social, es decir genera cambios en los conocimientos, valores, hábitos, habilidades, costumbres y creencias de las personas sin desconocer sus realidades y sus contextos. Además, en el proceso educativo convergen diferentes actores y elementos tales como: el docente, el estudiante, la escuela, el sistema educativo, la familia y el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales se interrelacionan para dar lugar al entramado educativo.

Del mismo modo, la educación cobra importancia porque confiere a las personas capacidades y destrezas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico que ayuda a desdibujar algunas falsas creencias de que los procesos educativos solo permiten adoctrinar a las personas con fines particulares; es decir la educación no solo aborda los aspectos cognitivos y contenidos específicos de un programa de formación, sino que mediante ella se logra la formación de una persona crítica y analítica, capaz de realizar tareas que impacten en el desarrollo moral, educativo, social y económico de la sociedad para una mejor calidad de vida y bienestar humano.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de la educación son muchos los retos que aún ésta enfrenta para lograr llegar a todas las personas. Según la UNESCO como se citó en Pérez (2019) en el mundo uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes en todo el mundo no asiste a la escuela, una cifra que apenas ha cambiado en los últimos cinco años. Igualmente, plantea los temas relacionados con el analfabetismo donde se conoce que Sudán ocupa el lugar más bajo del África subsahariana con una tasa de alfabetización del 27%, seguido de Afganistán (28,1%), Níger (28,7%), Malí (33,4%), Chad (35,4%), Etiopía (39%) y Guinea (41%).

Las estadísticas anteriormente planteadas indican con claridad que la realidad de la educación a nivel mundial es preocupante y presenta una realidad similar en los países latinos. Según Pizarro (2017) el análisis de expertos, para 2030, América Latina tendrá un 96,6 por ciento de cobertura en educación primaria; y para 2042, se proyecta que la cobertura sea universal en este nivel. En cuanto a educación media, para 2030, se espera que la región tenga un 90 por ciento de cobertura y en 2066 sea total. Por último, en educación media superior, la cobertura será de un 72,7 por ciento en 2030 y se proyecta que la cobertura será universal para 2095 en la región.

Otro factor que debe ser visto con detenimiento es el tema relacionado con la calidad, la CEPAL (2018) expone que:

> Avanzar en el acceso a una educación de calidad es un eje clave para la inclusión social y también un eslabón crucial para la inclusión laboral y el aumento de la productividad. Progresar en este ámbito está asociado a la reducción de la pobreza, la mejora de los indicadores de salud, la movilidad social ascendente y la ampliación de la posibilidad de ejercicio de la ciudadanía. Más años de escolarización mejoran las oportunidades laborales y habilitan para una participación más plena en sociedades democráticas.

Los problemas de educación relacionados con calidad educativa que mayormente se presentan en los países latinos se centran en la situación del rendimiento escolar que se vive en el aula, la infraestructura escolar, la incongruencia que existe entre el sistema educativo y los contextos y la

formación y práctica educativa del docente. Toda esta situación hace que se pierdan las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia que la Unesco desde 2007 según Blanco (2008) estipula como básicas en la calidad educativa.

Con relación al rendimiento escolar a nivel de Latinoamérica, la educación de calidad se refleja en los resultados que arrojan las pruebas internacionales de evaluación realizadas a los estudiantes, reconocidas como PISA, donde se evalúa la competencia lectora, competencia matemática y competencia científica y en las cuales se percibe que, comparado con un estudiante de un país de la OCDE, los estudiantes latinos tienen marcadas deficiencias en lectura, matemáticas y ciencias.

Por otro lado, dentro de los problemas de educación relacionados con calidad educativa en América Latina resalta el tema de la infraestructura escolar y aunque pareciera incierto es un asunto que cobra importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que si un establecimiento educativo cuenta con espacios oportunos, suficientes y adecuados, brinda la posibilidad de que sus estudiantes, docentes y directivos aprendan y se motiven por aprender, pero si por el contrario, es un escenario ausente de áreas como salas de sistemas, laboratorios, bibliotecas y campos para prácticas deportivas o culturales, esa condición puede generar en muchos casos la interrupción del ciclo escolar, desmotivación por aprender y bajos resultados de aprendizaje.

Al respecto Rivera (2016) manifiesta que:

> La mejora de las condiciones físicas de las escuelas tiene una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros insumos educativos incluyendo el ambiente familiar, la motivación, los buenos maestros, bibliotecas, las tecnologías o los servicios para los estudiantes (s/p).

Ahora bien, la formación del docente es considerada igualmente, una problemática dentro de la calidad educativa de la región latina. Esta es una ocupación que crece en la mayoría de los países, es así como se estima que en América Latina hay 7 millones de docentes y el desarrollo demográfico hace que día a día aumente la demanda de quienes se dedican a esta tarea.

Tal como lo contempla la UNESCO, (2013) los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación, ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, estos profesionales del campo educativo en algunos casos no tienen la formación requerida para atender los grandes inconvenientes de la educación, tales como las elevadas cifras de abandono escolar de los estudiantes y las fallas en

las competencias básicas de lectura, escritura y habilidades matemáticas, lo que genera que en numerosos países escasez crítica de docentes cualificados para impartir educación de calidad a un número creciente de educandos. Al respecto Pizarro (2017) expresa:

> En cuanto al tema de docentes, en la región de América Latina y el Caribe, solo el 85% de los maestros de primaria tienen formación. El análisis de encuestas de población activa de 13 países de la región mostró resultados muy similares a los países de la OCDE (s/p).

Con relación a la práctica de los docentes en Colombia es importante precisar que en la actualidad ésta se encuentra definida mediante un manual de funciones, requisitos y competencias, en el cual se señalan las exigencias académicas y de experiencia que se requieren para ocupar dicho cargo, si se analiza un poco más a fondo el tema de la práctica pedagógica dentro de este documento, se pone de manifiesto que estaría enmarcada en el apartado de descripción de las funciones esenciales, en el área de gestión académica y dentro de las competencias de: dominio curricular; planeación y organización académica; didáctica; seguimiento y evaluación del aprendizaje. Es necesario indicar que estas son aplicadas a lo largo y ancho del territorio colombiano para todo el colectivo docente.

Sin embargo, es importante mencionar que se presentan dificultes en el profesorado, al respecto Rubio y Olivo (2020), sostienen que las dificultades del profesorado se han categorizado de diferentes formas, obedeciendo generalmente a la distinción entre docentes noveles o docentes con experiencia. De esta manera, es posible referenciar diversas dificultades, tales como los problemas que obstaculizan la relación entre la teoría y la práctica señalados por Álvarez-Álvarez (2015); dificultades relacionadas con la dimensión académica acerca de como motivar y explicar lecciones al alumnado, tratamiento del alumnado en forma diferenciada e individualizada, entre otros (Moliner y Ortí, 2016); dificultades para planificar, coordinar y evaluar (Vásquez-Cano, 2016) o dificultades en las dimensiones organizativas; dificultades de índole social, dificultades en el manejo uso y aplicación de los materiales-tecnológicos (Moliner y Ortí, 2016).

Al respecto se resalta, que los profesores del siglo XXI deben tener como eje de su formación inicial, avanzada y continua la comprensión y estudio de su teoría y práctica educativa, para desde la formación investigativa producir saber pedagógico y didáctico desde su contexto (Tovar-Gálvez, 2018).

Con respecto a la labor del docente en el PFC (Programa de Formación Complementaria) en las Escuelas Normales Superiores como lo establece el MEN (---) en el Decreto 1075 de 2015:

> La definición de la planta de personal docente de la educación básica secundaria y

media de las Escuelas Normales Superiores, incluirá las necesidades de formación del ciclo complementario de los normalistas superiores de acuerdo con las áreas o núcleos del saber establecidos en el Decreto 3012 de 1997 (derogado).

Sin embargo, las escuelas normales superiores pasan por un problema de normatividad bastante particular. Están cobijadas por la Ley 115 (que abarca a las instituciones de educación básica y media) y sus exigencias son, en su mayoría, las de una escuela de primaria y secundaria, pero también cumplen funciones de una institución de educación superior, porque gradúan a personas calificadas para el trabajo docente. Sin embargo, estos egresados no presentan las mismas condiciones de formación que se exigen en los programas de licenciatura, aunque resalta que los normalistas tienen una gran ventaja con relación a su práctica pedagógica, ya que su formación está centrada en el desarrollo de prácticas profesionales, pero en otros temas, como son la investigación o el aprendizaje de inglés están atrasados.

De igual manera, los docentes que laboran en estas instituciones están protegidos por la normativa de profesor de educación media, lo cual significa que tienen un gran número de horas semanales académicas o de clase y no se prevé la investigación en su desempeño. Todo esto hace que el ejercicio de la práctica pedagógica del docente formador de docente se limite a lo dispuesto en los contenidos programáticos de la carrera con la respectiva revisión de los profesores de los diferentes núcleos temáticos. Además, la planificación de las clases se realiza con el uso de un plan de aula, que en algunos casos tiene un diseño de años o semestres anteriores y en otros se desarrolla al inicio del curso, sin el debido diagnóstico sobre las necesidades de aprendizaje del estudiante. Asimismo, se observa en el uso de estrategias didácticas tradicionales por parte del docente formador, con muy poca construcción de recursos y materiales para la enseñanza.

En cuanto al componente de facilitación se logra reconocer que es poco frecuente la vinculación de contenidos con la práctica pedagógica, desarrollo ejercicios de resolución de problemas y pocas veces se invita al estudiante a indagar sobre cada tema; situaciones que encaminan a que la práctica del docente se torne un poco tradicional, por otra parte, en el componente de evaluación no se hace o son pocos los espacios donde se realice seguimiento al estudiante, verificación del logro del aprendizaje y no existe el uso de técnicas e instrumentos para la verificación de los aprendizajes del grupo.

Ante la situación descrita se despierta la curiosidad de conocer ¿cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes que orientan los núcleos temáticos (materias) en el Programa de Formación Complementaria (PFC) en la Escuela Normal superior de Socha?

Bases teóricas

Las prácticas pedagógicas son todas aquellas acciones que el docente adelanta al interior del aula de clase para aportar al proceso de formación integral de los educandos y centran su importancia en el logro del aprendizaje del estudiante. En consecuencia, se requiere que el profesor mediante tareas como la indagación y activación de saberes desarrolle el conocimiento didáctico y la socialización de experiencias de los contenidos a impartir en su clase. Además, en la práctica pedagógica se generan reflexiones desde la cotidianidad lideradas por el docente, por lo tanto, no es una acción que solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino que es el acto mismo mediante el cual el profesor aplica la pedagogía que se requiere a fin de conseguir que el estudiante construya nuevos saberes. De esta forma, se requiere que el educador propicie ambientes de aprendizaje que fomenten en los estudiantes el trabajo autónomo y cooperativo.

Según Avalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: *"el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica"* de acuerdo con este aporte se puede decir entonces, que la triada que se forma entre docente, teoría y práctica es el espacio donde se generan diversas acciones como organización del encuentro pedagógico, construcción y preparación de materiales educativos, selección, construcción y adecuación de recursos para el aprendizaje que sean de utilidad dentro y fuera del aula. Por su parte, Chavarria (2016 p. 5) expresa que la práctica pedagógica *"se construye como un proceso, y que tal proceso requiere el trabajo conjunto de los actores para coordinar lo instituido con lo instituyente"* (pp. 5-6). De esta forma, esta autora plantea la simbiosis del estudiante profesor en la enseñanza, lo cual implica que se requiere el compromiso y las acciones en conjunto de ambos.

Inicialmente la práctica pedagógica se remitía exclusivamente a la adquisición de conocimientos, pero, esto se ha transformado a partir de la inclusión de la reflexión docente en su proceso didáctico o práctica, lo cual de acuerdo con Diaz (2006) ha permitido orientar tanto el quehacer docente como la planificación de sus clases a las necesidades, capacidades e intereses de los estudiantes como de sí mismos. Para Zuluaga (1999) la práctica pedagógica incluye los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas, pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones, esto indica que la práctica pedagógica muestra cómo funciona cada institución de acuerdo a su modelo pedagógico, a sus objetivos, a su currículo y a la forma de cómo estas se proyectan y la formación que pretenden ofrecer a los estudiantes.

Asimismo, Zuluaga (1999) plantea que las prácticas abarcan los modelos pedagógicos desde la teoría y las prácticas que se desarrollan en la enseñanza, los conceptos propios de la pedagogía,

la forma de cómo funcionan los discursos en las instituciones mediante la práctica pedagógica y las características sociales que se construye tanto en las instituciones como en sus prácticas. Esta concepción de práctica de la autora antes citada continua vigente, ya que es necesario que el docente desarrollé su quehacer docente de acuerdo con el modelo pedagógico con el cual se identifique y las disposiciones pedagógicas de la institución.

Dentro de este marco, la práctica pedagógica es importante ya que se convierte en un espacio de intercambio de experiencias entre docente y estudiante, es allí donde se conocen y se encuentran los puntos de vista con respecto no solo a las temáticas, sino a posibles soluciones de las situaciones que se viven en el contexto. Además, la práctica pedagógica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula, lo cual brinda la oportunidad para la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la intervención pedagógica realizada por el docente y ayuda a reconocer sus fortalezas y oportunidades.

Consecuentemente, la práctica pedagógica marca positivamente y cobra relevancia cuando involucra al establecimiento educativo que acompaña los procesos pedagógicos, al sector laboral, empresarial y económico, a la familia y desde luego cuando existe una responsabilidad personal del docente, lo cual aporta significativamente a la formación de las propias competencias desde la autogestión del proyecto ético de vida.

La planificación en la práctica pedagógica

La planificación de la clase es vital al momento de realizar una práctica pedagógica, debe contener todas las herramientas axiológicas y praxeológicas para desencadenar procesos formativos objetivos, basados en prácticas de enseñanza claros y fundamentados en conocimientos de educabilidad. Por lo tanto, se pude reconocer la planificación como todas aquellas acciones que el docente direcciona para trabajar dentro y fuera del aula y del establecimiento educativo, las cuales le permiten crear entre los conocimientos disciplinares del docente y la pedagógica o didáctica a utilizar, procesos de aprendizaje coherentes.

En este sentido, para Rueda (2011, p. 4) *"la planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar"* de acuerdo con lo anterior, se corrobora lo indispensable de este ejercicio previo a la intervención en el aula por parte del docente, ya que sin ella es imposible crear un momento de interacción en el aprendizaje convirtiéndose éste en un encuentro pedagógico improvisado.

Según Gagné (1975 p. 382) para que pueda tener lugar el aprendizaje, la enseñanza debe

realizarse teniendo en cuenta las siguientes funciones:

- Estimular la atención y motivar
- Dar a conocer a los estudiantes los objetivos del aprendizaje.
- Activar los conocimientos y habilidades previas, relevantes de los estudiantes para fundamentar los nuevos aprendizajes.
- Presentar información sobre los contenidos a aprender y proponer actividades de aprendizaje.
- Orientar las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
- Incentivar la interacción de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, con los materiales y con los compañeros para provocar respuestas.
- Facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes.
- Facilitar la memorización, una vez se ha razonado y comprendido.
- Evaluar los aprendizajes realizados.

A manera de conclusión se podría decir que la planificación de la práctica pedagógica se convierte en el itinerario que utiliza el docente para que el estudiante goce de un viaje al interior del aula, mediante el cual pueda disfrutar de contenidos, estrategias, recursos y técnicas que le permitan aprender de manera significativa.

La facilitación en la práctica pedagógica

La facilitación es el momento de la práctica pedagógica que procede a la planeación, es entonces el espacio propicio para que docente y estudiante puedan ejercer momentos de comunicación e interacción, en este espacio de comunicación el docente tiene la oportunidad de dar a conocer a los estudiantes instrucciones para la ejecución y puesta en marcha de las actividades de manera que los educandos sepan qué hacer, este espacio está acompañado de elementos como: instrucciones para el desarrollo de las actividades; aclaraciones de contenido; expectativas de aprendizaje; y uso de un lenguaje preciso y académico (oral y escrito)

Además, el momento de facilitación al interior del aula de clase abre de manera fluida espacios para la generación de estrategias de pregunta y discusión, ya sea por el educando o por parte del educador, es el espacio justo para que el docente involucre a los escolares en el proceso de aprendizaje de manera activa y vivencial logrando discusiones de corte pedagógico y haciendo del encuentro un espacio animado y participativo.

De esta manera, el paso que trasciende de la planificación al plano de la facilitación o la ejecución se da cuando el docente luego de una comprensión sobre lo que es el proceso de

enseñanza, habiéndose anticipado en el paso anterior del cómo va a llevar a cabo el acto, pasa a actuar en base a esa construcción que lo invita a la acción. Es aquí donde el profesor pretende alcanzar el máximo de eficacia. Una búsqueda de la perfección que según menciona Yábar (2013, p. 80) el docente tiene dentro de su juicio acciones como: *"organizar su enseñanza, motivar a los que aprenden y seleccionar e implementar sus estrategias pedagógicas."*

Este mismo autor Yábar (2013, p. 81) dice: *"el buen profesor sabe que los estudiantes aprenden más cuando se ven expuestos a diferentes métodos de enseñanza"*, esto atiende a la necesidad de que en el aula el docente deberá (incluso desde la planeación) prever la necesidad de varias actividades, recursos, momentos para lograr el cometido de alcanzar un logro y que éste se dé a plenitud. A esta decisión adelantada es a lo que se refiere al autor cuando llama a un determinado docente como un buen profesor.

Desde la perspectiva de los autores Gaitán et al., (2005, p. 10), el momento de la facilitación es una oportunidad de interacción entre el docente y el estudiante, expresan que: *"La relación entre maestro y alumno es una relación activa de relaciones recíprocas y por tanto todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro".*

En atención a lo expuesto, Briones (1999, como se citó en Gaitán et al., 2005 p.11) hablan enfáticamente sobre la calidad en la facilitación del docente en el aula, exponen que, el docente debe ser un experto en su disciplina, pero que sobre todo en las metodologías de enseñanza de su disciplina, así como también es indispensable la experticia en el diseño y manejo del currículo, diseño y uso de los recursos y materiales para la instrucción, la evaluación sus métodos y las técnicas para valorar el aprendizaje.

Así se ha calificado la facilitación como el segundo momento de la práctica pedagógica la cual está determinada por la interacción profesor–estudiante-saber al interior del aula, para ello es necesario que los profesores dominen dos tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido de la asignatura y el conocimiento pedagógico general (Shulman,1986). Estos dos conocimientos influyen en las decisiones que el profesor toma al momento de llevar a la acción la planeación previa, la forma en que da instrucciones, las actividades que sugiere, las preguntas que hace, la gestión de aula y los recursos que usa, entre otras.

La evaluación en la práctica pedagógica

Por otra parte, también aparece un tercer momento durante la práctica pedagógica y es el componente de la evaluación que permite hacer una reflexión detallada de las fortalezas y

oportunidades a mejorar, es el espacio que se genera por parte del docente para identificar qué tan empoderado estuvo el estudiante en el encuentro de aprendizaje, qué tan funcionales fueron los recursos utilizados y qué acciones se deben mejorar en futuras prácticas, es importante mencionar que esta evaluación es tipo formativa o evaluación para el aprendizaje. Allal, (1979, como se citó en Díaz, Barriga 2002, p. 406) hacen referencia a esta como:

> *"En una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los "errores" son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (las cursivas las hemos añadido nosotros)."* (p. 406)

En atención a lo expuesto, la evaluación debe estar encaminada a inspeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, debe ser permanente y su propósito central debe estar orientado de forma integral y no como simples receptores de conocimientos. La ética y la evaluación se entrelazan entre sí, no van separadas, sino que van de la mano, entrelazadas una junto a la otra, y proporcionan herramientas para la mejora de estrategias, didácticas y metodologías en las aulas. Díaz -Barriga. (2002, p. 406) dice: *"También importan los "errores" cometidos por los alumnos, que lejos de ser meramente sancionados son valorados"*

En atención a lo expuesto, Díaz y Barriga 2002, (p. 406), reitera lo que se debe ver en un proceso de evaluación formativa en todo su rigor cuando expresa: *"Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas in situ."*

Añade el mismo autor que: *"los errores" son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno"* Todo esto no es más que la invitación a la renovación de la evaluación en Colombia. Un proceso de valores y motivaciones que no interrumpen el proceso de aprendizaje y avance, por el contrario, impulsan a la superación y la consecución de logros.

Glazman (1999) se refiere a los momentos evaluativos como: punto de partida, al plantear, en su desarrollo, al escoger las formas de evaluar, al concluir de los procesos, al enunciar prejuicios y revelar las recomendaciones. Estos procesos serán los que deba cuidar el docente cuando desde un

inicio en su planeación tenga cuidado de plantear un acto limpio e intencionado desde la pedagogía del saber hasta una culminación donde reinen los aciertos, no así las dificultades.

Por otro lado, la evaluación de la práctica pedagógica se realiza a partir del análisis didáctico propuesto por Gómez (2002) que *"presenta la visión ideal de cómo el profesor debería diseñar, llevar a la práctica y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje"* (p. 257). Este tipo de análisis didáctico se ubica en un nivel local del currículo, y parte de la concepción de unidad didáctica que Segovia y Rico (2001) definen como *"una unidad de programación y actuación docente constituida por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos específicos"* (p. 87). Aunque Gómez (2002) propone este tipo de construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje para el área de matemáticas, sus diferentes análisis brindan elementos confirmatorios para la planificación del quehacer en diferentes áreas.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla como descriptiva, en este sentido Hurtado (2010) sostiene que este tipo de investigación se realiza cuando la experiencia y la exploración previa indican que no existen descripciones precisas del evento de estudio, o que las descripciones existentes son insuficientes, el diseño fue de campo porque los datos se recolectaron directamente de la realidad. Hurtado (2010 p. 702) expresa que en este tipo de diseño *"el investigador obtiene la información relacionada con su estudio a partir de fuentes vivas o materiales en su contexto natural o habitual"*.

Con respecto, a la perspectiva temporal el diseño se considera transeccional contemporaneo, porque los datos se recolectaron en un solo momento, ya que parafraseando a Hurtado (2010) éste se da en el momento presente, se provee a la par con el investigador, dándole oportunidad de ser fiel testigo de lo que ocurre, los datos son recolectados en el presente.

Para la población de estudio se seleccionaron los 8 docentes que se desempeñan en la Escuela Normal Superior de Socha, por cuanto la población es accesible al investigador no se realizó muestreo, sino que se trabajó con un censo poblacional. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta mediante un instrumento cuestionario que se construyó a partir de la operacionalización de la definición de prácticas pedagógicas, contentivo de 55 items con un total de 127 puntos. El instrumento se validó mediante el calculó del índice de validez donde se obtuvo un valor de 0,89 y la confiabilidad se calculó mediante alfa de Cronbach 0,76

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.765	55

Nota: Elaboración propia

Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia relativa y porcentual. Como medida de tendencia central se usó la mediana porque los datos se midieron en un nivel ordinal, ya que no responden a la curva normal. Para su interpretación se construyó un baremo que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Baremo de interpretación

Rango	Categorías
0 - 3,99	Muy Bajas prácticas pedagógicas
4 - 7,99	Bajas prácticas pedagógicas
8 - 11,99	Medianas prácticas pedagógicas
12 - 15,99	Altas prácticas pedagógicas
16 - 20	Muy altas prácticas pedagógicas

Nota: Elaboración propia

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

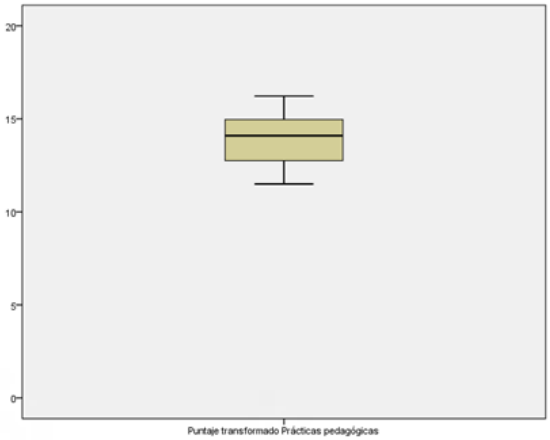
Con relación a las prácticas pedagógicas se observa en la tabla 3 una mediana de 14,09 puntos de un máximo 20, que al compararse con el baremo de interpretación dan como resultado altas prácticas pedagógicas, resultado que indica con claridad que los docentes de la institución objeto de estudio propician un ambiente de aprendizaje a sus estudiantes bajo el fomento de la vinculación de los contenidos y la didáctica para un aprendizaje significativo, lo cual concuerda con Avalos (2002) cuando expresa que la práctica pedagógica articula las actividades curriculares con la formación teórica y práctica del docente.

Tabla 3. Estadísticos de prácticas pedagógicas

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Mediana		14.09
Mínimo		11
Máximo		16
Percentiles	25	12.52
	50	14.09
	75	14.96

Nota: Elaboración propia

Gráfico 1. Gráfico de caja de prácticas pedagógicas



Nota: Elaboración propia

Con relación a la distribución de los docentes en las categorías de prácticas pedagógicas se observa en la tabla 4 que un 75% se ubicó en altas prácticas pedagógicas y 12.5% en Medianas y altas prácticas pedagógicas respectivamente.

Tabla 4. Categorías de Prácticas pedagógicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medianos	1	12.5	12.5	12.5
	Alto	6	75.0	75.0	87.5
	Muy alto	1	12.5	12.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia

Con relación a las dimensiones de práctica pedagógica (tabla 5 y gráfico 2) se obtuvo en la planificación un puntaje de 11,25 puntos de un máximo de 20, lo cual hace que se ubique en medianas prácticas pedagógicas, es decir que los docentes tienen algunas deficiencias en su proceso de planificación. Por su parte en la facilitación y evaluación los docentes obtuvieron 15,85 y 13,67 puntos, por lo que se ubican en el baremo de interpretación en altas prácticas pedagógicas. Estos resultados llaman la atención, ya que la planificación es la etapa que define y orienta todo el proceso de enseñanza, ante lo cual se percibe una gran contradicción entre los resultados presentados y lo expuesto por Rueda (2011) cuando expresa que la planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar.

Tabla 5. Estadísticos de las sinergias Prácticas pedagógicas

		Puntaje transformado planificación	Puntaje transformado facilitación	Puntaje transformado evaluación
N	Válidos	8	8	8
	Perdidos	0	0	0
Mediana		11.25	15.85	13.67
Mínimo		8	12	13
Máximo		12	17	19
Percentiles	25	8.91	13.85	13.33
	50	11.25	15.85	13.67
	75	11.72	16.85	16.33

Gráfico 2. Gráfico de caja de las sinergias de prácticas pedagógicas

Nota: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación indican que los docentes de la Escuela normal Superior de Socha tienen altas prácticas pedagógicas. Sin embargo, el proceso de planificación se ubicó en mediana, lo cual implica que los docentes desarrollan esta fase de las prácticas pedagógicas con improvisación.

Ante lo cual, se puede concluir que es necesaria la búsqueda de oportunidades de mejoras y revisión del proceso de planificación, para identificar y corregir en él las deficiencias que podrían provocar una práctica pedagógica desarticulada, por cuanto la planificación es una fase esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. Perfiles educativos, 37(148), 172-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&tlng=es.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. En eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (pp.7-17). Chile: LLECE-UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. (2018), Panorama Social de AméricaLatina, 2018 LC/PUB.2019/3-P, Santiago, 2019
- Chavarria, O. (2016). Prácticas pedagógicas de las maestras del preescolar del colegio Heladia Mejía. Entre lo instituido y lo instituyente. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá- Colombia. http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/1067
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7610990
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Gagné, R. (1975) Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: editorial Diana.
- Gaitán, C., Martínez, M., Gaetán, S., Romero, J. Estupiñán, M., Alvarado, P. (2005). Caracterización de la Práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C
- Glazman, (1999). Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013 ISSN 2256-1951 10 Gerencia Social en América Latina: enfoques y experiencias innovadoras, por Isabel Licha.
- Gómez, P. (2002). Análisis didáctico y diseño curricular en matemáticas. Revista EMA, 7(3), 251-292.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la Ciencia. Ediciones Quirón. Caracas, Venezuela
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. Revista Complutense de Educación, 27(2), 827-844. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
- Pérez, P. (2019). Las 10 principales estadísticas de educación en el mundo. Legios. https://www.legios.cl/las-10-principales-estadisticas-de-educacion-en-el-mundo/
- Pizarro, A. (2017). ¿Cómo va la educación en América Latina? Revista Semana. https://

www.semana.com/educacion/articulo/informe-unesco-sobre-educacion-en-america-latina/542592/

- Rivero, D. (2016). La importancia de tener una buena infraestructura escolar. CAF. https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/
- Rubio, F. y Olivo, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. Ciencia y Educación, ISSN 2613-8794, ISSN-e 2613-8808, 4(2, 2020), 7-25
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles educativos [online]. 2011, 33(131), pp.3-6. ISSN 0185-2698.
- Segovia, I y Rico, L. (2001). Unidades didácticas. Organizadores. En E. Castro (Ed.), Didáctica.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14. Trad. y edición española ("El saber y entender de la profesión docente") en Estudios Públicos (Centro de Estudios Públicos, Chile), núm. 99, 2005, 195-224.
- Tovar-Gálvez, J. (2018). Formación investigativa de profesores: El problema como producto del proceso de problematización. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 22(1), 117–132. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9921
- UNESCO-OREALC (2013). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la inspección de educación. Revista Complutense de Educación, 27(3), 1062-1083. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400
- Yábar, I. (2013). La gestión educativa y su relación con la práctica docente en la institución educativa privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima – Cercado. Lima – Perú.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4941/1/50004.pdf

CAPÍTULO 24

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PARA SUBSANAR LA INDISCIPLINA ESCOLAR

Mariuxi Carolina Granda Vidal
Universidad UMECIT, Panamá
mariuxividal.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0003-8656-2249

RESUMEN

El presente artículo de investigación está orientado a explicar las causas y consecuencias de la indisciplina escolar en las unidades educativas, es decir, instituciones conformadas por la sección primaria y secundaria. Ante lo cual, esta investigación tiene por objetivo proponer medidas socioeducativas formativas mediante lineamientos disciplinarios para las unidades educativas en Quito – Ecuador durante el año escolar 2022- 2023, con la finalidad de subsanar la indisciplina escolar. Además, se resalta que la propuesta está dirigida hacia las autoridades educativas, docentes, padres de familia y la comunidad educativa para la resolución pacífica de problemas disciplinarios y con ello, crear ambientes escolares armónicos que promuevan un proceso de enseñanza aprendizaje enriquecedor y la correcta aplicación de valores humanos. Por consiguiente, se empleó la metodología con enfoque cuantitativo, con nivel de investigación predictivo, paradigma positivista, y la técnica utilizada fue la encuesta con un instrumento de cuestionario en dos unidades educativas dirigidos a las autoridades, docentes y la comunidad educativa, con una muestra de 70 personas, posteriormente se analizó los datos con estadística descriptiva y los resultados evidencian que existe indisciplina en las instituciones educativas en un nivel medio con tendencia al alza, por eso es necesario aplicar medidas socioeducativas didácticas acorde a la edad y la gravedad de la falta cometida por los estudiantes. Finalmente, el estudio concluye que los sistemas educativos deben implementar políticas educativas que otorguen los recursos necesarios para el proceso de enseñanza aprendizaje, fomentan un ambiente de aprendizaje cordial, respetuoso entre todos, también se debe disminuir los plazos de los procesos disciplinarios y otorgar más autoridad al docente, pero sin vulnerar los derechos de todos los miembros de las instituciones educativas.

Palabras clave: Indisciplina; procesos; valores; aprendizaje; medidas socioeducativas.

SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES TO CORRECT SCHOOL INDISCIPLINE

ABSTRACT

This research article is aimed at explaining the causes and consequences of school indiscipline in educational units, that is, institutions made up of the primary and secondary section. Therefore, this research aims to propose formative socio-educational measures through

disciplinary guidelines for educational units in Quito - Ecuador during the 2022-2023 school year, in order to correct school indiscipline. In addition, it is highlighted that the proposal is directed towards the educational authorities, teachers, parents and the educational community for the peaceful resolution of indisciplinary problems and with it, create harmonious school environments that promote an enriching teaching-learning process and the correct application of human values. Consequently, the methodology with a quantitative approach was used, with a predictive research level, positivist paradigm, and the technique used was the survey with a questionnaire instrument in two educational units addressed to the authorities, teachers and the educational community, with a sample of 70 people, later the data was analyzed with descriptive statistics and the results show that there is indiscipline in educational institutions at a medium level with an upward trend, that is why it is necessary to apply didactic socio-educational measures according to age and the severity of the offense committed by students. Finally, the study concludes that educational systems must implement educational policies that grant the necessary resources for the teaching-learning process, foster a cordial learning environment, respectful among all, the terms of disciplinary processes must also be reduced and more authority granted the teacher, but without violating the rights of all members of educational institutions.

Keywords: Indiscipline; processes; values; learning; socio-educational measures.

INTRODUCCIÓN

La educación es un bien intangible tan importante que marca la diferencia entre un país desarrollado y uno en vías en desarrollo. Por eso, garantizar el acceso universal a la educación como brindar una educación de calidad son factores que deben ir juntos, no es admisible que en pleno siglo XXI, muchas personas tengan solo la educación primaria y en el peor de los casos que no hayan estudiado en una institución educativa.

Por eso es relevante que los gobiernos creen políticas educativas de formación integral, que transformen positivamente la vida de los estudiantes y su entorno. Enfatizando, que el ser humano es un ser imperfecto, curioso e ignorante de muchos aspectos, y como personas no dejamos de aprender por eso la autora manifiesta que *"La vida es un continuo aprendizaje"* (Granda, 2020).

Además, se debe considerar los grandes aportes de los filósofos, como Sócrates que fue considerado uno de los hombres más inteligentes, él amaba el conocimiento y los beneficios que este genera, por eso manifestó *"Sólo hay un bien: el conocimiento. Sólo hay un mal: la ignorancia"* (Jeroni, 2020). Por lo tanto, casi cuatrocientos años antes de Cristo las personas estaban conscientes de la importancia que tiene el conocimiento y lo perjudicial que representa la ignorancia.

Entonces, en la actualidad se debe aplicar los buenos conocimientos adquiridos a lo largo de la historia y promover a todas las personas el acceso a la educación independientemente de su edad, estatus social, económico e incluso impulsar la autoeducación para que puedan aportar de manera más eficiente al progreso y convivencia social. Similarmente, expone Platón la frase de Sócrates *"El conocimiento es el alimento del alma"* (Placer Filosófico, 2023).

Mientras más educada sea una población, mejor será su calidad de vida, entorno y definitivamente sus relaciones interpersonales, porque una persona que está bien lo demuestra en sus actividades diarias, y sus funciones estudiantiles y laborales serán efectuadas de manera óptica. Pero al contario, si existen situaciones que perjudican la formación de la persona desde la niñez con hogares disfuncionales, entornos sociales y económicos conflictivos, al llegar a las instituciones educativas los estudiantes reflejan indisciplina con desobediencia, actitudes agresivas, y un vocabulario con soeces.

Desafortunadamente, la indisciplina interrumpe las clases, provoca un aprendizaje insignificante, desmotivación para los estudiantes y docentes al asistir a las instituciones educativas. Debido que los docentes están limitados a actuar conforme la implantación de leyes que favorecen mayormente a los estudiantes y dejan de lado los derechos de los demás.

Por consiguiente, actualmente se percibe que en muchos países existe una tendencia a la mala interpretación de derechos estudiantiles, y en Ecuador no es la excepción. Lamentablemente, le han quitado la autoridad al docente, ahora si ocurre un inconveniente por el mal comportamiento de los estudiantes es únicamente responsabilidad del docente, a pesar que el estudiante es un ser racional y consciente de sus actos, y en muchos de los casos son mayores de edad, en la sección colegio.

Lamentablemente, estos estudiantes tienen esas actitudes porque no les pusieron límites a tiempo a sus malas conductas, crecieron con una mala percepción que pueden hacer lo que ellos quieren y cuando ellos pueden, sin respetar a nadie. Igualmente, ese ambiente hostil que crean provoca que los otros estudiantes actúen de manera similar para poder integrarse a ese mal sistema, que en opinión de la autora *"El que no se adapta, no sobrevive"* (Granda, 2020) y lo que es peor se acostumbran a las malas acciones.

Situaciones que hacen pensar en el direccionamiento que tiene hoy en día la educación, dónde están los valores, y que fines son los que realmente prevalecen en los sistemas educativos, con lo cual se origina la pregunta de investigación; ¿Qué tipo de medidas socioeducativas se pueden implementar para crear un ambiente escolar adecuado sin vulnerar derechos? Destacando

que para que la educación sea integral debe contener valores humanos y conocimientos científicos que transformen a los estudiantes en personas de bien para el beneficio de la sociedad.

Teorías y conceptos asociados a la temática:

Indisciplina escolar

La indisciplina escolar es un comportamiento inadecuado o contrario a las normas, por parte de los estudiantes en las instituciones educativas. Además, la indisciplina consiste en la falta de respeto hacia las otras personas, no obedecer las normas, disposiciones y simplemente actuar de manera desproporcionada a la situación que se presenta. Generalmente, los estudiantes indisciplinados buscan interrumpir las clases, crear desorden para evitar el cumplimiento oportuno de las tareas escolares.

También, la indisciplina no es un tema nuevo, expone (Durkheim, 1969) que en las primeras universidades medievales existía violencia por parte de los estudiantes, y fue una causa para la creación de colegios, lugares en los cuales vivían y aprendían los estudiantes, con la finalidad de controlar el comportamiento de ciertos jóvenes que no obedecían las reglas y se les dificulta convivir con personas de diferentes lugares.

Similarmente, (Santoni Rugiu, 1994) expresa que antiguamente en la escuela se portaban armas, e incluso en algunas instituciones les enseñaban a usarlas correctamente, debido a que existía una relación entre las prácticas caballerescas y la educación. Posteriormente, el predominio militar influyó en la formación del sistema escolar civil, pero conforme ha pasado el tiempo y con un cese de las guerras, las escuelas se fueron diferenciando de la acción militar.

Entonces, la disciplina con el pasado se lograba con la inducción del miedo, en otras palabras, el castigo que en muchas ocasiones causó grandes lesiones y traumas psicológicos. No obstante, esta situación ha cambiado y la escuela se ha desarmado (Furlan, 2003) y cambió las prácticas rudas con castigo físico, para promover el fortalecimiento de las conductas correctas más que sancionar las incorrectas (Márquez et al., 2006).

Destacando que la indisciplina impide disfrutar la labor de la docencia porque provoca sentimientos de frustración e incapacidad, y produce tensión en el aula, creando un ambiente estudiantil hostil. Sin embargo, la parte contraria la disciplina es un concepto muy dinámico que impulsa a aplicar valores, y la diferenciación la actuación entre un hombre y un niño se evidencian en las normativas disciplinarias, que empiezan en el hogar, se refuerzan en la escuela y la comunidad en general. (Cubero, 2004).

Por consiguiente, los académicos Howard citado por Yelon Stephen L. y Weinstein Grace W (1988), manifiestan la importancia que tiene la disciplina para la convivencia pacífica de las personas, pero sobre todo en el aula de clases.

> ...la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección (Yelon et al., 1988, pág. 390).

Igualmente, (García et al., 1994) manifiestan que a la disciplina se le pueden asignar tres funciones principales: 1) Creación de formas de organización en las instituciones educativas, 2) Normas disciplinarias para el proceso de aprendizaje del estudiante, 3) Formación de valores y conciencia humana. Estas funciones permiten controlar las acciones y actitudes de los estudiantes que no están en acuerdo con las normas de convivencia establecidas.

Por eso, para el conductismo la disciplina es representada por la autoridad en el aula, es decir, el docente es el encargado de asignar las reglas con las obligaciones de los estudiantes y verificar que se cumplan las acciones correctivas por el mal comportamiento (Segura, 2005). Por tanto, es fundamental controlar la indisciplina escolar de manera integral y multidimensional, similarmente (Skinner, 1972) en su teoría educativa demuestra la importancia de aplicar los principios de premios y castigos, a través del condicionamiento:

Reforzamiento positivo: Se otorga otra oportunidad de participar a los estudiantes que en su primera intervención no lo hicieron de la mejor manera. Así mismo, a los estudiantes, que durante todo el año escolar no cometen ningún tipo de falta, tendrán una calificación de conducta de excelente y adicional se le puede otorgar como estímulo una calificación en una materia en la que tenga bajo promedio.

Reforzamiento negativo: A los estudiantes que repiten las mismas respuestas por los compañeros y no realizan un aporte propio, no es recomendable asignarles una calificación y debería enviarles a repetir las actividades escolares. También, muchos estudiantes simulan ser disciplinados por miedo a una sanción y no por contribuir al bienestar del aula escolar.

Además, es fundamental afrontar la indisciplina de manera proactiva, con estrategias de prevención y control para promover un ambiente escolar respetuoso, positivo e inclusivo. Con el establecimiento de normas claras, que susciten brindar la participación activa de los estudiantes, el

apoyo socioemocional por parte de las familias y el personal de la institución educativa. Igualmente, al fomentar la colaboración entre los padres y docentes para encontrar las causas de la indisciplina y comenzar una educación de calidad.

Factores causales de la indisciplina escolar

La indisciplina es un comportamiento inadecuado o contrario a las reglas que se origina por diferentes razones, según (Edwards, 1993) obedece no solo a escuela, sino a otros factores externos y niveles como son: 1) el hogar, 2) la sociedad, 3) las condiciones escolares, 4) los procedimientos administrativos escolares 5) el maestro, cada uno de estos elementos contribuye de manera directa e indirecta en el comportamiento de los estudiantes. Por ello, se expresan algunas posibles causas:

Problemas personales: Los estudiantes enfrentan diferentes situaciones que crean dificultades como son: problemas familiares con falta de atención en el hogar, problemas emocionales y económicos que llevan a la manifestación de comportamientos indisciplinados.

Falta de límites claros: Sin el establecimiento de límites apropiados y claros en las normas educativas sobre la conducta adecuada y posibles sanciones, se puede malinterpretar y perder el sentido de las mismas.

Falta de motivación: Los estudiantes consideran importante recibir un estímulo a las buenas acciones, y si por el contrario no lo reciben a pesar de su esfuerzo se muestran rebeldes e indisciplinados al ver que su esfuerzo no ha valido la pena.

Influencias externas: Existen algunas condiciones y factores externos que inevitablemente influyen en el comportamiento de los estudiantes como son: los amigos, contexto social, contexto económico.

Problemas estructurales: Son las deficiencias administrativas, de infraestructura y escases de recursos que presentan los sistemas educativos, con procesos disciplinarios burocráticos, aulas deficientes de clases, exceso de estudiantes en un aula y falta de autoridad hacia el docente.

Consecuencias de la indisciplina escolar

La indisciplina escolar puede tener consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para los docentes en las instituciones educativas porque crean un ambiente educativo de desinterés. En muchas ocasiones la indisciplina escolar se crea para llamar la atención de otros, demostrar importancia, poder e incluso un liderazgo negativo con los compañeros de clases.

También, la indisciplina escolar puede tener varias consecuencias tanto para los estudiantes indisciplinados como para el ambiente educativo, debido que entorpecen el proceso de enseñanza aprendizaje y los conocimientos no se adquieren de manera adecuada o en el peor de los casos no se adquieren por parte de los estudiantes.

Posiblemente, con el tiempo las personas que conviven diariamente en ese ambiente se pueden llegar a acostumbrar a esas malas actitudes, vocabulario inapropiado e incluso agresividad, sin olvidar que en ocasiones por miedo a las amenazas y a dañar su integridad personas simplemente se hacen los desentendidos para no intervenir y evitar problemas personales y laborales.

No obstante, este comportamiento inadecuado y repetitivo, se puede llegar a asociar de manera incorrecta a la educación con el mal comportamiento porque la desobediencia y falta de respeto hacia los demás se empiezan a concebir de manera normal. Igualmente, puede provocar otro mal terrible como es el bullying que está presente desde la escuela hasta en las universidades, porque no hay una corrección oportuna y eficiente. A continuación, se mencionan algunas de las posibles consecuencias de la indisciplina escolar:

Bajo nivel de aprendizaje: La indisciplina escolar interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los malos comportamientos pueden distraer a otros estudiantes, dificultando la concentración en la clase, afectando la participación y el rendimiento académico de manera negativa.

Mala calidad educativa: La calidad de la educación puede disminuir, debido que el ambiente escolar es afectado por la indisciplina y los docentes se obligan a predestinar más tiempo y esfuerzo en controlar la disciplina, que en enseñar y el desarrollar los contenidos escolares.

Daño a la convivencia: La indisciplina escolar provoca faltas de respeto y desconfianza entre los integrantes de la comunidad educativa, afectando seriamente las relaciones interpersonales, Además, entorpece el trabajo en equipo, la colaboración y la convivencia pacífica.

Inadecuado clima escolar: La indisciplina escolar contribuye a un clima escolar negativo, al ocasionar tensión, conflicto y estrés. Así mismo, deteriora las relaciones entre estudiantes, docentes, y padres de familia.

Desmotivación: La constante indisciplina puede generar desmotivación en los estudiantes que desean aprender y no pueden porque los compañeros interrumpen y dañan el proceso educativo.

Además, un ambiente escolar desordenado y caótico puede llevar a los estudiantes, a sentirse desconectados y desinteresados en el proceso educativo.

Efecto emocional: Los estudiantes indisciplinados provocan un impacto emocional negativo con todos los compañeros de clases. A pesar, de las posibles consecuencias disciplinarias que pueden enfrentar, como exclusión del grupo, sin comportarse igual. Así mismo, los otros estudiantes pueden percibir temor, ansiedad o frustración por la falta de disciplina.

Normativa disciplinaria

Las normas son creadas para regir la conducta de las personas. Con lo delicado que es la educación no puede estar excluida de tener su propia normativa educativa, que tenga como finalidad una educación inclusiva y de calidad. Por ello, es primordial establecer normas claras, que incentiven el acceso a la educación en todos los niveles, con los recursos necesarios y con un ambiente educativo respetuoso.

En este contexto, es significativo considerar que para crear normativas disciplinarias para controlar la indisciplina escolar, no es suficiente con aplicar sanciones, es ir más allá, comprender y abordar las necesidades de los estudiantes, brindarles oportunidades de corregir los actos, implementar aprendizaje significativo y desarrollar las habilidades y capacidades personales.

Entonces, cuando un estudiante comete una falta en el ámbito institucional, se debe seguir el debido proceso para posteriormente aplicar una acción correctiva que dependerá de la falta cometida. Si es una infracción leve se puede otorgar una amonestación verbal, pero si la infracción es muy grave y existe una evidente violación de derechos se deberá aumentar la sanción con la realización de proyectos comunitarios, reparación integral, económica o cambio de institución educativa, dependiendo de la gravedad de los hechos.

También, se debe considerar que a pesar del cumplimiento de la acción correctiva impuesta, se le debe bajar puntos en su calificación de conducta por el hecho suscitado. Igualmente, se debe tener un expediente durante todo su proceso educativo en que consten los actos indisciplinarios cometidos por los estudiantes, el seguimiento y acompañamiento que ha tenido para verificar si su conducta es reincidente y tomar las medidas necesarias para el bienestar de él y de los compañeros.

En el Ecuador la normativa que rige la educación básica y media se llama Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en la cual establece los lineamientos y parámetros a cumplir en las instituciones públicas, privadas y fiscomisionales. Resaltando, en el capítulo de la regulación,

control, infracciones, sanciones, en el artículo 131 de la LOEI expone: *"Se consideran infracciones en el ámbito educativo, aquellas acciones, omisiones o prohibiciones expresamente tipificadas en la presente Ley"* (LOEI, 2021) .

Por lo tanto, las acciones y omisiones que contrarían a las leyes establecidas son consideradas infracciones y se debe cumplir con la sanción correspondiente. Similarmente, no se puede dejar de lado que estas infracciones dependiendo de los actos y consecuencias que tengan puede constituir en infracciones penales, a pesar de ser menores de edad.

Ante lo cual, manifiesta el artículo 17 del Código Orgánico Integral Penal (COIP) dispone: *"Se considerarán exclusivamente como infracciones penales las tipificadas en este Código"*, y su art. 18 manifiesta *"Es la conducta típica, antijurídica y culpable cuya sanción se encuentra prevista en este Código"* y asimismo, *"son penalmente relevantes las acciones u omisiones que ponen en peligro o producen resultados lesivos, descriptibles y demostrables"*, según el artículo 22 del (COIP, 2021).

Entonces, dependiendo de la gravedad de los actos las infracciones pueden llegar a ser sancionadas como infracciones penales por acciones u omisiones que perjudican los derechos de otras personas. Resaltando, que en educación básica y media son niños y adolescentes que son identificados como imputables e inimputables, ser imputable significa que tiene la capacidad para ser culpable, responsable y consciente de los actos cometidos (Bermúdez, 20021).

Al contrario ser inimputable es la circunstancia que no le permite ser responsable de los hechos, ya sea por su edad o discapacidad física, igualmente (Cabanellas, 1976) argumenta que la inimputabilidad *"es la falta del presupuesto responsabilidad, que excluye la culpabilidad de la persona"*. En Ecuador, a partir de los doce años sea hombre o mujer es considerado imputable de infracciones y con el debido proceso puede recibir las sanciones correspondientes.

No obstante, en el ámbito educativo, se pueden cometer infracciones sin llegar a ser de tipo penal. Las infracciones escolares se clasifican en infracciones leves, graves y muy graves, de acuerdo al artículo Art. 134.1 LOEI los estudiantes serán sancionados conforme los siguientes literales:

a. Serán sancionados con amonestación escrita de la autoridad competente, la falta contenida en el literal b) del artículo 134 de esta Ley;
b. Serán sancionados con la suspensión temporal de asistencia a la institución educativa, las faltas contenidas en los literales e) y f) del artículo 134 de esta Ley y la reincidencia en

casos de amonestación escrita; y,

c. Serán sancionados con la separación definitiva de la institución educativa, las faltas contenidas en los literales a), c) y g) del artículo 134 de esta Ley y la reincidencia en casos de suspensión temporal (LOEI, 2021).

La normativa anteriormente expuesta presenta las disposiciones que establecen las medidas disciplinarias y mientras más grave es la agresión mayor es la sanción. Pero sin olvidar algo primordial que es socializar a los estudiantes y padres de familia acerca de las posibles sanciones a las que se pueden someter, sino se compartan adecuadamente dentro y fuera de los establecimientos educativos.

Pero más allá de enseñarles las sanciones, también es aconsejable concientizar de la importancia que tiene poder dar una clase en orden, armonía y respeto, manteniendo la disciplina, es decir el docente debe empoderarse en su hora clase y dirigir a los estudiante, pero para ello es esencial tener el apoyo de las autoridades y compañeros docentes para reforzar su autoridad y perder el miedo a denuncias infundadas por terceros y que cohíben a los docentes de realizar correctamente su labor.

Medidas socioeducativas

Son medidas socioeducativas las acciones instaladas por la autoridad competente, una vez declarada la responsabilidad del infractor, con base en un hecho tipificado en la norma, cuyo propósito es conseguir integración social del infractor y una posible reparación o indemnización por el daño causado (Fonseca, 2014).

Igualmente, las medidas socioeducativas promueven el desarrollo integral desde los niños hasta los adultos que están en situaciones de riesgo, vulnerabilidad, o peligro social. Con el propósito de brindar ayuda, contención emocional y nuevas oportunidades de aprendizaje y corrección para dejar de lado las malas conductas e inducir su inclusión social, educativa, pero sobre todo para prevenir la reincidencia en esas malas conductas.

Del mismo modo, las medidas socioeducativas están direccionadas al resguardo y progreso de los adolescentes desobedientes, garantizando el cumplimiento de los derechos como con: educación, inclusión, integración social y las responsabilidades, pero sin dejar de lado los derechos de las demás personas conforme lo establece la Constitución de la República y los acuerdos internacionales de derechos suscritos por el Estado. Destacando que para el cumplimento de todas las medidas, el Estado deberá suscribir convenios con instituciones que garanticen el cumplimiento

de las medidas socioeducativas de manera adecuada y el desarrollo integral de los adolescentes (Fonseca, 2014).

Sin embargo, existe una serie de factores y circunstancias que no se consideran en el Ecuador para aplicar medidas socioeducativas adecuadas por temor a la vulneración de derechos de menores de edad, entre los principales factores están: 1) analizar los actos cometidos con la conciencia y voluntad del adolescente al realizarlos, 2) los antecedentes del menor, es decir, si su comportamiento es repetitivo, 3) investigar si forma parte de grupos armados o pandillas (Dupret, 2005).

Tipos de Medidas Socioeducativas

Existen diversas medidas socioeducativas aplicables a cada circunstancia en el ámbito educativo (Fonseca, 2014), entre las principales están:

1. Amonestación. Mediante un llamado de atención verbal hacia la persona que cometió la infracción, y con un diálogo con los padres o representantes legales para que tomen conciencia de lo sucedido y las posibles consecuencias que hubieran pasado si el hecho hubiera sido mayor. Debido a la búsqueda de corregir las malas conductas de los adolescentes desde el hogar, otorgándoles a los padres la obligación de vigilar las acciones de los adolescentes, porque de ellos depende que el adolescente cambie y no cometa actos que contravengan las normas.
2. Imposición de reglas de conducta. Establecer normas claras de conductas, para el cumplimiento de las obligaciones y promoviendo la concientización de la ilegalidad de las acciones. Además, estimula el cambio del comportamiento en los adolescentes, para conseguir la integración positiva en su entorno familiar y social.
3. Orientación y apoyo psicosocial familiar. Las familias y adolescentes que cometieron infracciones deben participar en programas de orientación y apoyo familiar porque estos programas presentan asesoramiento y acompañamiento emocional, también permiten ganar destrezas para la resolución pacífica de conflictos y una mejor toma de decisiones, que inspiran a lograr una mejor adaptación del adolescente a su grupo familiar y social. Por ello, es fundamental fortificar la relación de todos los miembros de la familia, con el objetivo de crear un ambiente de respeto y cordialidad, porque la familia es entendida como el núcleo de toda sociedad.
4. Servicio a la comunidad. La persona encargada de sancionar debe implementar actividades en beneficio para la comunidad para que realice el adolescente infractor sin deterioro de su integridad y dignidad, ni mucho menos afectación de los derechos humanos y obligaciones estudiantiles. De igual modo, las actividades deben ser acorde a la edad, habilidades, y al beneficio comunitario que logran. Con la finalidad de que en las labores

aporten benéficamente a la sociedad y provocando que el mismo adolescente se sienta útil y valorado por su buen trabajo realizado.

5. Programas de formación académica: Son programas que ofrecen oportunidades de aprendizaje en la adquisición de conocimientos, habilidades, técnicas, en el ámbito profesional para que tengan mejores perspectivas de empleo y desarrollo personal.
6. Programas de inserción laboral: Busca incorporar a los jóvenes al mercado laboral de una manera correcta y conforme a la orientación vocacional, capacidades y habilidades profesionales y personales.
7. Medidas de prevención del delito: Son lineamientos que buscan prevenir el cometimiento de infracciones, especialmente en el caso de jóvenes en riesgo por los contextos familiares, se les incluye en talleres de educación en valores, actividades recreativas y deportivas, prestando una participación positiva en la comunidad.
8. Medidas de reparación del daño: En los casos de realizar infracciones graves, se pueden efectuar medidas socioeducativas que originen a asumir su responsabilidad, la reflexión de los actos y la reparación del daño ocasionado.

Metodología

En toda investigación la metodología debe estar expresada de manera clara para poder realizarla de manera eficiente, ante lo cual, es indispensable que las fuentes de información sean doctrinarias significativas y pertinentes para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Además, el nivel de investigación es el predictivo, según (Hurtado-Barrera, 2010) la investigación predictiva tiene como objetivo crear propuestas para resolver situaciones, siempre y cuando estén sostenidos en un proceso investigativo.

Enfatizando, que la investigación es imprescindible para generar conocimientos y proponer soluciones a problemas, en esta línea Tomas Kuhn (1962) expone que un paradigma es un conjunto de conocimientos usados para delimitar problemas y crear soluciones posibles (Kuhn, 1992). Por consiguiente, el paradigma de esta investigación es el positivista, el cual testifica que el conocimiento emana de lo observable, los fenómenos se pueden contar y medir, y deben ser investigados con métodos científicos, así mismo, se le atribuye como fundador a Auguste Comte a finales del siglo XI (Landeros-Olvera et al., 2009).

En cuanto al enfoque investigativo utilizado fue el enfoque cuantitativo, que es un conjunto de procesos secuencial y probatorio (Hernádez et al., 2010). El enfoque cuantitativo es ordenado y cada etapa precede después de la otra y la investigación inicia con una idea el cual se derivan las preguntas de investigación y de estas los objetivos, con la revisión de la literatura para construir un

marco teórico. También, las preguntas son las bases de la hipótesis y las variables; a través de un plan para medir las y analizar las comprobaciones obtenidas con métodos estadísticos, para extraer conclusiones (Hernádez et al., 2010).

Por lo tanto, las variables de la presente investigación son: 1) Situación actual sobre la indisciplina educativa, 2) Factores asociados a la indisciplina educativa, 3) Diseño de medidas socioeducativas para subsanar la indisciplina educativa.

Así mismo, la técnica utilizada fue la encuesta con un cuestionario dirigido a las autoridades, docentes y la comunidad educativa, con una muestra de 70 personas en dos instituciones educativas de nivel básico y medio, y el análisis de los datos se efectuó con estadística descriptiva con tablas de frecuencias y gráficos para exponer los resultados obtenidos.

Consideraciones Éticas

Con base al respeto de la privacidad de las personas, se destaca que en la presente investigación toda la información generada ha sido para fines académicos. Destacando que los datos obtenidos en la encuesta efectuada han sido utilizados de manera anónima y las preguntas planteadas no inducen a especificar un caso o nombres particulares, para evitar una mala interpretación de los mismos, así como para evitar vulnerar algún derecho.

Por consiguiente, la investigación se acoge a las normas de bioéticas de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, sobre todo a lo estipulado en su artículo 10 "Igualdad, justicia y equidad, se habrá de respetar la igualdad fundamental de todos los seres humanos en dignidad y derechos, de tal modo que sean tratados con justicia y equidad" (Naciones Unidas, 2005). De igual forma, la recolección de información se realizó de manera libre y voluntaria por parte de los participantes, con asentimiento informado para los menores de edad y consentimiento para los participantes mayores de edad.

Resultados

Como resultado de la recolección de información cuantitativa se demostró en las encuestas dirigidas hacia las autoridades, los docentes, padres de familia y estudiantes mediante un formulario en línea de Google, la existencia de indisciplina en las instituciones educativas. Así que para el respectivo análisis e interpretación de resultados se utilizaron los gráficos estadísticos presentados por el formulario de Google. En definitiva, las encuestas fueron realizadas por 70 participantes en su mayoría mujeres de entre 31 a 40 años en su rol de padres de familia y docentes.

La información obtenida en las diez preguntas efectuadas en la encuesta titulada *"Indisciplina educativa"*, demuestran el nivel de indisciplina existente en las instituciones educativas, los tipos de violencia que genera, las posibles causas, consecuencias y soluciones con la propuesta del establecimientos de medidas socioeducativas pertinentes y formativas hacia el estudiante infractor y la responsabilidad atribuida a la familia dependiendo del caso.

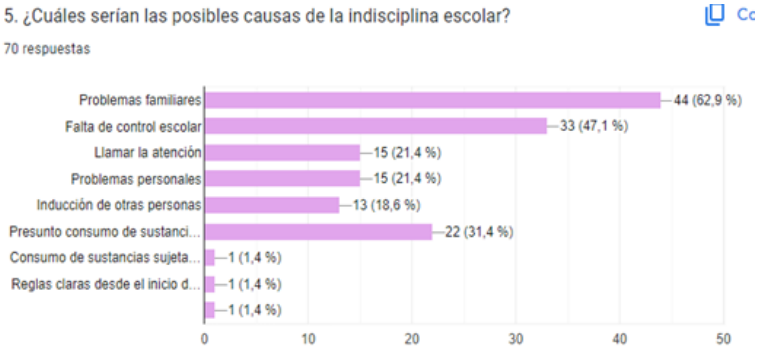
Entonces, al consultar el nivel de indisciplina que existe en las instituciones educativas, la respuesta fue afirmativa, y al preguntar en nivel de indisciplina que existe, el resultado fue un porcentaje del 54,3%, es decir, más de la mitad de los encuestados respondieron que es un nivel medio, seguidos por un 30% que lo considera alto y un 15,7% por ciento bajo. A continuación, se muestra la figura N. I, en la cual se refleja la información de manera gráfica.

Figura N. I.
Nivel de indisciplina educativa

Por consiguiente, estos números demuestran que los niveles de indisciplina están teniendo una tendencia hacia el nivel alto, poniendo en alerta a la comunidad educativa para que emplee medidas preventivas y correctivas oportunas. Pero para emplear medidas correctivas es primordial identificar las causas de esas actitudes y establecer hasta dónde pueden intervenir las autoridades y docentes para mejorar ese contexto inapropiado de los estudiantes y que llevan a las instituciones educativas, sin vulnerar derechos.

Seguidamente, en la figura N. II se observan las posibles causas de la indisciplina educativa en el nivel escolar medio, entre las cuales sobresalen: 1) Los problemas familiares con un 62,9%, 2) Falta de control escolar con un 47,1% y 3) Presunto consumo de sustancias sujetas a fiscalización con un 31,4%, datos que alertan sobre lo que está pasando internamente en las instituciones educativas.

Figura N. II.
Causas de la indisciplina educativa



Tomado de la encuesta "Indisciplina educativa" (2023). Elaboración propia.

Es así, que los datos expuestos evidencian como el contexto familiar influye en la actitud y comportamiento de las personas, más aún cuando son adolescentes con una serie de cambios físicos y con mezcla de emociones que no les permite discernir entre lo correcto e incorrecto. Por ello, la importancia de un acompañamiento correcto y oportuno, que influya positivamente en la vida de los adolescentes, con un ejemplo positivo a seguir.

Ante lo cual, debe existir un control disciplinario dentro de los hogares y de las instituciones educativas, pero de manera sutil y disciplinaria para no perjudicar la integridad de nadie. No obstante, esto no significa que se debe mal interpretar las leyes solo a favor de los estudiantes, sino que se aplica la ley de manera correcta e impedir la reincidencia de estos comportamientos inapropiados con la supervisión, control de todos los docentes, pero sobre todo de los inspectores de curso.

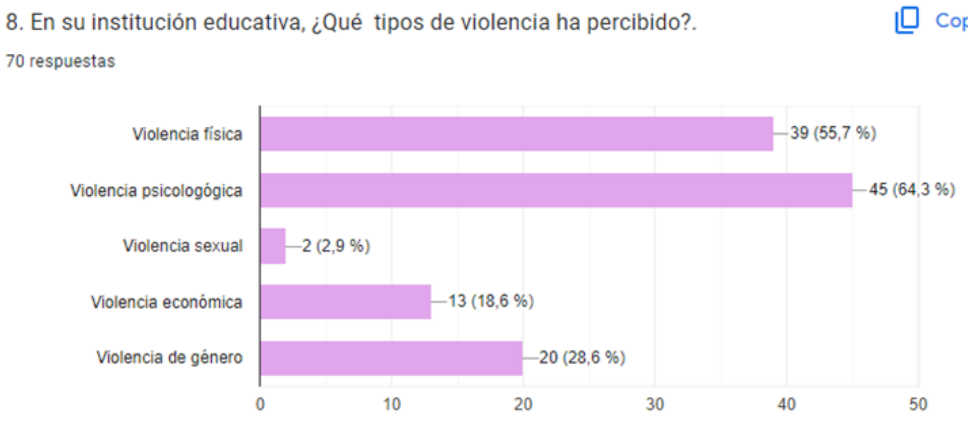
Igualmente, ante el presunto consumo de consumo de sustancias sujetas a fiscalización que tiene un valor bastante considerable, aproximadamente del 30%, deben actuar de manera concreta con las autoridades, estudiantes, representantes y la policía nacional que son los expertos en el delicado tema, para control las situación y evitar que más estudiantes consuman estas sustancias tóxicas y lograr detener ese ciclo vicioso que perjudica la salud y seguridad de los estudiantes y comunidad educativa.

Además, el estudio efectuado demuestra que los estudiantes indisciplinados en su mayoría son hombres con un 91,4%, y crean un ambiente de estudio discrepante que incluso han llegado a realizar amenazas al 28,6% de los participantes, es decir hacia los compañeros y a docentes, sobre todo ahora con las bandas delincuenciales que acechan a las instituciones educativas.

Por esto, los participantes consideran importante controlar la indisciplina, y el papel que han desempeñado los inspectores de curso con un 85,7%, lo que demuestra que esta labor para controlar la indisciplina escolar es necesaria, pero se debe normar para que no existan abusos por parte de los inspectores que curso que su función es ayudar con la indisciplina y no perseguir a los compañeros docentes y mucho menos evitar dar clases. Al contrario son un ejemplo a seguir y por ello, debe actuar de manera pulcra.

De igual manera, los actos indisciplinarios promueven otros problemas dentro y fuera del aula. Como se demuestra en la figura N. III, los malos comportamientos originan la violencia psicológica principalmente con un 64,3%, seguido de la violencia física con un 55,7% y la violencia de género con un 28,6%. Debido a que una acción provoca una reacción que perjudica directa e indirectamente no solo a los principales involucrados, sino también a los que están alrededor.

Figura N. III.
Tipos de violencia institucional



Tomado de la encuesta “Indisciplina educativa” (2023). Elaboración propia.

Por consiguiente, las normas de prevención y control disciplinarias educativas, deben ser creadas e implementadas eficientemente, para corregir las actitudes y acciones incorrectas, que perjudican a la comunidad. Sin olvidar que la violencia genera más violencia y no se puede admitir en el ámbito educativo bajo ninguna circunstancia porque perjudica el proceso de enseñanza aprendizaje y la interacción entre docentes, estudiantes, y padres de familia.

Propuesta de medidas socioeducativas

Es importante destacar que las medidas socioeducativas para que cumplan con su objetivo

deben fundamentarse en el enfoque de los derechos humanos, garantizando el desarrollo integral de las personas y su inclusión acertada a la sociedad. Resaltando, que la educación es primordial para todo desarrollo económico, político y social de los estados, como lo menciona la siguiente frase: *"Una sociedad educada es la base del progreso social"* (Granda, 2023).

Definitivamente, educar no es solo impartir conocimientos científicos, es formar integralmente a un ser humano, que aún no se ha formado totalmente y no ha definido su personalidad completamente. En definitiva, educar es un acto de amor que se refleja en la enseñanza y aplicación de los valores humanos que son un reflejo del contexto en el cual se desenvuelven las personas, como menciona C.S Lewis *"La educación sin valores, por más útil que nos pueda parecer, solo hace del hombre un demonio más inteligente"* (Gali, 2014).

De modo que en los sistemas educativos es esencial que se creen políticas educativas que establezcan normas para mantener una buena disciplina en todas las instituciones educativas a nivel nacional, independientemente del sector en el que se encuentren. Por ello, es necesario que los lineamientos sean claros y para que no exista una mala interpretación de derechos en la que le dan todos los beneficios solamente al estudiante, sin importar sus malas acciones cometidas, ni los derechos de otros que ha violentado con su comportamiento y actitud.

Tanto ha sido la mala interpretación de los derechos de los estudiantes que los llevaron al extremo, y ahora el docente no puede hacer un llamado de atención o peor aún levantar la voz porque enseguida los estudiantes lo amenazan con las famosas denuncias, sean estas a las autoridades instituciones, distritos educativos, entre otras.

Pero lo más lamentable que es sean docentes o personal administrativo de la misma institución, son los que se presten para *"ayudar a realizar las denuncias"* en contra de otros docentes por el simple hecho que ese docente no es de su agrado y al saber que al tramitar esa denuncia lo puedan separar definitivamente de la institución educativa.

Por lo tanto, la indisciplina es un mal por erradicar, y por ello, es necesaria toda la ayuda posible para controlarla desde los hogares, además, entorpece gravemente la enseñanza. Consecuentemente, una buena opción de trabajo son los inspectores de curso, quienes deben cumplir con un perfil acorde a las actividades a desempeñar, y las autoridades educativas deben otorgarles autoridad a los docentes dentro y fuera de las instituciones educativas (en las actividades extracurriculares).

Similarmente, con el análisis de la información obtenida en esta investigación, la autora

propone medidas socioeducativas con los posibles plazos de resolución, para implementar en las instituciones educativas de educación básica y media. Resaltando, que son propuestas por lo tanto son flexibles a las necesidades de cada institución, ciudad o país.

A continuación en la tabla N. I, se presentan las medidas socioeducativas propuestas clasificándolas por las acciones cometidas y de acuerdo a la gravedad de las mismas en: 1) Infracciones leves, 2) Infracciones graves, 3) Infracciones muy graves.

Tabla N. I

Medidas socioeducativas

Tipos de infracciones	Medidas socioeducativas	Tiempo de resolución
Infracciones o faltas leves	✔ Llamados de atención verbal. ✔ Llamados de atención escrita. ✔ Charlas con las familias. ✔ Firma de una carta compromiso. ✔ Campañas escolares de valores.	Máximo 3 días laborables
Infracciones o faltas graves	• Seguimiento psicológico. • Adecentamiento de la institución educativa. • Labor social en orfanatos y ancianatos. • Aumento de tareas escolares. • Restricción de participar en actividades recreativas institucionales.	Máximo 7 días laborables
Infracciones o faltas muy graves	➢ Suspensión de la institución educativa. ➢ Trabajo comunitario sin remuneración. ➢ Participar en programas de orientación y apoyo familiar. ➢ Reparación integral y económica. ➢ Cambio de institución educativa.	Máximo 15 días laborables

Tomado de la encuesta “Indisciplina educativa” (2023). Elaboración propia.

En esta línea, la aplicación de las medidas socioeducativas se debe realizar después del debido proceso, el mismo que deberá ser lo más eficiente posible, iniciando con un informe en el que redacte el hecho suscitado como adulto responsable o en su papel de testigo, víctima, hacia las autoridades institucionales en un tiempo máximo de 48 horas y en el caso de violencia sexual establecer la denuncia en el órgano estatal correspondiente de manera inmediata.

Con respecto al seguimiento y derecho a la defensa, las autoridades deben realizar todas las acciones necesarias para la resolución pacífica del hecho. Así mismo, en las faltas muy graves, se debería conceder un tiempo máximo de 15 días laborables para emitir la resolución que será notificada de forma detallada a las partes involucradas de manera formal y escrita.

CONCLUSIONES

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo integro de todo ser humano, sin embargo, en muchos países no es de calidad por diversos factores, lo que ocasiona que las personas estén en un estado de ignorancia, fragilidad y hasta viveza porque como nadie les enseñó que existen ciertas normas creen que pueden hacer lo que quieran, sin considerar los derechos humanos de los demás.

Un factor que afecta seriamente la calidad de la educación es la indisciplina, que ocasiona un ambiente educativo hostil entre el docente y los estudiantes, que no permite que se efectivice el proceso de enseñanza aprendizaje, creando una decepción para el docente que ama sus profesión y prepara sus clases, igualmente para los estudiantes que pierden la motivación de asistir a clases.

Las medidas socioeducativas, son acciones que buscan cambiar el pensamiento erróneo de los estudiantes y corregir ese mal comportamiento que afecta tanto al infractor como a las personas a su alrededor, por lo tanto, más allá de sancionar las medidas socioeducativas bien aplicadas quieren lograr un cambio positivo y permanente en el estudiante y su familia.

Definitivamente, la indisciplina es un mal por corregir. Por eso es fundamental establecer normas claras que permitan subsanar el mal comportamiento y evitar su reincidencia, porque el aprendizaje inicia con la concientización y compromiso de querer ser mejores de manera voluntaria y agradecida, para llegar a tener una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, S. M. (20021). “La privación de la libertad como último recurso en adolescentes infractores”. Obtenido de https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/112/310
- Cabanellas, G. (1976). Diccionario de derecho Usua. Buenos Aires: Heliasta.
- COIP. (2021). Código Orgánico Integral Penal. Registro Oficial Suplemento 180 de 10-feb.-2014.
- Cubero, V. C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Obtenido de Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en

Educación": https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf

- Dupret, M.-A. (2005). Jóvenes criminales: Unos adolescentes en situaciones de graves riesgo. Obtenido de https://www.flacso.edu.ec/portal/files/docs/mm_menores.pdf
- Durkheim, É. (1969). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Franciam 2ª ed. . Madrid: La Piqueta.
- Edwards, C. (1993). Discipline problems and their causes. En Classroom discipline and. United States: Macmillan Publishing Company.
- Fonseca, F. D. (2014). Medidas socioeducativas y la rehabilitación de los adolescentes infractores del cantón. Obtenido de https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/8575?mode=full#:~:text=Las%20medidas%20socioeducativas%20son%20todas,o%20compensaci%C3%B3n%20del%20da%C3%B1o%20causado.
- Furlan, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. . Obtenido de Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia", en Piña, J. M.; Furlan: https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf
- Gali, C. (2014). El Problema de la Educación sin Valores. Obtenido de http://noalcomunismonialcapitalismo.blogspot.com/2014/06/el-problema-de-la-educacion-sin-valores.html
- García et al., N. R. (1994). Conocimiento, participación y cambio. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Hernádez et al., S. R. (McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. de México de 2010). Metodología de la investigación. Obtenido de 6ta edición: https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf
- Hurtado-Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación. Caracas: Quirón Ediciones.
- Jeroni, C. (2020). JeroniCalafell. Obtenido de https://jeronicalafell.com/frase-celebre-socrates-conocimiento/
- Kuhn, T. (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: Colombia: Fondo de Cultura.
- Landeros-Olvera et al., E. S.-G.-Q. (2009). La influencia del positivismo en la investigación y práctica de enfermería. Obtenido de Index Enferm vol.18 no.4 Granada oct./dic. 2009: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000400011#:~:text=El%20positivismo%20afirma%20que%20el,y%20contribuir%20a%20la%20ciencia
- LOEI. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417 de 31-mar.-2011.
- Márquez et al., G. J. (2006). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. Obtenido de Revista de Artes y Humanidades UNICAAño 8 Nº 18 / Enero-Abril 2007,

pp. 126 - 148: https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf

- Naciones Unidas. (2005). Declaración Universal sobre bioética y derechos humanos. . Obtenido de https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/5579.html
- Placer Filosófico. (2023). Conocimiento, el alimento del alma. Obtenido de https://placerfilosoficoshop.com/es-ec/blogs/reflexiones-diarias/conocimiento-el-alimento-del-alma#:~:text=En%20esta%20conversaci%C3%B3n%2C%20Hip%C3%B3crates%20pregunta,como%20ciencia%2Fdoctrinas%2Flecciones
- Santoni Rugiu, A. (1994). Nostalgia del maestro artesano. México: UNAM.
- Segura, C. M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo. Obtenido de Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación": https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf
- Skinner, B. (1972). La necesidad de las máquinas de enseñar. Buenos Aires Argentina: Paidós Strom, R. (Comp.) Aprendizaje escolar y evaluación.
- Yelon et al., S. L. (1988). La psicología en el aula. México: Trillas.

CAPÍTULO 25

COMPETENCIAS TIC, UNA NECESIDAD PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Javier Fernando Bermúdez
Universidad UMECIT, Panamá
javierbermudez.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0001-6191-4170

Sirley Odilia Méndez Hernández
Universidad UMECIT, Panamá
sirleymendez.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-3482-7044

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar el nivel de competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de los docentes de educación básica de las instituciones oficiales colombianas, al tener como punto de partida la UNESCO como órgano internacional autorizado en educación, quien ha reconocido la importancia de integrar las TIC en los procesos educativos y el fomento de las competencias docentes, establecer las habilidades necesarias para aprovechar plenamente las oportunidades que brinda la tecnología en el ámbito educativo. El artículo explora la importancia de estas competencias para los docentes en la era digital, destacando los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para una práctica docente efectiva y enriquecida por las TIC. También se examinan los desafíos y las oportunidades que surgen al desarrollar estas competencias en los educadores. Este artículo se basa en un análisis cualitativo, ya que revisa la literatura existente en documentos oficiales y publicaciones académicas sobre habilidades TIC para docentes de educación básica, tanto de investigaciones independientes como de organismos oficiales. Dentro del análisis de la literatura consultada podemos resaltar la importancia de desarrollar estas competencias en los docentes dentro del ámbito educativo, no sólo como formación inicial profesional sino a través de la actualización frecuente. En cuanto a las TIC, los modelos de formación docente que han sido exitosos, tienen como factor común métodos innovadores los cuales forman a su vez una cultura positiva hacia el cambio, necesaria para la adaptación constante que requieren los docentes para el dominio de una competencia que evoluciona. Estos modelos de formación docente tienen en común una cultura innovadora, los cuales tienen una actitud positiva hacia los procesos de cambio respondiendo a los problemas que surgen de una manera novedosa, con estrategias innovadoras.

Palabras clave: Tecnología de la información, Competencias del docente, Educación.

ICT SKILLS, A NECESSITY FOR TEACHING PRACTICE IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

The objective of this bibliographic review article is to analyze the level of competencies in information and communication technologies (ICT) of basic education teachers from Colombian official institutions, taking UNESCO as a starting point, which has recognized the importance to integrate ICT in educational processes and teaching skills, establishing the necessary skills to fully take advantage of the opportunities offered by technology in the educational field.The article explores the importance of these competencies for teachers in the digital age, highlighting the knowledge, skills and attitudes necessary for an effective teaching practice enriched by ICT. The challenges and opportunities that arise from developing these competencies in educators are also examined.This article is based on a qualitative analysis since it reviews the existing literature in official documents and academic publications on ICT skills for basic education teachers, both from independent research and from official organizations. Within the analysis of the literature consulted, we can highlight the importance of developing these competencies in teachers within the educational field, not only as initial professional training but through frequent updating. Regarding ICT, the teacher training models that have been successful have as a common factor innovative methods which form a positive culture towards change, necessary for the constant adaptation required by teachers to master a competence. These teacher training models have in common an innovative culture, they have a positive attitude towards change processes, responding to problems that emerge in a new way, with innovative strategies.

Keywords: Information technology, Teacher qualifications, Education.

INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento puede ser percibida en cierta forma como un ente vivo, que evoluciona, que es dinámico y no estático. En los últimos años los avances tecnológicos han afectado la sociedad y estos cambios se dan de manera exponencial con el paso del tiempo; estos avances se han dado en todas las disciplinas y afectan en general a todas las actividades que desarrollamos diariamente. *"Las transformaciones tecnológicas siempre han tenido un efecto trascendental en la vida social y en la relación práctica con el entorno, pero fundamentalmente en la construcción de la capacidad cognitiva y la identidad"* (Martínez, 2006).

La educación como pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades, no puede estar ajena a estos cambios, sino que por el contrario debe liderarlos, adaptarse rápidamente a las nuevas necesidades para que su papel transformador no quede rezagado, vivimos en una era digital en la que las tecnologías están presentes en todos los aspectos de nuestra vida. Los docentes deben estar

preparados para integrar estas tecnologías en su práctica pedagógica y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades necesarias para lograr una participación activa en la sociedad moderna, el análisis de esta problemática ha sido analizada por varios autores (Freire, 2010; Imbernón, 2011; Nuñez, 2011).

En el siglo XXI, el uso de las TIC en la educación se ha convertido en una necesidad imperante. La UNESCO ha reconocido la importancia de integrar las TIC en los procesos educativos y ha establecido el marco de competencias docentes, que define las habilidades necesarias para aprovechar plenamente las oportunidades que brinda la tecnología en el ámbito educativo (UNESCO, 2019).

El artículo explora la importancia de estas competencias para los docentes en la era digital, destacando los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para una práctica docente efectiva y enriquecida por las TIC. También se examinan los desafíos y las oportunidades que surgen al desarrollar estas competencias en los educadores, *"son los contextos de uso, y en el marco de estos contextos y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje"* (Coll, 2008).

Los docentes como actores principales en la educación, deben estar en una actualización y formación constante, más si hablamos de tecnologías, debido a su permanente transformación. La UNESCO como organización líder y orientadora en temas educativos, propone algunos principios para responder a las falencias que en términos de competencias sobresalen más en los educadores a medida que nos adentramos en este siglo. Este artículo pretende responder si se han atendido de manera eficiente las orientaciones que imparte la UNESCO respecto de las competencias docentes, así mismo, recoge la opinión de diferentes autores respecto a las necesidades que existen en temas como la formación docente, el acceso a tecnologías y las brechas en accesibilidad a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

MARCO TEÓRICO

Desarrollar las competencias en TIC dentro del ámbito educativo es esencial para preparar a los estudiantes para la sociedad digital en la que vivimos, brindándoles habilidades relevantes, acceso a información y recursos, mejora su proceso de aprendizaje, fomenta la creatividad y la innovación, y los prepara para el mundo laboral. La sociedad moderna presenta nuevos retos y a su vez estos exigen una formación adecuada para afrontarlos, la sociedad el conocimiento requiere la construcción de espacios especiales de aprendizaje donde se potencien las habilidades tecnológicas, pero todo esto requiere también una mediación pedagógica acorde a las nuevas demandas (Granda et. al, 2019). La correcta formación del docente en competencias TIC para el siglo XXI dentro de

un ambiente propicio y equipado con herramientas tecnológicas, permitirán entre otras:

Enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje: Las TIC pueden proporcionar herramientas y recursos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes que dominan las competencias en TIC pueden utilizar una amplia variedad de recursos digitales, como aplicaciones interactivas, multimedia, simulaciones y plataformas de aprendizaje en línea, para hacer que las lecciones sean más dinámicas y motivadoras, *"en este ambiente de desmotivación, las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel fundamental, ya que se pueden considerar como una herramienta importante motivacional"* (Hernández, 2017).

Promoción de habilidades del siglo XXI: Las competencias en TIC están estrechamente relacionadas con las habilidades del siglo XXI, Deroncele y Nagamine (2020) plantean cuatro pilares fundamentales como la creatividad, la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico. Los docentes pueden utilizar herramientas digitales para fomentar estas habilidades, por ejemplo, a través de proyectos colaborativos en línea o actividades que requieran la investigación y evaluación de información en internet. Arango (2003), manifiesta que el pensamiento crítico permite la construcción conjunta de conocimientos a través del cuestionamiento y enjuiciamiento de la información, lo que se traduce en pensamiento crítico, el cual la UNESCO también declara fundamental para este nuevo siglo.

Personalización del aprendizaje: Las TIC permiten adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes, pero va más allá de individualizar el aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada quien; la personalización comprende que sea el estudiante quien le dé un sentido a lo que aprende. Para que una enseñanza diferenciada sea exitosa, es necesario el tratamiento de gran cantidad de información en tiempo real, esto es posible gracias a la capacidad que tienen las TIC en este sentido, los docentes pueden utilizar recursos digitales y plataformas de aprendizaje personalizado para ofrecer actividades y materiales adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y niveles de competencia de cada estudiante esto ha sido analizado por diferentes autores (Brown, 2011; Ferguson, 2012; Friesen, 2013), dicho de otro modo, las TIC permiten el desarrollo de un modelo de aprendizaje en el cual el aprendiz puede aprender de lo que tiene interés, en diferentes momentos y contextos de actividad y puede hacerlo cambiando con rapidez y facilidad de un contexto a otro (Wong y Looi, 2011).

Desarrollo de competencias digitales en los estudiantes: Al utilizar las TIC de manera efectiva, los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar competencias digitales que son esenciales para su futuro académico y profesional. Esto incluye habilidades técnicas, como el manejo de

software y herramientas digitales, así como habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la ética digital. Además, Cartelli (2010) plantea la introducción de nuevas competencias con la llegada de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas son las relaciones sociales, de asociación y de colaboración por medio de comunidades.

Acceso a recursos y redes de aprendizaje: Las TIC ofrecen a los docentes acceso a una amplia gama de recursos educativos en línea, como bibliotecas digitales, repositorios de materiales didácticos y comunidades de profesionales de la educación, por tanto *"los recursos de aprendizaje deben elegirse en función de los objetivos de aprendizaje y deben ser acordes al contexto definido en el diseño docente"* (Duart, 2006).

David Hargreaves (2003) menciona, *"una red aumenta el conjunto común de ideas que puede obtener un participante en la misma; y cuando cualquier idea o práctica es transferida, el inevitable proceso de adaptación y ajuste a diferentes condiciones posee un gran potencial para que se mejore la práctica por el destinatario, y entonces se le devuelve al contribuyente en un círculo de constante innovación y mejora"*. Estos recursos y redes de aprendizaje permiten obtener mejores resultados en los procesos académicos e investigaciones, mantenerse actualizados en cuanto a nuevas metodologías, compartir buenas prácticas y colaborar con otros docentes.

METODOLOGÍA

Este artículo se basa en un análisis de tipo cualitativo, pues realiza una revisión documental en diferentes fuentes acreditadas, tomando en cuenta los documentos oficiales y publicaciones de tipo académico sobre las competencias TIC en docentes de educación básica y media. *"Una revisión sistemática se define como una manera de evaluar e interpretar toda la investigación disponible y relevante respecto de un interrogante de investigación particular, en un área temática o fenómeno de interés"* (Kitchenham, 2004).

Para la revisión de la literatura se establecieron diferentes parámetros para la su escogencia. En primera medida se estableció la selección de publicaciones oficiales como políticas, programas o guías referentes al tema de revisión, que estén publicados en los sitios oficiales de cada organismo como la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia. En segunda instancia se seleccionaron publicaciones de investigaciones recientes acerca de las competencias docentes en términos de TIC, desarrolladas por autores independientes que fueran publicadas en sitios académicos especializados y como herramienta de búsqueda debido a su amplio espectro se utilizó Google Scholar. Se realizó una exhaustiva búsqueda bibliográfica utilizando diversas bases de datos científicas. Se seleccionaron artículos relevantes publicados, asegurando que la información

recopilada estuviera actualizada y pertinente para el tema de estudio.

Una vez recopilada la literatura relevante, se procedió a realizar una revisión crítica y exhaustiva de cada documento, se extrajeron y sintetizaron las ideas principales, conclusiones y recomendaciones y se redactaron los hallazgos buscando mantener un hilo conductor, coherente y estructurado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desafíos y oportunidades para el desarrollo de competencias TIC en los educadores

El desarrollo de competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los educadores enfrenta tanto desafíos como oportunidades, dentro de los desafíos encontramos que algunos educadores pueden sentirse abrumados por la cantidad de herramientas y recursos digitales disponibles, sin saber cómo seleccionar los más apropiados para sus necesidades pedagógicas. Otros pueden tener dificultades para integrar las TIC de manera efectiva en sus prácticas de enseñanza, ya sea por falta de conocimientos técnicos o por una comprensión limitada de las metodologías educativas centradas en la tecnología. Algunos desafíos pueden ser:

Resistencia al cambio: Algunos educadores pueden resistirse a adoptar nuevas tecnologías y métodos de enseñanza que involucren las TIC. Pueden sentirse abrumados por el aprendizaje de nuevas herramientas y la integración de la tecnología en su práctica docente, *"la inadecuada formación y capacitación del educador en el manejo de los recursos tecnológicos, las políticas educativas laxas en el área, las inseguridades o los miedos de los usuarios asociado al fenómeno denominado "tecnofobia".* (Amaya y Amaya, 2010).

La brecha generacional: esta diferencia entre los docentes y los estudiantes nativos digitales se refiere a las diferencias en el conocimiento, experiencia y habilidades digitales que existen entre ambas generaciones debido a la disparidad en la exposición y adopción de las tecnologías digitales a lo largo de sus vidas. La brecha generacional incide en la falta de habilidades digitales, generaciones anteriores de docentes pueden enfrentar dificultades para adquirir habilidades digitales necesarias para utilizar eficazmente las TIC en el aula. La educación de nativos digitales será viable si existe un intercambio entre las habilidades de ambas generaciones (Salas, 2020).

Limitaciones de recursos: la insuficiencia de recursos tecnológicos adecuados, la disponibilidad limitada de equipos y la falta de acceso a internet, pueden representar un desafío significativo para los educadores en su búsqueda de mejorar sus habilidades digitales. Si bien las limitaciones de recursos pueden representar un desafío, no deben ser un obstáculo insuperable. Los docentes

deben adaptar sus estrategias pedagógicas con el propósito de aprovechar al máximo los recursos disponibles y buscar alternativas que permitan el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes, incluso en entornos con limitaciones tecnológicas.

Falta de formación y apoyo: A pesar de la creciente importancia de las TIC en la educación, es común encontrar docentes que no han recibido una formación adecuada en esta área y carecen de acceso a oportunidades de desarrollo profesional relacionadas con las TIC. Esta falta de preparación y apoyo puede limitar su capacidad para aprovechar plenamente el potencial de las TIC en el aula y afectar negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. *"El apoyo a los profesores es esencial para que se adopten prácticas nuevas; por consiguiente, hay que comprender el entorno cultural en que ellos trabajan y encontrar el apoyo suficiente para que la enseñanza con la tecnología les resulte a la vez gratificante e interesante"* (Bates, 2001).

Las oportunidades para el desarrollo de competencias TIC en los educadores incluyen formación y desarrollo profesional, participación en comunidades de aprendizaje, acceso a recursos y herramientas educativas, colaboración y trabajo en equipo, así como la actualización constante. Al aprovechar estas oportunidades, los educadores pueden fortalecer sus habilidades y conocimientos en el uso de las TIC, mejorando así su práctica docente y brindando una educación más efectiva y relevante en la era digital.

Mejora de la enseñanza y el aprendizaje: Las TIC ofrecen herramientas y recursos innovadores que pueden enriquecer la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Los docentes pueden aprovechar estas herramientas para personalizar la educación, fomentar la participación activa de los estudiantes, promover la colaboración y el trabajo en equipo, y facilitar la adquisición de habilidades digitales relevantes para el siglo XXI, para enriquecer sus prácticas pueden acudir a procesos innovadores apoyados en las TIC, el cual se caracteriza por el uso creativo e innovador de la tecnologías (Parra y Rengifo, 2021).

Acceso a información y recursos: Las TIC brindan a los docentes acceso a una amplia gama de información y recursos educativos en línea. Pueden acceder a bibliotecas digitales, plataformas de aprendizaje en línea, videos educativos, simulaciones interactivas y más. Esto les permite enriquecer sus lecciones y mantenerse actualizados en su campo. Un programa apropiado de aprendizaje incluirá, probablemente, proyectos, trabajo grupal, resolución de problemas, escritura reflexiva y otras tareas que estimulen el pensamiento significativo (Ravitz et al., 2000).

Comunicación y colaboración: Las TIC ofrecen diversas herramientas de comunicación y

colaboración, como correo electrónico, foros y colaboración en tiempo real. Estas herramientas permiten a los docentes comunicarse con colegas, estudiantes y padres de manera más efectiva, facilitando el intercambio de ideas, intercambiando experiencias y manteniéndose actualizados.

Pensamiento computacional en los estudiantes: el desarrollo de esta clase de pensamiento está directamente relacionado con las competencias TIC de los docentes que intervienen en el proceso de aprendizaje. Cuando los docentes cuentan con estas competencias, están en la capacidad de hacer uso de los diferentes recursos y herramientas que la tecnología educativa nos brinda de una manera efectiva, incidiendo en la habilidad de los estudiantes para resolver problemas y diseñar sistemas a través de los conceptos fundamentales de la computación. Este desarrollo del pensamiento computacional permite a los estudiantes descomponer los problemas complejos en un paso a paso o secuencia de problemas más sencillos para resolverlos; esta capacidad de abordaje permite también crear de una manera estructurada, proyectos tecnológicos o de programación, fomentando la creatividad e innovación.

Desarrollo profesional: Las TIC no solo son herramientas para enriquecer la educación, también brindan oportunidades de desarrollo profesional a los docentes, ofrecen oportunidades de desarrollo que a su vez impacta de manera positiva en su práctica pedagógica. A través de la formación y el desarrollo profesional, los educadores pueden adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar eficazmente las TIC en el aula.

El uso efectivo de las TIC por parte de los educadores puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje al enriquecer las experiencias educativas, personalizar la educación, promover la participación activa de los estudiantes y facilitar el desarrollo de habilidades digitales relevantes. Además, las TIC ofrecen acceso a una amplia gama de información y recursos educativos, así como herramientas de comunicación y colaboración que mejoran la interacción entre docentes, estudiantes y padres.

CONCLUSIONES

La adquisición de competencias en TIC por parte de los docentes plantea tanto desafíos como oportunidades en el ámbito educativo. La forma en que estos desafíos se aborden y se aprovechen las oportunidades influirá en gran medida en la calidad de la educación. En la actualidad, el uso de tecnología educativa se ha vuelto cada vez más frecuente y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje es cada vez más relevante. Por lo tanto, resulta fundamental que los docentes reciban una formación continua y contextualizada en temas de TIC.

La formación del docente no solo debe estar enfocada en el manejo técnico de las herramientas tecnológicas, sino también en la adquisición de competencias que les permitan integrar de manera efectiva los recursos TIC de acuerdo con las necesidades contextuales. Esto implica combinar distintos enfoques pedagógicos para diseñar experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Los docentes deben ser capaces de seleccionar y utilizar adecuadamente las herramientas tecnológicas para potenciar los procesos educativos, fomentar la participación activa de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo.

En resumen, la adquisición de competencias en TIC por parte de los docentes representa un reto y una oportunidad para mejorar la calidad educativa. La formación continua y contextualizada en temas de TIC es esencial para aprovechar al máximo el uso de la tecnología educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es importante que los docentes desarrollen habilidades pedagógicas que les permitan integrar de manera efectiva los recursos TIC en función de las necesidades contextuales y combinar diferentes enfoques pedagógicos para lograr experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, M. (2011). Learning Analytics: The coming third wave.
- Cartelli, A. (2010). “Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals, Instruments, and Evaluation”. In Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE) (2010) Frameworks. pp. 561–574.
- Coll, C. (2008). Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. pp.17-40.
- Delgado, M. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. Sinergias educativas.
- Deroncele A. y Nagamine, M. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. Revista Maestro y sociedad.
- Duart, J. (2006). Estrategias en la introducción y uso del eLearning en educación superior. Educación médica, 9(Supl. 2), pp. 13-20.
- Freire, P. (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Caminos.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. International Journal of Technology Enhanced Learning, 4(5/6), pp. 304–317.
- Friesen, N. (2013). Learning Analytics: Readiness and Rewards. Canadian Journal of Learning and Technology, 39(4), pp. 1-12.
- Granda, et. al, (2019). Implementación de las TIC en el ámbito educativo ecuatoriano. Sociedad & Tecnología, 2(2), pp. 45-53.

- Hargreaves, D. (2003). Working laterally. In From a presentation to the Annual Networked Learning Communities Conference, Birmingham, June.
- Hernández, et. al, (2009). La Tecnología como Herramienta de apoyo al Docente en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y representaciones, 5(1), pp. 325-347.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento.
- Martínez, B. (2006). Homo digitalis: etnografía de la cibercultura.
- Núñez, J. (2011). El conocimiento entre nosotros: reflexiones desde lo social. Temas (65), pp. 94-104.
- Parra y Rengifo (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. Educación, pp. 237-254.
- Ravitz et al., (2000). Constructivist Compatible Beliefs and Practices among US Teachers´ Teaching. Learning and Computing,
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Paris: UNESCO.
- Wong y Looi (2011). What seems do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. Computers & Education, 57, pp. 2364-2381.

CAPÍTULO 26

UN ENFOQUE DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE JAMUNDI: UN CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Nefiz Restrepo Solarte
Universidad UMECIT, Panamá
nefizrestrepo.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-1506-3162

RESUMEN

El presente avance de tesis doctoral propone un enfoque de formación integral para la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Jamundí, como un camino hacia la construcción de paz en Colombia. A partir de la pregunta ¿Cuál es el enfoque de formación de formación integral de convivencia escolar en el estudiantado de instituciones educativas del municipio de Jamundí en función de la construcción de paz?. Se llevó a cabo un enfoque cualitativo que incluyó la revisión de los proyectos de convivencia escolar, la identificación de las perspectivas de los docentes sobre la convivencia escolar y el análisis de la perspectiva sobre la cual se orienta la convivencia escolar en las instituciones. Contempla la revisión de la memoria histórica, y promueve valores y prácticas que fomenten la convivencia pacífica y la construcción de paz. Esta investigación representa una contribución relevante al campo de la educación y la construcción de paz en las escuelas en Colombia, principalmente en el municipio de Jamundí. Se espera que este enfoque de formación integral pueda ser utilizado como modelo para otras instituciones educativas del país, y que contribuya a la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Palabras claves: convivencia escolar, memoria histórica, manual de convivencia, educación integral.

AN INTEGRAL TRAINING APPROACH FOR SCHOOL COEXISTENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF JAMUNDI: A PATH TOWARDS THE CONSTRUCTION OF PEACE

ABSTRACT

This advanced doctoral thesis proposes a comprehensive training approach for school coexistence in the educational institutions of the municipality of Jamundí, as a path towards the construction of peace in Colombia. Starting from the question: What is the training approach of comprehensive school coexistence training in the student body of educational institutions of the municipality of Jamundí based on the construction of peace?, a qualitative approach was carried

out that included the review of the school coexistence projects, the identification of teachers' perspectives on school coexistence and the analysis of the perspective on which school coexistence is oriented in the institutions. It contemplates the revision of the historical memory, and promotes values and practices that promote peaceful coexistence and the construction of peace. This research represents a relevant contribution to the field of education and the construction of peace in schools in Colombia, mainly in the municipality of Jamundí. It is hoped that this comprehensive training approach can be used as a model for other educational institutions in the country, and that it contributes to the formation of citizens committed to building a more just and peaceful society.

Keywords: school coexistence, historical memory, coexistence manual, comprehensive education.

INTRODUCCIÓN

El presente avance de investigación propone un enfoque de formación integral para la convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Jamundí, como un camino hacia la construcción de paz en Colombia. A partir de la pregunta ¿Cuál es el enfoque de formación de formación integral de convivencia escolar en el estudiantado de instituciones educativas del municipio de Jamundí en función de la construcción de paz?. Se llevó a cabo un enfoque cualitativo que incluyó la revisión de los proyectos de convivencia escolar, la identificación de las perspectivas de los docentes sobre la convivencia escolar y el análisis de la perspectiva sobre la cual se orienta la convivencia escolar en las instituciones.

Por lo que la formación integral es una cuestión sobre la cual debe estar la mirada de educadores, instituciones y organismos gubernamentales. El desarrollo de la sociedad no le compete a la escuela solo por las cuestiones científicas, sino también por el aporte que ella significa a la construcción de ciudadanía en términos sociales y culturales.

Es importante reconocer que la formación humana debe ser el principal objetivo especialmente en Colombia, un territorio aguijoneado por la violencia a manos de diferentes grupos armados al margen de la Ley como las guerrillas y el paramilitarismo además de la delincuencia común e incluso las mismas fuerzas armadas del Estado. De acuerdo con la OEA (2022) la CIDH determina que para el 2020 existe una tasa solo de homicidios de 23,33 muertes cada 100 mil habitantes, sin contar con las masacres a manos de guerrillas, grupos paramilitares y fuerzas militares en donde aparecen atentados contra líderes y representantes sociales con aproximadamente 215 defensores sociales masacrados.

Estas cifras recientes simplemente constatan una vez más el flagelo bélico que azota a la nación desde hace décadas, incluso, desde las épocas de la independencia en donde se gestaron guerras para la soberanía del territorio que se transformaron en una cotidianidad por la lucha de poderes y de clases.

En el territorio nacional el valor de la pluriculturalidad ha sido reducido por los intereses económicos de un sector reducido que no ha temido socavar los resguardos indígenas que protegen territorios naturales, para explotarlos a beneficio de la industria, o solapar los crímenes de Estado y de grupos aparentemente al margen de la ley que se han dedicado a asesinar habitantes de municipios de la periferia en donde la ganadería y las actividades agropecuarias son acaparadas por ese mismo grupo.

Al margen de esta guerra también aparecen actos de violencia sexual a mujeres y niños, quienes son tomados como botín de guerra, y el reclutamiento forzado de menores para pertenecer a las filas de los grupos delincuenciales. De acuerdo con el informe estadístico de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) (2018), siendo una situación que afecta todas las esferas sociales y directamente los niños, niñas y jóvenes donde se configura un ambiente machista, de poca tolerancia y aceptación de las diferencias.

Todos estos datos implican que los docentes y las instituciones educativas asuman el reto de construir ciudadanía para la paz, fortaleciendo los procesos convivenciales desde el reconocimiento de las libertades, la valoración de la vida y la memoria histórica.

En ese sentido es necesario entender a la escuela como una representación de la sociedad en donde se promueven relaciones políticas y las interacciones sociales, es decir, como un *"escenario de formación y socialización, como portadora de sentidos construidos a través de la historia, la interacción y la negociación continua de la diferencia planteada por aquellos que han sido y son sus interlocutores"* (Echavarría, 2003, p.3)Al considerar esto aparece el estudiante no como un mero aprendiente sino como un sujeto social que interactúa en una comunidad, que decide sobre ella y que es directamente influenciado por la cultura, el cual necesita formarse no solo dentro de un campo disciplinar, sino también como individuo político responsable de los cambios y de su comunidad y del reconocimiento de su pasado histórico.

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que pertenecen a la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas, contar

con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento, respetar las diferencias, aprender a celebrar, cumplir, reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa. (Antolínez et al, 2020, p.42)

En ese sentido la escuela debe propiciar un ambiente de construcción de ciudadanía en el que el conocimiento científico se aprende para ser puesto al servicio de la comunidad a fin de beneficiar el avance tecnológico, productivo y social. En el caso de Colombia es fundamental que se plantee la convivencia escolar como un hecho íntimamente ligado con el conflicto que ha atravesado el país desde sus orígenes como república de modo que se fortalezca la memoria histórica como recurso para identificar el punto de partida de la crisis social del país, se reconozca la lucha por los derechos y la necesidad de que se instauren prácticas convivenciales saludables en cada uno de los espacios: la familia, el barrio, el departamento, la escuela, los sectores productivos y en común, la nación.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) reconoce que la *"institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos"*, en ese sentido, Colombia cuenta con una directriz nacional en la que se considera la formación más allá de lo científico al interior de las instituciones educativas a fin de que se fortalezcan los procesos sociales y de convivencia.

Es así como la escuela colombiana se convierte en el epicentro del avance, no solo porque permite el desarrollo científico y la formación productiva, sino porque favorece y trabaja con ímpetu en la educación humana del estudiantado. Vásquez, (2018) reflexionan justamente que es la escuela una oportunidad para la disminución de las brechas sociales y para la consolidación del avance social, por tanto, debe siempre existir una preocupación por la calidad y la integralidad de la educación.

Por otra parte es importante el docente que pretende la formación integral del estudiantado debe establecer su cátedra y acción pedagógica y didáctica desde el reconocimiento de la pluriculturalidad para la transformación y disipación de la multiculturalidad con meta en la interculturalidad, reconociendo que todo saber científico, para que sea útil, pertinente y sano requiere de un reconocimiento del contexto en el que se utilizará, lo que implica atender y entender las características culturales, sociales y las dinámicas que de ellas se derivan.

En este estudio se pretende el estudio de la convivencia escolar en Colombia, partiendo de

las características particulares de la sociedad colombiana, a fin de establecer derroteros para el fortalecimiento de esta desde el establecimiento de una postura crítica en la que se enmarcan las necesidades que tiene esta sociedad desde lo convivencial para el desarrollo de la formación integral del estudiantado. En consecuencia, los resultados del estudio servirán como punto de partida para la consolidación de estrategias de intervención y acción pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía.

La escuela como institución social encargada de la formación académica del estudiantado y, por ende, de la sociedad, tiene la responsabilidad de contemplar no solo la educación científica, sino una formación integral en la que todo aprendizaje académico tenga un sentido social que aporte a la construcción de comunidades saludables en términos de civismo.

Esto implica un reconocimiento objetivo del contexto para la identificación de las realidades sociales, las problemáticas y los imaginarios de la comunidad, de modo que el proceso académico no sea aislado, sino por el contrario coherente y funcional con las necesidades del estudiantado y de la sociedad.

La convivencia en el entorno escolar

La convivencia escolar se da a través de las relaciones que se desarrollan entre todos los que forman parte de la comunidad educativa. Si esta construcción se hace con respeto, aceptación de las diferencias y voz igual para todos, será positiva. Esta estructura está destinada a facilitar la resolución pacífica de posibles disputas, desacuerdos, tensiones y disputas.

Los centros educativos tienen la tarea de educar a los niños, niñas y adolescentes con los principios, valores, competencias y habilidades necesarias para convivir y desarrollarse como ciudadanos, no solo en el ámbito escolar sino también en la sociedad. A través de la estructura positiva de la vida escolar, los estudiantes se sienten parte de la escuela y su entorno y aprenden las medidas necesarias para respetar los derechos humanos personales y sociales. Sentirse valorado, respetado y bienvenido, y ser un participante activo en el centro de la vida y la toma de decisiones, reduce el conflicto, elimina la violencia y conduce a la responsabilidad compartida en la convivencia.

El término convivencia es en sí benévolo porque encierra todas las formas de ser y de pensar en una convergencia saludable. No obstante, la convivencia implica conflicto, el conflicto es propio de lo heterogéneo, de modo que en sí no es malo, lo realmente peligroso y nocivo es la forma en la que se entiende, no se previene y se aborda el conflicto mismo. La escuela como lugar en el que conviven individuos con distintos roles en torno a un objetivo común de desarrollo y progreso

se considera como una representación a escala de la sociedad. En ella deben existir normas a seguir, conductas estipuladas que regulan las relaciones interpersonales e interinstitucionales que naturalmente se gestan porque sencillamente, la escuela, no es el recinto, sino los seres humanos que en ella cohabitan y sus dinámicas.

Para cuevas (2006) la convivencia escolar se encuentra en riesgo a causa de la crisis de valores que se vive en la postmodernidad, la colisión de las nuevas distintas culturas juveniles, el acoso escolar, la pérdida de la autoridad del docente, la tolerancia cero entre otros factores, Maldonado (2004).

En ese sentido, los centros educativos y, por supuesto, maestros y directivos se esfuerzan para encontrar vías alternas efectivas para la resolución de conflictos, en donde convergen varias disciplinas y organismos, por lo que el trabajo del docente no es ya aislado en este campo, sino que cuenta (debe contar) con el apoyo de psicólogos y otros profesionales de acompañamiento. La convivencia en el entorno escolar es un efecto de la puesta en marcha de estrategias relacionadas con las competencias comunicativas trabajadas desde el currículo oculto o desde el currículo evidente, Maldonado (2004).

De acuerdo con Galeano y Echeverri (2021). La escuela ha sido en occidente una suerte de dispositivo de gobierno y, por antonomasia, de la construcción de ciudadanía, por lo cual la democracia ha sido base de la construcción de escuela, y la educación una forma de libertad y de responsabilidad por la libertad, es decir, de regulación.

En ese sentido se tiene una *"inmanencia entre educación y democracia"*, Dewey (1998). Además, pensar en la sana convivencia escolar no compete solo a lo tipificado como buenas conductas por parte del alumnado, pues en todo caso, el docente como actor de la dinámica educativa también debe mantener una relación saludable con el alumnado y con sus pares, desde la cátedra y desde cualquier espacio de relación que tenga con los demás miembros de la comunidad educativa. Es así como la escuela se enmarca en una perspectiva kantiana, Kant (2003); porque permite la educación en libertad, puesto que propone la disciplina como una forma de la libertad individual y también colectiva que, en últimas es lo que legitima el gobierno democrático.

Dentro del marco educativo colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019), estableció nuevos programas y proyectos destinados a impactar la educación desde una perspectiva de integralidad y mayor calidad. Dentro de estos se encuentra el pilar 1 con la línea *"Entornos Escolares para la Vida, la Convivencia y la Ciudadanía"*, el cual tiene como objetivo:

> Promover corresponsablemente con la familia, la escuela y la sociedad, el desarrollo socioemocional, el ejercicio de los derechos y la construcción de una ciudadanía ética, democrática e inclusiva de niñas, niños y adolescentes, con lo cual puedan consolidar sus proyectos de vida y la vivencia de trayectorias educativas completas. MEN, (2019).

Es así como dentro de esta línea se ha pretendido el acompañamiento socioemocional a docente y funcionarios de las instancias educativas en los territorios con la intención de dotarlos de las herramientas necesarias para que puedan apoyar y direccionar la formación socioemocional del estudiantado. Así mismo, este proyecto ha establecido la conformación de Comités Territoriales de Convivencia Escolar en los cuales se ha instaurado una ruta de atención integral para la convivencia escolar la cual cuenta con seis protocolos de abordaje pedagógico. De otro lado, este pilar también considera la "formación para la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento crítico de la memoria histórica y la educación para la paz" (MEN), siendo este un espacio en el que se han vinculado más de 134 estudiantes de América Latina en el concurso Caminos de Mercosur. Se ha pretendido bajo esta línea impactar más de 800 establecimientos educativos.

En consecuencia, desde la disposición gubernamental colombiana para la educación se vienen adelantando procesos para el reconocimiento y el adelanto de políticas educativas, proyectos y acciones en beneficio de la educación, luego, la pertinencia y necesidad de procesos investigativos en los que se analice y se elaboren propuestas pedagógicas para el abordaje de la educación de calidad con la intención de formar ciudadanía y construir paz es una realidad y un llamado a los docentes para apersonarse de este componente fundamental en la educación nacional desde su quehacer pedagógico.

La formación integral para la construcción de ciudadanía desde la convivencia escolar

La pretensión de la escuela actual es no solo formar estudiantes competentes en el campo científico, sino también con una actitud ética que ponga al servicio de la comunidad su saber y que, además, sea competente al relacionarse con los demás, de modo que sea un sujeto social que conviva de manera saludable con su entorno, es decir, que sea un individuo íntegro. La formación integral es el *"proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad"* siendo esta la forma como la define el vicerrectorado de la Universidad Católica de Córdoba (2008).

En ese sentido, el fin propiamente dicho de la educación para la formación integral del

estudiantado es la construcción de conocimiento, actitudes, habilidades, esquemas de valores y de comportamiento, por parte de los estudiantes, para que puedan desarrollarse plenamente en el ámbito cognitivo, social, personal y moral (Piza, 2018), por lo cual la escuela se configura como el sitio en el que la acción curricular puede entenderse como exitosa si se da una convergencia entre el saber científico y las competencias ciudadanas propias del desarrollo humano.

> Ser ciudadanos cuando hay poco sentido de comunidad, cuando se carece o se desconocen los mitos fundadores, y poco se evidencian símbolos capaces de cohesionar un nosotras y nosotros donde quepamos todas y todos. Construir nacionalidad en países desinstitucionalizados. Países con precarias instituciones estatales, que hacen difícil que la gente encuentre proyectos políticos y/o éticos que respondan a sus expectativas. Ser ciudadanos en presencia de subculturas donde se privilegia el desconocimiento de la ley, se idealiza el modo de ser, de pensar y de actuar de personajes que han transgredido las normas y las pautas de convivencia social, y donde se acepta y se valora la cultura del *"vivo"*, de la trampa y del engaño (Castillo, 2003.)

En consecuencia, cuando existe una convivencia escolar adecuada es posible la construcción de ciudadanía, dado que ha existido una formación integral toda vez que el estudiante ha logrado reconocer las formas adecuadas para prevenir y resolver conflictos en pro de convivir sanamente en tolerancia de la diversidad para la construcción de sociedad a partir de las diferencias. La escuela, entonces, se convierte en el asidero de la adquisición de competencias comunicativas. Es importante tener en cuenta que:

> En el campo de la política, se trata de reubicar la orientación de la vida pública para que esta sea expresión real de país, de la vida, de las culturas y de las demandas de las ciudadanas y ciudadanos. Para ello, se necesita establecer diferentes maneras de incidir en el desarrollo de la vida social, que trasciendan la representación y la delegación de responsabilidades. (Castillo, 2003.)

En ese sentido, la construcción de ciudadanía debe ser el principal proyecto de las instituciones educativas, aun cuando esto no signifique descuidar la formación científica ni productiva, claramente. Es así como deben considerarse políticas educativas, la didáctica y lo que implica la ciudadanía propiamente dicha. Respecto a esta última es necesario tener presente que:

> Referirse a las formas de ser ciudadanos es pensar en términos de los espacios de construcción de saberes desde sus modos de ver el mundo o modos de existencia, las formas de interacción y de relación en los campos afectivo, emotivo, erótico y sexual. Para ello, se debe tener en cuenta las diferentes maneras de construir y de

asumir los roles, así como las concreciones culturales juveniles, vistas desde diferentes perspectivas. (Castillo, 2003.)

La educación integral es posible entenderla como un proceso que se desarrolla de manera continua para desarrollar aún más diversas cuestiones fundamentales de los individuos. Apunta al desarrollo holístico y saludable de los seres humanos y contribuye a su crecimiento en cada una de las dimensiones propias del ser. Por lo tanto, aplicar la educación integral tiene una incidencia vital en el desarrollo político, económico y social de las comunidades.

Por medio de una educación integral, un país logra la adquisición potencial de los recursos humanos que se requieren para lograr el desarrollo constante en el tiempo. La cuestión primordial para considerar es que la educación de calidad para los ciudadanos aporta significativamente a los intereses de sus comunidades y naciones. A través de la educación integral, cada individuo recibe los conocimientos y otros aspectos indispensables para lograr su propia realización. La educación integral permite pensar en las particularidades de los alumnos y atenderlas.

Jurisdicción Especial para la Paz como herramienta para el fortalecimiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía.

La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) nace del compromiso adquirido por el Gobierno de Colombia tras el acuerdo final para el cese del conflicto y la construcción de paz, la restitución y la no repetición. El conocimiento de la JEP como parte de la memoria y el reconocimiento de la identidad nacional ha requerido de estrategias pedagógicas que necesariamente fueron construidas por el quinto comité de la JEP, que por ahora adelanta la primera versión, en la cual se ha contemplado una dimensión humana y de cultura institucional. (Estrategia pedagógica de la JEP, 2019)

La estrategia pedagógica de la JEP tiene como objetivo proveer a los sujetos de las competencias necesarias para que puedan llevar a cabo procesos autónomos de reflexión y la propuesta de espacios para el intercambio de saberes y de experiencias, ejerciendo una postura crítica sobre los eventos que le rodean, teniendo referentes éticos y políticos que le permitan *"reconocer la actividad educativa en dinámicas de poder"* (Estrategia pedagógica de la JEP, 2019).

Uno de los principales propósitos de la JEP es garantizar a las víctimas el derecho a la verdad sobre lo ocurrido y la exposición de esa verdad para que sea reconocida por todo el territorio nacional e internacional en el marco de las garantías de la protección, la seguridad y la no repetición. El enfoque pedagógico de la JEP es la reconciliación y la cultura de paz para lograr garantías de acceso a la justicia, comprensión de la justicia restaurativa, cultura de paz,

reconciliación y no repetición, bajo tres dimensiones que son: educación/formación, investigación/acción, comunicación y divulgación.

Según la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017), la construcción de la paz *"implica la transformación de diversidad de contextos, imaginarios, representaciones, creencias y prácticas sociales y por tanto exige incidir sobre aspectos sociales, económicos, políticos, educativos, culturales y ambientales"* Alto comisionado para la Paz, (ACP, 2017) es la cultura de paz la que ofrece herramientas para el abordaje adecuado de conflictos.

La pedagogía de la JEP no puede reducirse a las cátedras magistrales e implica que docentes y estudiantes se involucren y asistan de manera presencial, remota, sincrónica o asincrónica en cada uno de los juicios, reuniones y todas las acciones públicas realizadas para la divulgación y el reconocimiento de la verdad. Esto significa un avance gigante para la sociedad colombiana porque de marca el inicio de una nueva era sin secretos de Estado para cubrir la impunidad, y de una nueva forma de abordar los conflictos y resarcir los daños. Es por eso qué dentro de la JEP se ha instaurado El Grupo de Análisis de la Información (GRAI) como *"unidad adscrita a la Magistratura que realiza análisis de contexto, identifica y caracteriza los patrones de conducta criminal o macrocriminal y gestiona información, para contribuir a la toma de decisiones de la Magistratura en particular y de la JEP en general"* (JEP, 2017).

El rasgo funcional de la JEP con relación a la escolaridad y la formación integras desde las aulas es su principio de transparencia, para lo cual mantiene abierta y pública la posibilidad de acceso a los informes, reflexiones y socializaciones en torno a la verdad sobre los hechos del conflicto armado en función de la construcción de sociedad para el perdón, la reparación, restitución y la no repetición. En ese sentido las instituciones educativas tienen completo acceso a la información necesaria para establecer las orientaciones para el desarrollo de sus manuales de convivencia o proyectos formativos para la construcción de una ciudadanía de paz.

En sí misma, la forma en la que se desarrolla y se divulgan los procesos propios de la JEP, resulta ser un ejemplo para que las instituciones educativas establezcan sus propios procesos de resolución de conflictos desde el perdón, la reparación, restitución y la no repetición, estableciendo así un ejercicio social que nace en la escuela y se verá reflejado en la sociedad misma no solo desde la JEP misma, sino también desde la acción de las instituciones educativas.

METODOLOGÍA

Cuando se habla de modelo epistémico existe una referencia directa a la manera en la que se ve la realidad dentro de una investigación. En otras palabras, es el lente por medio del cual se observa y analiza un fenómeno y la realidad circundante alrededor del mismo. Es el que *"permite entender lo que se percibe y, en consecuencia, propiciar el actuar"*(Barrera, 2010), de modo que es a partir del modelo que se obtiene la posibilidad de generar nuevas experiencias dentro de un proceso investigativo.

Es así como esta investigación comprenderá cómo se desarrollan las dinámicas sociales en relación con la convivencia ciudadana y la violencia, con el fin de establecer soluciones orientadas al logro de una educación para la paz, en tanto que se considera que la educación para la paz es el camino para lograr una mejoría en la sociedad colombiana.

En congruencia con el modelo epistémico seleccionado, se elige el método cualitativo de investigación, el cual tiene como objetivo estudiar los distintos objetos que permiten comprender cómo viven y cuál es la percepción que tienen los individuos frente a un fenómeno cualquiera (Sánchez, 2019).

El método cualitativo en este proyecto doctoral permitirá identificar las perspectivas de los docentes sobre la convivencia escolar en las instituciones oficiales del municipio de Jamundí en el Valle del Cauca y analizar la perspectiva sobre la cual se orienta la convivencia escolar de las instituciones educativas oficiales del municipio, para a partir de ahí diseñar un enfoque (proyecto pedagógico) de formación integral para convivencia escolar del estudiantado de las instituciones educativas objeto de estudio.

En correspondencia con el modelo epistémico y el enfoque de investigación seleccionados se propone la investigación acción participativa (IAP), dado que este tipo de investigación *"genera conciencia sociopolítica entre los participantes en el proceso incluyendo tanto los investigadores como a los miembros de un grupo o comunidad"* Balcázar, (2019). La IAP permite consolidar un ambiente en el que los individuos pueden interactuar como agentes de cambio y no como meros sujetos de estudio. En ella se desarrolla una acción conjunta entre el investigador y los investigados para así analizar el fenómeno y proponer acciones de cambio sobre el mismo.

Investigador e investigados se involucran de manera armónica cada uno en su rol activo con el fin encontrar el camino más apropiado para tratar el fenómeno de estudio teniendo en cuenta las necesidades y particularidades del entorno en el que se desarrollan tanto la comunidad como el

fenómeno mismo. En la IAP los investigados logran una capacidad crítica para el descubrimiento y comprensión de su realidad, por tanto, desarrollan las habilidades necesarias para actuar sobre el fenómeno investigado o sobre situaciones similares. Así mismo, la IAP permite que la comunidad reconozca la importancia y la implicancia que tiene la investigación en la cotidianidad respecto a la transformación social, por tanto, los individuos pasan de comprenderse como víctimas de un fenómeno para convertirse en actores responsables del cambio. La IAP es un proceso investigativo emancipador

En el desarrollo de este proyecto doctoral la IAP es la que permite orientar el diseño de un enfoque de formación integral para convivencia escolar del estudiantado de las instituciones educativas objeto de estudio, desde una perspectiva emancipatoria del rol del estudiante como sujeto social perteneciente a una comunidad específica, a una nación para la que debe construir soberanía.

Por otra parte, el diseño seleccionado para esta investigación es el etnográfico. En este las interpretaciones de los sujetos investigados y sus interacciones entre sí resultan fundamentales para comprender la realidad en la que se desenvuelven Ramírez, (1994). En la educación la investigación etnográfica abre paso para el análisis, aplicación y propuestas que permitan el cambio educativo, la mejora en las relaciones sociales dentro de la escuela.

El diseño etnográfico será, durante la presente investigación, el que permita revisar los proyectos de convivencia escolar de las Instituciones educativas oficiales del municipio de Jamundí en el Valle del Cauca, para así poder identificar y analizar las perspectivas sobre las cuales se orienta la convivencia escolar en las instituciones objeto de estudio. Comprender la realidad sobre la manera en la que se concibe y se desarrolla la formación ciudadana desde la escuela en el municipio de Jamundí permite conocer lo que los individuos valoran al momento de hablar de convivencia ciudadana y cómo estas valoraciones afectan a la formación integral del estudiante desde la educación para la paz.

CONCLUSIONES

La importancia de este estudio radica precisamente en que el conocimiento obtenido durante el mismo permitirá establecer un punto de partida en cuanto a los paradigmas que existen en torno a la convivencia y la sociedad de paz desde la acción pedagógica. De ahí que la finalidad de los resultados es servir como precedente para el direccionamiento y diseño de estrategias pedagógicas de intervención para que los maestros fortalezcan la convivencia escolar en las instituciones a fin de formar estudiantes íntegros y sujetos cívicos que reconocen la situación de su nación y buscan

la forma de influir en ella de manera favorable a partir de un comportamiento ciudadano saludable y constructor de paz.

En consecuencia, el beneficio estará orientado al cuerpo estudiantil nacional y, a largo plazo, a la sociedad colombiana, dado que con este estudio se cimienta una base para el trabajo por la paz, un proceso arduo, que requiere de tiempo y de pedagogía en las aulas y en la sociedad.

Por lo que permite la construcción de ciudadanía en la escuela a partir de la realidad de la sociedad colombiana, es el no negar al estudiantado de la educación básica y media la conciencia de la realidad social de su nación, es el establecimiento de un punto de partida para repensar la manera en la que se forman ciudadanos al interior de las escuelas colombianas y analizar su coherencia con la realidad del contexto, permitiendo la construcción desde la diferencia, la restitución y no repetición.

En consecuencia, estudiantes, maestros, comunidad educativa en general y la sociedad colombiana misma son los beneficiarios de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso y Velasco, Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016.
- Anselmo, «Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos,» Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, pp. 102-122, 2019.
- Alto Comisionado para la Paz, La paz territorial, ACP, 2017.
- Amnistía Internacional, «Datos y cifras: violencia de género contra refugiadas venezolanas en Colombia y Perú,» 2022. [En línea]. Available: https://www.amnesty.org/es/latest/news/2022/07/datos-y-cifras-violencia-de-genero-contra-refugiadas-venezolanas/#:~:text=En%20Colombia%2C%20las%20cifras%20de,y%207.6%25%20en%20otros%20espacios.
- Barrera, Modelos epistémicos en investigación y educación, Quirón Ediciones, 2010.
- Cárdenas, Lezcano y Vásquez, Estrategias lúdicas para el mejoramiento de la convivencia escolar, Fundación Universitaria Los libertadores, 2015.
- Balcazar, «Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación,» Fundamentos en Humanidades, vol. 7, nº 8, pp. 59-77, 2003.
- Carretero, Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria, Andalucía Acoge, 2008.
- Castillo, «La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible,» Revista

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2003.

- Cuevas, Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela, Comunicación II jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento, 2006.
- Evans y Russel, The creative Manager, Unwin Pperbacks, 1989.
- Dewey, Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Morata, 1998.
- Jurisdicción Especial para la Paz, Informe estadístico a 31 de diciembre de 2018, JEP, 2019.
- Jurisidicción Especial para la Paz, «Jurisidicción Especial para la Paz,» 2022. [En línea]. Available: https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Grupo-de-Analisis-de-la-Informacion.aspx. [Último acceso: 2023].
- Galeano y Echeverri, Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre, Universidad Pontificia Bolivariana, 2021.
- Guzmán, La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural, Universidad de Cuba, 2017.
- Kant, Pedagogía, Akal, 2003.
- L. Ferrajoli, Sobre los derechos fundamentales. Cuestiones Constitucionales, 2006, pp. 113-136.
- Maldonado, Convivencia escolar: ensayos y experiencias, Buenos Aires, 2004.
- Ministerio de Educación Nacional, «Entornos Escolares para la Vida, la Convivencia y la Ciudadanía,» Educación rinde cuentas, 2019. [En línea]. Available: https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/entornos-escolares-para-la-vida-la-convivencia-y-la-ciudadania/. [Último acceso: 05 2023].
- Ministerio de Educación Nacional, Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... si es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer, Revolución educativa, 2014.
- Morelo y Quiroz, Convivencia escolar en Colombia: una compilación de la incidencia de los procesos de relacionamiento en la escuela a partir de la ley 1620-2013, Universidad Autónoma Latinoamericana, 2018.
- Murcia y Mazuera, «La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión,» Revista científica Guillermo Ockham, vol. 4, nº 1, 2013.
- M. Carreño, Manual de urbanidad y buenas maneras, Librería Universal, 1875.
- OEA, «La CIDH expresa su preocupación por el incremento de la violencia en Colombia en territorios con presencia de grupos armados ilícitos,» 2022. [En línea]. Available: https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/251.asp. [Último acceso: Junio 2022].

- Piza, Aparicio, Rodríguez y Beltrán, Transversalidad del eje "Medio ambiente" en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro, México : RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 2018.
- Pulido, Formación del liderazgo directivo para Desarrollar las nuevas competencias ciudadanas en las escuelas del ámbito preuniversitario de la República Argentina, Universidad de Argentina, 2016.
- R. Antolínez, D. Balseiro y S. Flórez, Incidencia del clima escolar en los procesos de desarrollo humano de la educación básica primaria, Iberoamericana Corporación Universitaria, 2020.
- R. M. De Castro, Mejora de la convivencia y competencia comunicativa. Diseño y aplicación del programa 'MCCC' para la prevención y resolución de conflictos escolares, Universidad de Salamanca, 2015.
- Ramírez, I. E. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. Educación, 3(5), 43-57.
- Sánchez, Violencia: Tolerancia cero, Fundación la Caixa, 2005.
- Sandoval, «Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento,» Última década, vol. 22, nº 41, pp. 153-178, 2014.
- Secretaría Ejecutiva Subdirección de Fortalecimiento Institucional, Estrategia pedagógica de la JEP, Comité de Gestión para la Administración de Justicia de la JEP, 2019.
- T. Pérez, El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. Plan Nacional Decenal de Educación, 2012.
- Vásquez, Noam Chomsky la Gramática Generativa o biolinguistica, España: Universidad Complutense de Madrid, 2017.

CAPÍTULO 27

LIDERAZGO TRANSFORMADOR DESDE LA GESTIÓN DIRECTIVA DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS OFICIALES DEL MUNICIPIO DE MONTERÍA - CÓRDOBA

Nelson Andreé Bejarano Godoy
Universidad UMECIT, Panamá
nandreeb@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5403-9846

RESUMEN

La presente investigación, se lleva a cabo con base a la observación de falencias en la gestión directiva y falta de estrategias de gestión institucional basadas en el liderazgo transformacional en los establecimientos educativos del municipio de Montería - Córdoba. Esta ausencia de enfoque transformador ha impedido la ejecución y evaluación de prácticas pedagógicas orientadas hacia una educación de calidad. El liderazgo transformacional representa un enfoque que busca generar cambios significativos y positivos, optimizando la eficiencia y eficacia de los recursos disponibles, ya que los líderes transformacionales no solo se limitan a administrar y tomar decisiones, sino que también inspiran, motivan y empoderan a los miembros de la comunidad educativa. Para el desarrollo de la misma, se está utilizando una metodología enmarcada en el paradigma fenomenológico interpretativo y de enfoque cualitativo, el cual permite obtener una comprensión profunda y significativa del liderazgo transformacional desde la gestión directiva en las instituciones educativas oficiales. Este enfoque cualitativo busca explorar e interpretar los fenómenos y significados subyacentes, en lugar de buscar generalizaciones estadísticas. El enfoque fenomenológico interpretativo se centra en comprender las experiencias y percepciones de los actores involucrados en la gestión educativa, como directores, docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. Este enfoque permite capturar la complejidad y diversidad de las interacciones humanas y los procesos relacionados con el liderazgo transformacional. Para el suministro de los datos, la muestra de estudio ha comprendido a nueve instituciones educativas del sector público y cuyas características particulares se precisan de la siguiente forma: Cinco (5) instituciones de básica secundaria, una (1) rural, cuatro (4) urbanas y cuatro (4) más de básica primaria, donde se realizarán entrevistas a sus respectivos rectores, coordinadores, grupo de docentes y grupo de estudiantes. Se espera que los resultados ofrezcan, comprender el estilo de liderazgo que ejercen los directores docentes en la gestión directiva, develar la influencia de las habilidades y capacidades del directivo docente en la gestión directiva e interpretar la significancia del liderazgo transformacional en la gestión directiva de las instituciones del municipio. Con la culminación de la investigación y como producto de esta, se propone generar un modelo de gestión directiva basada en el liderazgo transformacional para las instituciones educativas públicas desde los actores sociales, con el fin de

mejorar la gestión administrativa y alcanzar los objetivos planteados, potenciar el talento humano, reconociendo su importancia como fuente de ideas, empatía y oportunidades, un mejor desempeño, una mayor creatividad e innovación, y en la generación de oportunidades para mejorar la calidad y cobertura educativa

Palabras clave: liderazgo transformacional, gestión directiva, comunidad educativa, modelo de gestión.

TRANSFORMING LEADERSHIP FROM THE EXECUTIVE MANAGEMENT OF THE OFFICIAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE MUNICIPALITY OF MONTERIA - CÓRDOBA

ABSTRACT

The present investigation is carried out based on the observation of shortcomings in management and lack of institutional management strategies based on transformational leadership in educational establishments in the municipality of Montería - Córdoba. This absence of a transformative approach has prevented the execution and evaluation of pedagogical practices oriented towards quality education. Transformational leadership represents an approach that seeks to generate significant and positive changes, optimizing the efficiency and effectiveness of available resources, since transformational leaders are not only limited to managing and making decisions, but also inspire, motivate and empower members. of the educational community. For its development, a methodology framed in the interpretive phenomenological paradigm and qualitative approach is being used, which allows obtaining a deep and significant understanding of transformational leadership from the directive management of official educational institutions. This qualitative approach seeks to explore and interpret the underlying phenomena and meanings, rather than seeking statistical generalizations. The interpretive phenomenological approach focuses on understanding the experiences and perceptions of the actors involved in educational management, such as directors, teachers, students and other members of the school community. This approach allows capturing the complexity and diversity of human interactions and processes related to transformational leadership.For data supply, the study sample has comprised nine educational institutions of the public sector and whose particular characteristics are specified as follows: Five (5) basic secondary institutions, one (1) rural, four (4) urban and four (4) more basic primary, where interviews will be conducted by their respective rectors, coordinators, group of teachers and group of students. It is expected that the results offer, understand the leadership style exercised by the teaching directors in the directive management, reveal the influence of the skills and capacities of the teaching director in the directive management and interpret the significance of transformational leadership in the directive management of the municipal institutions.With the culmination of the

investigation and as a product of this, it is proposed to generate a directive management model based on transformational leadership for public educational institutions from the social actors, in order to improve administrative management and achieve the objectives set, promote human talent, recognizing its importance as a source of ideas, empathy and opportunities, a better performance, greater creativity and innovation, and in the generation of opportunities to improve the quality and educational coverage

Keywords: transformational leadership, directive management, educational community, management model.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo transformador desde la gestión directiva a nivel mundial se refiere a un enfoque de liderazgo que busca generar cambios significativos y positivos en las instituciones educativas. Este tipo de liderazgo va más allá de la mera administración y se centra en inspirar y motivar a los miembros de la comunidad educativa para lograr metas ambiciosas y transformar la cultura y el funcionamiento de la institución. Es decir, el transformador en la gestión directiva adopta un enfoque visionario, estableciendo una visión clara y compartida del futuro deseado para la institución educativa. Comunica la visión de manera efectiva y moviliza a todos los miembros de la comunidad educativa para trabajar en su consecución. El tipo de líder fomenta la participación activa de los docentes, estudiantes, padres y personal administrativo en la toma de decisiones y la elaboración de planes estratégicos (Ari, 2019).

Además, el líder transformador promueve una cultura organizacional basada en la confianza, la colaboración y la innovación. Fomenta el desarrollo de un ambiente de trabajo positivo y motivador, donde los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y empoderados. Asimismo, estimula la creatividad y el pensamiento crítico, impulsando la implementación de nuevas prácticas pedagógicas y tecnológicas que mejoren la calidad de la educación. El líder transformador también se preocupa por el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes y el personal administrativo. Proporciona oportunidades de capacitación y formación continua, y fomenta la reflexión y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, brinda apoyo y reconocimiento a los logros y esfuerzos individuales y colectivos, promoviendo una cultura de mejora y excelencia.

A nivel mundial, el liderazgo transformador desde la gestión directiva ha cobrado cada vez más importancia. Se reconoce que los desafíos y cambios en la educación requieren líderes capaces de adaptarse y liderar procesos de transformación. Estos líderes tienen la capacidad de influir en el sistema educativo en su conjunto, impulsando políticas y prácticas que promuevan la equidad,

la calidad y la inclusión educativa. La gestión directiva y/o institucional en las instituciones educativas se refiere al proceso de administrar y optimizar los recursos y el talento humano con el objetivo de alcanzar y desarrollar las metas organizacionales. En la actualidad, el proceso se ha convertido en un eje fundamental de la administración educativa debido a la creciente complejidad de los estándares tanto curriculares como extracurriculares. Es decir, la gestión directiva implica tomar decisiones estratégicas y establecer políticas y procedimientos que guíen el funcionamiento de la institución educativa. Esto incluye la asignación eficiente de recursos financieros, materiales y humanos, así como la implementación de programas y proyectos que promuevan el logro de los objetivos educativos (Aldana, 2019).

Asimismo, los desafíos y debates en torno a la gestión directiva en las organizaciones educativas han surgido debido a las demandas cada vez más complejas del mundo global. Algunos argumentan que una posible solución es establecer una simbiosis entre el liderazgo y la gestión, combinando las habilidades de un líder y las de un gerente. Al mismo tiempo, la figura del líder se enfoca en inspirar, motivar y guiar a los miembros de la comunidad educativa hacia una visión compartida. Los líderes educativos son capaces de establecer una dirección clara, comunicarla efectivamente y movilizar a otros para lograr metas ambiciosas. Son visionarios y están dispuestos a asumir riesgos, fomentando la innovación y la creatividad en la institución educativa.

Por otro lado, el rol del gerente implica la capacidad de administrar eficientemente los recursos y los procesos en la organización. Los gerentes educativos se centran en la planificación estratégica, la asignación de recursos, el establecimiento de políticas y procedimientos, y la supervisión y evaluación del desempeño. Tienen habilidades en gestión financiera, gestión de proyectos y gestión del talento humano. La simbiosis entre el liderazgo y la gestión implica que los directivos educativos deben ser capaces de combinar ambas habilidades. Esto significa que deben ser líderes inspiradores y visionarios, al mismo tiempo que administran de manera eficiente los recursos y los procesos para lograr resultados tangibles (González et al, 2020).

Al integrar el liderazgo y la gestión, los directivos educativos pueden enfrentar los retos complejos que se les presentan. Pueden impulsar el cambio y la innovación en la institución educativa, al mismo tiempo que establecen una estructura organizativa sólida y eficiente. Además, pueden crear un ambiente de trabajo favorable que promueva la colaboración, el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Por otra parte, la gestión directiva y/o institucional en las instituciones educativas se refiere también al proceso de administrar y optimizar los recursos y el talento humano con el objetivo de

alcanzar y desarrollar las metas organizacionales. En la actualidad, este proceso se ha convertido en un eje fundamental de la administración educativa debido a la creciente complejidad de los estándares tanto curriculares como extracurriculares. La gestión directiva implica tomar decisiones estratégicas y establecer políticas y procedimientos que guíen el funcionamiento de la institución educativa. Esto incluye la asignación eficiente de recursos financieros, materiales y humanos, así como la implementación de programas y proyectos que promuevan el logro de los objetivos educativos (Florido, 2020).

Además, se enfoca en el desarrollo del talento humano dentro de la institución educativa. Esto implica la contratación y selección de personal competente, el establecimiento de programas de capacitación y desarrollo profesional, y la creación de un ambiente de trabajo favorable que fomente la motivación y el compromiso de los docentes y el personal administrativo. La gestión directiva también está estrechamente relacionada con la supervisión y evaluación del desempeño de los docentes y el personal administrativo. Mediante la implementación de sistemas de evaluación y retroalimentación, se busca garantizar la calidad educativa y promover la mejora continua.

A nivel nacional, el liderazgo transformador desde la gestión directiva en el ámbito educativo es fundamental para impulsar la calidad y la equidad en la educación. El país ha reconocido la importancia de contar con líderes educativos capaces de liderar procesos de cambio y transformación en las instituciones escolares. El liderazgo transformador se centra en generar una visión compartida y movilizar a los actores educativos para alcanzarla. En Colombia, esto implica promover una educación de calidad que sea inclusiva, equitativa y pertinente. Los líderes educativos se esfuerzan por establecer una cultura escolar basada en la colaboración, la participación y la mejora continua (González et al, 2021).

Una de las prioridades en el liderazgo transformador en Colombia es la promoción de la equidad educativa. Los líderes educativos buscan reducir las brechas de acceso, permanencia y aprendizaje entre diferentes grupos de estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad. Para lograr esto, implementan políticas y programas que garantizan el acceso igualitario a una educación de calidad y promueven estrategias de inclusión y atención a la diversidad. Sin embargo, el liderazgo transformador en la gestión directiva en Colombia se enfoca en fortalecer la calidad educativa. Los líderes educativos promueven la implementación de enfoques pedagógicos innovadores, la formación continua de los docentes y la evaluación constante de los resultados educativos. Se fomenta la actualización y la capacitación de los líderes educativos para que estén al tanto de las mejores prácticas y puedan implementar estrategias efectivas en sus instituciones. El liderazgo transformador también busca fortalecer la participación de la comunidad educativa. Se

fomenta la participación activa de los padres de familia, los estudiantes, los docentes y el personal administrativo en la toma de decisiones y en el diseño de políticas y programas educativos. Esto se logra a través de mecanismos de participación y de diálogo constante con los diferentes actores involucrados en la educación.

En concordancia con los planteamientos de Miranda, (2020), sostiene que:

> La gestión educativa se diferencia de otros campos de gestión debido a su enfoque en el empoderamiento de competencias integrales del ser humano y su papel en la transformación social a través de actividades educativas. A diferencia de la gestión en otros sectores, como el empresarial, la gestión educativa tiene como objetivo principal promover el desarrollo integral de los individuos y prepararlos como ciudadanos activos y capaces de enfrentar los desafíos de la vida (p.9-29).

En ese sentido, la gestión educativa, el enfoque está puesto en el ser humano como centro de atención y desarrollo. Se busca no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar el desarrollo de habilidades, valores, actitudes y competencias que permitan a los estudiantes enfrentar los retos de la sociedad. Esto implica un enfoque holístico que considera el desarrollo académico, social, emocional y ético de los individuos.

Cabe destacar que, a nivel del departamento de Córdoba, se ha evidenciado una débil articulación entre las políticas públicas educativas establecidas en la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001. Esto significa que los diferentes entes gubernamentales no han implementado de manera efectiva las reformas educativas en la región. Esta falta de articulación ha limitado la capacidad de desarrollo e implementación de innovaciones en materia de gerencia educativa. Se observa que, en términos de gerencia educativa, se han tomado decisiones que no se adaptan a las realidades sociales, económicas, culturales y ambientales de la comunidad educativa. Esto ha generado un clima organizacional no deseado y ha obstaculizado el logro de los objetivos educativos. Es necesario que las estrategias gerenciales se desarrollen considerando un diagnóstico del entorno, de modo que se pueda evaluar la pertinencia de las mismas antes de su implementación (Graffe, 2020).

Además, en el departamento de Córdoba, desde la promulgación de la primera ley educativa, existe una débil articulación entre las políticas públicas educativas previstas en 1994 (ley 115), con relación a la segunda en el año 2001 (ley715), es decir que, los diferentes entes gubernamentales, no han asumido plenamente el desarrollo e implementación de las reformas educativas en las regiones. Son pocas las innovaciones que se han llevado a cabo en materia de gerencia educativa, solo

se observa que se asumen estrategias gerenciales en la toma de decisiones que repercuten en un clima organizacional no deseado cuando estas no se adaptan a las realidades sociales, económicas, sociales, culturales y ambientales de la comunidad educativa, es decir cuando se asumen las propuestas gerenciales no se realizan diagnóstico del entorno para comprobar la pertinencia de las mismas (García et al, 2022).

A nivel del municipio de Montería, en el departamento de Córdoba, se observa la falta de estrategias de gestión institucional basadas en el liderazgo transformacional en los establecimientos educativos. Esta ausencia de enfoque transformador ha impedido la ejecución y evaluación de prácticas pedagógicas orientadas hacia una educación de calidad. La carencia de una planificación gerencial estratégica que inspira el cambio y la mejora ha tenido consecuencias negativas en los establecimientos educativos de Montería. Se han observado pérdidas de recursos materiales y económicos, así como interrupciones en la jornada escolar. Además, el bajo rendimiento estudiantil y los conflictos de interés entre los miembros de la comunidad escolar han contribuido a una baja calidad del servicio educativo en la zona. Es fundamental implementar estrategias de gestión institucional que promuevan un liderazgo transformador en los establecimientos educativos de Montería.

Estas estrategias deben incluir: Desarrollo del liderazgo transformacional. Los directivos educativos deben ser capacitados y motivados para ejercer un liderazgo transformador, que impulse el cambio, la innovación y la mejora continua en los establecimientos educativos. Planificación estratégica. Es importante establecer una planificación estratégica que defina metas claras y acciones concretas para mejorar la calidad educativa. Esta planificación debe ser participativa e involucrar a todos los actores educativos, incluyendo docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo (De la Cruz, 2017).

Por otro lado, la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. Estas promueven y apoyan prácticas pedagógicas innovadoras que estén alineadas con los estándares de calidad educativa. Esto implica utilizar tecnología educativa, metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y atender las necesidades y diversidad de los estudiantes. Igualmente, la evaluación y seguimiento. Es necesario establecer mecanismos de evaluación y seguimiento para monitorear el progreso en la implementación de las prácticas pedagógicas y el logro de las metas establecidas. Esto permitirá identificar áreas de mejora y realizar ajustes necesarios para garantizar una educación de calidad. Definitivamente, el fomento de la participación y la colaboración: Se debe promover la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones. Esto incluye la creación de espacios de diálogo, la generación de alianzas con actores

externos y la promoción de la participación de los estudiantes y padres de familia en la vida escolar (Salazar, 2020).

Además, ante la situación planteada, en las instituciones educativas del municipio de Córdoba, se evidencia la falta de formación en gestión administrativa por parte del personal directivo y docente, así como la ausencia de un estilo de liderazgo adecuado para enfrentar las situaciones. Esto afecta negativamente el clima y la cultura institucional. Igualmente, se observa la falta de elaboración de un diagnóstico del contexto socioeconómico y cultural de la zona, lo que impide identificar las verdaderas necesidades de los estudiantes. Asimismo, se evidencia poca funcionalidad de los planes de mejoramiento institucional y falta de seguimiento a los procesos pedagógicos.

TEORIAS

Existen varias teorías y enfoques que respaldan el concepto del liderazgo transformacional.

De acuerdo con Burns, (1978), citado por Orellana, (2019), sostienen que:

> El liderazgo transformacional se basa en la capacidad del líder para inspirar y motivar a los seguidores a alcanzar su máximo potencial y superar sus intereses personales en beneficio del grupo u organización. Según Burns, los líderes transformacionales son capaces de generar un cambio significativo en los seguidores a través de la identificación y articulación de una visión convincente (p.45)

El liderazgo transformador tiene una historia, y ha evolucionado a lo largo desde una línea de tiempo. A continuación, se presentan algunos hitos o antecedentes históricos relevantes en el desarrollo del liderazgo transformador:

1. James MacGregor Burns. En la década de 1970, este personaje introdujo el concepto de liderazgo transformacional en su libro *"Leadership"*. Burns enfatizó la importancia de los líderes que inspiran a sus seguidores a alcanzar metas más altas y a desarrollarse personalmente. Su trabajo sentó las bases teóricas del liderazgo transformacional y lo estableció como un enfoque importante en el campo del liderazgo.
2. Bernard Bass. A principios de la década de 1980, Bernard Bass expandió el trabajo de Burns y desarrolló aún más la teoría del liderazgo transformacional. Bass identificó cuatro componentes clave del liderazgo transformacional: visión, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada. Su trabajo ha sido fundamental para comprender y medir el liderazgo transformacional en los estudios empíricos.
3. Avances en la investigación. En la medida en que el liderazgo transformacional ganaba

reconocimiento, se realizaron numerosos estudios e investigaciones para comprender mejor sus efectos y características. Los investigadores examinaron cómo el liderazgo transformacional afecta el compromiso de los empleados, la satisfacción laboral, la productividad y los resultados organizacionales. Estas investigaciones contribuyeron a consolidar la importancia y la relevancia del liderazgo transformacional en diferentes contextos.

4. Teoría de liderazgo auténtico. A finales de la década de 1990, Bill George popularizó el concepto de liderazgo auténtico en su libro *"Authentic Leadership"*. Este enfoque se basa en la idea de que los líderes efectivos son auténticos, transparentes y genuinos en su forma de liderar. El liderazgo auténtico se considera una forma de liderazgo transformacional que se centra en el desarrollo personal y moral de los líderes y en la construcción de relaciones de confianza con los seguidores.
5. Continua evolución y aplicación. El liderazgo transformacional continúa evolucionando y adaptándose a los nuevos desafíos y contextos. Se ha aplicado en diversos ámbitos, incluyendo la educación, la salud, los negocios y el sector público. También se han desarrollado enfoques relacionados, como el liderazgo servicial y el liderazgo carismático, que comparten elementos con el liderazgo transformacional (Mayne, 2022).

Historia de la gestión directiva

La gestión directiva ha evolucionado a lo largo de la historia, desde los primeros sistemas de administración en las civilizaciones antiguas hasta los enfoques contemporáneos basados en la eficiencia, la efectividad y el desarrollo humano. Cada etapa ha aportado nuevos conocimientos y prácticas que han contribuido a mejorar la gestión de las organizaciones en diferentes contextos y épocas.

La historia de la gestión directiva se remonta a los primeros sistemas organizativos y administrativos de las sociedades humanas. A lo largo de los siglos, ha habido diferentes enfoques y prácticas en la gestión directiva que han evolucionado para adaptarse a las necesidades cambiantes de las organizaciones. A continuación, se presentan algunos hitos históricos relevantes en la historia de la gestión directiva:

Administración en la antigüedad. En las civilizaciones antiguas como Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma, se implementaron sistemas de gestión para la organización y administración de recursos. Estos sistemas incluían la designación de líderes o gobernantes encargados de tomar decisiones y coordinar las actividades. Asimismo, la administración científica. A principios del siglo XX, Frederick Taylor (2008), desarrolló la teoría de la administración científica, que buscaba

mejorar la eficiencia y productividad a través de métodos y procesos estandarizados. Taylor abogaba por la aplicación de métodos científicos para optimizar el trabajo y la toma de decisiones.

Por otro lado, la teoría clásica de la administración. Henri Fayol fue uno de los principales exponentes de la teoría clásica de la administración. En la década de 1910, Fayol propuso los principios generales de la administración, que incluían funciones como planificación, organización, dirección y control. Estos principios sentaron las bases para el desarrollo de la gestión directiva como disciplina. De esta forma, los enfoques contemporáneos. En las últimas décadas, se han desarrollado diversas teorías y enfoques en la gestión directiva, como la teoría de contingencia, el enfoque de sistemas, el enfoque de calidad total y el enfoque basado en el liderazgo transformacional. Estos enfoques buscan adaptarse a los desafíos actuales de las organizaciones y promover la eficacia y la excelencia.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema y la fundamentación teórica expuestos previamente, se abordan los aspectos metodológicos aplicados en la presente investigación.

El modelo epistémico propuesto para la presente investigación es el pragmatismo, el cual es el enfoque epistémico más adecuado y acorde a los propósitos planteados para la presente investigación. El pragmatismo es una corriente filosófica que se ha desarrollado a lo largo de los años y que tiene una gran relevancia en el ámbito de la educación. Este enfoque epistemológico sostiene que la verdad y el conocimiento deben ser evaluados en función de sus consecuencias prácticas y utilidad en la vida cotidiana. Según el pragmatismo, el conocimiento es un proceso activo y contextual, que se construye a través de la experiencia y la interacción con el entorno (James, 1907).

En el contexto de la presente investigación, el modelo epistémico del pragmatismo ofrece una perspectiva crítica y propositiva para comprender el estilo de liderazgo que ejercen los directores docentes en la gestión directiva de las instituciones educativas del municipio de Montería. Este enfoque permite centrarse en las experiencias prácticas de los directivos docentes, así como en las consecuencias y resultados de la gestión directiva.

El pragmatismo, como enfoque filosófico, se alinea con los propósitos de esta investigación al proporcionar una lente teórica a través de la cual se pueden evaluar las prácticas educativas actuales y proponer mejoras sustantivas. Este enfoque epistémico permite considerar las necesidades y perspectivas de los directivos docentes como actores fundamentales en el liderazgo transformador,

y promueve un enfoque centrado en la acción y la experiencia práctica para abordar los desafíos identificados.

Dado el enfoque epistémico del pragmatismo y los propósitos específicos de esta investigación, se selecciona el método de investigación-acción como el enfoque metodológico más adecuado para abordar la presente investigación. La investigación-acción es un método que combina la reflexión teórica con la acción práctica, buscando generar conocimiento y promover cambios concretos en un contexto determinado (Hurtado, 2010).

El método de investigación-acción, en combinación con el enfoque pragmatista, ofrece un marco metodológico sólido para abordar el liderazgo transformacional desde la gestión directiva del departamento de Córdoba. Este enfoque permite involucrar a los estudiantes y otros actores relevantes en la investigación, promueve la reflexión, la participación y la toma de decisiones informadas, y busca generar conocimiento práctico y acciones concretas para mejorar la gestión educativa.

El tipo de investigación en esta investigación es de naturaleza descriptiva y exploratoria. La investigación descriptiva tiene como objetivo principal describir y analizar características, fenómenos o situaciones tal como se presentan en un determinado contexto (Hernández, 2014). Por otro lado, la investigación exploratoria busca explorar y comprender fenómenos o situaciones poco conocidas o poco estudiadas, con el propósito de generar ideas, hipótesis o teorías iniciales (Creswell, 2014).

La investigación descriptiva proporcionará un panorama claro y detallado del estilo de liderazgo que ejercen los directores docentes en la gestión directiva de las instituciones educativas del municipio de Montería. Permitirá identificar las percepciones, las prácticas y las características del liderazgo transformador en este contexto educativo específico. Asimismo, la investigación exploratoria permitirá explorar en mayor profundidad los aspectos menos conocidos o investigados del liderazgo transformador en la gestión directiva y generar nuevas ideas o perspectivas sobre este fenómeno.

La combinación de la investigación descriptiva y explorativa en esta investigación tiene varios aportes. En primer lugar, la investigación descriptiva permitirá obtener una visión general de la realidad del liderazgo transformador en la gestión directiva en el municipio de Montería, brindando una base sólida de conocimiento empírico sobre el tema. Esto será fundamental para comprender la situación actual e identificar áreas de mejora en la gestión directiva.

Por otro lado, la investigación explorativa aportará un enfoque más profundo y abierto para explorar nuevas perspectivas y generar conocimiento emergente sobre el liderazgo transformador en la gestión educativa. Al explorar aspectos menos conocidos o investigados, se podrán identificar nuevas ideas, prácticas innovadoras o posibles variables relevantes para fortalecer la gestión directiva en los establecimientos educativos.

En general, la combinación de la investigación descriptiva y explorativa en esta investigación permite obtener una descripción detallada del estilo de liderazgo transformador en la gestión directiva y, al mismo tiempo, explorar nuevas perspectivas y generar conocimiento emergente en este campo. Esta combinación aportará una comprensión más completa y enriquecedora del liderazgo transformador y su impacto en la gestión educativa en el municipio de Montería.

El diseño de investigación seleccionado para esta investigación es el diseño de campo, transeccional y contemporáneo. La investigación de campo se llevará a cabo en los establecimientos educativos oficiales del municipio de Montería, permitiendo a los investigadores interactuar directamente con los participantes y recopilar datos en un entorno real (Hernández, 2014). En este sentido, se busca obtener una comprensión profunda y contextualizada del liderazgo transformador en la gestión directiva.

La investigación transeccional se centra en recopilar datos en un solo momento en el tiempo, sin realizar seguimiento a largo plazo (Creswell, 2014). En el caso de esta investigación, se recopilaron datos en un período de tiempo determinado para obtener una instantánea de la situación actual del liderazgo transformador en la gestión directiva en el municipio de Montería. Esto permitirá capturar la realidad en un momento específico y analizar patrones y tendencias en el estilo de liderazgo y su impacto en la gestión directiva.

Por otro lado, la investigación contemporánea asegurará que los resultados obtenidos sean relevantes y aplicables al contexto actual de los establecimientos educativos en Montería. Este enfoque permitirá abordar los desafíos actuales y proponer recomendaciones y acciones concretas que sean pertinentes para mejorar la gestión educativa en el presente (Creswell, 2014).

El diseño de investigación de campo, transeccional y contemporáneo proporciona una oportunidad valiosa para comprender la realidad del liderazgo transformador en la gestión directiva en los establecimientos educativos del municipio de Montería. Al llevar a cabo la investigación en el contexto real de los establecimientos educativos y en un período de tiempo determinado, se podrá obtener una comprensión más profunda y actualizada del liderazgo transformador. Esto

permitirá proponer recomendaciones y acciones pertinentes para mejorar la gestión educativa y abordar los desafíos identificados.

Las técnicas de recolección de datos son herramientas o métodos utilizados para recopilar información relevante y pertinente para una investigación. Según Arias (2012) las técnicas de recolección de la información son las distintas formas de obtener la información. En el caso de esta investigación, se utilizarán tres técnicas de recolección de datos: la entrevista, la encuesta y el análisis documental.

El uso de estas técnicas de recolección de datos en la presente investigación aportará diversos beneficios. La entrevista permitirá capturar las perspectivas y experiencias de los directivos docentes de manera detallada y enriquecedora, brindando información cualitativa y contextualizada sobre el liderazgo transformador. La encuesta, por su parte, proporcionará datos cuantitativos y una visión más amplia sobre las percepciones y características del liderazgo transformador en la gestión directiva. El análisis documental complementará ambas técnicas, al brindar una base objetiva y contextual para el estudio.

La combinación de la entrevista, la encuesta y el análisis documental como técnicas de recolección de datos en esta investigación permitirá obtener una visión integral y enriquecedora del liderazgo transformador y la gestión directiva en los establecimientos educativos de Montería.

La población de esta investigación está compuesta por los directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales del municipio de Montería - Córdoba. Esta población abarca tanto las instituciones ubicadas en la zona urbana como en la zona rural, y engloba a aquellos directivos que desempeñan un papel clave en la gestión directiva y el liderazgo transformador en el ámbito educativo (Hernández, 2014).

El escenario de investigación se refiere al contexto y entorno en el cual se lleva a cabo la investigación. En este caso, el escenario de investigación es el municipio de Montería - Córdoba, ubicado en el departamento de Córdoba, Colombia. Este municipio cuenta con 16 instituciones educativas oficiales que brindan servicios de educación básica y media a la comunidad local, de las cuales cinco (5) están en la zona urbana y once (11) en la zona rural.

La descripción del escenario de investigación es de vital importancia para comprender el contexto en el cual se desarrolla la investigación. Permite conocer las características socioeconómicas, culturales y educativas del municipio, así como las políticas y directrices establecidas por el

Ministerio de Educación Nacional. Esta información contextual es fundamental para interpretar los resultados de la investigación y comprender cómo el liderazgo transformador y la gestión directiva pueden impactar en el contexto educativo de Montería - Córdoba.

La muestra de esta investigación está conformada por los informantes clave, quienes serán entrevistados y encuestados para obtener datos relevantes sobre el liderazgo transformador y la gestión directiva en los establecimientos educativos oficiales del municipio de Montería - Córdoba. Los informantes clave son aquellos individuos que poseen conocimientos especializados y experiencia en el tema de estudio y pueden proporcionar información relevante y significativa para la investigación (Yin, 2014).

La descripción de los informantes clave se refiere a la caracterización y selección de estos participantes. En este caso, se seleccionarán directivos docentes de diferentes instituciones educativas del municipio de Montería - Córdoba para participar en las entrevistas y completar las encuestas. Se buscará incluir una diversidad de perfiles, considerando aspectos como la experiencia en liderazgo transformador, la trayectoria en la gestión directiva y la representatividad de las instituciones educativas.

La selección de los informantes clave se realizará de manera intencional y estratégica, considerando su experticia y conocimientos en liderazgo transformador y gestión directiva. Se buscará asegurar la representatividad de las diferentes realidades y contextos educativos presentes en el municipio de Montería - Córdoba.

Es así que, la muestra de estudio está comprendida por informantes clave de nueve instituciones educativas del sector público en el municipio de Montería, Cinco (5) instituciones de básica secundaria, una (1) rural, cuatro (4) urbanas y cuatro (4) más de básica primaria rurales.

La muestra y descripción de los informantes clave son fundamentales en esta investigación, ya que aportan información valiosa y significativa sobre el liderazgo transformador y la gestión directiva en el contexto específico de estudio. Los informantes clave poseen experiencia y conocimientos especializados que permiten una comprensión más profunda de los desafíos, prácticas y oportunidades relacionadas con el liderazgo transformador en el ámbito educativo.

El procedimiento para la recolección de datos en esta investigación se basa en un enfoque mixto que incorpora técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener información completa y enriquecedora. Se utilizarán las siguientes técnicas: entrevistas semiestructuradas, encuestas y

análisis documental.

Las entrevistas semiestructuradas se utilizarán para obtener información detallada y enriquecedora sobre las percepciones, experiencias y opiniones de los directivos docentes en relación con el liderazgo transformacional y la gestión directiva. Según Arteaga (2022), las entrevistas semiestructuradas son ampliamente utilizadas en la investigación cualitativa, permitiendo respuestas abiertas y espontáneas. Se seguirán los criterios establecidos por Díaz et al. (2013), como la elaboración de una guía de entrevista, la elección de un entorno propicio para el diálogo, la explicación del propósito de la entrevista y la solicitud de autorización para grabarla.

Las encuestas se utilizarán para recopilar datos cuantitativos sobre las percepciones y opiniones de los directivos docentes en relación con el liderazgo transformacional y la gestión directiva. Según Smith (2016), las encuestas son una técnica eficaz para obtener información de un gran número de participantes y permiten examinar temas que podrían no ser abordados en profundidad durante las entrevistas. Se diseñará un cuestionario estructurado que incluirá preguntas cerradas y escalas de valoración.

El análisis documental exhaustivo se realizará para obtener información contextual importante sobre las políticas educativas, los planes de estudio, los materiales didácticos y los documentos institucionales. Este análisis documental proporciona un respaldo sólido y objetivo a los datos cualitativos y cuantitativos recopilados en las entrevistas y encuestas. Según Hernández et al. (2018), el análisis documental es una técnica valiosa para obtener datos objetivos y contextualizados sobre el contexto de estudio.

La combinación de estas técnicas permite obtener una visión completa y enriquecedora del liderazgo transformacional desde la gestión directiva en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería - Córdoba. Las entrevistas semiestructuradas proporcionarán información detallada y rica en detalles, las encuestas permitirán recopilar datos cuantitativos para análisis estadísticos y el análisis documental respaldará los datos obtenidos de manera objetiva y contextual.

El procedimiento para la recolección de datos en esta investigación es riguroso y se asegura la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se utilizarán técnicas complementarias que permitirán abordar tanto aspectos cualitativos como cuantitativos del liderazgo transformacional y la gestión directiva, brindando una perspectiva integral y enriquecedora del tema.

CONCLUSIONES

El liderazgo transformacional desempeña un papel crucial en la gestión directiva, ya que el estilo de liderazgo se centra en potenciar el talento humano, reconociendo su importancia como fuente de ideas, empatía y oportunidades. En este sentido, la presente investigación potencia la gestión directiva al develar la influencia de las habilidades y capacidades de los directivos y docentes en sus procesos educativos, y la fortalece para alcanzar los objetivos planteados en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería, Córdoba.

Con la culminación de la investigación y como producto de esta, se propone generar un modelo de gestión directiva basada en el liderazgo transformacional para las instituciones educativas públicas desde los actores sociales, con el fin de mejorar la gestión administrativa y alcanzar los objetivos planteados, potenciar el talento humano, reconociendo su importancia como fuente de ideas, empatía y oportunidades, un mejor desempeño, una mayor creatividad e innovación, y en la generación de oportunidades para mejorar la calidad y cobertura educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. A. (2020). Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión. Barranquilla: Universidad del Atlantico.
- Agresti, A. (2018). An Introduction to Categorical Data Analysis. Wiley.
- Agresti, A. (2018). Categorical data analysis 3rd ed. Wiley.
- Alarcón, A. J., & Concha, y. A. (2020). Liderazgo transformacional y gestión educativa en instituciones educativas nivel secundaria - Ugel Maynas - Loreto, 2018. Revista BIG BANG , 32.
- Alcaldía de Montería. (2021). Alcaldia del Municipio de Montería. Obtenido de http://www.planetarica-cordoba.gov.co/
- Aldana, J. S. (2019). Liderazgo sistémico en las competencias gerenciales docentes universitarias. . Revista Cienciamatria, 50-74.
- Álvarez Botello, J., & Torres Velázquez, A. y. (2021). Diagnostico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 51-68. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/2833/283343416003.pdf
- Argos, J. e. (2019). Liderazgo y Educación. . España.: Publican Ediciones.
- Ari, S. &. (2019). Liderazgo transformacional y la gestion escolar en instituciones educativas primarias. Revista de investigacion altoandina, 295-304.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Episteme.
- Arteaga, J. (2022). Investigación cualitativa. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Babbie, E. (2010). The Practice of Social Research (12th ed.). Cengage Learning.
- Benítez, R. ,. (2023). Recorrido histórico e investigativo sobre liderazgo transformacional del directivo docente orientado al mejoramiento del clima laboral. Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar,, 4603-4618. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4785
- Bogdan, R. C. (2003). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn and Bacon.
- Bonnefoy, C. &. (2019). Gestión Directiva Universitaria: Un Instrumento para su evaluacion. Revista de Psicología, 63-82.
- Burns, M. G. (1978). Liderazgo Transformacional. Revista Herreum, 22.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE Publications.
- De la Cruz, E. W. (2017). Liderazgo transformacional y gestión educativa del director en el clima institucional de las Instituciones Educativas. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5261/Esp%C3%ADritu_DLCWO.pdf?sequence
- De Vaus, D. (2014). Surveys in Social Research . Routledge.
- Denzin, N. &. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeVellis, R. F. (2017). Scale development: Theory and applications. Sage Publications.
- Díaz, P. F. (2021). Efectos del clima organizacional y los riesgos psicosociales sobre la felicidad en el trabajo. Revista de contaduria y administracion , 385-394.
- Díaz, R. e. (2013). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de La Laguna.
- Dillman, D. A. (2014). Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method (4th ed.). Wiley.
- Flick, U. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection. SAGE Publications.
- Florido, M. H. (2020). La gestion directiva escolar centrada en el curriculo. Revista europea de direccion y economia de la empresa, 471-488.
- Fontana, A. &. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 695-728). Sage Publications. .
- Fraenkel, J. R. (2015). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill.
- Gálvez, M. I. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. Revista Conrado, 18(85), 23-43. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200246&lng=es&tlng=es.
- García, M. V. (2022). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida,

aprendizaje, innovación y resultado organizativo. . Revista Europea de Direccion y Economia de la Empresa,, 2546.

- Glesne, C. &. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction. Pearson.
- González, F. R., Ruiz, A. P., & Palacios, E. L.-G. (2020). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. Revista de educacion , 9-25.
- González, O. G. (2021). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. Revista Telos, 355-371.
- González, R. (2017). Estadística descriptiva para investigadores. Editorial Académica. .
- Gorrochotegui, A. (2017). Cómo asumir el liderazgo de un centro educativo. Venezuela: Universidad Monteávila. Caracas.
- Graffe, G. J. (2020). Gestión educativa para la transformación de la escuela. Revista de Pedagogía, 495-517.
- Hammersley, M. (2013). What is Ethnography? . Bloomsbury Publishing.
- Hernández Sampieri, R. F. (2018). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Education.
- Hernández, R. F. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hurtado, J. (2010). Investigación-acción: una alternativa metodológica para la investigación en educación . Revista Educación, 34(1), 105-119.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación holística. Universidad de Valencia.
- Hurtado, J. (2012). Metodologia de la Investigación Cualitativa. Universidad de Valencia.
- Hurtado, J. (2012). Metodología de la investigación holística. Gedisa.
- Hurtado, J. (2015). Pragmatismo y educación. Diálogos sobre educación, 2(4). 133-141.
- Infantes, J. L. (2020). Habilidades directivas y motivación laboral de docentes de secundaria en instituciones educativas privadas. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8371
- James, W. (1907). Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking. Longmans, Green, and Co.
- Johnson, L. (2022). Habilidades directivas como predictor de la gestión en el cambio organizacional. Revista Espergesia, Trujillo- Perú.
- Johnson, R. B. (2010). Ethical Guidelines for Educational Research. Research Ethics, 6(1), 9-12.
- Lares, N. (2020). Capacitación del personal. . USA.: Ediciones de la Universidad de California.
- López, J. (2019). Innovación y competitividad. . España.: Editorial. Profit. .
- Martínez, A. L. (2022). Análisis del papel del Liderazgo Transformacional de los Directivos Docentes Rurales en el fortalecimiento de la Calidad Educativa. Bogotá, DC:

Pontificia Universidad Javeriana.

- Mayne, M. N. (2022). EL LIDERAZGO: SU INFLUENCIA Y RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE PLANES DE FORMACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES. Bogotá D.C: Fundación Universidad de América.
- Meneses, G. Q. (2021). El Liderazgo Eje Central De Una Propuesta De Gestión Directiva, Desde Una Perspectiva Humanista En Las Instituciones Educativas Distritales Chuniza Y José Joaquín Castro Martínez. Bogotá D.C: Universidad Libre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Colombia Aprende. Recuperado de. Obtenido de https://www.colombiaaprende.edu.co/
- Miranda, B. S. (2021). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miranda, C. L.-V. (2020). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. Revista Electrónica Educare, 198-227.
- Miranda, E. M. (2020). La política educativa como negocio: Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina. Revista Espaço Pedagógico, 9-29.
- Orellana, N. P. (2019). Liderazgo transformacional. Revista Económica , 25-31.
- Pérez, L. (2022). Desarrollo de las habilidades del personal directivo en las instituciones empresariales. España: Ediciones Profit.
- Pertúz, F. (2018). Liderazgo Transformacional en Empresas Sociales Desde la perspectiva Ética de la Responsabilidad Social Empresarial. Venezuela: Universidad Urbe.
- Polit, D. F. (2017). Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice. Wolters Kluwer.
- Rodríguez González, D. (2017). Tecnologías digitales en la educación: un análisis de su impacto en el aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 74(1), 69-89.
- Salazar, A. R. (2020). Liderazgo Transformacional en Directivos. . Obtenido de https://tauniversity.org/sites/default/files/tesis_de_rene_salazar_.pdf
- Sardon, A. D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión Escolar en instituciones educativas primarias. Revista de Investigaciones Altoandinas. Obtenido de http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294
- Silverman, D. (2016). Qualitative Research. SAGE Publications.
- Smith, J. (2010). Data Cleaning and Validation. Journal of Research Methods, 20(3), 56.
- Smith, J. (2012). Qualitative Research Methods. Sage Publications.
- Smith, J. (2018). Research Methods in Education. Routledge.
- Smith, J. A. (2010). Qualitative psychology: A practical guide to research methods. Sage

Publications.

- Smith, J. K. (2010). Qualitative psychology: A practical guide to research methods (2nd ed.) . Sage.
- Smith, M. (2016). Encuestas: Diseño, utilización y análisis. ESIC Editorial.
- Smith, M. (2016). The Role of Teachers in the Digital Age. Oxford University Press.
- Thomas, R. M. (2017). Métodos de investigación en actividades para el cambio social (3rd ed.). Pearson.
- Trochim, W. M. (2008). The research methods knowledge base. Cengage Learning.
- Vargas, V. E., & Villamil, L. M. (2020). La incidencia del liderazgo desde la gestión directiva y académica en el rendimiento escolar de los estudiantes, de una institución educativa del sector público y una del sector privado en el departamento del Valle del Cauca. Valle del Cauca: Corporacion Universotaria Minuto de Dios.
- Vertel, P. A. (2021). Gestuion directiva orientada hacia un liderazgo transformacional para el logro de la calidad educativa en las instituciones educativas oficiales de montería. Montería: Universisdad Metropolitana de Educacion y Tecnologia UMECIT.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage Publications.

CAPÍTULO 28

MANUAL DE PROCEDIMIENTOS PARA OPTIMIZAR LA GESTIÓN ACADÉMICA EN LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

José Fredy Morales Vallejo
Universidad UMECIT, Panamá
jfmoravalle@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2907-7573

RESUMEN

La autoevaluación institucional es una estrategia para mejorar la calidad educativa, pero presenta dificultades prácticas en su implementación. Este artículo expone los avances iniciales de una investigación doctoral que busca optimizar la autoevaluación en establecimientos pertenecientes a la región Juanambú, departamento de Nariño Colombia, mediante un manual de procedimientos para la gestión académica. El análisis de autoevaluaciones de 25 instituciones en un periodo de 4 años confirmó problemas en el proceso, con niveles mínimos de mejoramiento continuo. El diagnóstico permitió identificar dificultades tales como: formatos desactualizados, terminología confusa, baja motivación docente y deficiente seguimiento de indicadores. La propuesta de manual establecería guías específicas sobre gestión de formatos, uso de terminología clara, incentivos a docentes y seguimiento de indicadores clave. Se espera que el manual contribuya a implementar procesos de autoevaluación más eficientes y efectivos, fortaleciendo la calidad educativa.

Palabras clave: autoevaluación institucional, gestión académica, mejora continua, educación.

PROCEDURES MANUAL TO OPTIMIZE ACADEMIC MANAGEMENT IN THE INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

Institutional self-assessment is a strategy to improve educational quality, but it presents practical difficulties in its implementation. This article presents the initial advances of a doctoral research that seeks to optimize self-assessment in establishments belonging to the Juanambú region, department of Nariño Colombia, through a procedures manual for academic management. The analysis of self-assessments from 25 institutions over a period of 4 years confirmed problems in the process, with minimal levels of continuous improvement. The diagnosis allowed identifying difficulties such as: outdated formats, confusing terminology, low teacher motivation and poor monitoring of indicators. The proposed manual would establish specific guidelines on format management, use of clear terminology, incentives for teachers and monitoring of key indicators. It is expected that the manual will contribute to implementing more efficient and effective self-

assessment processes, strengthening educational quality.

Keywords: institutional self-assessment, academic management, continuous improvement, education.

INTRODUCCIÓN

La autoevaluación institucional es una estrategia relevante para la mejora educativa, que permite a las instituciones examinar sus procesos y resultados e identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora (Martínez et al., 2016). La Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2008) provee orientaciones para la autoevaluación en cuatro áreas de gestión. Sin embargo, en la práctica este proceso presenta dificultades asociadas a la falta de herramientas prácticas y procedimientos sistematizados para los actores involucrados, limitando su efectividad y el mejoramiento real de áreas clave como la gestión académica.

Ante esta problemática, el presente artículo expone los avances de una investigación doctoral que tiene como objetivo diseñar un manual de procedimientos para la gestión académica, buscando optimizar y facilitar la implementación de la autoevaluación institucional en establecimientos educativos de la región Juanambú del departamento de Nariño Colombia. La gestión académica constituye el eje central de las instituciones por su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El manual de procedimientos propuesto apunta a mejorar la eficiencia de procesos, la toma de decisiones informadas y por ende influir en la calidad de la educación.

En este artículo se aborda la fase exploratoria inicial para diagnosticar la situación actual en las 25 instituciones pertenecientes a la subregión del Juanambú. Se espera que este estudio aporte las bases fundamentales para fortalecer los objetivos de la presente investigación, y poder concretar una herramienta que pueda fortalecer la gestión académica y la autoevaluación institucional en las instituciones, facilitando la mejora continua.

JUSTIFICACIÓN

Las reformas educativas en Colombia, iniciadas en los años noventa, han impulsado cambios significativos en la legislación educativa para abordar las necesidades de una sociedad globalizada.

La autoevaluación institucional es parte de las reformas educativas y busca mejorar la calidad de la educación. Se ha identificado la gestión académica como un aspecto clave en este proceso de autoevaluación. Se propone un manual de procedimientos para optimizar la gestión académica y la autoevaluación en las instituciones educativas de la subregión. El manual ayudaría a cumplir con

las normativas y estandarizar los procesos.

La investigación se llevará a cabo utilizando métodos holísticos, entrevistas, grupos focales y encuestas, y se prevé un trabajo continuo.

El objetivo es comprender y mejorar la dinámica institucional, identificar oportunidades de mejora y establecer estrategias para el mejoramiento continuo de la calidad educativa. La autoevaluación institucional y la formulación de un plan de mejora son herramientas básicas de gestión para el mejoramiento educativo.

APORTES TEÓRICOS

Calidad Educativa Vs Educación de Calidad

Orozco, Olaya y Villate (2009) señalan que la calidad educativa ha sido abordada desde una perspectiva mercantilista, como un servicio que debe responder a criterios de sistemas productivos y a la economía de mercado. En contraste, una educación de calidad se centra en las necesidades del contexto, la sociedad y los educandos, en articulación con prácticas educativas significativas. La calidad depende de las relaciones entre actores escolares.

Según Crosby (1994), la calidad educativa cumple con requerimientos mínimos sin implicar mejoras. Pero la educación de calidad involucra la experiencia en las escuelas para construir aprendizajes. Pérez Juste (2005) plantea que la educación de calidad se enfoca en el desarrollo humano integral, mientras que la calidad educativa prioriza políticas y programas estandarizados.

En síntesis, la calidad educativa tiene un enfoque instrumental, mientras que una educación de calidad se centra en el sujeto, el contexto y en prácticas pedagógicas significativas.

Calidad y relación con la Educación

Faure (1973) da a conocer que la calidad en lo educativo no debe ser un privilegio para las clases sociales altas, sino que debe ser una búsqueda continua, en función de la relación entre el que aprende y la fuente del conocimiento.

El concepto de calidad educativa y el esclarecimiento de lo que se entiende por calidad en una institución en educación, debe ofrecernos una visión integral de ella, donde todos los elementos que la componen se consideran como partes de un sistema institucional; la concepción debe ser holística y sistémica, y en la que los integrantes de la institución participen y contribuyan a los resultados de la calidad de un modo integrado. La calidad se subraya o destaca como efecto,

estableciendo una serie de indicadores (el producto educativo, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del personal del centro, el efecto de impacto) que definen el perfil de calidad de una institución, misma que se produce a través de la atención a una serie de determinantes, como son: la disponibilidad de medios materiales y personales, el diseño de estrategia, la gestión de recursos, la metodología educativa, el liderazgo educativo; áreas, funciones, tareas, que hay que definir, activar y desarrollar para el adecuado funcionamiento de un centro o institución educativa.

Con relación a la satisfacción de las necesidades de los implicados (alumnos, personal del centro, sociedad), éste es el punto de partida para el desarrollo de toda acción en cualquier institución; esto es, para que una organización pueda ser y crecer (su objetivo fundamental), necesita planificar la adquisición de sus recursos, la transformación de los mismos y sus resultados, en función de las necesidades de sus clientes tanto externos como internos. Asimismo, el impacto de la educación, nos lleva a entender la educación como un medio de realización personal, social, y núcleo que desarrolla y forma en la persona del estudiante y en general en todos los implicados, impulsores y promotores el progreso y mejora sociales. (Cano, 2013, p.18).

Por su parte, Marqués (2002) manifiesta que la educación de calidad se centra en adquirir conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas y actitudes. Siendo esta una postura más humana, desde el contexto, centrada en el aula y los aprendizajes, así como desde la didáctica y pedagogía.

Por tal motivo, en toda organización se trabaja desde la calidad, algunos la aplican netamente desde la administración, otros desde el contexto, lo humano y otros generan una amalgama entre ambos, por tal motivo, la calidad va de la mano de la gestión, la cual da cuenta de una serie de subcategorías como la planificación, la organización, el manejo de los recursos, etc.

Autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional es un ejercicio participativo y reflexivo que busca mejorar la calidad educativa. Permite a la comunidad educativa analizar las cuatro gestiones: directiva, académica, administrativa y comunitaria. La guía 34 del MEN orienta este proceso en Colombia.

La gestión académica es la esencia del trabajo educativo, pues se enfoca en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuenta con cuatro subprocesos: diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico.

El diseño curricular plantea objetivos, contenidos y metodologías. Las prácticas pedagógicas organizan actividades para desarrollar competencias. La gestión de aula concreta los actos

educativos en el aula. El seguimiento académico analiza resultados y hace apoyos pedagógicos. La autoevaluación identifica fortalezas y debilidades. Permite crear planes de mejora en cada gestión. El problema es que a veces es solo un trámite burocrático.

METODOLOGÍA

Según Hurtado (2010) La importancia de una comprensión holística de la investigación, incluye no sólo aspectos teóricos sino también elementos legales, situacionales, históricos y conceptuales. Esta comprensión integral se conoce como el *"fundamento noológico"* de la investigación.

La comprensión holística de la investigación es un enfoque que considera cómo todos los elementos en el proceso de investigación están interconectados e interdependientes. Va más allá de los enfoques tradicionales reduccionistas y reconoce que los temas de estudio son complejos y tienen muchas dimensiones.

Hay varios principios asociados a esta comprensión holística:

- El principio de la unidad del todo: Todo está conectado y forma parte de algo más grande. Debemos ver los diferentes aspectos de la investigación como un conjunto interrelacionado.
- El principio de simultaneidad y sincronicidad: Es importante considerar múltiples factores y cómo interactúan entre sí en tiempo real. Los eventos y fenómenos están en constante movimiento y conexión.
- El principio de integralidad: Debemos considerar todas las dimensiones relevantes del tema de investigación. Es esencial adoptar un enfoque inclusivo y considerar diversas perspectivas y disciplinas.
- El principio de posibilidades abiertas: Hay múltiples resultados y caminos potenciales en la investigación. Debemos estar abiertos a nuevas ideas, perspectivas y enfoques, y explorar diferentes posibilidades.
- El principio holográfico: Cada parte de la investigación refleja el todo, y el todo contiene información sobre cada parte. Existe una interconexión entre todos los elementos del proceso de investigación.
- El principio de complementariedad y sintagmas: Es necesario considerar diferentes perspectivas, teorías y metodologías de manera complementaria. Integrar diversos enfoques nos brinda una comprensión más completa.
- El principio del devenir y la espiral holística: La investigación es un proceso continuo de crecimiento y desarrollo. Aprender, adaptarse y evolucionar son aspectos clave del camino de la investigación.

Estos principios guían al investigador hacia un enfoque holístico y una mentalidad abierta, lo que permite explorar fenómenos complejos desde múltiples perspectivas y generar conocimientos más significativos y completos.

En cuanto al alcance, la investigación es de tipo proyectiva. Este alcance implica la elaboración de una propuesta o modelo para solucionar un problema práctico (Hurtado, 2010). La propuesta debe surgir del acercamiento y comprensión de la situación problema, y estar dirigida a transformar, mejorar o solucionar aspectos puntuales de la realidad estudiada (Cazau, 2006).

De este modo, el estudio se enfoca en el diseño de una propuesta de manual de procedimientos específicos para mejorar la autoevaluación institucional desde la gestión académica. Esta propuesta emerge del diagnóstico realizado sobre cómo se implementan actualmente estos procesos y las problemáticas asociadas. Que fueron develadas en la información organizada y analizada a través de una base de datos cuyo periodo estudiado fue de cuatro años. Por consiguiente, la propuesta de elaborar un manual busca convertirse en una guía práctica y aplicable para optimizar dichos procesos en las instituciones educativas.

Técnicas de recolección de datos

El estudio preliminar se centró en alcanzar el primer objetivo de la investigación, el cual consistió en establecer las bases de datos de 25 instituciones pertenecientes a la región de Juanambú durante los años 2017, 2018, 2019 y 2020. Para ello, se recopilaron 100 formatos, cada uno con 94 variables.

La recolección de información permitió realizar consultas a la base de datos, así como las respectivas inferencias, clasificación y agrupamiento posterior. Con el fin de analizar la información recopilada, se llevó a cabo un análisis estadístico.

En cuanto al proceso del análisis documental, fue posible una exhaustiva revisión a la guía 34, este documento oficial, proporcionado por el ministerio de educación nacional de Colombia de cuyo proceso fue posible determinar un conjunto de sinergias que serán el pilar fundamental de la propuesta.

RESULTADOS

En la fase exploratoria, se lograron unos resultados importantes, se incluyen aquí como resultado parcial de la investigación. Se analizó la información facilitada por la Secretaría de Educación Departamental de Nariño, los registros de los años 2017, 2018, 2019 y 2020 de la

región Juanambú, esto con el propósito de obtener una muestra significativa de la información sobre autoevaluación institucional.

En un primer acercamiento se organizaron los datos de aproximadamente 100 autoevaluaciones, tomando como base a la gestión académica por el valor que representa dentro de la autoevaluación, se logró determinar el comportamiento de la gestión en los últimos años. Se observó los niveles de valoración contemplados en la Guía 34 (2008) en cada una de sus valoraciones que indican (existencia, pertinencia, apropiación, mejoramiento continuo) y en conformidad con los resultados encontrados, se puedo inferir que el 14% se encuentra en existencia, lo que demuestra un progreso naciente, incompleto, y las acciones se realizan de manera desorganizada. El 35% de sus procesos se encuentran en pertinencia, lo que demuestra que hay ciertos principios de planificación y coordinación de esfuerzos y acciones para lograr objetivos y metas. El 46% con un nivel de apropiación en cuyo caso las acciones institucionales tienen una mayor coordinación y en general son reconocidas por las comunidades educativas. Una proporción muy baja del 5% se encuentran en mejoramiento continuo, demostrando que una mínima parte de sus procesos se encuentran consolidados y habitualmente fortalecidos.

Según los datos analizados (ver gráfico 1), la estadística nos permite inferir que el mejoramiento continuo presenta un valor insuficiente por debajo de lo esperado, la muestra tomada equivale a cuatro años. Este evento de autoevaluación se viene desarrollando de manera idéntica en los últimos 15 años, es otra de las razones por las cuales se debe revisar la manera cómo se está autoevaluando y examinar si presenta errores de proceso donde intervenir que posibilite un mejor acercamiento a la franja de mejoramiento continuo, de igual manera reducir al mínimo el porcentaje de la valoración en el estado de existencia.

Sin embargo, se observa que el porcentaje correspondiente al nivel de *"Mejoramiento continuo"* es mínimo e insuficiente.

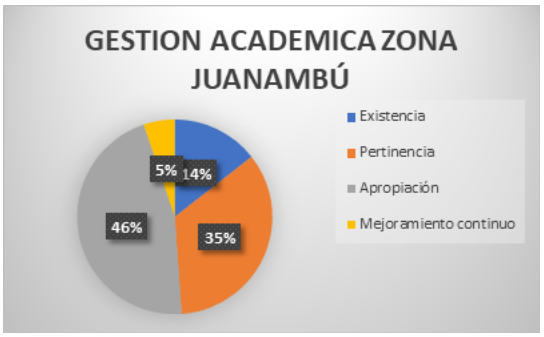


Gráfico 1. Instituciones de la región Juanambú niveles de valoración. Fuente: Elaboración propia

La fase diagnóstica permitió identificar varias problemáticas en la gestión académica que se conviertes en sinergias para la propuesta, entre las que se destacan:

- Formatos desactualizados y falta de sistematización
- Confusión generada por exceso de terminología técnica
- Baja motivación docente debido a insuficientes incentivos
- Insuficiente seguimiento y medición de indicadores clave

CONCLUSIONES

El primer resultado confirma la pertinencia de intervenir en la gestión académica de la autoevaluación institucional en la región de Juanambú. Por otro lado, la descripción de los procedimientos ha permitido identificar dificultades en la forma en que se aborda el ejercicio de autoevaluación institucional, tanto en la etapa de recolección de datos como en la formulación del plan de mejoramiento y el plan de seguimiento.

Los hallazgos del diagnóstico realizado concuerdan con estudios previos que señalan la importancia de la motivación, participación y compromiso de los actores educativos en los procesos de autoevaluación (Martínez et al., 2016; Quispe & Díaz, 2017). Asimismo, existe consenso sobre los beneficios de sistematizar procedimientos y generar datos objetivos para la toma de decisiones.

El manual de procedimientos propuesto constituye una guía específica para optimizar la gestión académica, buscando finalmente facilitar una implementación más eficiente y efectiva de la autoevaluación institucional. Si bien se requiere su validación y pilotaje en diversos contextos, se espera que impacte positivamente en áreas como la recopilación de datos, seguimiento de indicadores y motivación docente.

Como conclusión, este artículo presenta los avances iniciales de una investigación doctoral enfocada en aportar herramientas concretas para la mejora educativa, a través de la optimización de procesos de autoevaluación institucional y gestión académica. Se espera que la propuesta de manual contribuya al fortalecimiento de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, M. (2013). Autoevaluación Institucional. Estrategia de calidad. México: Universidad Veracruzana .
- Cazau Pablo (2000). Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Rundinuskin
- Crosby, P. (1994). Completeness (Plenitud). Bogotá, Colombia: McGraw- ll/

Interamericana, S.A.

- Denzin, N., Lincoln, Y., (2012). Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Faure, E. H. (1973). Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Hernández Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. México D.F., México: Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. Recuperado de http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigación-sexta-edición.compressed.pdf
- Hurtado de Barrera, J (2010). Metodología de la Investigación, Guía para la comprensión holística de la ciencia. 4ta. Edición. , CIEA Sypal. Caracas: Quirón Ediciones
- Martínez, M.C., Ramírez, S., Rodríguez Camargo, S.R. y Henao Guatavita, G.P. (2016). Autoevaluación Institucional en la educación básica y media en Colombia, período 1994 a 2014. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2192/Henaogloria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MEN (2008). Guía Nº 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 General de Educación. Bogotá: M.E.N.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Guía No. 11 Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Bogotá: MEN.
- MinEducación. (2014). Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2021 El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá: AF&M PRODUCCIÓN GRÁFICA S.A.S.
- Orozco Cruz, J., Olaya Toro, A., & Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. . Revista Iberoamericana de Educación. N. º 51, pp,161-181.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. Educación XX1, 11-33.

CAPÍTULO 29

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) UNA OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA ESCOLAR: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Johana Tatiana Ortiz Gil
Universidad UMECIT, Panamá
johanaortiz.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-1853-177X

RESUMEN

El presente artículo detalla la revisión teórica y documental sobre el proyecto educativo institucional (PEI) en el diseño, proyección y seguimiento del mismo como una oportunidad de participación ciudadana escolar. Para ello este documento presenta una introducción con elementos que describen la importancia del estudio a cerca del PEI; luego se realiza el desarrollo conceptual con un recorrido histórico, la concepción del PEI, y la relación intrínseca con la participación escolar y la comunidad educativa. Este estudio es de tipo teórico basado en el enfoque cualitativo y bajo el método de investigación descriptivo y hermenéutico con la interpretación literaria de aportes investigativos de diferentes documentos. Esta revisión es importante ya que aporta los elementos conceptuales para un proyecto de investigación doctoral que permite desarrollar ampliamente la justificación, el planteamiento del problema y el marco teórico en la resolución de problemas contextuales en la educación colombiana. Dentro de los resultados se tienen la importancia de involucrar la comunidad educativa en procesos participativos y democráticos para la construcción del PEI y la gestión escolar como procesos de calidad educativa. Se genera un gran desafío de convertir el PEI en un elemento institucional participativo, político, democrático, dinámico, innovador, reflexivo, transformador y contextualizado que visibilice todos los procesos de la gestión escolar con la participación de cada estamento de la comunidad educativa.

Palabras clave: educación, PEI, participación escolar, comunidad educativa, gestión escolar.

THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT (IEP) AN OPPORTUNITY FOR SCHOOL CITIZEN PARTICIPATION: A THEORETICAL REVIEW

ABSTRACT

This article details the theoretical and documentary review on the Institutional Educational Project (IEP) in its design, projection and monitoring as an opportunity for school citizen participation. For this, this document presents an introduction with elements that describe the importance of the study about the IEP; then the conceptual development is carried out with a historical journey, the conception of the IEP, and the intrinsic relationship with school participation and the educational community. This study is of a theoretical type based on the qualitative approach

and under the descriptive and hermeneutic research method with the literary interpretation of investigative contributions from different documents. This review is important since it provides the conceptual elements for a doctoral research project that allows to broadly develop the justification, the problem statement and the theoretical framework in the resolution of contextual problems in Colombian education. Among the results are the importance of involving the educational community in participatory and democratic processes for the construction of the IEP and school management as educational quality processes. A great challenge is generated to convert the IEP into a participatory, political, democratic, dynamic, innovative, reflective, transformative and contextualized institutional element that makes visible all the processes of school management with the participation of each level of the educational community.

Keywords: education, IEP, school participation, educational community, school management.

INTRODUCCIÓN

Según Vasco U et al (2008), la educación es considerada como una compleja práctica que se encuentra relacionada con lo social, político y cultural para satisfacer las necesidades de formación que involucra intereses del Estado, docentes, familias y educandos en la dinamización de diversos saberes.

La educación colombiana no es ajena a ese postulado y está normatizada por el Ministerio de Educación Nacional [MEN], a partir de la Ley General de Educación o Ley 115 /94. Esta ley producto de una reforma educativa rige todo el sistema educativo y determina elementos como el proyecto educativo institucional (PEI) brindando elementos de descentralización y autonomía escolar.

La ley 115/94 en el artículo 73, describe que cada establecimiento educativo debe elaborar y adoptar un proyecto que devele los principios y fines de la formación educativa, los recursos necesarios para prestar el servicio, los aspectos pedagógicos, el sistema de gestión y el reglamento para la comunidad educativa

En relación la Revista Altablero (2007) manifiesta que el PEI materializa y atraviesa toda la gestión escolar, pasando por los diversos procesos y apuntando a una interlocución constante con la comunidad educativa; se trabaja a partir de un horizonte institucional formulando las metas educativas de acuerdo a la convivencia, la enseñanza, el aprendizaje y los diversos factores de éxito que permitan la consecución de procesos de calidad.

De esta manera, Bocanegra (2010) refiere que el PEI es el elemento político y revolucionario porque admite la participación colectiva de los miembros de la comunidad educativa y la autonomía para pensar, reflexionar y proyectar el acto de educar.

DESARROLLO

Recorrido histórico

El Proyecto Educativo Institucional, según Caballero (1994) se origina en Francia a inicios de los años 80 como estrategia para organizar las acciones educativas direccionadas hacia un proyecto de sociedad global teniendo en cuenta elementos formativos que apunten a las necesidades educativas puntuales.

En 1992, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), describió que ante la hegemonía y las desigualdades sociales de los años 80´s urgía la necesidad de trabajar sobre la democratización de la educación como base de los proyectos institucionales en la escuela. En este sentido, se propuso desarrollar el diseño de una estrategia política para la intervención de la educación en Latinoamérica potenciando la escuela como espacio de democrático y participativo en la construcción de sociedad. En su momento se planeó una apuesta para el tránsito del autoritarismo totalitario hacia procesos comunitarios de construcción colectiva, en un camino de cambios sociales, educativos y políticos en la resolución de problemáticas de contextos específicos.

A nivel nacional, la conformación del Movimiento Pedagógico en los años 80´s impulsó un proyecto político educativo para fortalecer la educación pública en términos de la autonomía y la democratización escolar. Tras ello, se propuso iniciar procesos de participación democrática de los actores sociales en la proyección y desarrollo de los proyectos educativos en la definición de una nueva escuela. (Sequeda Osorio, 1985)

Luego, aparece la Constitución Política de Colombia en la que se promueve la democracia, la libertad y la promoción de los derechos de la sociedad. Así, en su artículo 68 se describe que el Estado legislará sobre el sistema educativo estableciendo las condiciones, fines y gestión; además de mencionar que la toma de decisiones en la dirección de las escuelas es de injerencia de todos como comunidad educativa.

Seguido, el MEN (1994a), promulga la Ley General de Educación (Ley 115/94) que regula el sistema educativo, precisando la participación en la comunidad educativa en la proyección y desarrollo del proyecto educativo institucional apuntando al camino de la democracia escolar y respondiendo a las necesidades contextuales de la comunidad. En el mismo año, el MEN (1994b)

publica el Decreto 1860 que describe en detalle los elementos, desarrollo y operatividad del PEI.

Entre tanto, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), formuló los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con el objetivo de superar las desigualdades que se viven en el mundo, el ODS 4 hace un llamado a trabajar por una educación equitativa, inclusiva y de calidad y en uno de sus indicadores se detalla la educación para la ciudadanía mundial, se expresa tácitamente la educación como herramienta para fomentar la participación ciudadana y la formación en derechos humanos .

En este sentido, la Gobernación de Valle del Cauca (2017) a través de una circular ha determinado la necesidad de evaluar y fortalecer los PEI a partir de las disposiciones de los planes de educación municipales, departamentales, decenales y dando cumplimiento a las orientaciones de la UNESCO con el ODS 4, la promoción de estrategias para incentivar la presencia y participación de la comunidad en los procesos educativos para fortalecer tanto la consecución de aprendizajes como la formación ciudadana para un mundo globalizado sin dejar de lado las particularidades contextuales.

A nivel municipal, la alcaldía de Jamundí (2020) en el documento de Caracterización y Perfil del Sector Educativo describe que *"el proyecto educativo de nuestras instituciones no puede ser un documento inerte. Todo lo contrario, debe entenderse y vivirse como un proceso en constante evolución, que se adapta a las cambiantes demandas sociales y educativas"* (p. 158), por lo tanto, precisan la urgencia de evaluar, resignificar y fortalecer los PEI en aras de trabajar propiamente en las necesidades contextuales para atender pertinentemente la formación escolar con la participación activa de las comunidades.

Concepción de PEI

Entre algunas de las concepciones se presenta la del MEN (s,f,) que detalla que el PEI *"es la carta de navegación de las escuelas y colegios"* (s,f), cuyo objetivo determinar concretamente los principios, fines, recursos humanos, pedagógicos, didácticos, el manual de convivencia y el sistema de gestión escolar de acuerdo a las situaciones y necesidades de los estudiantes y de la comunidad que circunda el contexto escolar.

Por su parte Calvo (1996), considera que el PEI es una estrategia de mejoramiento para la calidad y la educación integral, plantea algunos fundamentos como la importancia del desarrollo del PEI desde una visión y colaboración colectiva con la comunidad expresando de manera clara las percepciones, expectativas y propósitos de cada uno de los representantes de los miembros de la

comunidad educativa; además del PEI como ruta en un período de tiempo determinado de acuerdo a las metas de formación y resignificando constantemente a través del diálogo y la negociación. Así, Calvo enuncia que *"la elaboración del PEI es un proceso de investigación, sobre lo pedagógico, que permite identificar logros y vacíos más que respuestas certeras e inmediatas"* (1996, p. 6); por ende, es una apuesta valiosa en el sentido de que no se trata sólo del requisito ministerial sino de una comprensión de orden investigativo de la realidad contextual y educativa de cada escuela generando procesos de innovación en la intervención de las mismas.

Entre tanto, Caballero (1998) orienta el PEI en dos vías, en primer lugar, como el documento que manifiesta los requerimientos ministeriales y normativos desarrollando elementos como la autonomía escolar, la equidad, mejoramiento de la calidad y la prestación del servicio educativo competente. Y, en segundo lugar, el PEI como un proceso que *"significa autonomía, reflexión, discusión colectiva, participación, planeación, interacción entre los miembros de la comunidad, sentido de identidad, actitud positiva frente al cambio, deseo de cambiar, comunicación, compromiso, toma de decisiones democráticas, acciones cooperativas, gestión, evaluación permanente y retroalimentación"* (Caballero, 1998, p. 47). Esa segunda línea, implica una apuesta importante en pensar y repensar el PEI como un ejercicio de construcción constante con una proyección comunitaria con responsabilidades colectivas, participativas y democráticas en el logro común de metas de formación.

Así mismo, Mosquera y Rodríguez (2018) mencionan que el PEI, es esa herramienta única que brinda autonomía a la escuela y en la que cada una tienen la posibilidad de reflexionar y plantearse la formación educativa a partir de las particularidades contextuales, necesidades, intereses, oportunidades y dificultades del ejercicio escolar; para lograr su amplitud proponen cuatro ejes de trabajo: pedagógico, contexto, proyección a la comunidad y administrativo. Éstos pueden generar un espacio amplio de trabajo, diálogo y reflexión para impactar la comunidad educativa, alcanzar la participación de todos y un instrumento que marca una ruta con la voz de cada representación de los miembros de la comunidad educativa.

Y, por último, se toma como referente conceptual a Benítez y Fariña (2019), quienes exponen que *"el PEI es un conjunto articulado de reflexiones, decisiones y estrategias, que orientan a la comunidad educativa a diseñar el futuro deseado, con estrategias flexibles, búsqueda de consensos para el logro de un mismo objetivo, y con proyección de futuro"* (p. 40). Estos autores dan un peso importante a la reflexión como componente valioso para la revisión y ajustes pertinentes al PEI en el quehacer escolar, retroalimentando constantemente con una mirada colectiva y proyectiva hacia metas de formación educativa contextualizada.

PEI, la comunidad y la escuela

De acuerdo a la revisión teórica existe una relación intrínseca entre la construcción, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional, la comunidad y la escuela. Así, Mosquera y Rodríguez (2018), señalan *"el contexto como componente del PEI, es supremamente fundamental en este sentido, porque tiene que ver con la realidad de los alumnos, local y hasta nacional, en consecuencia, debe ser planteado con miras a solucionar la problemática social"* (p. 5), este planteamiento implica una importante premisa al caracterizar la planeación y desarrollo del PEI a partir de una apuesta que realmente describa y tenga en cuenta las prioridades de la comunidad educativa como insumo elemental para generar oportunidades de crecimiento en la calidad de vida de los educandos y sus familias.

De igual forma, Delgado (2016), puntualiza que el PEI establece una relación fuerte y activa entre la escuela, como espacio de gestión del conocimiento, y la comunidad educativa determinado por principios de evaluación constante, reconociendo y apropiando las fortalezas de la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a los elementos contextuales, trabajando sobre los aspectos culturales y sociales del entorno, apuntando a procesos de flexibilización educativa, reflexión y toma de decisiones fortaleciendo la propuesta del PEI y a su vez, generar cambios oportunos en aquellas dificultades que se presente en la formación escolar.

Al igual, Melgarejo (2016), escribe que la comunidad está intrínsecamente relacionada con la escuela, pues son los actores que realizan el seguimiento de los elementos de la propuesta educativa generando espacios de participación y toma de decisiones para lograr niveles de calidad educativa; desde una visión completa del entorno pasando por la revisión y retroalimentación de insumos como el plan de estudio y los manuales escolares, de tal forma, que propendan por las condiciones pertinentes de formación escolar y contextual en un mundo globalizado.

PEI y la participación escolar

La participación escolar colectiva de quienes conforman la comunidad educativa permite el abordaje y la atención de las situaciones del contexto y el proyecto escolar. Está mediada por los roles que cumplen cada uno de los miembros: padres de familia, educandos y líderes aportan desde la realidad contextual y comunitaria; los maestros, el conocimiento pedagógico, académico y didáctico; y la gestión escolar en su conjunto, a cargo del equipo directivo y administrativo (Meza, 2011). Se propone una ardua tarea de engranar, impulsar y abrir los mecanismos de participación escolar con la comunidad educativa en el camino de planear y proyectar los procesos educativos y de gestión escolar.

Acorde con Méndez (2011), la participación escolar y el PEI es un proceso inseparable por que expresa y conlleva a fines y propósitos comunes, que comprende indudablemente responsabilidades, toma de decisiones y actividades para el alcance de los mismos; abriendo espacios de diálogo constante y canales de comunicación efectivos considerándolos como factores fundamentales en el alcance de la calidad educativa.

Para Flórez y Monroy (2015), un elemento trascendental de la educación es la participación de la comunidad, determinada como una acción política en la toma de decisiones relacionada con su historia, actualidad y futuro frente a los procesos educativos y el desarrollo comunitario. Se considera como una acción dinamizadora, deliberativa y transformadora en la proyección de una escuela emancipadora y en la interrelación de los diferentes tipos de conocimiento con el fin de reafirmar las particularidades de cada contexto en el ejercicio de la autonomía escolar.

La participación de la comunidad escolar, en correspondencia al PEI, se considera como una oportunidad que potencia el diálogo en una dinámica educativa en un proyecto contextualizado, incluyente y democrático, como escenario de reconocimiento de las personas que circundan el entorno escolar, quienes son fundamentales en la intervención de la relación escuela-comunidad y que proporcionan saberes importantes como las relaciones sociales, la idiosincrasia de la comunidad, los intereses y necesidades y la sostenibilidad del entorno como espacio geográfico de la escuela. (Jiménez Montoya, 2017)

A propósito, Moreira et al (2022), afirman que en la actualidad la sociedad y la escuela demandan que el PEI es el instrumento para resignificar los procesos educativos partiendo de la comunidad educativa con su vinculación y participación, fomentando encuentros dialógicos en el que se escuchen y movilicen sus propósitos. Estos autores proponen una participación holística que atienda a los componentes misionales de identidad institucional (visión, misión, principios y valores) desde el contexto fortaleciendo la toma de decisiones como política de gestión institucional para el desarrollo de procesos de calidad educativa.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la revisión bibliográfica indiscutiblemente el PEI es una herramienta estratégica que permite organizar y proyectar las acciones de la gestión escolar involucrando la comunidad educativa con un papel protagónico y participativo como actores de conocimiento, responsables en la toma de decisiones y en la reflexión constante para la construcción y reconstrucción del PEI.

La posibilidad de una educación contextualizada se materializa a partir del PEI trabajando

de la mano con la comunidad educativa en la caracterización de los aspectos sociales, culturales, pedagógicos, ambientales, históricos, actuales y futuros que propicien una retroalimentación constante de la propuesta de formación, teniendo en cuenta también la calidad educativa.

El PEI como elemento políticamente inspirador e innovador que privilegia la participación escolar y democrática de la comunidad educativa desde sus saberes y sentires dinamizando procesos de diálogo y comunicación constante para la consecución de objetivos, fines y propósitos comunes en el sentido de una formación de calidad y contextualizada a las necesidades, expectativas y prioridades de cada entorno escolar.

Finalmente, el PEI se debe considerar como un documento institucional vivo y dinámico que describa, visibilice y viabilice los procesos de la gestión escolar en un trabajo mancomunado con los miembros de la comunidad educativa en un contexto escolar determinado que propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Jamundí. (2020). Caracterización y perfil del sector educativo. Colombia
- Benítez, M y Fariña, B. (2019). El Proyecto Educativo Institucional: Una herramienta de gestión participativa. SCIENTIAMERICANA Revista Multidisciplinaria, 6 (1), 37-46.
- Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. Revista Diálogos de Saberes, (30), 29-44.
- Caballero, P. (1994). Proyecto Educativo Institucional, una oportunidad para ser autónomos. Revista Educación y Cultura (35), 10-15._(1998). La autonomía escolar en el marco de la descentralización. Instituto Ser de Investigación. Colombia.
- Calvo, G. (1996). Los Proyectos Educativos Institucionales y la descentralización pedagógica en Colombia. Revista Colombiana de Educación, 33.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva Con Equidad. Santiago de Chile.
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Constituyente. Colombia
- Delgado, L. (2006). El mejoramiento de la gestión educativa a través de procesos de calidad debe bajar los índices de deserción en el Colegio de la Enseñanza Cardenal Luque, Compañía de María en Bogotá. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, España.
- Flórez, M. y Monroy, E. (2015). El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural. (Tesis de licenciatura). Universidad del Valle, Colombia

- Gobernación del Valle del Cauca (2017). Circular 285210 de Mayo/2017. Colombia
- Jiménez Montoya, V. (2017). Participación escolar: hacia la resignificación del PEI. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Andes, Colombia.
- Melgarejo, X. (2016). Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito. Plataforma.
- Méndez, M. (2011). La formación de padres y madres y su relación con el nivel de participación en la escuela. Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible, 39.
- Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: Un instrumento para la promoción de la participación del docente. Investigación y Postgrado, 26(1). https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1326/525
- Ministerio de educación. [MEN], (1994a). Ley general de Educación. Colombia_ (1994b). Decreto 1860. Colombia_(30 de junio de 2023). PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL – PEI. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html
- Moreira-Arenas, A., Portales-Olivares, J., & Sáez-Kifafi, P. (2022). El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada. Revista Saberes Educativos, (9), 01–27. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730
- Mosquera C. y Rodríguez M (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. El Ágora USB, 18(1), 255-267. Recuperado 22 de marzo 2022: doi: http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771
- La gestión educativa como vía para el fortalecimiento y el mejoramiento institucional (2007). Revista Altablero (42). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Sequeda Osorio, M. (1985). Educación y comunidad: una alternativa pedagógica. Revista Educación y cultura, (5), 46-50.
- UNESCO. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. New York.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), Filosofía de la Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.

CAPÍTULO 30

MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA METODOLOGÍA STEM PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN CIENCIAS

Jhony Janovic Chimbo Jumbo
Universidad UMECIT, Panamá
jhonychimbo.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0001-9351-020X

RESUMEN

El avance de la ciencia y la tecnología ha provocado una abrupta transformación social, esta revolución del conocimiento ha obligado a que la educación innove sus procesos de enseñanza de manera que responda a las nuevas exigencias sociales y laborales, penosamente, en la mayoría de países en vías de desarrollo la educación no está a la par de estas demandas, frente a esta situación, el estudio plantea, "evaluar la eficacia del Modelo Educativo basado en la metodología STEM para el desarrollo de competencias científicas en ciencias", la población de estudio corresponde a los estudiantes de Bachillerato en Ciencias de las Unidades Educativas Emblemáticas del Distrito 23D01 de Santo Domingo de los Colorados-Ecuador, la muestra son los estudiantes de Segundo de Bachillerato, el estudio se fundamenta en la epistemología positivista, se siguen los pasos del método científico en todas sus etapas, es de enfoque cuantitativo y de tipo experimental, con diseño cuasi-experimental de pretest-postest de grupo control, para la recolección de datos sobre las competencias científicas se utilizara un cuestionario validado por expertos y para medir el grado de relación de criterios de los expertos se usara el coeficiente de validez de contenido, se aplicara un pretest para medir el grado de dominio de las competencias científicas antes de la aplicación del programa a ambos grupos (control-experimental) y ver si existen o no diferencias significativas, luego de la aplicación del programa se aplicara el postest para identificar las diferencias significativas entre ambos grupos y para determinar estas diferencias se aplica el coeficiente de correlación de Pearson y con esto determinar la confiabilidad del instrumento e identificar la eficacia del modelo educativo basado en la metodología STEM para el desarrollo de competencias científicas en ciencias.

Palabras clave: Modelo educativo, metodología STEM, competencias científicas

EDUCATIONAL MODEL BASED ON STEM METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCES IN SCIENCE

ABSTRACT

The advancement of science and technology has caused an abrupt social transformation, this knowledge revolution has forced education to innovate its teaching processes in a way that responds to new social and labor demands. Unfortunately, in the majority of developing countries, education

is not up to par with these demands. Faced with this situation, the study proposes, "to evaluate the effectiveness of the Educational Model based on the STEM methodology for the development of scientific competences in sciences", the study population corresponds to the students of the Bachelor of Sciences of the Emblematic Educational Units of the District 23D01 of Santo Domingo de los Colorados-Ecuador, the sample is the students of the Second year of the Baccalaureate, the study is based on the positivist epistemology , the steps of the scientific method are followed in all its stages, it is of a quantitative approach and of an experimental type, with a quasi-experimental design of pretest-posttest of the control group, for the collection of data on scientific competences a questionnaire validated by experts and to measure the degree of relationship of the experts' criteria, the content validity coefficient will be used, a pretest will be applied to measure the degree of mastery of scientific competences before the application of the program to both groups (control-experimental). and see if there are significant differences or not, after the application of the program the post-test will be applied to identify the significant differences between both groups and to determine these differences the Pearson correlation coefficient is applied and with this determine the reliability of the instrument and identify the effectiveness of the educational model based on the STEM methodology for the development of scientific competencies in science.

Keywords: Educational model, STEM methodology, scientific competences

INTRODUCCIÓN

La eterna tarea del sistema educativo es mejorar la calidad de la educación, en el país, se han desarrollado programas de formación docente a través de políticas públicas, estos programas tienen como objetivo promover, mejorar e innovar la práctica educativa, con la introducción de metodologías innovadores y las TIC en la enseñanza y aprendizaje. Desafortunadamente, el impacto de estos programas no se refleja en los resultados de aprendizaje, el trabajo metodológico es un eje primordial en el mejoramiento de la calidad educativa, por lo cual, es materia de estudio el establecer métodos efectivos que garanticen la socialización eficiente del conocimiento.

La UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU) (1999) en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI en su apartado de educación científica señalan que es necesario innovar las competencias científicas en el campo de la ciencia y la tecnología. Fomentar y desarrollar competencias científicas requiere de métodos innovadores, que integren a las ciencias y las tecnologías en la generación de conocimiento. Los nuevos métodos de comunicación, procesamiento de información y computación han creado nuevas oportunidades y desafíos para los investigadores.

El enfoque STEM nace como una alternativa educativa, usa la integración disciplinar para mitigar y efectivizar los procesos de enseñanza, este enfoque permite que el docente desarrolle sus capacidades profesionales y el estudiante sus competencias científicas. El Foro Internacional Vanguardia en la Educación realizado en México y avalado por la UNESCO (2019) sobre la Educación STEAM+H, se destaca, lo fundamental de formar ciudadanos competentes y capaces de hacer frente a los desafíos sociales, como la pobreza, la inequidad, la falta de oportunidades y el cambio climático.

STEM, busca paliar las debilidades existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el uso de metodologías innovadoras que permita la integración de las áreas disciplinares necesarias para el desarrollo de competencias. Aspecto fundamental del modelo es el uso de tecnologías emergentes en ambientes educativos, que impulsen la incipiente revolución digital, desde la autonomía, la creatividad, el trabajo colaborativo y el trabajo en proyectos, donde alumnos como docentes potencien el aprendizaje científico y tecnológico en pos de la producción de conocimiento útil.

Aspectos teóricos asociados a la temática

Aquí, se exponen los fundamentos teóricos, que son la base para el desarrollo de los conceptos relacionados con las variables de estudio y sus objetivos, los mismos que tratan sobre el modelo educativo STEM y el desarrollo de competencias científicas. Cabe recalcar que los referentes teóricos nacen de literatura e investigaciones especializadas en el tema de estudio, de manera que brinden claridad a las posturas y a los avances teóricos e investigativos.

La educación

La educación es el instrumento de culturización y de generación del conocimiento, por eso, es tema recurrente de discusión entre aquellas personas que dedican su tiempo al quehacer educativo. La educación siempre ha estado ligada a las necesidades e intereses de la época y es frente a estas situaciones que se han planteado paradigmas, enfoques y modelos educativos, que den respuesta a la problemática del momento, pues, las visiones educativas cambian y con ello las prácticas educativas.

La educación tiene un profundo impacto en las transformaciones sociales, se asocia al progreso con la educación y la falta de ella con el subdesarrollo, pero una sociedad educada lleva implícito en sí el “desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales” (White, 2012, p. 10). Estas acciones buscan desarrollar “conocimientos, actitudes y destrezas, que lo capacitan, desde cada actividad interna: pensar, sentir efectivamente, querer, elegir-hacer, decidir-actuar (proyectar)

y crear, y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos" (Tauriñan, 2018, p. 17).

La educación busca la formación humana sustentada en los valores, que los prepare para sentir el gozo del servicio en el presente y futuro, basados en una vida digna e igualdad de oportunidades, como podemos notar, la educación se fundamenta en procesos de intervención que buscan desarrollar conductas que legitimen y capaciten al educando para la toma de decisiones y la construcción de sus proyectos de vida y preparar a los educandos para que den respuesta a un número de situaciones y exigencias de un mundo cada vez más competitivo.

La educación en Ecuador

En el país las políticas educativas dependen de la visión ideológica de los gobiernos de turno por lo que son descontextualizadas de su realidad, favoreciendo la desigualdad e inequidad. Penosamente estos modelos educativos son ajenos a nuestra realidad y lo que es peor, replicados en las instituciones educativas sin ningún tipo de estudio previo. El modelo pedagógico implementado en el país, es el constructivista, en teoría, porque en la práctica el tradicionalismo prevalece. A pesar de esta incertidumbre, la mejora ha sido una búsqueda constante.

Con el Plan Decenal de Educación (2006-2015) se pretendió llevar a cabo una verdadera revolución educativa, en sus inicios tuvo resultados provechosos y medibles gracias a los Estándares de Calidad Educativa del 2012. Pero, ante la falta de seguimiento hoy no se puede establecer un diagnóstico real de la calidad. Los resultados del INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en las pruebas SER BACHILLER del 2016-2017 demuestran que el 28,1% de los estudiantes se ubicó en el nivel de insuficiente; en el periodo 2017-2018 bajó al 25,6% (INEVAL, 2018) y en el periodo 2018-2019 se alcanzó un promedio de 7,70/10 esto nos indica, un nivel de logro elemental (INEVAL, 2019).

Según, PISA (2018) en el Ecuador el 49% de los estudiantes tienen un nivel mínimo de competencias en Lectura, el 43% en Ciencias y el 29% en Matemática y el 10% está por debajo del promedio en matemática según la OCDE en PISA (2015) y en torno al promedio de ALC (América Latina y el Caribe). TERCE-UNESCO (2015) (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) señalan, que los estudiantes en Ecuador están por debajo de la media regional en lectura, matemática y ciencias. Estos datos demuestran, que nuestra educación ha mantenido un promedio similar en los diferentes momentos en que se aplicaron estas pruebas.

La enseñanza en ciencias en Ecuador

La enseñanza en Ciencias en Ecuador ha priorizado lo conceptual sobre los procesos científicos, lo que ha creado una brecha insuperable en la comprensión de conceptos, es necesario superar esta limitante ya que la temática ha cambiado y el impacto a la naturaleza ha transformado los conocimientos. Cabe señalar, que en la Actualización y Fortalecimiento Curricular (2010) priman los aspectos procedimentales sobre los conceptuales, por ello se incluyen las destrezas con criterio de desempeño, enlazados a los objetivos de la asignatura y los criterios de evaluación de unidad.

El MINEDUC (2012) con el apoyo de la OEI propone una iniciativa, que impulsan los programas de capacitación continua a través del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo –SÍPROFE, con el fin de mejorar la enseñanza. A esta iniciativa se une la propuesta Curricular (2016) donde los saberes se integran y relacionan, los educandos son el eje fundamental y se incentiva la criticidad y creatividad, desde la cooperación y colaborativo. La enseñanza en ciencias usa el método científico, relacionado a los contenidos procedimentales y actitudinales lo que da la oportunidad de planificar clases desde la transdisciplinariedad y no solo desde la óptica interdisciplinar.

El currículo brinda a los docentes la oportunidad de expresar creatividad e iniciativa, así como crear planes de referencia para un aprendizaje significativo, pero la realidad es que aun las planificaciones se fundamentan en las teorías clásicas de la educación. Por otro lado, el bajo uso de TIC exacerba el fracaso de los docentes, convirtiendo el aula en un lugar aburrido y poco interesante. Aquí, el trabajo universitario es fundamental para preparar a los recién graduados, pero hasta la fecha ninguna carrera ha superado estas carencias (Corrales y Vaca, 2019).

Arteaga, Armada y Del Sol Martínez (2016) señalan que para mejorar la enseñanza en ciencias en Ecuador se debe asumir un paradigma desarrollador, donde el alumno busca el conocimiento y el docente facilita los medios. Es importante generar actividades que despierten en el alumno el análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización para asimilar conceptos y desarrollar el pensamiento lógico. Fomentar el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva, que permita la interacción entre los sujetos y por último vincular los contenidos aprendidos a la práctica social.

Modelo educativo predominante en Ecuador

El modelo educativo lleva implícito los paradigmas educativos que la institución sigue y que orienta las acciones pedagógicas, estos paradigmas son los que rigen el accionar docente y orientan el trabajo de aula. Entonces, los modelos educativos surgen como estrategias que permiten sistematizar y efectivizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo en prácticas las teorías

pedagógicas que sustentan al quehacer educativo. Los modelos educativos no son estáticos, estos se moldean y complementan a medida que las sociedades evolucionan.

Desde, el fortalecimiento curricular del 2006 al 2016 se ha venido con un proceso de mejora continua, hemos visto que hay una evolución conceptual y cognitiva propia de los modelos transmisivos a una de dimensiones procedimentales y actitudinales vista desde la integralidad. (Arroyo, 2021). El MINEDUC (2022) ante esta situación, propone un modelo educativo donde los docentes busquen la innovación desde la "investigación-acción y la sistematización de sus prácticas, para construir redes de conocimiento que articulan a los docentes en el trabajo interdisciplinario" (p. 10).

El modelo educativo propuesto por el MINEDUC, aunque desarrollador nace del Constructivismo (Piaget, Ausubel y Vygotski), donde la construcción del conocimiento surge a partir de las experiencias previas como producto de la organización y restructuración de los esquemas mentales. Ante los nuevos desafíos, es fundamental que este modelo apunta al desarrollo de competencias y conocimientos que garanticen la sustentabilidad y la equidad, por lo que es necesario, que las competencias se las desarrolle desde los primeros años de escolaridad.

Las competencias

En sentido general las competencias refieren a habilidades, destrezas y capacidades propias de un individuo a la hora de realizar una labor. Aunque las competencias se relacionan directamente a la vida laboral y la producción, en educación, se han podido adaptar y desarrollar perfectamente. Para Ortega (2008), citado por García, (2011) el modelo por competencias busca poner en marcha la innovación, la creatividad, el desarrollo de potencialidades que permita al alumno afrontar sus retos.

El Proyecto Tuning analizado por Bravo (2007) define a las competencias como atributos personales que se relacionan con el desarrollo de habilidades, actitudes y responsabilidades que asumen los agentes educativos en sus contextos laborales y educativas, son las capacidades que los alumnos demuestran tras finalizar un periodo escolar. Además de lo educativo y laboral, las competencias también se encaminan al desarrollo socioafectivo (actitudes, psicológicos, sensoriales y motoras).

En el campo educativo las competencias se adquieren y desarrollan cuando el alumno integra y moviliza conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios a la hora de resolver problemas. Las competencias requieren de un conjunto de capacidades necesarias para la búsqueda

de soluciones efectivas a problemas complejos, a medida que las sociedades evolucionan y el conocimiento avanza, las competencias deben alcanzar un mayor grado de especificidad.

La educación no puede estar distante de esta realidad, por lo que en la práctica se debe poner en acción todos los recursos disponibles para garantizar el desarrollo efectivo de competencias. En este sentido, las TIC se han convertido en una herramienta indispensable para los procesos educativos y para las actividades de la vida cotidiana. La aplicación efectiva de las TIC viene acompañada de metodologías innovadoras que invitan a los estudiantes a integrarse dentro de grupos de trabajo colaborativo, donde la comunicación efectiva y la empatía sean los motores que impulsen el aprendizaje.

Las competencias científicas

Las transformaciones sociales demandan competencias integradoras, el ciudadano global debe desarrollar competencias globales, como ciudadanos globales se debe estar en la capacidad de conocer y examinar las realidades de un mundo en constante cambio. Las competencias científicas surgen como respuesta a estas demandas, para Chona et al. (2006), citados por Rendon, Gallego, Cuartas, Cely y Vergara (2021) definen la competencia científica como la capacidad del sujeto, expresada en representaciones observables y evaluables, demuestran formas de pensar e interpretar el mundo natural y social, construyendo explicaciones basadas en conceptos científicos.

En este sentido, las competencias científicas, denotan un alto grado de especialización y especificación, solo alcanzadas a través del quehacer científico, ya que se pone en marcha procesos de investigación. La puesta en marcha del método científico permite describir un fenómeno, predecir sus patrones y emularlos en ambientes similares. De esta manera se parte de la necesidad de que todo conocimiento científico debe estar basado en la comprobación irrefutable de los fenómenos estudiados y que su uso debe enmarcarse en el quehacer científico.

La ciencia trae en sí conocimientos y teorías sobre los fenómenos u objetos de estudio, pues hacer ciencia es poner en práctica el conocimiento de estos hechos frente a nuevas situaciones de estudio. Tener conocimiento sobre las ciencias y las tecnologías es entender que su producción genera un cambio en la manera de cómo se produce, de cómo los procesos cognitivos intervienen y de cómo estos afectan a la sociedad.

En este sentido, las competencias científicas refieren a un conjunto de habilidades relacionadas con los conocimientos, actitudes y aptitudes (saber, capacidad de actuar y saber actuar), que capacitan a los científicos para actuar e interactuar en diferentes situaciones de manera significativa. Por lo

que son responsables de los procesos de creación, producción, apropiación y aplicación racional del conocimiento científico.

El modelo de educación por competencia pone énfasis en la formación científica, movilizando recursos personales de estructuración y reestructuración de los sistemas mentales y las capacidades imaginativas y creativas para su aplicación. Saber pensar, saber hacer y saber ser, son competencias que exige del conocimiento y el manejo del contenido de las ciencias para aplicarlo a situaciones problemáticas que exija del método científico bajo criterios morales y sociales bien establecidos.

Las competencias científicas en la enseñanza de las ciencias en Ecuador

En el marco de la enseñanza por competencias en el Ecuador, la Constitución de (2008), Art. 27, sobre la educación: señala que la educación será holística, centrada en el ser humano y equitativa, se centrará en el "desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar". La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017) en el Art. 6, literal c, señala que el estado debe garantizar que en los planes y programas se desarrollen competencias y capacidades que generen conocimiento e incorporen a los ciudadanos a la vida laboral en todos los niveles de escolarización

Las competencias deben enfocarse más en lo procedimental que en lo conceptual. El enfoque de ciencias en el currículo se basa en el método científico, el pensamiento crítico y la curiosidad científica, las destrezas con criterio de desempeño movilizan conocimientos, habilidades y actitudes que permiten adaptar los conocimientos a situaciones diversas de su vida (MINEDUC, 2017). Las competencias científicas se reflejan en la práctica de las teorías, al demostrarlas en el laboratorio permite al educando replicar los fenómenos, desarrollando en el estudiante habilidades científicas como la indagación y cognitivas (clasificación y análisis de resultados) (MINEDUC, 2017).

El currículo se orienta al desarrollo de competencias científicas en ciencias, como teorización de lo que se quiere alcanzar son aspiraciones loables, pero en la práctica las realidades son otras. Si bien existen por parte del estado programas de formación y actualización docente, los resultados académicos son básicos. Por lo que es necesario formar docentes con capacidades de investigar su realidad y es aquí donde el estado ha tratado de enfocar todos sus esfuerzos, la idea es que los docentes sean verdaderos conductores del aprendizaje. El repensar en la práctica debe ser un hábito constante de los docentes que buscan su mejora.

Modelo educativo STEM

El enfoque STEM busca la integración disciplinar, la inclusión de las TIC y de las metodologías innovadoras a los procesos educativos, se sostiene en las bases del constructivismo, para viabilizar

de manera concreta y efectiva la enseñanza-aprendizaje. Los modelos educativos son guías para la acción educativa, porque en él se plasma un conjunto de teorías, enfoques y corrientes pedagógicas que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enseñar es un arte, que exige conocimientos en ciencias que fundamentan a la educación ya que la diversidad de los campos de acción humana se debe a que las acciones educativas también se aplican sobre sujetos diversos.

Todo docente fundamenta su práctica en base al modelo educativo y a las necesidades de sus educandos, de manera de que los constructos que se construyan a partir de estos cumplan con su propósito. Como ya se describió anteriormente, los modelos educativos se fundamentan en teorías preestablecidas comprobadas o no y que buscan orientar y explicar la acción educativa, si es que alguna teoría describe con precisión y exactitud una acción educativa o predice sus resultados, entonces esta será válida.

Los componentes filosóficos que teorizan a STEM se orientan en acciones empíricas y se basan en su carácter axiológico, epistemológico y ontológico. Su carácter axiológico se ve reflejado en los propósitos o los beneficios que busca desarrollar esta metodología. La epistemología refiere a describir la forma de cómo se adquiere y valida el conocimiento, incluso más allá de la comprensión humana y el fundamento ontológico refiere a cuestiones existenciales, el ser y la realidad, trata de explicar las condiciones de un entorno que inciden directamente en el sujeto y de cómo estos tratan de entenderlos y explicarlos.

El Club de Robótica Educativa (2020) señala que STEM es un enfoque interdisciplinar que usa procesos de diseño de ingeniería para solucionar problemas haciendo uso de las TIC y trabajo en equipo. El componente interdisciplinar lo conforman las cuatro áreas vertebrales (matemática, ingeniería, tecnologías y ciencias), sobre las cuales se basan todas las acciones formativas, expresadas a través de los planes de clase y de lección.

Vásquez, Sneider y Comer (2013) hacen una aclaración básica de lo expuesto por Hsu y Fang al señalar que la educación STEM es un enfoque interdisciplinar que va más allá de las disciplinas que usa. Las acciones formativas que demanda STEM requiere de corrientes pedagógicas y de metodologías que prioricen el papel fundamental del educando, por ello, el componente interdisciplinario que ofrece esta metodología da la pauta para que se interrelacione con otras metodologías que facilitan su uso y aplicación.

STEM y su enseñanza en Ecuador

La educación STEM es un enfoque que el MINEDUC espera incorporar para fortalecer al

currículo y ayudar al desarrollo de competencias científicas en las aulas. Las habilidades que se buscan consolidar con este enfoque son: la indagación, el pensamiento sistémico, la solución de problemas, la creatividad y la colaboración. En este sentido, el MINEDUC (2021) ha diseñado un camino para el desarrollo de una ciudadanía digital en el Ecuador, que sigue la siguiente ruta: "Propuesta de agenda digital; Proyectos STEAM y aplicación en los MAKERSPACE; Proyectos interdisciplinarios con metodología STEAM en fichas pedagógicas; Pensamiento Computacional" (p. 5).

El MINEDUC (2021) propone llevar a la práctica este enfoque haciendo uso de metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, el Flipped Classroom, la Gamificación y el Aprendizaje Cooperativo. A estas se suman las TIC como herramientas insustituibles en el logro de aprendizajes dinámicos y afectivos. Lamentablemente en nuestro país, no se ha establecido este enfoque como política de estado, por lo que no es tan difundido y conocido en las instituciones educativas.

Fonseca y Simbaña (2022) señalan que el enfoque STEAM al no ser parte de una política de estado, las organizaciones particulares son los que han promovido su implementación a través de curso y talleres a fin de dar a conocer sus resultados, pero desde su óptica. Frente a esta situación, el estado en colaboración con estas instituciones en 2017 ha promovido su uso y aplicación, pero sin resultados tangibles, debido a la falta de aplicación en las aulas. En sí, existe un desconocimiento descomunal de este enfoque en el sistema educativo ecuatoriano, lo cual es una desventaja, pero a la vez, se puede convertir en oportunidades para el desarrollo de investigaciones en torno al tema.

Diseño de un programa de enseñanza basada en la metodología STEM

El programa que propone el Club de Robótica Educativa (2020) se basa en: Preparar el proyecto sobre los contenidos del curso y relacionarlos con un problema actual; Diseñe claramente el problema que los estudiantes deben solucionar; Defina el estado de éxito. ¿Cuál es la meta?; Utilice el proceso de diseño en ingeniería en su planificación; Ayude a los estudiantes a identificar los retos principales; Organice a los estudiantes en equipo; Anime a los equipos a desarrollar sus propias ideas sobre cómo resolver el problema; Oriente a los equipos a elegir una idea para poner a prueba y luego desarrollar un prototipo; Facilite el proceso de pruebas y evaluación de prototipos; Involucra a los equipos a comunicar sus resultados; Motive a los estudiantes en el proceso de rediseño.

La sistematización del proyecto permite que en cada paso se pongan en juego habilidades cognitivas y mecánicas, el uso de las TIC y las metodologías innovadoras que garanticen que el

aprendizaje sea significativo y que las competencias se cumplan. La creación de proyectos STEM se basa en la integración disciplinar, las competencias claves, los aprendizajes y la utilidad de los productos que se generen. Jiménez (2020) plantea 7 elementos esenciales para el diseño del proyecto: Diseño del proyecto (problema o pregunta de investigación); Investigación sostenida (búsqueda de la información del problema); Autenticidad (aprendizajes verdaderos y auténticos); Voz y elección del estudiante (elegido y seleccionado por el estudiante); Reflexión (rever la práctica y aprender de la experiencia); Crítica y revisión (parte central del proyecto); Producto público (debe ser real).

Metodología

El modelo epistémico es el positivista y se sustenta en la base de que todo conocimiento se fundamenta en evidencias empíricas basadas en experiencias concretas. Matías y Hernández (2014) señalan, que la exigencia, la precisión y el rigor científico son indispensables a la hora de hacer ciencia por lo que se debe alejar del razonamiento especulativo. El método científico aleja a la ciencia de las especulaciones y la acerca a la investigación científica, porque su base es la formulación de leyes universales en base al estudio de fenómenos naturales o sociales reales, lo que sienta las condiciones iniciales relevantes necesarias para la construcción de la teoría.

De enfoque cuantitativo. Hernández, et al. (2014) señalan que este enfoque recolecta datos para procesarlos numéricamente y analizarlos estadísticamente. De alcance correlacional-explicativo, correlacional porque evalúa y mide el nivel de relación entre las variables utilizando la estadística. Hernández, et al. (2014) señalan que los estudios explicativos buscan establecer las causas de los fenómenos estudiados.

Es de diseño experimental de tipo cuasiexperimental longitudinal de medidas repetitivas, busca probar las hipótesis causales manipulando la variable independiente (VI), la variable dependiente (VD) se mide antes y después de la manipulación de la V.I. (pretest-postest). La variable independiente solo será manipulada en el grupo experimental (GE), mientras que en el de control (GC) no y solo sirve de referencia para medir los cambios (Vara, 2012). El diseño longitudinal de medidas repetitivas (DLMR) antes y después (1G2O), es la medida de un mismo grupo en dos momentos diferentes por acción de un tratamiento o intervención usando la técnica del modelo incondicional.

La técnica de recolección de información es la encuesta y se aplica a la muestra en las mismas condiciones por lo que son estandarizadas, garantizando de esta manera la obtención objetiva de la información sobre las particularidades de los sujetos de estudio. El instrumento es

el cuestionario, Vara (2012) señala que el cuestionario es cuantitativo y recoge información por procesos estandarizados.

Se lo valida por Juicio de Contenido, Vara (2012) señala que los expertos valoran la capacidad de evaluar las variables a medir. Hernández (2012) describe los elementos que los expertos toman en cuenta: Pertinencia; Claridad Conceptual; Redacción y Terminología; Escalamiento y Codificación. Su fiabilidad se da por Consistencia Interna (homogeneidad), es decir, si hay acuerdo y concordancia entre los ítems lo que determina el grado de puntuación. Se usa el coeficiente de correlación de Pearson, si el coeficiente es igual a -1 la correlación es negativa perfecta; si es +1 es positiva perfecta y si es igual a 0 es imposible determinar algún sentido de covariación.

El estudio se hace en la ciudad de Santo Domingo de los Colorados-Ecuador, las unidades de investigación son los estudiantes de las U. E. Emblemáticas del Distrito 2301, la población está conformada por los estudiantes de Bachillerato en Ciencias de las U. E, su población aproximada es de 1600 estudiantes, de ellos la muestra la conforman 200 estudiantes de Segundo de Bachillerato escogido por criterios del investigador y por las necesidades de la investigación.

CONCLUSIONES

Los modelos educativos reflejan el panorama de la educación en constante evolución, impulsado por cambios sociales, contextos culturales y avances en las teorías pedagógicas. Al analizar diferentes modelos educativos, sus fortalezas, debilidades y perspectivas futuras, las partes interesadas en la educación pueden tomar decisiones informadas para mejorar las prácticas educativas, mejorar los resultados de los estudiantes y fomentar entornos de aprendizaje inclusivos y sostenibles. A medida que navegamos por los complejos desafíos del mundo moderno, la investigación y la innovación en curso en modelos educativos desempeñarán un papel crucial en la construcción de un futuro más brillante para los estudiantes de todas las edades y antecedentes.

Las competencias y competencias científicas son fundamentales en el desarrollo educativo de los estudiantes en ciencias. Estas competencias promueven no solo el aprendizaje de conocimientos científicos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivas esenciales para la vida. Al fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva, las competencias científicas capacitan a los estudiantes para abordar los desafíos científicos y sociales que enfrentamos en nuestra sociedad actual. Por lo tanto, es fundamental que los docentes adopten enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y utilicen estrategias de enseñanza y evaluación que promuevan el desarrollo integral de estas competencias científicas.

La educación STEM se ha convertido en una herramienta poderosa para equipar a los estudiantes con habilidades y conocimientos críticos, permitiéndoles prosperar en el mundo dinámico e impulsado por la tecnología. A medida que los educadores, los formuladores de políticas y los investigadores siguen adoptando el enfoque STEM, es fundamental garantizar un acceso equitativo e inclusivo a la educación STEM para todos los estudiantes, lo que en última instancia fomenta una generación de pensadores innovadores, solucionadores de problemas y futuros líderes.

En el contexto ecuatoriano, las políticas educativas como tal, no han integrado la formación STEM, sino más bien, han sido las organizaciones privadas quienes fomentan los beneficios de este enfoque educativo. Es necesario que el ente regidor de la educación en el país, pase de los meros cursos y programas de actualización y fortalecimiento docentes a programas más serios, que involucren esta formación. A pesar de todo, la educación STEM en Ecuador ha experimentado importantes avances en los últimos años, sin embargo, aún persisten desafíos significativos. Es crucial que el gobierno ecuatoriano, las instituciones educativas y la sociedad en general continúen trabajando juntos para fortalecer y promover la educación STEM, asegurando así un futuro próspero y sostenible.

Al finalizar el estudio, se pretende evaluar la eficacia del Modelo Educativo basado en la metodología STEM para el desarrollo de competencias científicas en ciencias. Por consiguiente, STEM permitirá fomentar una nueva visión de la educación, al pasar de la enseñanza tradicionalista y academicista hacia una formación participativa e integradora, desde la aplicación de actividades basadas en la indagación y afianzadas en el uso de tecnologías y metodologías innovadoras. No hay duda que STEM promueve un tipo de aprendizaje globalizado y significativo, dando paso a una formación integral y con el aliciente de que los educandos podrán desenvolverse eficientemente en el mundo laboral y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, G. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. Dominio de las Ciencias, 7(6), pp. 1019-1030. file:///E:/Mis%20Documentos/Descargas/Dialnet-ModeloEducativoImplementadoEnEcuadorAnalisisYPerce-8383745.pdf
- Arteaga, E., Armada, L. y Del Sol Martínez, J. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (1). pp.169-176. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus24116.pdf
- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-America Latina. Bogotá. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

- Club de Robótica Educativa (1 de enero de 2020). Educación STEM. Robótica Educativa. https://clubderoboticaeducativa.blogspot.com/search/label/STEM
- Constitución de la Republica del Ecuador (2008). Constitución Política de la República del Ecuador. Cancillería. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf
- Corrales, C. y Vaca, M. (2019). La enseñanza de las Ciencias de la Tierra en Ecuador y su reflejo sobre la reforma curricular de 2016. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/342819208_La_ensenanza_de_las_ciencias_de_la_tierra_en_Ecuador_y_su_reflejo_sobre_la_reforma_curricular_de_2016
- Fonseca, A. y Simbaña, V. (2022). Enfoque STEM y aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la física en educación secundaria. Novasinergia. 5(2). 90-105. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rns/v5n2/2631-2654-rns-5-02-00090.pdf
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(3), 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf
- Hernández, R. (2012). Instrumento de Recolección de Datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas. Universidad de los Andes. https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mac Graw Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf
- INEVAL (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Ministerio de Educación. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- INEVAL (2019). Informe de resultados a nivel nacional: Ser Bachiller. Ministerio de Educación. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2018-2019.pdf
- Informe de Resultados TERCE (2015). Logros de aprendizaje: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532
- Jiménez, W. (2020). Diseño de un proyecto STEM para el desarrollo de algunos elementos fundamentales del razonamiento estadístico en estudiantes de décimo grado [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78938/80086945.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LOEI (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural. MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

- Matías, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 14(3), 1-20. https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048021.pdf
- MINEDUC (2012). Didáctica de las Ciencias Naturales: Programa de formación continua del magisterio fiscal. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-CCNN.pdf
- MINEDUC (2017). Guía de implementación de la metodología STEM-STEAM. Dirección Nacional del Currículo. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/curriculares/Guia-de-proyectos-STEM-STEAM.pdf
- MINEDUC (2017). Guía de sugerencias de actividades experimentales 2017. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/Libro-Guias-de-sugerencias-de-actividades-experimentales-2017.pdf
- MINEDUC (2022). Modelo Educativo Nacional: Hacia la transformación educativa. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/08/Modelo-Educativo-Nacional-2022.pdf
- MINEDUC (2021). Guía de implementación de la metodología STEM-STEAM. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/curriculares/Guia-de-proyectos-STEM-STEAM.pdf
- UNESCO (1999). La ciencia para el siglo XXI: Un nuevo compromiso [conferencia]. Conferencia Mundial sobre la Ciencia. Budapest. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122938_spa
- UNESCO (29 noviembre 2019). Foro Internacional Vanguardia en la Educación. México. https://www.unesco.org/es/articles/necesaria-la-educacion-steamh-para-cultivar-un-pensamiento-y-habilidades-transformadoras?hub=701##
- PISA (2018). Educación en Ecuador: Resultados PISA para el desarrollo. OCDE. file:///E:/Mis%20Documentos/Descargas/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123-1.pdf
- Rendón, M., Gallego, T., Cuartas, A., Cely, I., y Vergara, G. (2021). La Formación Lógica, Científica e Investigativa. Cuadernos Pedagógicos, 23(32), 24–35. https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346056
- Tauriñan, J. (2018). Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación. REDIPE. https://redipe.org/wp-content/uploads/2018/11/Libro-concepto-de-educacion.pdf
- Vara, A. (2012). Desde La Idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Universidad de San Martín de Porres. https://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf

- Vásquez, J., Sneider, C. y Comer, M. (2013). Elementos esenciales de la lección, grados 3 a 8. Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics. HEINEMANN. https://www.hmhco.com/~/media/sites/home/educators/education-topics/hmh-ngss/correlations/stemsamplechapter.pdf
- White, E. (2012). La educación. Ellen G. White Estate. file:///E:/Mis%20Documentos/Descargas/La%20Educaci%C3%B3n.pdf

CAPÍTULO 31

PERFIL PROFESIONAL Y LIDERAZGO DIRECTIVO DE RECTORES EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS DEL DISTRITO 23D01

Milton Euclides Condoy Machuca
Universidad UMECIT, Panamá
miltoncondoy.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0002-6393-7573

RESUMEN

La gestión es uno de los principales roles que asumen los directivos escolares, por lo que deben tener conocimientos básicos para asumir estos puestos de alto impacto. Lamentablemente, la mayoría de unidades educativas están comandadas por rectores sin conocimientos administrativos, lo que urge rever el perfil profesional de los directivos, en búsqueda de alcanzar mejores resultados educativos. Para lograrlo se plantea una metodología con enfoque mixto, aquí lo que se busca es la recolección de datos y posteriormente poderlos someter al análisis estadístico a fin de establecer los patrones de comportamiento entre las variables, en la investigación se ha propuesto un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional. La técnica e instrumentos de recolección de datos es la encuesta, diseño que debe permitir recabar información a fin de responder al problema de investigación. La población está conformada por los Rectores de las Unidades Educativas que pertenecen al distrito 23D01 de Santo Domingo para la ejecución de este trabajo de investigación, se tomara como muestra a un grupo de 13 rectores que serán los sujetos de estudio, el muestreo que se utilizara para la selección de la muestra es el no probabilístico, que responde a los criterios y a las necesidades de la investigación. El desarrollo de la perspectiva teórica se basará en la revisión de documentos académicos actualizados y publicados en las principales plataformas digitales. Con el análisis de los datos se pretende determinar una relación verdadera del perfil profesional y liderazgo directivo de rectores en las unidades educativas del distrito 23D01 de Santo Domingo de los Tsáchilas Ecuador.

Palabras clave: Perfil Profesional; Liderazgo Directivo; Planificación Educativa y Calidad Educativa.

PROFESSIONAL PROFILE AND MANAGEMENT LEADERSHIP OF RECTORS OF THE EDUCATIONAL UNITS OF DISTRICT 23D01

ABSTRACT

Management is one of the main roles assumed by school administrators, so they must have basic knowledge to assume these high-impact positions. Unfortunately, the majority of educational units are commanded by rectors without administrative knowledge, which makes it urgent to review

the professional profile of managers, in search of achieving better educational results. To achieve this, a methodology with a mixed approach is proposed, here what is sought is the collection of data and later to be able to submit them to statistical analysis in order to establish behavior patterns between the variables, in the investigation a non-experimental design of descriptive-correlational type. The data collection technique and instruments is the survey, a design that should allow information to be collected in order to respond to the research problem. The population is made up of the Rectors of the Educational Units that belong to the 23D01 district of Santo Domingo for the execution of this research work, a group of 13 rectors who will be the subjects of study will be taken as a sample, the sampling that will be used for the selection of the sample is the non-probabilistic one, which responds to the criteria and needs of the investigation. The development of the theoretical perspective will be based on the review of updated academic documents published on the main digital platforms. With the analysis of the data, it is intended to determine a true relationship of the professional profile and managerial leadership of rectors in the educational units of the 23D01 district of Santo Domingo de los Tsahalis, Ecuador.

Keywords: Professional profile; Directive Leadership; Educational Planning and Educational Quality.

INTRODUCCIÓN

El perfil directivo de los rectores y su liderazgo incide directa e indirectamente en la calidad educativa. La acción de los buenos directivos se debe a que han desarrollado capacidades básicas para la gestión, lo que repercute en el buen funcionamiento de una institución educativa. El poder de decisión no es fruto de la improvisación sino de una profunda reflexión sobre la acción, para hacerlo se hace necesario desarrollar habilidades personales y de conocimiento específicos que determinan el perfil profesional del directivo. Lamentablemente la realidad del país frente a la gestión administrativa en las instituciones educativas es demasiado mediocre, es verdad, que en un momento de la política educativa se intentó buscar los mejores perfiles para ocupar cargos directivos, pero, la falta de talento humano limitó el proceso.

En nuestro tiempo y frente a las políticas actuales la gestión administrativa ha tenido grandes retrocesos, hoy no se buscan los mejores perfiles, se dan por el compadrazgo, la política y el azar. De acuerdo al Índice de Percepción de la Corrupción (IPC) (2021) señala que el Ecuador en el 2020 alcanza una puntuación de 39/100, ubicándose en el puesto 92/180 y en el año 2021 la puntuación cae a 36/100 y ocupa el lugar 105/180, los rangos de medición que usa la tabla del IPC van de 0 a 100 donde 0 es el más corrupto y 100 es transparente, mientras que para determinar la posición los valores van de 0 a 180. Podemos notar que en el país la corrupción ha bajado en 3 puntos lo que

indica que el nivel de corrupción para el año 2021 ha subido.

Frente a esta situación, la investigación tiene como finalidad Determinar la relación entre el perfil profesional y liderazgo directivo de los Rectores en las unidades educativas del distrito 23D01, esta investigación está organizado de la siguiente manera:

El primer capítulo se basó en una serie de fuentes de información, que permite dar un panorama general sobre esta problemática en contextos anteriores y en los actuales, lo que permite ver con mayor exactitud las posibles causas del problema. Así mismo, son fuente indispensable para la aclaración de terminología referente a las variables de estudio perfil profesional y el liderazgo directivo. Por último, se trata aspectos metodológicos donde se definen los aspectos epistemológicos, el método que lo acompaña, el enfoque, el diseño de investigación, el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de información y los métodos para determinar la fiabilidad, su validez y finalmente se describe la población y muestra participante del estudio.

El estudio busca dar información relevante que permita determinar las falencias de la gestión y la administración escolar a fin de que se tomen las medidas pertinentes para mitigar los problemas que se han surgido en este sector y que influyen en la calidad educativa. También se busca, que los hallazgos encontrados sirvan como fuente de consulta a todos los actores que de una u otra forma se encuentran siendo parte de actividades administrativas y de gestión de las instituciones escolares, por otro lado, se ofrece una investigación que referente para futuras investigaciones en pos del mejoramiento de la gestión educativa de la localidad y de la región del país.

Pregunta de investigaciones

¿Qué relación existe entre el perfil profesional y liderazgo directivo de los rectores de las Unidades Educativas del Distrito 23D01, en Santo Domingo de los Tsáchilas - Ecuador?

Perfil Profesional de los directivos ecuatorianos

Debido a los problemas administrativos y pedagógicos que afrontan las unidades educativas del país, hoy es más que necesario identificar el perfil profesional de los administrativos que ocupan cargos directivos. El perfil profesional, constituye el conjunto de capacidades y competencias que identifica la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas el desarrollo de las funciones y tareas de una profesión determinada. Las cualidades y capacidades que deben de manejar este tipo de personal, influyen en los procesos pedagógicos y de gestión, por lo que deben estar en la capacidad de responder a las profundas transformaciones que demandan las sociedades contemporáneas. En este sentido, el perfil profesional surge como un intento por demostrar el papel

importante que asumen los directivos con funciones administrativas, ya que de su labor depende la calidad, la eficiencia y la equidad.

Mogollón (2015) señala que un perfil profesional es un conjunto de características que un individuo pone en práctica para desarrollar sus actividades independientemente de la posición en que se esté desarrollando. En base a esta definición aclara que el perfil profesional del directivo educativo hace referencia a las condiciones y características del directivo rector para desempeñar sus funciones en cualquier nivel y modalidad educativa en la que ejerza su profesión. Como podemos ver, los directivos rectores desempeñan funciones amplias y generalizadas dentro de las unidades educativas, su papel es determinante en el buen funcionamiento y la calidad educativa.

En nuestro país las instituciones educativas actualmente han sido sometidas a varios cambios tales como, las políticas públicas, leyes y reglamentos que orientan su accionar hacia la mejora continua, siempre buscando la calidad y calidez educativa. Además, requiere de un proceso continuo de evaluación, en torno a la gestión administrativa, gestión pedagógica, dimensión de convivencia, participación escolar y cooperación y dimensión de seguridad laboral, aplicados a la gestión escolar, al desempeño profesional directivo (MINEDUC, 2012).

El perfil profesional de un directivo sobre todo para el área de la gestión debe ser muy especializado y con altas expectativas ya que son los encargados de mantener la estructura interna de las unidades educativas a través de la planificación, la coordinación, supervisión y evaluación de los diferentes subsistemas. En el ejercicio de sus funciones un gerente educativo (Rector) debe poseer dotes de liderazgo compartido, dinámico, enérgico y empático, pues en el medio en el que se desenvuelve así lo requiere, además de ejercer un trabajo efectivo, colaborativo y comunicativo con el resto de la comunidad educativo.

El perfil profesional desde esta perspectiva se convierte en una variable de primordial importancia para la comprensión del liderazgo dentro de las instituciones escolares. Pues un líder educativo, es una persona con *"condiciones específicas frente al sentido de la educación cuando orienta a la comunidad educativa, a la búsqueda de mejorar la calidad, el clima y la cultura organizacional en crecimiento personal, representada en la formación integral de las instituciones"* (Sierra, 2016, p. 111).

Elección y función de los directivos educativos en el Ecuador

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), sobre el Ámbito de la Carrera Educativa, Art. 93, señala, que la carrera educativa pública incluye al personal docente

con nombramiento fiscal que laboran en establecimientos educativos fiscales y fiscomisionales, en cualquiera de sus funciones modalidades y niveles. En el Art. 109 sobre los Cargos Directivos, señala que son cargos directivos los rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, inspectores y subinspectores. Únicamente se podrá acceder a estos cargos, en las instituciones educativas públicas, a través del concurso de méritos y oposición. Para seleccionar un directivo de calidad que contribuya de manera significativa a la mejora de la gestión educativa.

Podrán participar en los concursos de mérito y oposición para acceder a los cargos de rectores y directores, los profesionales de la educación pública, privada o fiscomisional que cumplan con el perfil requerido en la presente ley para el cargo descrito. Los cargos directivos de rectores y directores son parte de la carrera educativa pública y remunerativamente estarán sujetos a la Ley que regule el servicio público. De acuerdo a esta Ley, par alcanzar el puesto de Rector o Director se debe: Acreditar al menos la categoría D del escalafón docente; Tener título de cuarto nivel, de preferencia en áreas relativas a la gestión de centros educativos; y, Haber aprobado el programa de formación de directivos. Además de las normativas expuestas se toma en consideración el perfil y el liderazgo directivo de todos los administradores educativos ecuatorianos, expuestos en los Estándares de Calidad.

En el Art. 44 sobre las atribuciones del Director o Rector se señala las siguientes: Cumplir y hacer cumplir los principios, fines y objetivos del Sistema Nacional de Educación, las normas y políticas educativas, y los derechos y obligaciones de sus actores; Dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales, así como participar en su evaluación permanente; Ejercer la representación legal, judicial y extrajudicial del establecimiento;

Un directivo de calidad busca contribuir de manera significativa a la mejora de las prácticas del liderazgo y de la gestión en cada institución educativa. Los Estándares de Desempeño Profesional Directivo hacen referencia al liderazgo, gestión pedagógica, talento humano, recursos, clima organizacional y a la convivencia escolar; para asegurar su influencia efectiva en el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes en las instituciones educativas a su cargo. Los Estándares de Desempeño Profesional Directivo describen las acciones indispensables para optimizar la labor del Director o Rector.

Sobre el Desarrollo Profesional de Directivos propuestos en los diferentes Acuerdos Ministeriales se propone que la experiencia formativa del Directivo debe incluir conocimientos sobre Legislación Educativa, Liderazgo Pedagógico e Innovación Educativa, Gestión de la Calidad

Educativa, Pedagogía desde la perspectiva de la inclusión y habilidades directivas, a fin de potenciar el liderazgo en el seguimiento, apoyo, asesoramiento y acompañamiento pedagógico en la carrera docente. Es así como, en concordancia con la relevancia de esta figura educativa se expidió el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00039-A, de fecha 8 de abril de 2018, donde se definió la normativa para obtener la calidad de elegible y que regula el concurso de méritos y oposición para llenar las vacantes a cargos directivos de los establecimientos educativos fiscales del país.

De igual manera, considerando la periodicidad con la que se posibilita la realización del concurso de méritos para cargos directivos, a través del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2019-00030-A de 11 de junio de 2019, se emitió la reforma al Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEUC-2018-00039-A de 18 de abril de 2019, en el que se incorpora el artículo correspondiente para el procedimiento para efectuar encargos directivos en instituciones educativas públicas. En la actualidad, el liderazgo directivo y la gestión escolar aparecen en las agendas educativas de las políticas públicas de los países de la región, como temas prioritarios dentro de los programas de mejora de la calidad de la educación.

El desafío supone definir qué proceso de formación deben seguir los directores para desarrollar las competencias necesarias para el adecuado desempeño de su función. El perfil profesional educativo debe ser entendido como la suma de conocimientos, habilidades y aptitudes que reflejan el saber, saber hacer y saber ser en la esencia de la educación como profesión para lograr los objetivos del sistema educativo nacional con criterios de calidad, equidad e inclusión, al igual que los Estándares de la Calidad Educativa, orienta los esfuerzos con objetivos comunes de cada docente, de cada institución educativa y de los actores estratégicos vinculados al seguimiento y fortalecimiento de la calidad de la educación en un marco de políticas públicas que buscan fomentar la equidad.

Es necesario adaptar las acciones formativas a las diferentes etapas de la carrera directiva y, a la experiencia profesional de cada directivo, ya sea por encargo o nombramiento. Se debe contextualizar las propuestas al país, a la realidad en la que se sitúa la escuela y al marco curricular actualizado, y al sistema educativo siendo factores fundamentales para lograr que la formación sea exitosa y responda a las necesidades y demandas de origen identificadas en los perfiles construidos y actualizados.

En la actualidad se está avanzando hacia el fortalecimiento de aspectos pedagógicos y directivos, como parte esencial de las competencias a desarrollar ya que la misión de los directivos

es la de liderar equipos innovadores, gestionar personas, e impulsar procesos de cambio y de mejora de la calidad de la educación, opuesto a lo que tradicionalmente se llevó a cabo en la formación directiva relacionada más con cuestiones administrativas. En este contexto, elementos como la creatividad, la innovación, el desarrollo de habilidades sociales y, competencias comunicativas y emocionales, aparecen con fuerza, definiéndose como contenidos centrales a trabajar dentro de las propuestas de formación de los directores y rectores de los establecimientos educativos.

La oferta de formación continua a través de la modalidad virtual facilita que aquellos directivos que no pueden acceder de forma presencial a las capacitaciones tengan la misma posibilidad de acceder a esta oferta que permite además mejorar sus competencias en diferentes ámbitos; motivando al mismo tiempo el uso de tecnología y herramientas innovadoras que permiten que la unidad educativa y el personal docente a su cargo esté familiarizado con prácticas modernas en el contexto de la era digital que vive el sector de la educación a nivel mundial.

Estándares de calidad educativa sobre la gestión de los directores

Tras la puesta en práctica del plan decenal de educación en el 2006, se ponen en marchas los estándares de calidad educativa, fundamentado en la gestión escolar, el desempeño profesional docente, el desempeño profesional directivo, los estándares de aprendizaje y los estándares de infraestructura. Este trabajo tiene la finalidad de mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad garantizando el acceso y la estabilidad de los/as estudiantes en el sistema educativo.

La educación de calidad garantiza la construcción de sociedades sustentables, es el ideal de toda población organizada y este ideal será una realidad siempre y cuando un sistema educativo se oriente a la consecución de esta problemática. Toda sociedad será sustentable cuando las condiciones de igualdad y equidad permite el acceso a todos los servicios educativos en igualdad de condiciones, garantizando el aprendizaje, la permanencia y la culminación del proceso educativo por parte de los educandos.

En este sentido. Los estándares de calidad educativa posibilitan el acceso a una educación de calidad y la garantía de mejora del sistema educativo en el tiempo, lo que posibilita que todos los estudiantes que están dentro del sistema tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad y la culminación de su proceso educativo. El MINEDUC (2012) señala que los estándares de calidad educativa son *"descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad"* (p.5).

Los estándares buscan orientar, apoyar y monitorear las acciones de los integrantes de la comunidad educativa, a la vez, que se evalúa se proporciona los insumos que favorecen y orientan la toma de decisiones de los administradores y de las políticas públicas, que orientan la mejora en la calidad educativa del país. A más, de contribuir con la evolución, los estándares garantizan la mejora de calidad educativa en el país, lo que es un gran logro porque en años anteriores a su publicación no se contaba con un sistema de monitoreo y evaluación que arroje datos reales sobre el avance y los cambios en el sistema, lo que si se nos proporciona a partir de la implementación de estos estándares.

Como ya mencionamos, el Ministerio de Educación y Cultura a diseñando los Estándares de Calidad Educativa enfocados a la mejora de los aprendizajes deseables, entorno a los ámbitos de gestión escolar (sobre las prácticas institucionales y el desarrollo profesional del talento humano); de desempeño profesional docente y directivo (eficiencia en la práctica educativa y directiva, relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa); de aprendizaje (los logros que los educandos alcanzan tras culminar un periodo de estudio y que están plasmados en los currículos de área y de nivel) y de infraestructura escolar (adaptación y adecuación de los espacios y de ambientes escolares para garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje).

El liderazgo de los rectores ecuatoriano

El liderazgo es una actitud profesional fundamental para la dirección de las instituciones educativas y la toma de decisiones en cuanto a su funcionamiento, organización, operación y su administración, estos aspectos son claves porque de la capacidad de liderazgo de los directores puede depender la calidad educativa. El liderazgo del directivo pierde sentido si se enfoca solo en aspectos técnicos y deja de lado los humanos, pues el sentido de la escuela es el alumno sobre el cual se ejerce una acción educativa.

Entonces resulta fundamental que el liderazgo de los directores educativos se oriente también al impulso del trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa pues este debe inspirar y estimular a los docentes con los cuales labora. Un buen líder sabe escuchar a sus colaboradores, estimularlos e impulsarlos a fin de que pongan en práctica todas sus capacidades, de esta manera influye positivamente en sus compañeros sin tener que recurrir para eso a su autoridad.

El liderazgo educativo se funda con la dinámica de la gestión pedagógica en las personas que, fundamentada unos ideales filosóficos, de Kenneth Leithwood (especialista en liderazgo educativo de la Universidad de Toronto) señala que ser líder consiste en *"hacer bien las cosas correctas"*. Es decir, liderar no implica solo ser una buena persona y hacer lo correcto; es necesario hacer las

cosas bien, ser efectivo, conseguir resultados, crear valor. El crecimiento económico, científico y tecnológico se transforman en indicadores que estimulan a meditar en la educación del siglo XXI y hoy es una fuente de reflexión constante (Sierra, 2016).

El Ministerio de Educación en el Ecuador demanda de directores con liderazgo que estén comprometidos en cumplir con las exigencias de su labor y que puedan llevar a los miembros de su comunidad educativa a la excelencia académica. Puesto que, el Ministerio de Educación del Ecuador opera un concepto sistémico y multidimensional de calidad educativa, en el que los servicios que se ofrecen, las personas e instancias que lo impulsan y los productos que genera contribuyen a alcanzar metas conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera y con igualdad de oportunidades para todos (MINEDUC, 2012).

En la actualidad, la potencia del liderazgo se adapta cada vez más en las diferentes organizaciones, como escuelas, universidades, organismos sociales y empresariales, consideradas estas últimas como los lugares en los que se ejercen el nivel de mayor movilidad de los imaginarios sociales, dado a que es aquí donde se construyen las estrategias para crear hábitos y modificar conductas. Esos hábitos y conductas que se alcanzan gracias a la flexibilidad, saber manejar esa adaptación al momento, a la situación, a las circunstancias de forma inmediata, para adaptarse a las necesidades del mercado en lo profesional o de su entorno en lo familiar, relaciones y colaboraciones.

Dentro de una organización, tanto el liderazgo como la dirección, poseen igual importancia, debido a que, si existe mucha dirección y poco liderazgo, la organización tiende a ser excesivamente burocrática, y si sucede todo lo contrario, si hay mucho liderazgo y poca dirección, se genera una anarquía interna dentro de la organización. Sólo aquellos organismos sociales en donde se logra un sano equilibrio de los dos, son aquellas que obtienen resultados óptimos y positivos, porque además de obtener los resultados esperados por la organización, se logra un verdadero compromiso y entusiasmo de las personas.

Tipos de liderazgo en los rectores de las unidades educativas ecuatorianas

En la mayoría de instituciones educativas del país existe una falta de liderazgo que se plasma en los desempeños deficientes de las instituciones educativas en sus diferentes áreas. Existen muchas razones para que haya esta ocurrencia, quizá las más importantes sean la falta de formación continua, falta de concursos de méritos y oposición, perfiles no aptos para el desempeño directivo y la improvisación en la elección de estos cargos de vital importancia para el funcionamiento y la calidad de los servicios que prestan las instituciones educativas y lo que es lógico una mala calidad de la educación. Por lo que hemos expuesto, los tipos de liderazgo más comunes entre los

directivos son los siguientes:

El liderazgo autoritario: El liderazgo autoritario, también conocido como liderazgo autocrático, gira principalmente en torno a una estructura jerárquica donde el poder y la autoridad para la toma de decisiones se concentran en manos de un solo líder. Este estilo de liderazgo se caracteriza por un control estricto, aportes limitados de los subordinados y un enfoque de arriba hacia abajo. Kleinman (2012) señala que estos líderes toman las decisiones sin tomar en cuenta las opiniones de los demás por lo que son claros a la hora de lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo y hasta cuándo se debe hacer.

El liderazgo autoritario es complejo, con implicaciones tanto positivas como negativas para individuos, grupos y organizaciones. Si bien este estilo puede ofrecer eficiencia y una dirección clara en ciertas situaciones, a menudo conduce a una menor satisfacción de los empleados, una innovación limitada y una colaboración obstaculizada. Comprender las características, teorías y efectos del liderazgo autoritario es esencial para que los líderes y las organizaciones tomen decisiones informadas y creen un enfoque de liderazgo más inclusivo y eficaz. Se necesita más investigación para explorar posibles estrategias e intervenciones para mitigar las consecuencias negativas asociadas con este estilo de liderazgo.

El liderazgo democrático o participativo: Permite crear mayor compromiso con la organización pues se centra en los subordinados, involucrándose en la toma de decisiones, delegando autoridad y utilizando la retroalimentación como un medio para dirigir y corregir errores Lewin (1951). El liderazgo democrático facilita la integración, fomenta el trabajo en equipo, permite la participación activa en la toma de decisiones mediante el dialogo y por tanto incrementa la satisfacción en el trabajo, el desarrollo profesional y mejora la calidad de las decisiones para alcanzar los objetivos propuestos.

Este tipo de líder fomenta que los empleados decidan y asuman responsabilidades en la toma de decisiones. El líder se caracteriza por ser activo, consultivo y orientador, el líder democrático tiene un claro sentido de responsabilidad y compromiso personal para satisfacer las necesidades de la organización que lidera. Hackman y Johnson (2013) relacionan al líder democrático con el incremento de la productividad, el compromiso y la satisfacción. Por tanto, es un líder influyente en los subordinados, un estimulador para la consecución de proyectos, un buen guía, un apasionado de las consecuencias lógicas, un gran oyente y respetuoso con el trato hacia sus empleados.

Laissez Faire: Este estilo destaca por ser un estilo apático a la hora de tomar decisiones,

sustrayendo el cargo de responsabilidad y cediéndole a su vez a sus subordinados, sin ayuda, motivación ni control de las actividades que realizan sus seguidores. Es un líder que carece de compromiso con su organización. Para Martínez (2004), el líder laissez faire o liberal es una persona inactiva, que evita la toma de decisiones y la supervisión responsable dentro de una organización, por lo cual no participa en el grupo y que otorga total libertad a sus miembros. No obstante, es además un líder que proporciona los materiales necesarios y deja hacer su trabajo a sus empleados como ellos mejor lo crean conveniente.

Las críticas ante este tipo de liderazgo son variadas, pero quizá la que sobresale es su falta de compromiso hacia la organización ya que no es capaz de resolver los conflictos que surgen, ni dirigir hacia la consecución de los objetivos y metas marcados, no ofrece apoyo a sus seguidores, elude cualquier cuestión que requiera de la experiencia y la responsabilidad del cargo de un directivo. Su desempeño y perseverancia es ineficiente, lo que lo hace ser más pasivo y desinteresado que cualquier otro tipo de líder. Se trata de una persona inactiva, que evita la toma de decisiones y la supervisión y procura no involucrarse en el trabajo del grupo. Para Robbins (2002), es un líder que proporciona los materiales necesarios y deja hacer su trabajo a sus empleados como ellos consideren conveniente.

Ordoñez, Castillo, Ordoñez y Orbe (2020) señalan que el liderazgo directivo es esencial en el funcionamiento institucional, más si la legislación tiene como meta la calidad educativa, ante esta situación las responsabilidades directivas aumentan y el liderazgo se convierte en el motor de cambio de ese sistema. El MINEDUC intenta someter a la gestión directiva a un proceso de evaluación continua, donde el director asume la responsabilidad de guiar y motivar a todos los que forman parte de la comunidad educativa a alcanzar un desempeño efectivo. De esta manera, los directivos asumen el papel de líderes cuyo rol es promover la calidad y efectividad de los procesos y relaciones educativas

METODOLOGÍA

La investigación se orienta hacia el enfoque mixto, este enfoque permite construir instrumentos de recolección de datos a partir de los constructos teóricos y la observación de campo que permitan establecer una relación bien fundamentada a partir de los análisis estadísticos. Los estudios mixtos se adaptan perfectamente a esta epistemología ya que hace uso tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo dependiendo del avance de la investigación, el tema y los objetivos del estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los métodos mixtos son procesos organizados, reales y críticos, donde se usa la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos y que para llegar a inferencias se integran y discuten los datos conjuntamente.

Es de alcance descriptivo-correlacional, descriptivo porque, se buscan medir las características de las variables de la población de estudio (perfil profesional-liderazgo de los rectores) y así poderlas describir. Hernández, et al. (2014) señalan que este tipo de estudios describe las propiedades y características de un fenómeno o población. Lo correlacional se basa en el grado de asociación que existe entre dos variables, Hernández, et el. (2014) señalan que los estudios correlacionales *"asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población"* (p. 93).

Es de diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, aunque las variables no se manipulan, permiten hacer un análisis sobre la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. Hernández, et al. (2014) señalan que estos diseños *"se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos"* (p. 152). Estos diseños no se prestan para emular ningún fenómeno o situación si no mas bien se los estudia directamente como son o se presentan en la naturaleza o sociedad.

La técnica que se usa para la recolección de la información es la encuesta. Cabezas, Andrade y Torres (2018) señalan que la encuesta se usa para indagar y obtener opiniones a través de preguntas estructuradas. Se usa baterías de preguntas (cuestionario) tipo Likert, enfocadas en obtener información sobre tres dimensiones (demográfica, profesionales y de liderazgo). Estos cuestionarios son validados por criterio de expertos y su fiabilidad será determinada por el Alfa de Cronbach. La información recolectada se tabula, procesa y analiza a través de software estadísticos (SPSS y EXCEL) y para establecer la correlación se usa el Coeficiente de Correlación de Pearson (-1, +1) y Chi Cuadrado de Pearson para señalar si hay o no correlación significativa (a un nivel de 0,05 de significación).

La población corresponde a los Rectores de las 184 Unidades Educativas del Distrito 23D01 de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados-Ecuador, la muestra corresponde a 43 Unidades Educativas escogidas por el método no probabilístico o por criterio ya que la muestra se sujeta a las necesidades de la investigación y los criterios del investigador.

CONCLUSIONES

La educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo de un país, y los directivos educativos son pieza clave para garantizar una gestión eficiente y efectiva de los establecimientos educativos. En Ecuador, el perfil profesional de los directivos educativos se ha convertido en un tema de creciente interés debido a la necesidad de mejorar la calidad educativa y promover el éxito académico de los estudiantes. La formación académica es un aspecto fundamental del perfil profesional de los directivos educativos. Los líderes educativos deben contar con una sólida base de

conocimientos en diferentes áreas, que les permita comprender y abordar los desafíos que enfrenta el sistema educativo.

El perfil profesional de los directivos educativos ecuatorianos abarca una combinación de formación académica, competencias técnicas y habilidades personales. La formación académica sólida en educación, pedagogía o disciplinas afines, junto con competencias técnicas en áreas como planificación estratégica y gestión del currículo, brinda a los líderes educativos las herramientas necesarias para gestionar instituciones educativas de manera efectiva. Además, las habilidades personales como la comunicación efectiva, el liderazgo y la resolución de problemas son cruciales para establecer relaciones positivas y fomentar un ambiente escolar productivo. Continuar mejorando el perfil profesional de los directivos educativos en Ecuador es esencial para asegurar una educación de calidad y promover el éxito académico de los estudiantes.

Los líderes educativos ecuatorianos poseen ciertas características únicas que les permiten enfrentar los desafíos específicos que enfrenta el país. Una característica clave es su capacidad de adaptación a la diversidad sociocultural de la sociedad ecuatoriana. Sin embargo, a pesar de sus cualidades inherentes, los líderes educativos ecuatorianos a menudo enfrentan numerosos desafíos en sus roles de liderazgo. Unos desafíos importantes son la financiación insuficiente, las instalaciones educativas obsoletas y la falta de infraestructura tecnológica pueden dificultar la implementación de estrategias de liderazgo efectivas. Además, la inestabilidad política y los cambios frecuentes en las políticas educativas pueden crear incertidumbre y dificultar que los líderes planifiquen y ejecuten iniciativas a largo plazo.

El liderazgo educativo en el Ecuador juega un papel vital en la conformación del sistema educativo y asegurando su éxito. Los líderes educativos ecuatorianos poseen características únicas que les permiten abordar los desafíos que enfrenta el país. A través de la implementación de diversas estrategias, como programas de desarrollo profesional, participación comunitaria y toma de decisiones basada en datos, los líderes se esfuerzan por mejorar las prácticas docentes, crear entornos de aprendizaje inclusivos y mejorar la calidad general de la educación. A medida que Ecuador continúa sus esfuerzos para mejorar su sistema educativo, un liderazgo educativo fuerte y efectivo seguirá siendo un factor clave para lograr estos objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabezas, M., Andrade, N. y Torres, S. (2018). Introducción a la metodología de la investigación científica. Universidad de las fuerzas armadas. Quito – Ecuador. Recuperado de: https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/15424/1/Introduccion%20a%20

la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf

- Hackman, Z., y Johnson, E. (2013). Leadership: A Communication Perspective. Waveland Press. Recuperado de: http://elcriterio.com/revista/contenidos_18/13.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación científica. México. McGRAW-HILL.
- Kleinman, P. (2012). Introducción a la psicología. SIRIO. S.A. https://www.google.com.ec/books/edition/Introducci%C3%B3n_a_la_psicolog%C3%ADa/-E-FEAAAQBAJ?hl=es419&gbpv=1&dq=liderazgo+autoritarios+que+es&pg=PT97&printsec=frontcover
- Lewin, J. (1951) Kurt. Field theory in social science. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElLiderazgoDemocratico-5922017.pdf
- LOEI (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. MINEDUC. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Martínez, M. (2004). Orientación del mercado. Consultas S. A de C.C. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/346362690_Liderazgo_laissez_faire
- MINEDUC (2012). Estándares de Calidad Educativa. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf
- MINEDUC (2018). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00003-A. Quito. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/02/MINEDUC-2018-00003-A-Implementacion-de-Redes-Educativas.pdf
- MINEDUC. (2015). Estándares de calidad Educativa. Quito Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Mogollón, L. (2015). Una experiencia de elaboración participativa de perfiles de directivos de instituciones educativas públicas. ABYA-YALA. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11037
- Ordoñez, C., Castillo, D., Ordoñez, A. y Orbe, M. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. Journal of business and entrepreneurial studies, 4(1). file:///E:/Mis%20Documentos/Descargas/Dialnet-LiderazgoDirectivoYDesempenoDocente-7472736.pdf
- Robbins, S. (2002). Comportamiento Organizacional. México: Prentice Hall. Recuperado de: http://elcriterio.com/revista/contenidos_18/13.pdf
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. Revista Escuela de Administración de Negocios. Recuperado de: https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1562

CAPÍTULO 32

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE PERMITAN FORTALECER LOS PROCESOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Saida María Rueda Marín
Universidad UMECIT, Panamá
saidarueda.est@umecit.edu.co
https://orcid.org/0009-0002-8023-1716

RESUMEN

El proceso de enseñanza aprendizaje es primordial en el entorno educativo, en el cual se desarrolla un ambiente social, donde confluyen las relaciones interpersonales, la forma como se comunican y resuelven los conflictos. De acuerdo con Kiel (1969) la adolescencia es un periodo de transición en el estatus biosocial del individuo: el periodo que transcurre entre la madurez biológica y social. Este núcleo biológico está presente en todas las culturas y épocas históricas, aunque se manifieste cultural y psicológicamente según formas variadas. Según el autor el ciclo vital adolescente trae consigo cambios significativos a nivel biológico y emocional que impactan directamente la vida familiar y escolar de éstos. La atención e importancia brindada a la búsqueda de la aceptación del grupo y los pares determina, en muchas ocasiones, el relacionamiento entre ellos dentro del entorno escolar, haciendo de este espacio un lugar vital para el desarrollo psicoemocional de la convivencia humana. Y aunque parezca clara la respuesta, es importante estudiar las diferencias que existen en la actualidad frente al proceso de convivir siendo adolescente con otros tantos de igual condición, poder conocer las motivaciones que los impulsan y los bloqueos que puedan entorpecer su proceso, preferencias y diferencias, pensamientos, emociones y sentimientos que los pudieran atravesar. Utilizando un enfoque mixto, con el fin de encontrar diferentes rutas para fortalecer los factores protectores. Este trabajo busca una respuesta a la pregunta de qué factores determinan la convivencia en una comunidad educativa con adolescentes, explorar nuevas herramientas en el manejo de situaciones conflictivas y el fortalecimiento de la justicia restaurativa y consensual en el establecimiento educativo, que permitan mejorar las relaciones y formar para una vida social adulta entre las diversas personas, grupos e instituciones que conforman la sociedad.

Palabras clave: Convivencia, consensual, justicia restaurativa, mediación, emociones.

EDUCATIONAL STRATEGIES THAT ALLOW STRENGTHENING THE PROCESSES OF SCHOOL COEXISTENCE.

ABSTRACT

The teaching-learning process is central to the educational environment, in which a social environment develops, where interpersonal relationships, communication and conflict resolution

come together. According to Kiel (1969), adolescence is a period of transition in the biosocial status of the individual: the period between biological and social maturity. This biological core is present in all cultures and historical epochs, although it manifests itself culturally and psychologically in various forms. According to the author, the adolescent life cycle brings with it significant biological and emotional changes that have a direct impact on their family and school life. The attention and importance given to the search for acceptance by the group and peers determines, on many occasions, the relationship between them within the school environment, making this space a vital place for the psycho-emotional development of human coexistence. And although the answer may seem clear, it is important to study the differences that currently exist in the process of living as an adolescent with others of the same condition, to know the motivations that drive them and the blockages that may hinder their process, preferences and differences, thoughts, emotions and feelings that may be going through them. Using a mixed approach, in order to find different routes to strengthen the protective factors. This work seeks an answer to the question of what factors determine coexistence in an educational community with adolescents, to explore new tools in the management of conflict situations and the strengthening of restorative and consensual justice in the educational establishment, which allow for the improvement of relationships and training for an adult social life among the various people, groups and institutions that make up society.

Keywords: Coexistence, consensual, restorative justice, mediation, emotions.

INTRODUCCIÓN

Cada día nos movemos en un mundo más diverso, donde es esencial contar con estrategias pedagógicas efectivas que fomenten las relaciones entre la comunidad educativa, el desarrollo de los estudiantes, su bienestar emocional, social y académico.

La convivencia escolar influye directamente sobre el desarrollo del proceso educativo, ya que su impacto se da a nivel emocional y educativo, favoreciendo la formación integral de los estudiantes. Un clima escolar saludable permite la creación de espacios seguros, respetuosos donde se fortalece la inclusión y la diversidad.

Pero la realidad que vivimos a diario en nuestras instituciones, está muy lejos de este ideal, donde se presentan diversas situaciones de conflicto y violencia escolar entre los estudiantes. Estas situaciones no sólo afectan la salud mental y la percepción de seguridad, sino que impactan directamente el desempeño y motivación escolar. Dentro de las causas que pueden afectar la convivencia escolar podríamos mencionar:

- Dificultades en la comunicación, donde se evidencia carencia de empatía y respeto con

el otro, situación que afecta no sólo a estudiantes sino también a las familias y docentes. Esto dificulta la solución de conflictos y la construcción de relaciones saludables.

- La falta de respeto ante la diversidad genera conflictos y tensiones entre estudiantes. La intolerancia hacia la diferencia contribuye a que el ambiente sea conflictivo y hostil.
- Un espacio escolar con dificultades en la convivencia, que enfrenta agresiones físicas, verbales, psicológicas o relacionales de manera continua, genera en los estudiantes poca motivación y confianza en la escuela.
- Dado su ciclo vital, muchos estudiantes no poseen habilidades socioemocionales desarrolladas, lo que disminuye su capacidad de tolerancia y su habilidad para gestionar emociones y dar solución a los conflictos de manera saludable y pacífica.
- La implementación de sanciones desde lo punitivo limita el desarrollo de la confianza y favorece la hostilidad y el resentimiento, lo que puede llevar al deterioro de las relaciones interpersonales.
- El uso inadecuado de la tecnología contribuye a la falta de empatía y el incremento de la agresividad en algunos estudiantes y en otros puede generar aislamiento social.

Aunque las instituciones han doblado sus esfuerzos para mitigar dichas situaciones, aun es necesario fortalecer estrategias que favorezcan la convivencia escolar y contrarresten las realidades a las que se enfrenta la comunidad educativa, tales como:

- Para muchas familias, estudiantes y docentes la convivencia escolar no tiene la importancia que debería y algunas situaciones son naturalizadas y vistas como un juego. Por lo que se hace necesario vincular a toda la comunidad educativa en el reconocimiento de las consecuencias que trae la dificultad en el ambiente escolar, sensibilizar frente al tema a todos los actores de la comunidad educativa par que seamos participes en el mejoramiento del ambiente escolar.
- La adolescencia es una etapa donde las habilidades socioemocionales se encuentran en desarrollo y aun necesitan fortalecimiento para que aprendan a relacionarse de manera respetuosa, solucionar conflictos de manera pacífica y expresar sus emociones positivamente.
- Los docentes como actores principales en la prevención y promoción de ambientes saludables, carecen de conocimientos básicos y estrategias para el manejo eficaz de los conflictos y la mediación escolar.

La convivencia escolar es responsabilidad de toda la comunidad educativa, tanto estudiantes como docentes, familias y personal administrativo. Sin embargo, en muchos casos la participación es muy limitada, lo que impide la implementación de estrategias integrales.

Frente a estas realidades, es necesario plantear estrategias pedagógicas que favorezcan una convivencia escolar sana y saludable, que incluya acciones de sensibilización, prevención, fortalecimiento de habilidades socioemocionales, capacitación docente y la participación de la comunidad educativa. La justicia restaurativa y consensual se puede vislumbrar como una herramienta que permite fortalecer dichos procesos, mejorar el clima escolar, reducir los conflictos y promover un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo de todos los integrantes del establecimiento educativo.

Por lo anterior es importante dar claridad a la definición de los términos de justicia restaurativa y justicia consensual, como estrategias que podrían favorecer en la convivencia escolar.

Según el Manual de prácticas restaurativas para conciliadores en equidad del Ministerio de Justicia de Colombia, expresan que la justicia restaurativa ha estado presente desde hace muchos años en países como Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda (Bach, 2005), pero es a partir de los años 70 donde toma más relevancia cuando se aplica en algunos países en la resolución de conflictos, como el caso de Irlanda; en Canadá, para delitos penales leves; en Australia, Irlanda y Escocia para el tratamiento de delitos cometidos por menores de edad y en Nueva Zelanda, donde hoy su práctica se constituye en el fundamento del sistema nacional de justicia juvenil.

Una definición de justicia restaurativa clara y concreta y que podría ajustarse al contexto escolar, es la que propone la guía N° 49 para la convivencia escolar del MEN (2013): *"La justicia restaurativa, plantea la importancia de la reconciliación entre la persona ofendida y la ofensora como una necesidad social"* (p. 54). Donde se busca dejar a un lado la justicia punitiva y reparar los daños causados a la persona afectada y la dignidad de ambos, para que puedan reintegrarse al ámbito en el que se desenvuelven.

Según Restrepo, D. (2016):

> La Justicia Consensual puede definirse como aquella idea de Justicia (de construcción comunitaria) que renuncia a cualquier imposición en su materialización. Es una Justicia que se obtiene en la medida en que se acuerda, en que se consiente en su definición y materialización sin ningún tipo de argumento de autoridad, sino a partir del trabajo colaborativo, utilizando como técnica la negociación y como principal herramienta la palabra. (p. 20)

En la justicia consensual se busca que los involucrados sean los que resuelvan sus conflictos en beneficio de las partes. Una de las formas de resolución de conflictos dentro de dicha justicia es

la mediación.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA

El ambiente escolar es el lugar donde conviven los diferentes actores de la comunidad educativa, donde además del proceso de enseñanza aprendizaje, se presentan diferentes tipos de relacionamientos entre ellos que posibilitan las interacciones sociales y de los que no escapan las diferencias que generan conflictos y situaciones que afectan la convivencia escolar. Dichas relaciones sociales en los adolescentes quienes se encuentran en proceso de desarrollo y ajustes en su personalidad son las que en muchas oportunidades demandan mayor atención en la relación con sus pares.

Medellín es una ciudad históricamente violenta, situación que no es ajena al entorno de nuestros estudiantes y que repercute en el ámbito educativo, como es el caso de la Institución Educativa Mariscal Robledo, ubicada en el Barrio Robledo parque, perteneciente a la Comuna 7 del Municipio de Medellín, donde confluyen estudiantes de diferentes partes de la ciudad. Cuenta con la sede alterna Conrado González Mejía, ubicada en el barrio Palenque de la comuna 7, también de Medellín. Su comunidad educativa está formada por 1 rector, 3 coordinadores, 60 docentes y 1683 estudiantes, de los cuales, 828 son mujeres y 855 son hombres. En esta Institución hay 126 estudiantes con necesidades educativas especiales (año 2022), 1 estudiante de Costa Rica y 178 estudiantes migrantes de Venezuela.

Las familias que componen la Institución Educativa viven en hogares clasificados mayoritariamente en los estratos 1, 2 Y 3; las principales actividades económicas de los padres, madres o cuidadores de los estudiantes son producto de su labor como asalariados o informales. Los niveles de escolaridad más representativos son básica secundaria y las formas familiares que predominan en la Institución Educativa son monoparentales y compuestas.

Las condiciones socioculturales que impactan la comuna, repercuten en el desarrollo psicoemocional de los estudiantes que integran la institución educativa, haciendo que uno de los aspectos más preocupantes sea la convivencia escolar, que abarca una serie de situaciones de conflicto, exclusión y violencia escolar entre los estudiantes. Estas situaciones no sólo afectan la salud mental y la percepción de seguridad, sino que impactan directamente el desempeño, la motivación escolar, el bienestar de los estudiantes y el ambiente educativo en general.

IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA

La convivencia escolar promueve el desarrollo integral de los miembros de la comunidad

educativa y favorece el funcionamiento de las instituciones educativas.

Investigar sobre las estrategias que fortalezcan dicho aspecto, conlleva a una investigación rigurosa y sistemática que permite identificar y analizar las estrategias más efectivas para disminuir la violencia en la escuela. A su vez, ayuda a las instituciones a implementar intervenciones basadas en evidencias y a mejorar los recursos para abordar de manera efectiva los conflictos escolares.

Los beneficios que se esperan con la implementación de las estrategias pedagógicas de convivencia escolar son:

- Prevención de situaciones que afectan la convivencia escolar, fortaleciendo dicho aspecto desde la formación en valores.
- Potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los adolescentes, que les permitan tener unas relaciones saludables, resolver los conflictos de una manera pacífica y gestionar sus emociones.
- Estrategias basadas en la justicia restaurativa y consensual que permitan fomentar el diálogo respetuoso con sus pares como una forma de resolver conflictos.
- Promover la empatía y el respeto hacia los demás, valorando las diferencias individuales.
- Mejorar la convivencia escolar, redunda en bienestar para los integrantes de la comunidad educativa, donde se sienten motivados por el ambiente que se vive, es un lugar propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje que genera mejores resultados académicos.
- Formación de seres integrales, donde por medio de los valores se puedan desenvolver como ciudadanos respetuosos y comprometidos como parte de una sociedad.

APORTES DESDE EL ANÁLISIS

Al realizar una investigación sobre las estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia escolar, podemos tener datos objetivos que permiten analizar los factores que influyen en la convivencia e identificar un plan de acción que permita mejorar dicho aspecto. Después de tener claridad en las causas que afectan la convivencia escolar, es posible diseñar estrategias más efectivas, para luego evaluar la efectividad y pertinencia de los programas o herramientas y así determinar qué enfoques están ajustados a la realidad y cuáles necesitan replantearse. De igual manera identificar prácticas exitosas, que puedan servir de modelo a otros estudios u otras instituciones que intervienen en la convivencia escolar.

Una investigación sobre las estrategias que favorecen la convivencia escolar brinda información valiosa en el tema, orienta las acciones y la implementación de estrategias efectivas. Al brindar datos objetivos, los estudios pueden contribuir a una mejor convivencia escolar, en

beneficio de todos los miembros de la comunidad educativa.

A nivel individual, el aporte al desarrollo psicoemocional de los estudiantes, permitirá un crecimiento en cuanto al pensamiento crítico y a su vez favorecerá la toma de decisiones desde la medición de consecuencias, mitigando los riesgos que son propios del ciclo vital adolescente. A su vez, esto impacta el clima familiar, ya que el mayor número de conflictos, identificados en el estamento educativo, tienen su raíz en este núcleo primario.

La convivencia escolar es muy importante para el desarrollo integral de los miembros de la comunidad educativa, ya que influye en el bienestar emocional, la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, existen situaciones que ponen en riesgo el clima escolar y el relacionamiento saludable, como las violencias escolares, la discriminación y los conflictos interpersonales, Teniendo en cuenta lo anterior, un estudio sobre las estrategias pedagógicas que fortalecen la convivencia escolar es importante por:

- Permite establecer con base en evidencias científicas acciones de prevención en los aspectos que puedan influir en la convivencia escolar.
- Aporta en la construcción de un entorno seguro para el desarrollo integral de los estudiantes y sus logros académicos.
- Contribuye en la formación de ciudadanos con deberes y derechos como parte de una sociedad.
- Permite identificar y analizar las estrategias y enfoques más convenientes para fortalecer la convivencia escolar, que sirvan como base para la formulación de proyectos educativos en el tema.

Una investigación sobre estrategias que fortalezcan la convivencia escolar es importante para prevenir situaciones de riesgo, crear estrategias efectivas, promover un buen ambiente escolar y contribuir a políticas y programas educativos. Todo lo anterior genera un alto impacto, con espacios escolares saludables y por ende bienestar en cada uno de los actores de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

En nuestro país y en el territorio local (Medellín), por las circunstancias ya relatadas es perentorio seguir rescatando las condiciones de diálogo y solución de diferencias a través de la conciliación y la mediación, porque mirando el “retrovisor” de la historia local es muy doloroso, ya que estuvo por encima de las relaciones de respeto, escucha y encuentro que permitieran la convivencia real entre las personas y la comunidad en general. Se busca, por lo tanto, encontrar en buena hora la justicia restaurativa y consensual que permita una verdadera vida comunitaria con

convivencia real.

La justicia restaurativa y consensual nos permite abordar las situaciones de convivencia escolar, desde la base el respeto, la dignidad humana y la integridad de las personas involucradas que promuevan una transformación del individuo a nivel social desde el reconocimiento, la responsabilidad, la empatía y la adquisición de compromisos. Tiene en cuenta que los conflictos hacen parte de la relación con el otro, pero que a través de dichas prácticas se pueden abordar como una oportunidad de reflexión para fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas.

El mejoramiento del clima escolar a través de la justicia restaurativa y consensual es un gran reto, que requiere cambiar ciertas percepciones y conductas que vienen desde tiempo atrás con la justicia punitiva, donde se centraban en el castigo, sin generar reflexiones en aras de transformar lo sucedido, generando muchas veces mayor resentimiento entre los involucrados. A través de acciones restauradoras se pueden generar grandes cambios en la escuela, familia y sociedad. Todo lo anterior también plantea la necesidad de formación a los docentes en las prácticas restaurativas, que permitan seguir fortaleciendo en los estudiantes el desarrollo de competencias socioemocionales y el abordaje de los conflictos de una forma pacífica que permita una solución y compromiso desde las partes.

Mediante el uso de estrategias pedagógicas, no sólo se fortalece el bienestar emocional y social, sino también el rendimiento académico y la prevención de situaciones conflictivas. Es necesaria la articulación de los procesos pedagógicos, académicos y de convivencia, que propicien un ambiente saludable.

La promoción de una sana convivencia potencia la formación integral de los estudiantes como seres humanos responsables y respetuosos, comprometidos con la construcción de una sociedad justa que esté siempre en pro de la solución de las diferencias, a través de la comunicación efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, M. (2013). Autoevaluación Institucional. Estrategia de calidad. México: Universidad Veracruzana .
- Cazau Pablo (2000). Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Rundinuskin
- Crosby, P. (1994). Completeness (Plenitud). Bogotá, Colombia: McGraw- ll/ Interamericana, S.A.
- Denzin, N., Lincoln, Y., (2012). Manual de investigación cualitativa. El

- campo de la investigación cualitativa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Faure, E. H. (1973). Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Hernández Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. México D.F., México: Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. Recuperado de http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigación-sexta-edición.compressed.pdf
- Hurtado de Barrera, J (2010). Metodología de la Investigación, Guía para la comprensión holística de la ciencia. 4ta. Edición. , CIEA Sypal. Caracas: Quirón Ediciones
- Martínez, M.C., Ramírez, S., Rodríguez Camargo, S.R. y Henao Guatavita, G.P. (2016). Autoevaluación Institucional en la educación básica y media en Colombia, período 1994 a 2014. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2192/Henaogloria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MEN (2008). Guía Nº 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 General de Educación. Bogotá: M.E.N.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Guía No. 11 Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Bogotá: MEN.
- MinEducación. (2014). Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2021 El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá: AF&M PRODUCCIÓN GRÁFICA S.A.S.
- Orozco Cruz, J., Olaya Toro, A., & Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. . Revista Iberoamericana de Educación. N. º 51, pp,161-181.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. Educación XX1, 11-33.

CAPÍTULO 33

ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SARAYACU

María Isabel Campoverde Jumbo
Universidad UMECIT, Ecuador
marysabel-1981@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0005-2195-0835

RESUMEN

El estudio titulado "Análisis de las condiciones sociales de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica Sarayacu" se enfoca en examinar las condiciones sociales de los estudiantes de la escuela mencionada. El objetivo principal es describir el problema social en el que se desenvuelven los estudiantes y respaldarlo mediante un estudio bibliográfico. Además, se busca comprender la importancia de la familia y cómo puede contribuir al desarrollo del aprendizaje del estudiante, considerando también al docente y a la comunidad educativa. En este estudio se empleó un enfoque cualitativo y descriptivo. La muestra consistió en un total de 35 personas, incluyendo un docente, 17 estudiantes y 17 padres de familia. Los datos se recopilaron mediante encuestas y una matriz que registró información sobre las condiciones presentes en la escuela. Los resultados obtenidos se presentaron en forma de tablas. Dichos resultados indican que las condiciones del aula no son óptimas, lo que afecta el entorno de aprendizaje. Además, se identificaron problemas familiares y un bajo nivel de ingresos económicos que repercuten en la adquisición de recursos y materiales de estudio.

Palabras clave: condiciones sociales, familia, estudiante, docente, estudiante, escuela

ANALYSIS OF THE SOCIAL CONDITIONS OF STUDENTS AT SARAYACU GENERAL BASIC EDUCATION SCHOOL

ABSTRACT

The study titled "Analysis of the social conditions of students at Sarayacu General Basic Education School'' focuses on examining the social conditions of the mentioned school's students. The main objective is to describe the social problem in which the students are immersed and support it through a bibliographic study. Additionally, it seeks to understand the importance of the family and how it can contribute to the student's learning development, also considering the teacher and the educational community. This study employed a qualitative and descriptive approach. The sample consisted of a total of 35 individuals, including one teacher, 17 students, and 17 parents. The data was collected through surveys and a matrix that recorded information about the conditions present in the school. The obtained results were presented in the form of tables. These results

indicate that the classroom conditions are not optimal, which affects the learning environment. Additionally, family problems and a low level of income were identified, which have an impact on the acquisition of resources and study materials.

Keywords: social conditions, family, student, teacher, school.

INTRODUCCIÓN

Las malas condiciones sociales pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Estas condiciones pueden manifestarse de diferentes maneras y afectar diversos aspectos del proceso educativo y a menudo están asociadas con una falta de recursos en las escuelas, como infraestructura deficiente, falta de materiales educativos adecuados y escasez de personal docente capacitado. Estas limitaciones pueden dificultar el acceso a una educación de calidad y restringir las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

La pobreza, la violencia en el hogar o en la comunidad, la falta de vivienda o la inseguridad alimentaria, pueden generar altos niveles de estrés y dificultades emocionales en los estudiantes. El estrés crónico puede interferir con la capacidad de concentración, el procesamiento de la información y el rendimiento académico. Las malas condiciones sociales a menudo están relacionadas con situaciones familiares difíciles, como la ausencia de padres, hogares inestables o falta de apoyo emocional y educativo. La falta de apoyo familiar puede dificultar el progreso académico de los estudiantes y limitar su capacidad para enfrentar los desafíos escolares.

Las malas condiciones sociales pueden limitar el acceso de los estudiantes a oportunidades extracurriculares enriquecedoras, como actividades deportivas, culturales o artísticas. Estas actividades pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo integral de los estudiantes y complementar su aprendizaje académico.

Revisión teórica

Considerando que el estudio busca analizar las condiciones sociales en las que se desenvuelve el estudiante es necesario conceptualizar aquellos actores que intervienen directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Familia

Sánchez (2008) sostiene que la familia varía según los aspectos culturales de cada nación o pueblo, generalmente el vínculo familiar se determina por aspectos naturales, sociales y jurídicos, además señala que las consideraciones familiares pueden variar de una cultura a otra donde se

considere el rango de consanguinidad

Meza et al., (2016) señalan la relación entre la familia, la escuela y el desarrollo humano de los niños, explican el cómo influye el desarrollo familiar en el desenvolvimiento académico de los niños.

La influencia de la familia en el desarrollo escolar de los niños es un tema de gran importancia en el campo de la educación dado que la familia desempeña un papel fundamental en el apoyo y la promoción del éxito académico de los niños, concluyendo que Un ambiente familiar que promueve la motivación, el apoyo emocional, la participación activa, los hábitos saludables, la valoración de la educación y la colaboración con la escuela puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y el éxito a largo plazo de los niños en su trayectoria educativa.

Considerando que la familia es un punto fundamental para lograr resultados positivos en el aprendizaje del estudiante, es necesario subrayar el aporte de (Quintana, 2016, pág. 14) donde hace referencia a la Pedagogía Familiar, esta es una disciplina que se ocupa del estudio y la intervención en el ámbito de la educación y crianza de los hijos dentro del contexto familiar. Se centra en comprender y promover la dinámica y las interacciones familiares, así como en desarrollar estrategias y prácticas educativas que fortalezcan el desarrollo integral de los niños y adolescentes.

La Pedagogía Familiar busca promover una crianza y educación positiva, brindando herramientas a los padres y cuidadores para fomentar el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. También aborda aspectos relacionados con la comunicación familiar, el establecimiento de límites y normas, la resolución de conflictos y la promoción de valores y habilidades para la vida.

El enfoque de la Pedagogía Familiar se basa en la idea de que la familia es el primer y más importante entorno educativo para los niños, y que el papel de los padres y cuidadores es fundamental en su desarrollo. A través de la pedagogía familiar, se busca mejorar las relaciones familiares, fortalecer los vínculos afectivos y proporcionar un ambiente propicio para el crecimiento y el aprendizaje de los hijos; es importante destacar que la Pedagogía Familiar puede ser abordada desde diferentes perspectivas teóricas y enfoques prácticos, por lo que puede variar en sus enfoques y metodologías dependiendo del autor o profesional que la desarrolle.

Habiendo comprendido la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños se analiza al niño como estudiante.

Estudiante

Para Vygotsky (1978), el alumno es un agente activo en su propio aprendizaje, cuyo desarrollo cognitivo se ve influenciado por las interacciones sociales y las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por su entorno. (Rodríguez, 1999)

Considerando que el estudiante dentro del aula escolar interactúa con más estudiantes con otros rasgos culturales y características intrínsecas que difiere a cada estudiante entre sí, es preciso señalar que los estudiantes deben aprender a interactuar y trabajar en forma coordinada de tal manera que el ambiente que se desarrolla en el aula de clases debe ser lo más amena posible, Connac (2021) hace hincapié en la importancia de la cooperación entre los estudiantes como herramienta para mejorar el rendimiento académico, el desarrollo social y emocional, así como el clima escolar. Connac explora diferentes formas de organizar y gestionar el trabajo en grupo, proporcionando consejos prácticos para la implementación de actividades colaborativas en el aula; para lograrlo propone estrategias y enfoques pedagógicos para fomentar la colaboración entre los alumnos, promoviendo un aprendizaje activo, participativo y significativo.

Connac, también aborda aspectos relacionados con la motivación, el liderazgo y la evaluación en el contexto de la cooperación entre el alumnado. Se enfoca en el papel del profesor como facilitador y guía en el proceso de trabajo en equipo, brindando estrategias para promover la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en sus proyectos colaborativos.

Si bien es cierto, la interacción entre estudiantes es fundamental para lograr resultados académicos positivos, también se debe analizar la labor del docente como ente que orienta, media y guía al estudiante en el camino del saber.

Docente

Paulo Freire (1995) señala que el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje y un agente de transformación social, además consideraba al docente como un colaborador igualitario y respetuoso en el aula, en lugar de una autoridad impositiva. El docente debe establecer un diálogo auténtico con los estudiantes, escuchar sus perspectivas y experiencias, y construir el conocimiento junto a ellos. En lugar de imponer una enseñanza bancaria, donde los estudiantes son receptores pasivos de información. (Panqueva, 2009)

Vásquez (2013) por su parte menciona que el docente tiene la oportunidad y desafío para ejercer el pensamiento, innovar en las didácticas, aplicar la inventiva y la creatividad, recuperar la memoria pedagógica" plantea una visión enriquecedora y reflexiva sobre la labor docente,

invitando a los profesores a ser agentes activos de cambio, creatividad e innovación en el aula, y a aprovechar la experiencia acumulada en el campo de la educación para mejorar su práctica y lograr mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Una vez que se ha conocido la interacción directa del estudiante durante su proceso de aprendizaje es indispensable analizar los factores externos que también influyen en el desarrollo académico del estudiante.

Comunidad educativa

La comunidad educativa se concibe como un conjunto de personas que colaboran y trabajan en conjunto para garantizar una educación de calidad y el desarrollo integral de los estudiantes. Cada miembro de la comunidad educativa tiene un papel importante en este proceso, aportando desde su rol específico y contribuyendo a la formación de los estudiantes. La comunidad educativa es un concepto que engloba a todos los actores que participan y se relacionan en el proceso educativo. Esto incluye a docentes, estudiantes, padres y madres de familia, personal administrativo, directivos, representantes de organizaciones comunitarias y otros miembros de la comunidad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017)

Dado que el espacio donde se interrelacionan los estudiantes, profesores y padres de familia es en los centros educativos o escuelas, se considera oportuno identificar la conceptualización teórica y características de su espacio físico.

Centro educativo

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023), define los centros educativos como un lugar físico donde se brinda educación formal a los niños y jóvenes. Es un espacio destinado a la enseñanza y el aprendizaje, que cumple con los requisitos y estándares establecidos por el sistema educativo de cada país. Un centro educativo puede abarcar diferentes niveles educativos, desde la educación inicial o preescolar hasta la educación primaria, secundaria y, en algunos casos, incluso la educación superior. Su objetivo principal es proporcionar a los estudiantes un entorno propicio para el aprendizaje, donde puedan adquirir conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo personal y social.

Infraestructura escolar

El INEE (Instituto Nacional para la Educación Mèxico, 2014) indica que la infraestructura escolar se refiere a las instalaciones físicas y recursos materiales necesarios para el funcionamiento de una institución educativa. Esto incluye edificios escolares, aulas, laboratorios, bibliotecas, áreas

de recreación, oficinas administrativas, baños, comedores, entre otros espacios y facilidades.

Una infraestructura escolar adecuada es fundamental para garantizar un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Una buena infraestructura incluye elementos como la seguridad, la accesibilidad para personas con discapacidades, la adecuación del espacio según las necesidades educativas, la calidad del mobiliario y los equipos, y la disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales didácticos.

La infraestructura escolar también puede incluir aspectos relacionados con el suministro de servicios básicos, como agua potable, electricidad, calefacción o aire acondicionado, así como sistemas de seguridad y prevención de incendios. Es importante destacar que una infraestructura escolar de calidad no solo beneficia a los estudiantes, sino también al personal docente y administrativo, ya que brinda un entorno de trabajo seguro y adecuado.

Es imprescindible realizar un análisis referente a las escuela unitaria, debido que el centro educativo que es estudiado presenta esta cualidad.

Escuela unitaria

La UNIR (Universidad Internacional de La Rioja, 2021) describe la escuela unitaria como un tipo de institución educativa en la que se imparten clases a estudiantes de diferentes edades y niveles en una misma aula o espacio. En este tipo de escuela, suele haber un solo docente que se encarga de enseñar a todos los estudiantes, independientemente de su grado o nivel escolar. Estas escuelas suelen encontrarse en áreas rurales o comunidades pequeñas, donde el número de estudiantes no es suficiente para justificar la creación de aulas separadas para cada grado o nivel.

En una escuela unitaria, el docente tiene el desafío de adaptar su enseñanza a las diferentes necesidades y niveles de los estudiantes presentes en el aula. Puede utilizar métodos de enseñanza diferenciados y estrategias que promuevan el aprendizaje activo y colaborativo. Además, la interacción entre estudiantes de diferentes edades puede fomentar la solidaridad, la ayuda mutua y la construcción de relaciones positivas dentro del grupo.

Habiendo identificado aquellos factores internos y externos que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiante se toma como punto de estudio el marco legal internacional y ecuatoriano, puesto que son las leyes y reglamentos los que dirigen las actividades de las personas e instituciones en bienestar de la sociedad en general.

Marco Legal

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) establece una serie de objetivos relacionados con la educación, conocidos como los Objetivos de Educación de la UNESCO. Estos objetivos están destinados a promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, y se basan en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Los Objetivos de Educación de la UNESCO son los siguientes:

- Acceso universal a una educación inclusiva, equitativa y de calidad: El objetivo es garantizar que todos los niños, jóvenes y adultos tengan acceso a una educación de calidad, sin discriminación ni barreras.
- Igualdad de género en la educación: Se busca eliminar las disparidades de género en el acceso a la educación y promover la igualdad de oportunidades y resultados educativos para niñas y mujeres.
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida: El objetivo es promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de su vida, incluyendo la educación formal, no formal e informal.
- Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global: Se busca fomentar la educación que promueva la sostenibilidad, la responsabilidad ambiental, la diversidad cultural y el compromiso ciudadano.
- Mejora de la calidad y la relevancia de la educación: El objetivo es mejorar la calidad de la educación, fortaleciendo los sistemas educativos, la formación docente, los currículos y los métodos pedagógicos.
- Educación inclusiva y equitativa: Se busca garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, tengan acceso a una educación inclusiva y equitativa que satisfaga sus necesidades individuales.
- Alfabetización y habilidades básicas: El objetivo es garantizar que todos los jóvenes y adultos adquieran las habilidades de lectura, escritura y matemáticas necesarias para su participación plena en la sociedad.

El estado ecuatoriano por su parte señala que la educación es un derecho de todos los ecuatorianos en el Artículo 26, y en el Artículo 27 señala que *"la educación debe estar centrada en el ser humano"* (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015)

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para el presente proyecto investigativo se trabajó con dos métodos investigativos siendo

estos el cuantitativo y descriptivo. (Rojas, 2005, pág. 57)

El estudio fue realizado en una muestra de estudiantes, padres de familia docente y la infraestructura de la escuela de Educación General Básica Sarayacu en Ecuador, específicamente en la provincia Sucumbíos, cantón Lago Agrio, parroquia Nueva Loja, comunidad Sarayacu.

Los instrumentos de recolección de datos fueron aplicados los 17 estudiantes de la escuela unitaria, y los 17 padres de familia de los estudiantes, sumando un total de 34 personas, además se entrevistó al docente sumando un total de 35 participantes en el estudio.

Se obtuvo la autorización por parte de la Dirección Provincial de Educación de Sucumbíos, se obtuvo el respectivo permiso por parte de los mandos administrativos, docente y padres de familia para el desarrollo del proyecto investigativo, considerando que en el estudio se mantendría confidencialidad respecto a las respuestas individuales que hubiere dado cada participante.

En cuanto al análisis del centro educativo se diseñó una matriz donde se recopiló los datos referentes a las condiciones en las que se encuentra la institución educativa.

A través de las encuestas se recopiló datos demográficos e información relevante respecto a las condiciones que presenta cada estudiante y padre de familia, considerándose el factor social, económico y ambiental.

RESULTADOS

Encuesta para estudiantes

Se observó que el 59% de los estudiantes son de género masculino, mientras que el 41% es femenino, si bien el número de estudiantes es bajo, se observa que existe una población relativamente homogénea.

Mediante la encuesta se identificó que el rango etario más numeroso es de 7 años equivalente al 35%, seguido del 24% que lo componen estudiantes de 9 años, el 12% está representado por estudiantes de 11 años, y el 6% en igualdad de porcentaje pertenece a un grupo de 6 años y otro de 12 años. Dado que los estudiantes presentan diferencias de edades relativamente cortas se puede generar un compañerismo y amistad entre ellos.

Si se contrasta los datos obtenidos se evidencia que existen estudiantes que no están en el grado acorde a su edad, lo cual deja como incógnita dos sospechas la pérdida de año o a su vez la

ausencia de estudio por algún periodo lectivo. Se observa que el 24% de los estudiantes cursa el quinto año, el 18% en igualdad de porcentaje se encuentran en los grados de segundo, tercero y cuarto, mientras que un 12% de los estudiantes cursa el sexto año, un 6% el primer año y el otro 6% séptimo año.

Se identificó que el 94% de los estudiantes son de nacionalidad ecuatoriana, mientras que el 6% es de nacionalidad extranjera.

Mediante la encuesta nos identifica como culturalmente las razas humanas de estudiantes que existen en el Centro Educativo según la tabla 5, el 12% son mestizos, mientras que el 88% son indígenas, no hay estudiantes de taza blanca y afroecuatorianos.

Los estudiantes viven con sus padres el 82%%, mientras que el 12% viven con su madre y el 6% con su padre es importante resaltar que no hay estudiantes que viven con abuelos o familiares cercanos.

Se puede observar referente a problemas en los estudiantes tenemos que el 11,76% `presentan problemas intelectuales y el 88,24% no presentan ningún tipo de problemas para rendir como estudiantes, tampoco presentan discapacidades físicas y enfermedades catastróficas.

En referencia a la encuesta a los estudiantes del números de hermanos el 59% nos muestra que tienen 3 a 4 hermanos, con el 24% nos indica que tienen de 5 en delante de hermanos y con el 18% de 1 a 2 hermanos.

Posteriormente en las actividades cotidianas que los estudiantes realizan en su casa podemos observar que el 76% ayudan con los quehaceres domésticos, el 24% ayudan en el trabajo de la finca, además que únicamente no solo se dedican al estudio y tampoco trabajan para alguna persona o patrón.

En cuanto a la actividad que se dedican los padres de los estudiantes el 76% a la agricultura, el 12% a una Empresa o Institución, igualmente el 12% tiene un negocio propio, además que no trabajan en ganadería y pesca.

De acuerdo al estudio en el aspecto económico de las madres de los estudiantes nos menciona que el 59% trabajan en la agricultura, seguidamente el 18% laboran en una empresa, igualmente con el 18% tienen su negocio propio y con el 6% se dedican a la agricultura; también nos muestra

que no trabajan en pesca.

En el rendimiento académico de las asignaturas nos reporta que el 29% de estudiantes tienen buena habilidad en la actividad física, a continuación el 24% de los estudiantes se destacan en la asignatura de Lengua y Literatura, también nos muestra que el 18% tienen altas calificaciones en la asignatura de Ciencias Naturales, igualmente con el 18% otros estudiantes tienen sus mejores calificaciones en la asignatura de Matemática, finalmente con el 12% de estudiantes que tienen su mejor rendimiento en la asignatura de Estudios Sociales

En lo referente a la colación escolar de los estudiantes nos indica que el 47% si les envían su aporte económico, con el 35% nos indica que a veces les envían su colación escolar, con el 18% nos muestra que no les envían su aporte para la colación escolar.

En referencia al estudio del consumo diario de las tres comidas de los estudiantes del Centro Educativo nos indica que el 59% desayunan, con el 24% almuerzan y con el 18% meriendan.

Sobre el transporte utilizado por los estudiantes indica que el 82% de los estudiantes caminan para ir a la escuela, seguidamente con el 18% algún familiar los lleva a la escuela, además que nos utilizan bus o ranchera.

De acuerdo al estudio realizado de los servicios básicos que acceden los estudiantes en su casa se observa que el 100% tienen luz eléctrica en su domicilio de zona rural, como también el 100% obtienen internet, igualmente el 100% tienen el servicio del carro recolector de basura, también nos muestra que no tienen agua potable, alcantarillado y Subcentro médico

Padres de familia

En cuanto al género de los padres de familia de la Institución Educativa nos muestra que el 59% son masculinos y el 41% son femenino.

Continuando con las edades de los padres de familia nos indica que el 41% son padres de familia de 36 a 45 años de edad, también que el 29% son de 26 a 35 años de edad, además que el 18% son padres de familia de 18 a 25 años de edad, también que el 12% son de 46 a 55 años de edad, por lo tanto no hay padres de familia de 56 años en adelante.

En referencia al estudio, el nivel de estudio académico de los padres de familia nos muestra que el 53% tienen estudio de secundaria, mientras que el 29% solo estudio de primaria, por lo tanto

el 18% un estudio de tercer nivel, respectivamente no hay padres con estudio de cuarto nivel.

Mediante el estudio recopilado en cuanto a la nacionalidad de los padres de familia se demuestra que el 94% son ecuatorianos y el 6% son extranjeros.

Mediante el siguiente estudio realizado sobre la identidad cultural de los padres de familia nos indica que el 82% son indígenas, por consiguiente el 18% son mestizos, también nos hace referencia que hay padres de familia de etnias blancas y afroecuatorianos en el establecimiento educativo.

En cuanto al ingreso promedio mensual de los padres de familia nos muestra que el 100% su ingreso es menos de 450,00 dólares y no obtienen los padres de familia un sueldo de ingreso de 451,00 hasta 1.001,00 en adelante.

Del número de hijos que tienen los padres de familia en base al estudio realizado nos refleja que el 59% tienen de uno a dos hijos, a continuación con el 29% tienen de 3 a 4 hijos, por consiguiente el 12% tienen de 5 hijos en adelante.

Condiciones del plantel educativo

La Escuela de Educación General Básica Sarayacu no cuenta con agua potable, la que se utiliza se obtiene de un pozo y de lluvia; la energía es eléctrica, existe una red de internet que fue instalada por la Alcaldía del cantón Lago Agrio, las aguas servidas son depositadas en pozos sépticos, la frecuencia de transporte terrestre hacia la escuela es muy bajo, buses pasan cada dos horas, por tanto si un estudiante pierde un turno, no puede llegar a clases. Para acceder a bienes o servicios se consideró las distancias a los centros poblados más grandes, siendo Nueva Loja el centro más cercano.

Se evidencia que las paredes del aula están en malas condiciones, la pizarra es de tiza es lìquida, los pupitres están en buenas condiciones, el escritorio de trabajo y mapas de estudio están en malas condiciones; los posters ilustrativos están en buenas condiciones, no cuenta con botiquín de primeros auxilios, los juegos infantiles están en mal estado y no existe un bar donde los estudiantes puedan alimentarse.

CONCLUSIONES

Si bien el estudio recopila datos demográficos, necesidades tanto de padres de familia como de estudiantes, se presenta como un estudio social donde se reconoce e identifica los factores que

impiden que los estudiantes logren alcanzar un rendimiento escolar alto, dado que la gran mayoría no cuenta con las condiciones mínimas que se requieren para que el estudiante pueda desenvolverse y fortalecer todas sus capacidades o habilidades, a esto se suma las malas condiciones económicas de los padres de familia quienes no cuentan con empleos bien remunerados que les permita proveer los materiales a los estudiantes.

Por otro lado se encuentra las condiciones de la escuela donde los estudiantes reciben clases y se forman, se evidencia que la escuela no cuenta con las condiciones mínimas donde los estudiantes puedan tener un espacio adecuado de lectura, no existe un bar donde los estudiantes se alimenten, el área de juegos infantiles presenta malas condiciones, hay ausencia de materiales didácticos con los cuales el docente pueda trabajar y generar clases interactivas, y el docente por su lado debe planificar clases para todos los grados, abarcando todas las materias de estudio,

En términos generales las condiciones sociales de los estudiantes que asisten a Escuela de Educación General Básica Sarayacu no cuentan con bienes, servicios y materiales necesarios para lograr potenciar su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Quintana, J. (2016). Pedagogía familiar. (Narcea, Ed.) https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/46056
- Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambio y nuevos modelos. La Revue du REDIF, 1, 1-5. https://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf
- Meza, J., Pérez, J., Páez, R., Campoalegre, R., Patiño, J., Castaño, J., . . . Perrilla, C. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano: rutas de investigación educativa. https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/71117. https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/71117
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vigotsky y Piaget a la educación. Revista Latinoamericana de Psicología, 31(3), 5. https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf
- Connac, S. (2021). Cooperación entre el alumnado. Marge Books. https://elibro.net/es/ereader/umecit/176792
- Panqueva, S. (2009). Concepciòn del maestro en Freire. Dialnet, 3(6). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998046
- Vásquez, F. (2013). El quehacer docente. Universidad de La Salle: https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/221641
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Escuela para todos, juntos nos levantamos. (D. Bosco, Ed.) https://educacion.gob.ec/: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/TODOS-CONFORMAMOS-LA-COMUNIDAD-EDUCATIVA.pdf

- UNICEF. (2023). El centro educativo es un espacio protector. UNICEF para cada infancia: https://www.unicef.es/educa/buenas-practicas/centro-espacio-seguro#:~:text=El%20centro%20educativo%20forma%20parte,se%20protege%20a%20la%20infancia.
- INEE. (2014). Infraestructura para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Instituto Nacional parala Evaluación de la Educación México: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/ECEA3-1.pdf
- UNIR. (27 de Julio de 2021). Escuela unitaria: ¿en qué consiste y cuáles son sus puntos clave? UNIR Revista: https://www.unir.net/educacion/revista/escuela-unitaria/
- UNESCO. (2015). ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: https://www.undp.org/sustainable-development-goals?gclid=CjwKCAjw-vmkBhBMEiwAlrMeF6gfdyyfh_bezUNOeXndvU2HI-dUhozJkma7U5GglK9N6MF1ubBbKxoCExsQAvD_BwE
- Asamblea Nacional en Pleno. (2015, 25 de Agosto). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Rojas, R. (2005). Métodos para la investigación social una proposición dialéctica. Instituto Politécnico Nacional: https://elibro.net/es/ereader/umecit/73144?page=60

CAPÍTULO 34

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA INNOVACIÓN SOCIAL EDUCATIVA (I.S.E) EN LAS ESCUELAS NORMALES DE COLOMBIA: REALIDADES Y PROSPECTIVA

Rocío De Los Ángeles Martínez Ortega
Universidad UMECIT, Panamá
rocio160803@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-5010-0376

José Edmundo Calvache
Universidad UMECIT, Panamá
edmundocalvache.doc@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-2283-6178

RESUMEN

Esta investigación formula una ruta orientadora para evaluar el impacto de la implementación de la metodología denominada Innovación Social Educativa en adelante (I.S.E) en las Escuelas Normales Superiores de Colombia desde ahora (ENSC). Las fuentes se centraron en agentes educativos de dichas instituciones, maestr@s en formación, egresados del Programa de Formación Complementaria (PFC) y el equipo de doctores líderes de la I.S.E. y el laboratorio de innovación, enfatizando en la necesidad de lograr procesos de comunitarización, agenciamiento y educonstruccionismo como acciones que posibilitan la generación de innovaciones educativas resultantes de los procesos investigativos.La metodología de investigación es una mixtura que se apoya en las ventajas de este paradigma para garantizar la objetividad y comprensión del fenómeno estudiado. Con instrumentos como la entrevista grupo focal, entrevista estructurada, la revisión documental y un formulario online, que permitió la triangulación de la información para arrojar componentes que se consolidan en la ruta orientadora que evalúa el impacto de la I.S.E.Se abren alternativas frente a la necesidad de ajustar los procesos de implementación de la I.S.E y convocan a fortalecer la comunitarización, sostenibilidad y trazabilidad porque la implicación de todos los agentes educativos y la institucionalización de las innovaciones, son garantes que apoyan a la capacidad instalada convirtiéndose en un requisito la investigación. Importante el liderazgo de las comunidades de práctica en la cultura de la investigación enfocada a la generación de innovaciones que inspiren a los maestr@s a insistir en la búsqueda de alternativas de la I.S.E, aportando en la transformación de las complejas realidades territoriales y emancipando a los participantes a continuar contribuyendo en los campos sociales y educativos con la generación de teorías en contexto, validadas en la experiencia y el trabajo in situ.

Palabras clave: Ruta orientadora, Innovación Social Educativa, Evaluación del Impacto.

EVALUATION IMPACT OF THE EDUCATIONAL SOCIAL INNOVATION METHODOLOGY (E.S.I.) IN THE NORMAL SCHOOLS OF COLOMBIA: REALITIES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This research formulates a guiding route to evaluate the impact of the implementation of the methodology called Educational Social Innovation, hereinafter I.S.E, in the Normal Superior Schools of Colombia. The sources focused on educational agents of said institutions and the team of leading doctors of the I.S.E. and the innovation laboratory, emphasizing the need to achieve communitarization, agency and educational processes as actions that enable the generation of educational innovations resulting from investigative processes. The research methodology is a mixture that is based on the advantages of this paradigm to guarantee objectivity and understanding of the phenomenon studied. With instruments such as the focus group interview, structured interview and an online form, which allowed the triangulation of information to yield components that are consolidated in the guiding route that evaluates the impact of the I.S.E. Alternatives are opened in the face of the need to adjust the implementation processes of the I.S.E and call for strengthening communitization, sustainability and traceability because the involvement of all educational agents and the institutionalization of innovations are guarantors that support the installed capacity, becoming research a requirement. The leadership of the communities of practice in the culture of research focused on the generation of innovations that inspire the teachers to insist on the search for alternatives of the I.S.E is important, contributing to the transformation of the complex territorial realities and emancipating the participants to continue contributing in the social and educational fields with the generation of theories in context, validated in the experience and work in situ.

Keywords: Guiding route, Innovation, Social, Educational, Impact Evaluation.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación ofrece al lector el resultado de la investigación denominada *"Evaluación del impacto de la metodología Innovación Social Educativa (I.S.E) en las Escuelas Normales de Colombia: Realidades y Prospectiva"* en su esencia comprende la necesidad de crear una ruta orientadora que determine el impacto de la I.S.E en las instituciones en cuestión convirtiéndose en un aporte representativo en estas comunidades educativas.

En los 200 años de institución de las ENSC desde 1821, múltiples cambios y transformaciones han acompañado su devenir histórico, se puede afirmar que es importante que cada iniciativa que llega a estas instituciones esté supeditada al seguimiento para precisar su efectividad y oportunidades de mejora.

En este sentido, hacia el año 2015, 2018 la promoción, la formación, la implementación y la intervención con la I.S.E. en su intención generaría innovaciones educativas en el territorio colombiano, fortalecería las alianzas entre ENSC, la I.S.E se extendería por todas las ENSC y otras instituciones. Además, de ser referentes en el piloto frente a su apropiación, reconociendo su aporte significativo en la interacción y la creación de redes de las ENSC.

El interrogante que orientó la investigación se formuló de la siguiente manera ¿Qué impacto ha generado la metodología *"Innovación Social Educativa"* en las Escuelas Normales de Colombia, en el período 2015-2019? Ante este se precisan las siguientes proposiciones: La implementación de la I.S.E. en las ENSC ha sido de gran aporte para la formación profesional de los maestros rurales.

Un impacto ponderable de la implementación de la I.S.E. en las ENSC ha sido la dinamización de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) generando Innovaciones Educativas.

La puesta en marcha de la I.S.E. se ha orientado a la conformación de laboratorios, proyectos, escenarios de prácticas, transformación en los ambientes de aprendizaje.

La implementación de la I.S.E. ha generado procesos de agenciamiento, comunitarización y construcción de tejido social en las regiones y contextos, tal como lo fundamenta la misma metodología.

Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación orienta la formulación de los propósitos investigativos, considerados en sí mismos la contribución intelectual, producto del camino metodológico recorrido, norte y guía de la metodología investigativa, enunciados así: Analizar el impacto de la metodología *"innovación social educativa"* en las Escuelas Normales de Colombia en el período 2015-2019; con acciones específicas que van desde: Identificar el conocimiento de la metodología I.S.E. en la formación de maestros. Determinar los momentos comunes de I.S.E. implementados en las Escuelas Normales objeto de estudio. Develar los procesos de innovación social educativa inherentes a la dinamización práctica de la metodología I.S.E. en las Escuelas Normales. Proponer una ruta orientadora para la evaluación del impacto de la I.S.E. en las Escuelas Normales de Colombia.

Por consiguiente, es necesario ratificar que la educación enfrenta un momento crucial en la generación y producción de conocimiento, en este sentido las instituciones encargadas de promover saberes, están invitadas a cualificar continuamente sus procesos, estos se convierten en evidencias cuando se participa en la verificación de criterios de calidad ante la evaluación orientada por jurados

externos, representantes de entes gubernamentales como es el Ministerio de Educación Nacional en adelante (MEN)

Por su parte, el diseño metodológico de la investigación estuvo orientado por un paradigma mixto, que se apoya en la complementariedad metódica para lograr una interpretación objetiva del fenómeno. Con un enfoque Histórico Hermenéutico que pretende alcanzar la comprensión de la situación de interés. Con un método fenomenológico que busca estudiar el fenómeno desde la mirada de los actores en la misma línea las técnicas y los instrumentos para recolectar la información fueron: entrevista grupo focal, entrevista estructurada y formulario on line, complementada con la revisión documental; las técnicas en mención hicieron posible la interacción directa con los agentes educativos implicados en la implementación y el equipo de expertos: autor y promotores de la I.S.E. tomando de las fuentes primarias la información valiosa que reposaba en la experiencia de las ENSC.

En cuanto a los resultados, se precisa la necesidad de fortalecer los procesos de comunitarización para involucrar a los participantes promoviendo la capacidad instalada. En relación con los elementos que aportaron las fuentes para la construcción de la ruta se centran en momentos concretos que contiene ítems susceptibles de ser chequeados, a los cuales se les da un puntaje para establecer el impacto. En este ejercicio se tomó el sustento teórico sobre la I.S.E con aportes de Wenger, Freire, Acosta, Ríos, Roa, entre otros.

El impacto de la presente tesis doctoral se visiona en dos momentos: un primer momento invita a la concientización frente a la apropiación de la metodología, concordante con la dualidad inherente que es la evaluación, concebida como una reflexión que va a permitir establecer las fortalezas y oportunidades de mejora. Por su parte, la evaluación del impacto de la implementación de la I.S.E en las ENSC va a hacer posible un análisis que brinda herramientas de resignificación y reorientación de las acciones, porque pierde su sentido la adopción de ciertas alternativas si nunca se revisa su efectividad.

Es importante, en los grupos sociales hacer la revisión de los efectos que generan la adopción de acciones, métodos, estrategias e investigaciones, con mayor necesidad si estas impactan a una comunidad. Para este caso concreto la evaluación viene ligada con la formulación de la propuesta que considera el diseño de una ruta orientadora para evaluar el impacto de la I.S.E, permitiendo a las ENSC determinar los aciertos de la implementación de la metodología y a su vez precisar las oportunidades de mejoramiento que posibiliten retomar los caminos transitados y fortalezcan las innovaciones suscitadas con la implementación inicial, convirtiéndose en inspiraciones

de innovaciones para las comunidades, detonando su producción y aportes a la sociedad del conocimiento, sirviendo de referentes para otras ENSC y el mundo.

En síntesis, la presente investigación aporta significativamente en la promoción y ampliación de conocimiento de la I.S.E, favoreciendo la apropiación desde su concepción como metodología de investigación en las ENSC, cuya implementación se asocia al liderazgo y el incremento en la generación de innovaciones educativas en los Programas de Formación Complementaria en adelante (PFC), que a su vez promueve la sistematización de las mismas generando conocimiento pedagógico, educativo e investigativo. A esto se suma, la importancia de los procesos de evaluación con una visión de mejoramiento continuo y el impacto generado por esta en las experiencias de las ENSC.

Se exhorta al lector a continuar profundizando en cada apartado del camino investigativo en exposición.

Metodología

Inicia este apartado tomando aspectos importantes del génesis de las ENS y su devenir histórico. Las ENS son instituciones de gran liderazgo en la formación inicial de maestros a nivel mundial, por ello se destaca las exigencias dadas en la convención de Senegal celebrada en (Dakar, abril de año 2000) en relación a los procesos de calidad educativa en la formación de maestros, su marcada preocupación por *"mejorar la competencia profesional de los docentes"* (MARTINEZ et al., 2000, pág. 4) que mira con esperanza la adopción de:

> *procesos y mecanismos de acreditación que les permitan tener la certeza que la formación de los maestros responde a los parámetros y exigencias de calidad pertinencia y relevancia en la formación inicial de quienes tendrán en sus manos, desde una perspectiva de profesionalidad, el encargo social de conducir los procesos educativos de las nuevas generaciones."* (MARTÍNEZ et al., 2000, pág. 4)

A nivel nacional en el decreto 3012/97 en sus artículos expresa su reconocimiento de las ENSC como instituciones aportantes en la formación inicial de maestros para que sus egresados puedan desempeñarse en su rol de docentes *"en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, teniendo en cuenta lo dispuesto en los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994 y las necesidades educativas y de personal docente de su zona de influencia;"* (MEN, Mineducacion, 2020)

En la misma línea, su carácter de Escuela Normal Superior (ENS)se atribuye por la

participación en los procesos de acreditación cumpliendo condiciones y requisitos que autoricen su funcionamiento como institución que en su horizonte misional estipula la formación inicial de maestros que posicionan a estos establecimientos en recintos que con sutileza conjugan sus principios misionales la investigación, la práctica pedagógica, la evaluación y la extensión. *"En efecto, es una misma misión integral que vierte sus resultados en varios niveles: la educación preescolar, básica, media técnica con especialidad en pedagogía de los ciudadanos y la educación complementaria de los mismos, con mira a construir un futuro profesional y un proyecto de vida."* (MEN, 2000, pág. 3)

Las ENS en Colombia como en otros países se han consolidado como instituciones con vocación para la formación inicial del docente, a ellas se les responsabiliza de los progresos y avances de la sociedad porque su concepción de maestro permite leer entre líneas la responsabilidad social y las implicaciones formativas con impacto en las comunidades donde se ubican a lo largo y ancho de los territorios.

El maestro como sujeto social y político recibe en sus manos una gran responsabilidad que lo configura no solo como agente laboral, sino como un actor principal en las dinámicas sociales y culturales y, por tanto, en un factor fundamental de la calidad de la educación; como señala Tenti, la profesión docente *"es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana."* (2007, p. 141).citado por (MEN, 2000, pág. 5)

Por consiguiente, *"el maestro es un sujeto de saber pedagógico que se cuestiona sobre las manifestaciones de la historia, la cultura, el conocimiento, el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje y por la relación entre éstas y su práctica."* (MEN, La Investigación Educativa en las Escuelas Normales Superiores, 2000, pág. 5) desde siempre el maestro se ha perfilado en un sujeto político que contribuye de manera significativa en los cambios sociales.

Respalda esta afirmación *"docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación"* (UNESCO, 2004 citado por MEN, 2013 p. 49) citado por (MEN, 2000, pág. 6). Las implicaciones formativas le exigen formación y actualización inherente a la labor pedagógica. Las ENSC son IE con gran liderazgo local, regional y nacional por sus procesos investigativos, pedagógicos, en su evaluación y extensión, constantemente están formulando planes de mejoramiento que les permitan transitar hacia esa ruta del mejoramiento continuo, concebido como:

Un proceso que fortalece la autonomía, la identidad y la autoestima institucional, puesto que facilita la apropiación y conciencia de sí mismos y potencia la necesidad de hacer cada vez mejor lo que se hace, partiendo del reconocimiento de los logros y de los problemas, en el proceso histórico y devenir causal de la realidad educativa. (UNIVALLE, 2007)

Destacando en su quehacer el compromiso social en la educación de las nuevas generaciones, sus prácticas de planeación, organización, su cultura institucional las posesionan como EE vanguardistas que se renuevan, resignifican a través de la innovación y la investigación. En este punto, es necesario, caracterizar las IE puntualizando que en la presente investigación participan las ENS de Colombia que entre los años 2015 y 2019 se vincularon con la universidad de la Salle en diplomados de la metodología en ISE.

Acentuando que, desde el 2015 participaron en el proceso alternadamente las ENS que se listan en la siguiente matriz, junto a la información en el año 2017 como resultado de un proceso de convocatoria se desarrolla la selección para el acompañamiento a 10 programas de formación complementaria de ENS en el fortalecimiento de sus procesos de innovación en la formación de maestros rurales.

Las instituciones en mención creadas en Colombia desde 1821, con una existencia de 199 han sufrido cambios estructurales que por lo general responden a las políticas de gobierno, es así que sus esfuerzos por alcanzar la pertinencia en entornos rurales hostiles es el plus de su ejercicio misional que se conjugan con sus principios misional y la naturaleza propia de los EE sujetos de estudio.

A manera de aclaración, ya se inserta el término de innovación ubicándose en el ámbito de habilidad que se debe desarrollar en los nuevos maestros para de esta manera aportar a las comunidades pero este término se ampliará en el contexto actual más adelante, porque se extrae que ya se delimita la preparación del ejercicio docente para el nivel Preescolar y en el nivel de Básica primaria, con una visión centrada en la investigación en el campo pedagógico, orientación, acompañamiento, desde el mejoramiento académico.

También, se decretó que el ciclo complementario (grados 12 y 13) de formación docente con una duración de 4 semestres académicos para los egresados de la ENS y 5 semestres para egresados de otra I.E., previo un convenio con una Institución de Educación Superior que tuviera Facultad de Educación. Además de esto, debían diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica, y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia;

por último, decretó la acreditación de los programas de las Escuelas Normales Superiores con el fin de promover el mejoramiento continuo de su calidad, fomentar los procesos de autoevaluación institucional y favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica.

La rigurosidad en los procesos de verificación de condiciones de calidad dio como resultado la desaparición de muchas ENS por considerar que no cumplían con sus principios misionales, es así como, a la largo de la historia existieron casi 300 ENS en la actualidad están aprobadas y autorizadas para su funcionamiento 137. Todo este contexto para continuar destacando el papel de las ENSC en la formación inicial de los maestros, siendo estos centros de educación, I.Es encargadas de formar integralmente a los nuevos maestros para que una vez culminado este proceso, se le otorgue el título de Normalista Superior, aval que le permitirá desempeñarse como docente en los niveles de Preescolar y Básica Primaria, así lo soporta el decreto 1278/2002 ubicándolo en la categoría de profesional de la educación.

Siguiendo el hilo conductor la metodología I.S.E, guarda una relación directa con el proceso investigativo y cada uno de los momentos. A manera de nota aclaratoria: la comunitarización y el agenciamiento son procesos que permean toda la implementación, en la etapa de la concientización se propicia la para que la comunidad participe en la reflexión social sobre las necesidades y la enunciación de las problemáticas más sentidas que aquejan a las colectividades. Este es el primer paso de la investigación se relaciona con la identificación del problema, la descripción es la fase de caracterización en la I.S.E para llegar a la formulación, pareciera que la I.S.E en la priorización desarrolla esta parte. Cabe mencionar que la I.S.E promueve una práctica consciente en la elección de la problemática que surge de necesidades priorizadas.

En la segunda etapa de la I.S.E denominada Deconstrucción se inicia con el reenfoque, este parte de la formulación del problema y cita el paradigma inicial que describe la situación actual de la problemática a abordar, además de la crisis que genera y que para ser aplicado requiere en un momento de los aportes de la teoría (construcción del marco referencial) para generar la visión de un estado ideal con un nuevo paradigma. La fase siguiente, a esta etapa se denomina ideación y esta se asocia con la elaboración de la matriz de categorización para sobre ellas elaborar el constructo con ideas novedosas como alternativas de solución a la problemática.

Dichas ideas, son el insumo para la tercera etapa que se llama resignificación y la integra inicialmente la fase de prototipado en la cual se elabora una propuesta de intervención, y pasar a la segunda fase de esta etapa y hacer el pilotaje es lo que en investigación está orientada a la implementación de la propuesta de intervención. Con esto se da paso a la última etapa que es la

reconstrucción con la fase de institucionalización en la que se desarrollan gestiones para lograr que la comunidad se apropie y de sostenibilidad a la innovación propuesta y validada. Consecuente con el proceso de investigación que busca comunicar los resultados de la intervención.

Dilemas paradigmáticos en investigación científica.

Cabe aclarar, que la necesidad de garantizar la confiabilidad y la validez de la investigación, en los años 70´s dio origen a la mixtura, a través de un paradigma que integra las bondades de lo cuantitativo y lo cualitativo, esto debido a las necesidades humanas, ya que los sujetos no son seres fragmentados, sino sujetos integrales, razón por la cual, pretende lograr metas muy altas de seguridad en la información que arroja al final del estudio. Por lo tanto, se requiere que se conjuguen muy sutilmente las ventajas de cada paradigma, sin afectar las características primordiales de cada enfoque. Este paradigma se convierte en una oportunidad de investigación innovadora, cuando es coherente con el proceso de investigación, permitiendo hacer una combinación.

El paradigma mixto, busca la complementariedad de los dos, respetando su integralidad, posibilitando la reflexión en la aplicación de los instrumentos que son concordantes con la metodología propuesta al iniciar la investigación, partiendo del interrogante que conlleva a al planteamiento de los objetivos, aprovechando las estrategias que presentan ambos enfoques. Cuando al formular el problema de investigación, su delimitación es amplia, el diseño combinado puede ayudar a alcanzar una propuesta confiable, que parte del aprovechamiento reflexivo de ambos enfoques, los objetivos se pueden alcanzar desde la mixtura, estos paradigmas tienen su mirada frente a la investigación, cada uno tiene sus enfoques, métodos y sus instrumentos, sin afirmar que son excluyentes, sino más bien que se complementan.

Además, se establece que cada paradigma debe mantener una coherencia metódica, para garantizar la confiabilidad del estudio desarrollado, en consecuencia, si en el transcurso del proceso investigativo se ve la necesidad de apoyarse en el paradigma mixto, la responsabilidad como investigador radica en buscar soluciones a las problemáticas encontradas garantizando siempre el rigor científico, que cumpla con los criterios de validez, confiabilidad, transferencia etc.

Después de esta sucinta acotación paradigmática, paso a profundizar en el diseño metodológico de la presente investigación enmarcada desde el paradigma mixto *"que utiliza evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender los problemas en las ciencias"* (HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ ,C. BAPTISTA, M., 2014, pág. 5)

Cabe aclarar que esta investigación tiene preponderancia del paradigma interpretativo

también conocida como:

> Investigación naturalista, fenomenológica, cualitativa o etnográfica, de *"paraguas"* en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Según Sparkes y Smith (2014) y Savin-Baden y Major (2013), existen diversos marcos interpretativos, como el interaccionismo, la etnometodología, el constructivismo, el feminismo, la fenomenología, la psicología de los constructos personales, la teoría crítica, etc., que se incluyen en este *"paraguas para efectuar estudios"*. (HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ ,C. BAPTISTA, M., 2014, pág. 7)

También se le suele llamar *"Constructivista"* Guba y Lincon (1994), o la expresión interpretativismo que se reviste de vigencia, siendo más amplia que la primera y menos ambigua que el naturalismo.

Los términos hermenéutico y fenomenológico tienen que ver con orientaciones específicas de la filosofía y sus derivaciones de algunas corrientes de investigaciones de corte cualitativo. La expresión paradigma interpretativo resulta menos restringida y más abarcadoras que etnográfico, fenomenológico, hermenéutico, o simbólico (GONZÁLES J. , 2010, pág. 228)

Su propósito se centra en la comprensión de fenómenos, gracias a la interacción inseparable de sujeto investigador y sujeto investigado, centrado en la descripción y el ejercicio de desarrollo ideográfico, sin predisposición de causa y efecto. Con características propias que lo identifican, en primera instancia no se puede aislar el investigador del investigado y de esa fuente inagotable de información que radica en el ser, la cercanía en un sentido más amplio tiene su interés por comprender la realidad que viven el sujeto investigado, único y cambiante difícil de generalizar, con una apertura a la flexibilidad que asume el proceso investigativo cíclico con entradas y salidas, una realimentación permanente y continua, son los sujetos en su ambiente natural, fuente con gran riqueza de información. Como sujetos integrales con una dimensión emocional y afectiva particular, que guarda un cúmulo de explicaciones propias de un contexto determinado, por eso la relación de subjetividad genera afinidad, además de un ejercicio empático camino a la comprensión de la realidad. Con un método inductivo que parte de las situaciones particulares hasta proyectarse a lo general, de las partes al todo, en el presente caso de los datos a la teoría, *"la descripción científica de los acontecimientos que viven los sujetos confirma su carácter sensible y abierto"* (CALVACHE E. , 2020, pág. 19). El investigador interpretativo se inclina por el análisis inductivo porque ese procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de la realidad plural y permite escribir de manera completa el ambiente en el que están ubicados los fenómenos estudiados (GONZÁLES J. , 2010, pág. 229) los datos van emergiendo en la medida en que se va

desarrollando el acto investigativo. La negociación en su realidad y la información recolectada en un acontecimiento único y definitivo que se configura con la interacción.

Otro aspecto que lo identifica, es la necesidad de caracterizar el contexto de la investigación, reconociendo a la vez su carácter interpretativo ideográfico remitiéndose a la particularidad del caso analizado o estudiado, desde el paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión (GONZÁLES J. , 2010, pág. 232)

En el paradigma interpretativo la generación del conocimiento está basada en los sujetos que participan en la investigación apoya esta afirmación (GONZÁLES J. , 2010, pág. 235) cuando aporta que está fundamentado o enraizado en el ámbito social que lo genera, puesto que está basado en la experiencia de campo del investigador y de los participantes. Saber que está dotado de significaciones culturales, sociales, políticas, éticas, personales es el ejercicio democrático que posibilitan la aventura de transitar en un ciclo continuo de indagaciones, posibilitando el cumplimiento del criterio de transferibilidad en el momento que pone un caso particular al servicio de otros en diversos contextos, estudiando su aplicabilidad.

En este punto es importante mencionar algunos criterios que dan validez a la investigación desde lo interpretativo Lincoln y Guba 1995 citados por (GONZÁLES J. , 2010) han formulado una serie de criterios para garantizar la calidad a la investigación, emplean cuatro conceptos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad equivalentes respectivamente de términos convencionales como: validez interna, validez externa, fiabilidad, y objetividad. Con acciones concretas para su cumplimiento.

Credibilidad, trabajo de campo in situ, triangulación de la información a través distintos métodos, teorías, fuentes e investigadores. Comprobar los resultados y las interpretaciones, así como a los informantes.

Transferibilidad, recolección de abundantes datos descriptivos para hacer descripciones minuciosas.

Dependencia: elaboración de una pista de revisión que permita que permita el seguimiento al proceso de investigación. Posibilidad de revisión de un observador externo.

Confirmabilidad: correcto proceder de parte del investigador (GONZÁLES J. , 2010, pág. 241)

Sin embargo, es pertinente afirmar que por el hecho de trabajar con sujetos sociales la verdad absoluta no existe y siempre va a estar sujeta a la interpretación. Por consiguiente, la teoría y la práctica deben propiciar la coherencia permeada por la auto-reflexión, que al ser contextualizado permite descubrir la razón del quehacer.

Centrada en un enfoque Histórico hermenéutico, el abordaje hermenéutico tiene por propósito alcanzar la comprensión de la situación a partir del significado que le dan los sujetos a la situación de interés, además

Se refiere a la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana, Se fundamenta en la descripción detallada de los fenómenos, en la relación se da entre sujeto y sujeto (dialógica, comunicativa, intersubjetividad), la finalidad es de ubicación y orientación (CALVACHE E. , 2020, pág. 26)

Este enfoque se ha servido de la investigación científica por su afán de interpretar los fenómenos de estudio, en un sentido más amplio su pretensión es interpretar los gestos, el leguaje, las palabras, los textos escritos, las expresiones de los sujetos como un acto que antecede a la comprensión, incursionando conscientemente en un ciclo infinito, procura la libertad y asume una postura de-constructiva porque brinda espacio para replantear, resignificar.

Definir el enfoque desde las ciencias sociales permite caracterizar y ubicar la investigación, la producción de conocimiento y el campo de intervención, las fuentes de información se precisan en los espacios de interacción social y son rasgos que definen la interpretación, porque, conocer la estructura de la realidad, las vivencias de los sujetos sociales, percepciones, opiniones, y aspectos subjetivos, *"el quehacer, indagar situaciones, contexto, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, concepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, planes de vida, motivaciones, intenciones, territorialidades"* (CIFUENTES, 2011, pág. 30) son el camino de reconocimiento de la diversidad orientado hacia la comprensión de la realidad, la construcción de sentido, desde un estudio del devenir histórico de un mundo rebosante de significado. Por esta razón el enfoque histórico hermenéutico perfila el carácter participativo y de apropiación del contexto como requisito de investigación, siguiendo la línea del paradigma interpretativo porque no se puede desarrollar la comprensión con una postura de indiferencia y neutralidad.

Orientada bajo un método fenomenológico que demarca el camino o el conjunto de pasos a seguir para cumplir el propósito de la investigación, enmarcados en la comprensión *"El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor"*

(CALVACHE E. , 2020, pág. 12) existe la sentida necesidad de comprender el fenómeno que se da en las escuelas normales por ser estas instituciones, centros de conocimiento que tiene el reto de responder a las exigencias de calidad educativa en el marco de la investigación y la innovación, garantes en la producción de conocimientos y no simplemente en la transmisión de saberes.

El método fenomenológico estudio las situaciones en su estado natural, tal como suceden, con sus particularidades, conjugada la dimensión intelectual, no formula juicios a priori, el interés de estudio es con casos concretos, los sujetos se consideran fuentes de conocimiento, basado en la descripción y la reflexión, tiene su credibilidad en un tiempo y espacio determinados. Además *"busca entender las experiencias de las personas sobre un fenómeno o las múltiples perspectivas del mismo"* (HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ ,C. BAPTISTA, M., 2014, pág. 443)

Su objeto de estudio se centra en Individuos que hayan compartido la experiencia o el fenómeno, dentro de las técnicas sugeridas están la observación, entrevistas y grupos de enfoque. Para el análisis de la información se propone: Unidades de significado, categorías, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas. (HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ ,C. BAPTISTA, M., 2014, pág. 472)

Es que el primero se enfoca en la conexión o sucesión de eventos (el punto de vista cronológico o la historia secuencial) y el segundo en la esencia de la experiencia compartida. El fenómeno se identifica desde el planteamiento y puede ser tan variado como la amplia experiencia humana.

Es que el primero se enfoca en la conexión o sucesión de eventos (el punto de vista cronológico o la historia secuencial) y el segundo en la esencia de la experiencia compartida. El fenómeno se identifica desde el planteamiento y puede ser tan variado como la amplia experiencia humana. (HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ ,C. BAPTISTA, M., 2014, pág. 493)

Centra su interés en los puntos de vista de los participantes de manera individual y posteriormente grupal, con una perspectiva de construcción colectiva.

Unidades de estudio y sujetos de investigación

El muestreo en la investigación cualitativa puede seguir lógicas diferentes. Podemos distinguir un muestreo más formalizado de las formas más intencionales y flexibles de hacerlo (…) (Flick, 2015, pág. 48).

En la investigación cuantitativa la idea de la muestra responde más a la representatividad

de la población, mientras que, en la investigación cualitativa hay un mayor interés por analizar y profundizar en los casos de estudio, sin que ello implique ninguna pérdida de rigurosidad científica. Según explican Hernández, Fernández y Baptista (2010):

> (…) en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (…) (pág. 394). Citado por (SALAS, 2020)

Unidades de Estudio: la unidad de estudio de la presente investigación centra su interés en Las Escuelas Normales Superiores de Colombia.

Sujetos de investigación: Se toma por sujetos de investigación las Escuelas Normales Superiores de Colombia que participaron en la implementación de la I.S.E. Sujetas al cumplimiento de criterios de inclusión y exclusión que están por definir.

Fuentes primarias y secundarias.

Fuentes primarias: Escuelas Normales, directivos, maestros, expertos, participantes en la formación e implementación de la I.S.E.

Tabla 1.

Listado Escuelas Normales participantes en el Diplomado sobre I.S.E.

Escuela Normal Superior	Ciudad o Municipio y Departamento de Colombia	Año de formación
Gigante Huila	Huila	2015
María Montessori	Bogotá	2015
1. Cristo Rey	Barrancabermeja, Santander.	2018-2019
2. Jorge Isaacs	Roldanillo, Valle del Cauca.	2018-2019
3. La Mojana	Majagual, Sucre.	2018-2019
4. Montes de María	San Juan de Nep. Bolívar.	2018-2019
5. Pio XII	Pupiales, Nariño	2018-2019
6. Putumayo	Sibundoy, Putumayo	2018-2019
7. Río de Oro	Río de Oro, Cesar	2018-2019
8. Santa Teresita	Bahía Solano, Chocó	2018-2019
9. María Auxiliadora	Granada, Meta	2018-2019
10. Pitalito	Pitalito, Huila	2018-2019
11. Normal Superior Nocaima	Nocaima Cundinamarca	2018-2019

Fuente: Presentación del Laboratorio de Innovación 2017

Fuentes secundarias: documentos objeto de análisis

La población documental desde lo interpretativo Unidad de Estudio está conformada por referencias de uso y conocimiento científico universal, básicamente de artículos científicos especializados nacionales e internacionales. Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando para ello, una metódica de análisis; teniendo como finalidad obtener resultados que pudiesen ser base para el desarrollo de la creación científica (León, 2004)

En la presente investigación resulta necesario y apasionante leer entre líneas, poder recuperar la información implícita y explicita de los documentos referentes que dan soporte a las afirmaciones y la validez y confiabilidad al documento. Gracias al recorrido documental y la revisión de las fuentes secundarias se puede contrastar las realidades.

El análisis documental comprende dos fases básicas: el análisis formal y el análisis de contenido.

1) **Análisis formal:** Invita a establecer las generalidades externas del texto: tipo, autor, título, editorial, fecha, número de páginas, idioma original, etc. *"Se realiza en dos operaciones: catalogación y descripción documental"*. (CALVACHE J. , 2020, pág. 20)
   a) La catalogación pretende establecer la lista de documentos que componen una colección, es decir, el catálogo.
   b) La descripción documental es la operación por la cual se describe el documento en función de sus características formales y externas, como el autor, el título, el lugar de edición, el editor, el año de publicación, las características físicas, etc.
2) **El análisis de contenido:** Acción intelectual que conduce a extraer información relevante, mediada por técnicas como *"el resumen"*. (CALVACHE J. , 2020, pág. 21)

A continuación, se describe el proceso de investigación centrado en la recolección de la información de las fuentes para el caso se inicia con el contacto del equipo de doctores del laboratorio de innovación, junto con el doctor autor de la metodología de investigación I.S.E. Con ellos se desarrollan encuentros para aplicar el instrumento previamente diseñado y validados por las doctoras: ALCC y MEQ. En este caso la guía de preguntas para la entrevista grupo focal, la entrevista estructurada para aplicar a expertos y el formulario online para aplicar a los maestros en formación o egresados del PFC.

La presente investigación surge de la necesidad identificada después de cursar el diplomado

I.S.E que a lo largo de un año busco la formación y la implementación de la metodología de investigación en las ENSC seleccionadas. Después de la implementación de la I.S.E se identifica que es necesario evaluar el impacto de esta implementación en las ENSC participantes, en este sentido se inicia el proceso investigativo que estructure la idea en mención profundizando en la trayectoria de las ENSC, sus implicaciones pedagógicas y requerimientos para garantizar la calidad Educativa dada su naturaleza. En la misma línea el estudio de la I.S.E en profundidad documentado sus etapas, fases y requisitos de implementación, así mismo los productos o evidencias de implementación.

Una vez validados los instrumentos por expertos se pasa a la aplicación, para recolectar la información que es analizada y da origen a la propuesta de construcción de una la ruta orientadora para evaluación de Impacto de la implementación de la metodología I.S.E.

Consideraciones Éticas: para la descripción de la obtención del consentimiento informado es oportuno mencionar el acercamiento a las fuentes de información, la explicación de las implicaciones y fines de la investigación, por su parte las fuentes manifiestan su decisión de participación firmando el consentimiento informado, en este se explicó que la voluntad de participación, se pidió autorización para el uso de audio e imagen, y se exoneró a los participantes sobre cualquier implicación, responsabilidad y consecuencias. Una vez firmado se aplican los instrumentos.

RESULTADOS

La presente investigación se desarrolló con 11 ENS, con la participación del equipo de doctores del laboratorio de innovación de la UNISALLE. Las fuentes: maestros en formación, egresados del PFC, directivos y docentes de las ENSC y doctores del laboratorio de innovación

La interpretación de la información recolectada a través de su organización, siguiendo las categorías enunciadas, su codificación permite identificar dos aspectos para analizar el impacto:

A. Desde el sentido positivos se tiene que la I.S.E generó:

La capacitación, actualización y formación de directivos de 11 ENSC en el 2017-2018 y 2 ENSC en el 2015

Liderazgo en la réplica de la Metodología I.S.E en las ENSC

Implementación de la I.S.E en los PFC de las ENS

Articulación de la investigación en la innovación.

Formulación de proyectos de I.S.E

Red de Normales RENI.S.E

Organización en Nodos para actividades propias de la naturaleza de la ENS

Organización y participación en encuentros de nodos.

Promoción y apertura de acompañamiento a las ENS con otros proyectos en alianza con el MEN

Aporte en la cultura de trabajo en las COPIEs

B. Desde las Oportunidades de Mejora.

Seguimiento a los proyectos formulados e implementados.

Continuidad a la implementación de los proyectos.

Compromiso de todos los agentes educativos y no solo de quienes recibieron la formación.

Articulación de la I.S.E en los planes de estudios del PFC.

Propiciar espacios para comunicar la experiencia con la I.S.E

Continuidad a la Formación en la I.S.E

Figura 1: RUTA ORIENTADORA

Fuente: La presente investigación.

CONCLUSIONES

Con la realización de la investigación se concluye que:

La ruta orientadora para la evaluación del impacto toma los procesos estructurales de la innovación y con Items establecidos otorga un puntaje interpretando que el más alto representa un impacto positivo y el menor un impacto poco representativo.

Es importante destacar el papel preponderante de la integración, participación, y disposición de encuentro entre las ENSC, resaltando su naturaleza como un elemento determinante en su

sentido de identidad y aporte social.

Se identifican oportunidades de mejora para continuar cualificando el proceso de conformación de las COPIEs, la implementación de la I.S.E y la generación de conocimiento frente al tema de interés.

La oportunidad de mejoramiento se centra en la necesidad de incluir en el diseño curricular de los PFC en su plan de estudios la metodología I.S.E para que se sienten las bases de la investigación e innovación desde una práctica de liderazgo en el maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, W. (2018). Innovación social Educativa: una alternativa de Innovación Social 3.0. Revista de la Universidad de la Salle 75, 41.
- ADMIN. (4 de octubre de 2013). conocimientosweb.net la divisa del nuevo milenio. Obtenido de conocimientosweb.net la divisa del nuevo milenio: https://www.conocimientosweb.net
- Alcolea, P. (2016). PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESTUDIO DE CASO DEL I.E.S MURCIA. En P. M. Rodriguez, Formación del profesorado desde la Investigación y la Innovación Educativa (págs. 69-82). Murcia: Edit.um.
- CALVACHE, E. (29 de FEBRERO de 2020). METODOLOGÍA MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. PASTO, COLOMBIA, NARIÑO.
- CALVACHE, J. (29 de Febrero de 2020). Técnicas de recolección y análisis de la información. Pasto, Colombia, Narino.
- CEPAL. (2008). Reflexiones estratégicas sobre la innovación en el campo social. En CEPAL, Claves para la Innovación Social en América Latina y el Caribe (págs. 21-36).
- CIFUENTES, R. (2011). Diseño de Proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas de Mexico S.A.
- Education, P. (18 de abril de 2022). Pinion education Learning for the future. Obtenido de Pinion education Learning for the future: https://pinion.education/es/blog/innovacion-educativa/
- EGGE, E. (1 de MAYO de 2017). APRENDER A INVESTIGAR NOCIONES BÁSICAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL http://abacoenred.com/. Recuperado el 15 de Febrero de 2020, de APRENDER A INVESTIGAR NOCIONES BÁSICAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL http://abacoenred.com/: http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf

- GALAN, A. (2011). Metodología de Investigación. UDES CAMPUS VIRTUAL, 13.
- GONZÁLES, J. (29 de JULIO de 2010). https://issuu.com. Recuperado el 1 de MARZO de 2020, de https://issuu.com: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Gutiérrez, M. Z. (2018). Concepciones sobre Innovación Social en docentes de Escuelas Normales: un estudio de caso. Nodos y nudos, 112-124.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ ,C. BAPTISTA, M. (2014). Metodología de Investigación Sexta Edición. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Leiva, O. M. (2016). LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CENTROS: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA ACCIÓN. En P. M. Rodríguez, Formacion del Profesorado desde la Investigación y la Innovación Educativa. (págs. 161-173). Murcia: Edit.um.
- León, M. E. (2004). Generalidades sobre Metodología. México: Universidad Autónoma del Carmén.
- MARTINEZ et al. (2000). MARCO DE ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES. BOGOTÁ: ENLACE EDITORES LTDA.
- MEN. (2000). La Investigación Educativa en las Escuelas Normales Superiores. Bogotá.
- MEN. (21 de junio de 2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Obtenido de Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf
- MEN. (19 de Diciembre de 2020). Minieducación. Obtenido de Minieducación: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- MEN, M. D. (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores de Colombia. Bogotá: Dirección de Calidad.
- Monge, C. M. (2015). Los conocimientos sobre rasgos de la personalidad del profesorado como facilitadores de la innovación educativa: Estado del Arte. Revista Fuentes, 173-198.
- RÁTIVA, V. M. (20 de Junio de 2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. Praxis. Obtenido de Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. Praxis: https://doi.org/10.21676/23897856.2537
- RODRÍGUEZ, H. A. (2008). CLAVES PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. En H. A. RODRÍGUEZ, CLAVES PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (pág. 22). Santiago de Chile: CEPAL.
- SALAS, O. D. (25 de febrero de 2020). Investigalia. Obtenido de Investigalia: https://

investigaliacr.com/investigacion/la-muestra-en-la-investigacion-cualitativa/

- UNIVALLE. (1 de diciembre de 2007). Aulavirtual.iberoamericana.edu.co. Obtenido de Aulavirtual.iberoamericana.edu.co: http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/LINEAMIENTOS%20METODOL%C3%93GICOS.pdf

CAPÍTULO 35

SISTEMA DE EVALUACIÓN METACOGNITIVO - REFLEXIVO PARA EL MEJORAMIENTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Mireya Soledad Brito Albuja
Universidad UMECIT, Panamá
mireyabrito.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-2869-1507

RESUMEN

La evaluación del desempeño docente constituye el talón de Aquiles de los sistemas educativos latinoamericanos, el contexto ecuatoriano es un ejemplo de esta problemática. Existen diversas maneras de evaluar el accionar pedagógico, pero las connotaciones éticas, sociales, laborales y afectivas que este proceso provoca, no se consideran como las más óptimas; por lo que el propósito y objetivo general de este estudio fue proponer un sistema de evaluación del desempeño docente que plantee un cambio estructural de fondo y de forma. La sociedad requiere de ciudadanos cognitiva - afectiva y praxitivamente competentes, en este sentido la taxonomía propuesta por Marzano y Kendall, cuyos postulados apuntan al desarrollo de la competencia metacognitiva y a la reflexión autocrítica de los aprendices, servirá de base para transferirla a los enseñantes, no se pueden desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes si los maestros no enseñan desde este mismo enfoque; además, se han tomado en cuenta los estándares de calidad de competencia pedagógica como una manera de enriquecer y complementar la propuesta. Este ensayo teórico - reflexivo, permitirá visualizar el problema desde su realidad más compleja. Se analizará la pertinencia de los instrumentos cuantitativos y cualitativos, como cuestionarios que se aplicarán a estudiantes y padres de familia, entrevistas a directivos, listas de cotejo y ficha de observación para los maestros, con los cuales se recopilará la información; se analizarán también otros documentos usados como mecanismos de apoyo, como una matriz de registro documental; todos estos instrumentos fueron diseñados con la finalidad de triangular y corroborar los datos obtenidos, finalmente, y para extraer las metainferencias que serán las conclusiones del estudio, se usará una matriz de categorías. Para la investigación, se eligió una institución educativa particular, ubicada en la ciudad de Sangolquí, reconocida a nivel nacional por los resultados académicos de sus estudiantes y por el compromiso de su equipo de trabajo con la propuesta pedagógica institucional.

Palabras clave: Evaluación - Desempeño Docente - Sistema Metacognitivo - Sistema Reflexivo - Estándares de Calidad.

METACOGNITIVE EVALUATION SYSTEM - REFLEXIVE FOR THE IMPROVEMENT OF TEACHING PERFORMANCE

ABSTRACT

The evaluation of teacher performance constitutes the Achilles heel of Latin American educational systems, the Ecuadorian context is an example of this problem. There are various ways to evaluate the pedagogical action, but the ethical, social, labor and affective connotations that this process causes are not considered the most optimal; Therefore, the general purpose and objective of this study was to propose a teacher performance evaluation system that proposes a structural change in substance and form. Society requires cognitively-affectively and practically competent citizens. In this sense, the taxonomy proposed by Marzano and Kendall, whose postulates point to the development of metacognitive competence and the self-critical reflection of learners, will serve as a basis to transfer it to teachers, not metacognitive skills can be developed in students if teachers do not teach from this same approach; In addition, the quality standards of pedagogical competence have been taken into account as a way of enriching and complementing the proposal. This theoretical - reflective essay will allow us to visualize the problem from its most complex reality. The relevance of the quantitative and qualitative instruments will be analyzed, such as questionnaires that will be applied to students and parents, interviews with managers, checklists and observation sheets for teachers, with which the information will be collected; Other documents used as support mechanisms will also be analyzed, such as a documentary record matrix; All these instruments were designed with the purpose of triangulating and corroborating the data obtained, finally, and to extract the meta inferences that will be the conclusions of the study, a matrix of categories will be used. For the research, a private educational institution was chosen, located in the city of Sangolquí, recognized nationally for the academic results of its students and for the commitment of its work team with the institutional pedagogical proposal.

Keywords: Evaluation - Teaching Performance - Metacognitive System - Reflexive System - Quality Standards.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño docente ha sido un tema crítico y desafiante en el contexto educativo latinoamericano durante los últimos años. Diversos estudios han abordado esta problemática, destacando aspectos éticos, sociales, laborales y afectivos que afectan su implementación y efectividad. En esta revisión teórica, nos centraremos en analizar el contenido de varios artículos científicos que arrojan luz sobre esta temática y proponen soluciones innovadoras para mejorar la calidad de la evaluación del desempeño docente.

Uno de los estudios relevantes en este campo es el de Arcila, et al., (2017), quienes abordaron la problemática de la evaluación del desempeño docente, el artículo presenta un análisis profundo de los factores que afectan la evaluación docente en el contexto latinoamericano, resaltando la importancia de considerar aspectos éticos y sociales en el proceso. Pérez (2022) examina la correlación entre la calidad educativa y el desempeño docente, enfocándose en el caso panameño, este artículo destaca cómo la evaluación puede ser un factor determinante en la mejora de la calidad educativa. Esquerre y Pérez (2021) brindan una perspectiva desde el caso peruano en su artículo se destacan los retos actuales del desempeño docente en el siglo XXI, ofreciendo una mirada panorámica sobre la situación educativa en el país. Esta realidad se ve reflejada también en el sistema educativo ecuatoriano.

La relación entre el desempeño docente y la calidad educativa en América Latina es explorada también por Escribano (2018) quien ofrece una visión más amplia sobre la importancia del desempeño docente como factor influyente en la calidad de la educación en la región. Recopilando las perspectivas y enfoques presentados en los artículos, este ensayo de revisión teórica busca profundizar en la problemática de la evaluación del desempeño docente en el contexto educativo latinoamericano y proponer un Sistema de Evaluación Metacognitivo-Reflexivo que promueva la mejora continua del desempeño de los docentes y, en consecuencia, eleve la calidad educativa latinoamericana.

Por otro lado, Cóndor y Remache (2020) proponen un enfoque que aborda la evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. Su trabajo destaca la necesidad de considerar tanto la labor del docente como del equipo directivo en la búsqueda de la excelencia educativa. Por su parte, Martínez, et al., (2016) exploran también la relación entre el desempeño docente y la calidad educativa, su trabajo contribuye a entender cómo el rendimiento del docente afecta la calidad general del proceso educativo.

Aterrizando ya al aula de clases, Gálvez et al., (2018) proponen un modelo de evaluación del desempeño docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes, este enfoque destaca la importancia de preparar docentes comprometidos con el desarrollo de sus alumnos. Maussa (2014), por su parte, aborda las características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente, en su artículo ofrece una base conceptual importante para comprender los fundamentos de la evaluación docente. El artículo de Martínez-Izaguirre, et al., (2018) en cambio, resalta la importancia de la autoevaluación y reflexión docente para mejorar la competencia profesional en la sociedad del conocimiento.

El informe de la UNESCO (2023), proporciona una visión general sobre la relevancia de la enseñanza y su impacto en el proceso de evaluación docente. Stroebe (2016), por otro lado, ofrece una perspectiva crítica sobre las evaluaciones estudiantiles de la enseñanza, cuestionando su fiabilidad y efectividad en la medición del desempeño docente. También Vega (2020) explora la gestión educativa y su relación con el desempeño docente, el artículo brinda una mirada integral sobre cómo la gestión impacta el rendimiento del docente en el aula.

Es importante también abordar los problemas socio-afectivos que presentan algunos docentes, por procesos de evaluación incompletos y mal estructurados, por ejemplo, Rodríguez, et al., (2014) presentan los resultados de una investigación sobre la evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios, resaltando la importancia de abordar el bienestar docente en el proceso de evaluación. Este mismo tema, es explorado por Cárdenas, et al., (2014) este estudio pone de relieve la relevancia de abordar los aspectos emocionales y laborales en el proceso de evaluación docente.

Algunos teóricos e investigadores han centrado su trabajo en mirar la evaluación del desempeño docente como una posibilidad de mejoramiento, en cualquier modalidad y de manera especial en la educación superior, por ejemplo, el trabajo de Cabero, et al., (2018) destaca la necesidad de configurar un modelo de evaluación del desempeño docente para la formación virtual. El artículo propone ideas clave para diseñar un sistema de evaluación acorde con los entornos educativos en línea y la preparación docente requerida.

Asimismo, Fernandes, et al., (2016) analizan la evaluación del desempeño por competencias desde la percepción de docentes y estudiantes en la educación superior. Su trabajo aporta conocimiento sobre cómo la aplicación de competencias afecta el proceso de evaluación. También Gómez y Valdés (2019) en su artículo proporcionan una mirada crítica sobre los desafíos y oportunidades en la evaluación docente en el nivel universitario.

La relevancia de abordar un cambio estructural en la evaluación del desempeño docente radica en la necesidad de superar las limitaciones y desafíos presentes en los sistemas tradicionales de evaluación. La mayoría de estos enfoques se centran en aspectos cuantitativos y se enfocan en el resultado más que en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Marzano y Kendall (1994) presentan una taxonomía que puede aplicarse en la evaluación del desempeño docente para desarrollar competencias metacognitivas y de reflexión de la práctica pedagógica. Al proponer un enfoque metacognitivo y reflexivo, se busca una evaluación más profunda y significativa, que considere la complejidad y la diversidad de la labor docente. Esta perspectiva favorece una visión holística

del desempeño docente, donde se valoren no solo los resultados sino también la autorreflexión del docente, su capacidad para ajustar su práctica y su compromiso con la formación integral de los estudiantes.

Ante las limitaciones y desafíos identificados en la evaluación del desempeño docente en el contexto latinoamericano, el propósito de este ensayo de revisión teórica es presentar una propuesta innovadora y fundamentada para desarrollar un Sistema de Evaluación Metacognitivo-Reflexivo.

Dicho sistema pretende ir más allá de las tradicionales metodologías de evaluación, incorporando elementos que fomenten la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica del docente sobre su propia práctica educativa. La intención es crear un modelo de evaluación integral que considere tanto los aspectos pedagógicos como las dimensiones éticas, afectivas y sociales, y que promueva un mayor compromiso del docente con su desarrollo profesional y la mejora continua de su enseñanza.

Relevancia de la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica en la formación de ciudadanos competentes

La relevancia de la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica en la formación de ciudadanos competentes ha sido abordada por diversos autores en el ámbito educativo; por ejemplo Arcila et al. (2017) resaltan que la competencia metacognitiva permite a los docentes comprender y regular sus procesos de pensamiento, lo que les permite adaptar su enseñanza según las necesidades y características de sus estudiantes, además, Cóndor y Remache (2020) señalan que la reflexión autocrítica promueve la autorreflexión en los docentes, lo que les permite identificar fortalezas y debilidades en su práctica, favoreciendo así un proceso de mejora continua.

La importancia de la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica también se destaca en el contexto de la formación virtual, Cabero et al. (2018) sugieren que estas habilidades permiten a los docentes adaptar su enfoque pedagógico a las particularidades del entorno virtual, maximizando así el aprendizaje de los estudiantes. Esquerre y Pérez (2021) afirman que la reflexión docente en el siglo XXI es esencial para responder a los desafíos de la educación actual y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales en los estudiantes.

En la formación superior, la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica también desempeñan un papel clave en la evaluación del desempeño docente. Fernandes et al. (2016) indican que los docentes que poseen estas habilidades pueden identificar eficazmente las necesidades de los estudiantes y proporcionar una retroalimentación significativa para mejorar su aprendizaje. Gómez

y Valdés (2019) sostienen que la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica son factores determinantes en la calidad de la enseñanza en la educación superior.

Además, la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica se vinculan con la gestión educativa y el desempeño docente. Vega (2020) destaca que estas habilidades fortalecen la capacidad de los docentes para tomar decisiones informadas y mejorar la calidad de la educación que brindan. Por otro lado, Martínez et al. (2016) plantean que la competencia metacognitiva permite a los docentes evaluar su propio desempeño y su impacto en la calidad educativa, lo que resulta esencial para una formación integral y competente de los ciudadanos.

Descripción de la taxonomía propuesta por Marzano y Kendall y su aplicación en el contexto docente

La taxonomía propuesta por Marzano y Kendall es una herramienta significativa para la mejora del desempeño docente y la evaluación educativa. En su trabajo *"The New Taxonomy of Educational Objectives"* (1994), Marzano y Kendall presentan una nueva forma de categorizar los objetivos educativos, con enfoque en cuatro dimensiones: conocimiento, habilidades, disposiciones y autonomía en el aprendizaje. Esta taxonomía proporciona una estructura coherente y completa para la evaluación de competencias y habilidades en el contexto docente.

En su segunda edición del libro *"The New Taxonomy of Educational Objectives"* (2007), Marzano y Kendall profundizan en los aspectos prácticos de la taxonomía y su aplicación en el aula. Aquí se explora cómo los docentes pueden utilizar esta taxonomía para diseñar planes de estudio efectivos, crear evaluaciones significativas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En 2017, el centro de investigaciones educativa que lideran propone un modelo de evaluación del desempeño, este centro ha desarrollado modelos de evaluación basados en esta taxonomía, lo que permite a los educadores reflexionar sobre su práctica, identificar fortalezas y áreas de mejora, y diseñar planes de desarrollo profesional. La taxonomía de Marzano y Kendall se ha convertido en un marco relevante para evaluar la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos educativos. Su aplicación en el contexto docente ha demostrado ser efectiva para fomentar una mayor conciencia de los docentes sobre las competencias y habilidades que deben promover en sus estudiantes.

Incorporación de estándares de calidad de competencia pedagógica en la propuesta de evaluación

La incorporación de estándares de calidad educativa relacionados con la evaluación del desempeño docente se vincula de manera significativa a la propuesta del sistema de evaluación

metacognitivo - reflexivo del desempeño docente basado en la taxonomía de Marzano y Kendall. Ambos enfoques se complementan mutuamente al proporcionar una visión integral y más precisa del desempeño de los docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación del Ecuador (s.f.), aborda la importancia de evaluar el desempeño docente para garantizar la calidad educativa, por lo que ha establecido los criterios y estándares que se utilizan para evaluar a los docentes y asegurar que cumplan con las competencias pedagógicas requeridas para una enseñanza efectiva. Además, luego de los análisis de los resultados obtenidos en varias evaluaciones aplicadas tanto a estudiantes como a docentes, determinaron que la aplicación de los estándares de calidad educativa proporcionan información clave sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes y ayudan a identificar áreas de mejora en la enseñanza.

Las razones de estas afirmaciones se relacionan con el criterio que la incorporación de estándares de calidad de competencia pedagógica en la propuesta de medición del desempeño docente, permite una evaluación más objetiva y justa de la práctica pedagógica, porque al utilizar criterios claros y medibles, se puede identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora en el trabajo de los docentes, lo que a su vez contribuye a una mejora continua de la calidad educativa en el sistema escolar (Ministerio de Educación, 2017).

Por otro lado, la propuesta del sistema de evaluación metacognitivo - reflexivo basado en la taxonomía de Marzano y Kendall enfatiza el desarrollo de la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica de los docentes. Esta perspectiva se centra en que los docentes reflexionen sobre su propia práctica, identificando fortalezas y áreas de mejora, y fomentando un enfoque proactivo para su desarrollo profesional. La combinación de ambos enfoques permite no solo evaluar el desempeño docente desde un punto de vista externo sino también promover el crecimiento profesional y la autorregulación docente.

Además, la taxonomía propuesta por Marzano y Kendall se enfoca en el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, lo que a su vez se relaciona directamente con la formación de ciudadanos competentes en la sociedad. Al aplicar esta taxonomía en la evaluación del desempeño docente, se establece una vinculación sólida entre la formación de los docentes y la formación de los estudiantes, asegurando que los educadores estén enseñando desde una perspectiva que fomente la competencia metacognitiva y la reflexión crítica en sus alumnos.

Diseño del sistema de evaluación del desempeño docente

Para la investigación se seleccionó una institución educativa particular en la ciudad de

Sangolquí, caracterizada por buenas prácticas educativas y que ha sido reconocida a nivel nacional e internacional, esta elección se basa en diversos factores; en primer lugar, esta institución es representativa del contexto educativo de la zona y refleja las características socioeconómicas y culturales de la comunidad estudiantil. Además, se consideró la disposición y colaboración del personal directivo y docente de la institución para participar en el estudio, lo que facilitó el acceso a la información necesaria. La selección de esta institución específica permitirá obtener datos relevantes y significativos para el análisis y la generación de conclusiones sobre el desempeño docente y su impacto en la formación de ciudadanos competentes en el contexto local.

Para la recopilación de información, se diseñaron instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, mismos que fueron validados por expertos y que pasaron con éxito el proceso de pilotaje. Dentro de los instrumentos se incluyen cuestionarios para estudiantes y padres de familia que se emplearán como herramientas cuantitativas para obtener datos numéricos y estadísticas sobre la percepción de los actores educativos respecto al desempeño docente y la calidad de la educación. Estos cuestionarios incluyen preguntas estructuradas y escalas de valoración para cuantificar las opiniones y actitudes de los encuestados.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, se realizan entrevistas a directivos de la institución educativa para obtener información más detallada y profunda sobre el enfoque pedagógico, los desafíos institucionales y las estrategias de mejora en la formación de ciudadanos competentes. Estas entrevistas permitirán capturar percepciones, experiencias y opiniones en profundidad, brindando una visión más completa de la realidad educativa de la institución.

Adicionalmente, se emplearán listas de cotejo y fichas de observación para los maestros durante el proceso de observación de clases. Estos instrumentos proporcionarán una evaluación detallada del desempeño docente en términos de planificación, metodología de enseñanza, interacción con los estudiantes y manejo del aula. La observación directa en el aula brindará una perspectiva precisa de la práctica docente y su relación con el desarrollo de competencias en los alumnos.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos recopilados, se utilizará una matriz de registro documental como mecanismo de apoyo. Esta matriz permitirá organizar y verificar la consistencia de la información obtenida de diferentes fuentes, como informes institucionales, registros académicos y documentos oficiales. El uso de esta matriz de registro asegurará que los datos sean precisos y coherentes, evitando sesgos en el análisis.

El proceso de triangulación y corroboración de datos será esencial para garantizar la validez de los resultados. La información obtenida de los diferentes instrumentos de evaluación se contrastará y se comparará para identificar posibles discrepancias y convergencias. La triangulación de datos permitirá obtener una imagen más completa y objetiva de la realidad educativa en la institución, aumentando la fiabilidad de los resultados y las conclusiones del estudio.

En el análisis de resultados y metainferencias, se examinarán los datos recopilados a través de los instrumentos de evaluación y se identificarán patrones, tendencias y relaciones significativas. Se elaborarán inferencias y generalizaciones sobre el desempeño docente y su influencia en la formación de ciudadanos competentes en la institución educativa seleccionada. Los hallazgos se presentarán de manera clara y concisa, respaldados con evidencia concreta.

Además, en la presentación y discusión de los hallazgos, se destacarán los resultados más relevantes y se compararán con la propuesta teórica y los objetivos de la investigación. Se discutirán las implicaciones de los resultados en el contexto educativo y se señalarán posibles áreas de mejora para el desarrollo de competencias en los docentes. La reflexión sobre la pertinencia de los instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados permitirá analizar la idoneidad de cada método para obtener información valiosa sobre el desempeño docente y su impacto en la formación de ciudadanos competentes.

CONCLUSIONES

Dentro de las prioridades de los sistemas educativos a nivel mundial se encuentra la búsqueda de la excelencia en la oferta educativa, por lo que la exigencia laboral docente se ha incrementado en todo nivel, ocasionando altos niveles de estrés en docentes y directivos (Cárdenas, et al., 2014).

La propuesta de un Sistema de Evaluación Metacognitivo-Reflexivo se vincula directamente con el propósito de formar ciudadanos competentes en la sociedad actual. La educación no solo se trata de transmitir conocimientos, sino también de desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y prácticas en los estudiantes. Al fomentar la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica en los docentes, se crea un entorno educativo propicio para que los alumnos también desarrollen estas habilidades esenciales para su aprendizaje y crecimiento personal.

El desarrollar la competencia metacognitiva y la reflexión autocrítica son elementos fundamentales en la formación de ciudadanos competentes en el contexto educativo, estas habilidades permiten a los docentes adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, fomentar el aprendizaje significativo y proporcionar una retroalimentación efectiva. Además,

contribuyen al desarrollo profesional del docente y a la mejora continua de la calidad educativa en la formación de ciudadanos competentes y comprometidos con la sociedad.

La taxonomía propuesta por Marzano y Kendall es una herramienta valiosa para la evaluación y mejora del desempeño docente, su enfoque en las dimensiones de conocimiento, habilidades, disposiciones y autonomía en el aprendizaje brinda a los educadores una estructura coherente para evaluar y mejorar su práctica pedagógica. Además, su aplicación en modelos de evaluación del desempeño docente ha demostrado ser efectiva para impulsar el crecimiento profesional de los educadores y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes.

La incorporación de estándares de calidad educativa relacionados con la evaluación del desempeño docente en la propuesta del sistema de evaluación metacognitivo - reflexivo basado en la taxonomía de Marzano y Kendall, permitiría una evaluación más completa y enriquecedora de los docentes. Al combinar criterios objetivos con un enfoque que promueve el desarrollo metacognitivo y la autorreflexión en los docentes, se fortalece la calidad de la educación y se contribuye a la formación de ciudadanos competentes y críticos en la sociedad. Ambos enfoques se complementan para asegurar un mejoramiento continuo del desempeño docente y, por ende, una educación de mayor calidad para los estudiantes.

Finalmente, la interpretación de los resultados a la luz de la propuesta teórica permitirá establecer conexiones significativas y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. Se identificarán coincidencias o contradicciones con la literatura académica existente y se sugerirán recomendaciones para futuras investigaciones. En conjunto, este enfoque integral y coherente de la investigación permitirá ofrecer una visión completa y fundamentada sobre la importancia de la competencia pedagógica en la formación de ciudadanos competentes en cualquier institución educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcila, M., Dimaté, C., González, C., Rodríguez, R., y Tapiero, O. (2017). La evaluación del desempeño docente. Folios, (46), 83-95. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000200083
- Cabero, J., Llorente, M. y Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21 (1), 261-279. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/66943/17206-40396-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cárdenas, M., Méndez, L., y González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente,

estrés y burnout en profesores universitarios. Actualidades Investigativas en Educación., 14(1), 1 - 22. Scielo. https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a05v14n1.pdf

- Cóndor, B., y Remache, M. (2020). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. Cátedra, 2(1), 116–131. https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Revista Educación., 42(2), 1 - 25. https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/44055139021.pdf
- Esquerre, L., y Pérez, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. Revista Educación, 14(2), 1 - 21. Redalyc. : https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846
- Fernandes, J., Sotolongo, M., y Martínez, Carlos C. (2016). La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior. Formación universitaria, 9(5), 15-24. Scielo. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003
- Gálvez Suárez, Eric y Milla Toro, Ricardo. (2018). Modelo de Evaluación del Desempeño Docente: Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes en el Marco del Buen Desempeño Docente. Propósitos y Representaciones , 6 (2), 407-429. Scielo. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf
- Gómez L F., y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. Propósitos y Representaciones, 7(2), 479-515. Scielo. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255
- Martínez, G., Guevara, A., y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible., 12(6), 123 - 134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112
- Martínez - Izaguirre, M., Yániz - Alvarez, C. y Villardón - Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56, Artíc. 10. https://www.um.es/ead/red/56/martinez_et_al.pdf
- Marzano, R. J.; Kendall, J. S. (1994) The New Taxonomy of Educational Objectives (1994). https://files.hbe.com.au/samplepages/CO2399.pdf
- Marzano, R. J., y Kendall, J. S. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives (R. J. Marzano y J.
- S. Kendall, Eds.; Segunda ed.). SAGE Publications. https://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf
- Marzano Center. (2017). The Marzano Teacher Evaluation Model and the Marzano

Focused Teacher Evaluation Model. [Archivo PDF]

- https://www.marzanocenter.com/wp-content/uploads/sites/4/2019/04/FTEM_Updated_Michigan_ 08312017.pdf
- Maussa, D, E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. Praxis, Vol. 10, 8 - 20. www.revistas.unimagdalena.edu.co
- Ministerio de Educación. (s.f.). Desempeño del Docente – Ministerio de Educación. Ministerio de Educación. Retrieved June 25, 2022, from https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/
- Ministerio de Educación. (2008). Resultados Pruebas Censales Ser Ecuador 2008. http://web.educacion.gob.ec/_upload/resultadoPruebasWEB.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11038.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (8 de junio de 2023). Enseñanza y Aprendizaje: lograr una educación para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226159
- Pérez, J. (2022). Correlación entre la calidad educativa y desempeño docente, una mirada al caso panameño. Acción Y Reflexión Educativa, (47), 83–106. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/2584
- Rinace (2019). Sección monográfica: Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 12, número 1. https://revistas.uam.es/index.php/riee/issue/download/898/496
- Rodríguez, M., Hinojosa, L., y Ramírez, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios/Evaluation of teacher performance, stress and burnout in university professors. Actualidades investigativas en educación, 14(1). Scielo. https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a05v14n1.pdf
- Stroebe, W. (2016). Student evaluations of teaching: no measure for the TEF. Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/comment/student-evaluations-teaching-no-measure-tef
- Vega, L. (2020). Gestión Educativo y su relación con el Desempeño Docente. Ciencia y Educación, 1(2), 1 - 28. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/8/13

CAPÍTULO 36

CURRÍCULO AFECTIVO COMO HERRAMIENTA FORMATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Charvel Oswaldo Romero Astudillo
Universidad UMECIT, Panamá
charvelromero.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-3488-3978

RESUMEN

Los humanos como seres sociales, están en constante relación con otras personas en ámbitos familiares, educativos, laborales y comunitarios. Estas experiencias compartidas, generan vínculos afectivos que producen sensaciones de bienestar, seguridad y estabilidad emocional. Sin embargo, estas interacciones, no están exentas de dificultades, ya que pueden llegar inclusive a configurarse en casos de violencia en los diferentes entornos sociales, con consecuencias contraproducentes para el desarrollo de la comunidad, situación que para el ámbito educacional adquiere gran relevancia, puesto se han encontrado índices altos de violencia entre pares, respaldados con información de diferentes estudios internacionales. Violencia que debe ser contrarrestada de forma intencionada a través de una propuesta de cambio que promueva espacios educativos encaminados a formar seres humanos afectivamente competentes. Es por esto que el propósito y objetivo general de este estudio fue, proponer un currículo afectivo como herramienta formativa para la prevención de la violencia entre pares en el contexto educativo. La influencia del docente en la formación de actitudes, valores y principios resulta fundamental, rol que ya no solo depende de los padres que en muchos casos por situaciones laborales están ausentes de casa, ahora es la escuela que adquiere su rol protagónico en el desarrollo de habilidades socioemocionales básicas que conlleva a la toma de decisiones y resolución pacífica de los conflictos y por ende a la disminución de los índices de violencia dentro del contexto escolar. Este artículo de revisión teórica, es el preámbulo al estudio investigativo en desarrollo, que se basa en un enfoque de investigación mixta y utilizará el método de triangulación concurrente con el fin de recopilar información cualitativa y cuantitativa para finalmente extraer metainferencias. La muestra está compuesta por 280 estudiantes de educación básica media y nueve docentes que imparten las asignaturas básicas en una Institución Educativa ubicada en Sangolquí – Ecuador.

Palabras clave: Currículo afectivo; habilidades socioemocionales; violencia entre pares.

AFFECTIVE CURRICULUM AS A TRAINING TOOL FOR THE PREVENTION OF PEER VIOLENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

Humans as social beings are in constant relationship with other people in a family, educational, work and community environment. These shared experiences generate affective bonds that produce sensations of well-being, security and emotional stability. However, these interactions are not exempt from difficulties, since they can even become configured in cases of violence in different social environments, with counterproductive consequences for the development of the community, a situation that for the educational field acquired great relevance, since high rates of violence between peers have been found, supported with information from different international studies. Violence that must be intentionally counteracted through a change proposal that promotes educational spaces aimed at forming affectively competent human beings. For this reason, the general purpose and objective of this study was to propose an affective curriculum as a training tool for the prevention of peer violence in the educational context. The influence of the teacher in the formation of attitudes, values and is fundamental, a role that no longer depends only on the parents who in many cases are absent from home due to work situations, now it is the school that acquires its leading role in the development of basic socio-emotional skills that leads to decision-making and peaceful resolution of conflicts and therefore to the reduction of violence rates within the school context. This theoretical review article is the preamble to the research study in development, which is based on a mixed research approach and confirmed the concurrent triangulation method in order to collect qualitative and quantitative information to finally extract metainferences. The sample is made up of 280 students of basic secondary education and nine teachers who teach the basic subjects in an Educational Institution located in Sangolquí - Ecuador.

Keywords: Affective curriculum; socioemotional skills; violence between peers.

INTRODUCCIÓN

Varias investigaciones a nivel mundial ubican a la violencia escolar como un problema extremadamente complejo de solucionar (Pacheco - Salazar, 2018), las evaluaciones de la calidad educativa realizadas por organismos internacionales como la UNICEF y la UNESCO son una confirmación de que estas situaciones se presentan en la gran mayoría de escuelas y colegios a nivel mundial, misma que perjudica la salud emocional de niños, adolescentes, jóvenes, sus maestros y sus familias (Trucco e Inostroza, 2017).

Pero la violencia escolar no es un problema que se genera de manera aislada, es el espejo del deterioro ético y valorativo de la sociedad, familias disfuncionales no en su estructura, sino en la

calidad de sus vínculos afectivos y en falencias comunicativas; estilos parentales muy permisivos o demasiado autoritarios, hacen que los escolares repliquen la toxicidad de sus ambientes familiares en el contexto escolar (Ayala - Carrillo, 2015).

Un estudio realizado entre enero de 2020 y febrero de 2021, en diferentes continentes pudo monitorear los niveles de violencia en las escuelas, donde se concluyó que esta ha ido en aumento conforme ha pasado el tiempo en relación a las últimas mediciones hechas en 1990. Donde se establece a México como el país en que más se ha experimentado algún tipo de acoso, especialmente de ciberacoso, seguido de Estados Unidos y China (Bullying Sin Fronteras, 2021).

Esta dificultad relacional ha sido tratada a lo largo de la historia, sin obtener resultados significativos que impacten en el mejoramiento y establecimiento de un ambiente pacífico, libre de violencia en las escuelas, por el contrario cada vez encontramos estudios que arrojan datos preocupantes que evidencian una situación crítica amenazante, como por ejemplo el realizado por la UNICEF, donde se monitorean casos de bullying o acoso escolar en nuestro país Ecuador. Este estudio llegó a determinar que seis de cada diez estudiantes entre los 11 y 18 años han sido víctimas de al menos un acto violento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015, pp 30).

La violencia entre pares en las escuelas está afectando la salud emocional de los estudiantes que la sufren, originando la aparición de síntomas de falta de motivación, deserción escolar, ansiedad, depresión e intentos suicidas que afectan su estilo de vida (UNESCO, 2018). Es por esta razón que hoy más que nunca toma sentido la propuesta de la UNESCO referida a fortalecer lo que ellos llamaron los cuatro pilares de la educación del futuro, que recomienda potenciar habilidades para aprender a conocer, aprender a hacer, pero sobre todo, en nuestro caso queremos impulsar la parte más descuidada en esta fórmula como es el aprender a ser y a convivir como parte fundamental del desarrollo integral (Fumagalli, 2021).

En este contexto cabe la pregunta ¿Existe alguna forma de prepararse ante eventos de conflicto escolar, generando una especie de vacuna en contra la violencia?. La respuesta a esta interrogante nos condujo a plantear la hipótesis de que la aplicación de un Currículo Afectivo puede incidir en la prevención de la violencia entre pares en el contexto escolar, a través del desarrollo y potenciación de habilidades socioemocionales básicas intrapersonales como el autoestima y la autorregulación; interpersonales como la empatía y la asertividad, con el fin de erradicar y en otros casos disminuir los índices de agresiones de tipo físico, verbal o social.

Lo que se quiere en este artículo de revisión teórica es aportar con ideas fundamentadas

como alternativas de solución a una realidad social que está causando daño hoy en día a millones de niños y adolescentes en el mundo, hablamos de la violencia escolar entre pares en el contexto educativo, entendida como una dificultad de relación social donde intervienen por un lado uno o varios sujetos que cumplen el rol de acosador, destacándose por ejercer una conducta agresiva (física, verbal, social), intencional y mantenida en el tiempo hacia otra persona que cumpe el rol de víctima habitual o acosado. Por otro lado y cumpliendo un rol preponderante para la eliminación o potenciación de esta problemática están los espectadores, los cuales pueden adoptar roles activos o pasivos dentro del conflicto (Cerezo, 2012).

Hablar de un currículo afectivo equivale a tomar en cuenta las habilidades que desarrollan el fortalecimiento del carácter de las personas, un componente de la personalidad, susceptible de ser estimulado por las experiencias vividas, a través de acciones concretas observables en la toma de decisiones, acciones de autocuidado, prevención y resolución de conflictos, entre otras. Habilidades que estructuran los cimientos de las propuestas en educación emocional en el mundo entero, misma que es entendida como un proceso constante, intencionado, fortalecedor de competencias emocionales que no son tomadas en cuenta por las materias académicas tradicionales (Bisquerra, 2009). El aprendizaje de dichas herramientas aumenta la probabilidad de establecer ambientes favorables de bienestar (Hernández, 2018).

Los intentos por bajar los índices de violencia en nuestro país han resultado contraproducentes, es por esto que esta problemática ha llamado la atención de varias organizaciones nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, que plantean programas para ser utilizados de forma transversal, como por ejemplo el establecido en la Guía de Desarrollo Humano Integral, documento que se basa en el desarrollo de las habilidades para la vida, planteadas por la Organización Mundial de la Salud (Ministerio de Educación, 2018). Esta propuesta pretendió abrir un espacio de una hora semanal en la malla curricular para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En la práctica se presentaron algunas dificultades para su implementación, a pesar de que dentro del currículo nacional se consideró como una materia obligatoria, sin embargo en algunos casos fue reemplazada por las materias tradicionales, en otros casos se convirtió en hora libre, en otros más críticos simplemente no la tomaron en cuenta, cerrando así la posibilidad de aprovechar estos espacios formativos para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Las personas que se hicieron cargo de su implementación fueron los tutores y los integrantes del Departamento de Consejería estudiantil de cada Institución.

En la actualidad ,en Ecuador se pretende dar impulso a la construcción participativa para

elaborar documentos Institucionales, como el Plan Educativo Institucional, Plan de Riesgos, Código de convivencia , esto prenden algunas luces para el mejoramiento de la propuesta afectiva, ya que se establecen los mecanismos para considerar las necesidades Institucionales enfocadas a sostener una gestión educativa enmarcada en el respeto, la diversidad, la inclusión y la convivencia armónica. (Ministerio de Educación, 2023)

DESARROLLO

Para hablar de currículo afectivo es necesario hacer referencia a la Pedagogía Conceptual Afectiva, que tiene sus orígenes en la pedagogía conceptual que desde el año 1992 en cuyo origen se enfocó más en aspectos de tipo cognitivo para potenciar el pensamiento crítico, pero desde el año 2006 se ha dedicado a investigar aspectos sobre el bienestar humano, argumentando la importancia de los vínculos o relaciones interpersonales armónicos, el desarrollo de cualidades afectivas intra e interpersonales y el planteamiento de metas, todo esto para combatir lo que considera los males del siglo XXI como son la soledad, depresión y suicidio. Por otro lado fundamenta las bases sobre las cuales se estructura el currículo afectivo a través de la teoría del hexágono curricular que describe a los propósitos, evaluación, contenidos, secuencia, didáctica y recursos como los elementos indispensables para la enseñanza (De Zubiría, 2019)

Fortaleciendo a la propuesta de Pedagogía Afectiva, es importante considerar la influencia de los aportes dados por Martín Seligman y su enfoque de salud emocional y bienestar psíquico a través de la propuesta de Psicología positiva considera la educación socioemocional se fundamenta en el aprendizaje continuo de las virtudes y fortalezas que incrementan los niveles de satisfacción, motivación, atención y creatividad en las personas, su teoría de bienestar incluye a cinco componentes (emociones positivas, vida comprometida, relaciones positivas, vida con significado, sentido de logro), que pueden ser medidos de forma objetiva y utilizados en el trabajo escolar a través de diferentes programas (Seligman, 2016).

Por su lado Rafael Bisquerra considera que las competencias emocionales deben enseñarse en la escuela y que las habilidades de adaptación al contexto social como de afrontamiento a los retos que plantea la vida dependen de su adquisición y dominio, proceso educativo constante que pretende desarrollar la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. El fortalecimiento de estas competencias aumenta el bienestar tanto personal como social de quien las aprende, pero sobre todo es necesario que el docente esté bien capacitado en estos procesos formativos para que pueda enseñarlas de forma efectiva (Bisquerra, 2009).

Otro estudio que fundamenta la presente investigación son los realizados por Daniel Goleman que proporcionan la estructura de la Inteligencia Emocional a través del cual algunas organizaciones internacionales han elaborado programas de intervención en las escuelas para el desarrollo de habilidades socioafectivas. La inteligencia emocional se conforma de componentes intrapersonales como la autoconciencia emocional y la autogestión emocional. El aspecto intrapersonal conformado por la conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman, 2002). Subdivisión que se correlaciona con la priorización de habilidades socioafectivas del presente artículo, que considera a la Autoestima, autorregulación, empatía y asertividad como básicas para el aprendizaje socioemocional.

El Currículo Afectivo o educación socioemocional debe entenderse como un proceso educativo constante, intencionado y planificado que pretende desarrollar en sus aprendices cualidades socioemocionales que configuran su carácter y se manifiesta en acciones concretas de bienestar que se ven reflejadas en la generación de emociones positivas, compromiso con tareas, propósito de vida, satisfacción de logros y la forma armónica de relacionarse con su medio ambiente y con las personas que conforman sus contextos en el ámbito escolar, familiar y comunitario.

En cuanto a la segunda variable de investigación, se considera que la violencia escolar es un tipo de dificultad relacional que se caracteriza por ser intencional pero no reiterativa y se diferencia de otras acciones como el conflicto escolar y la violencia reiterativa o bullying. En una Institución Educativa pueden darse dos tipos de clima organizacional según las habilidades de comunicación desarrolladas por los integrantes de la comunidad, por un lado los que se originan por rumores, quejas ocultas que establecen un clima hostil de desconfianza. Por otro lado, aquel que establece mecanismos de diálogo a través de mecanismos para la resolución alternativa de conflictos (Mediación, negociación, arbitraje) que conlleva al establecimiento de acuerdos y por ende a un clima pacífico de convivencia armónica entre todos los integrantes de la comunidad (Mendieta, 2021).

La violencia escolar entre pares es entendida como un tipo de dificultad relacional donde un individuo ejerce una acción intencionada y dañina hacia otra persona, es decir se ejerce con el deseo consciente de lastimar al otro y someterlo, evidenciando una desigualdad de poder, entre el más fuerte y el más débil. Cuando la acción dañina se vuelve repetitiva o recurrente se puede hablar de un tipo de violencia escolar llamado acoso escolar o bullying (Romero et al., 2023).

La Organización Mundial de Salud, clasifica a la violencia en dos categorías, según las características del que comete el acto violento puede ser: Violencia autoinflingida que comprende

el comportamiento suicida a través de autolesiones, pensamientos suicidas, intentos de suicidio, hasta llegar al suicidio; por otro lado la violencia de tipo interpersonal caracterizada por el uso deliberado de la fuerza, llevando a los involucrados a causarse daño físico y psicológico a otra persona o grupos de personas (Zúñiga et al., 2019)

Para el MINEDUC (2020), la violencia según su manifestación puede ser física (uso de la fuerza o de cualquier objeto que con la intencionalidad de causar daño), psicológica (maltrato verbal, maltrato emocional), sexual (acoso, abuso, violación, estupro, pornografía, trata con fines sexuales), por omisión o negligencia (descuido ejercido por parte de personas adultas en el cumplimiento de sus obligaciones o responsabilidades de atención y cuidado para con niños, niñas o adolescentes) y virtual (suplantación de identidad, chantaje con el fin de tener relaciones sexuales, cortejo hostigante, envío de mensajes sexuales, insultos masivos, desbloquear códigos y contraseñas con el fin de obtener beneficios)

Según la UNICEF (2019) todos los tipos de violencia cualquiera sea su tipo, genera un daño emocional y psicológico en ocasiones irreversible a quien la vive. Los tipos de acoso que se encuentran a nivel escolar pueden manifestarse a través de agresiones físicas que dañan al otro a través de golpes, extorsiones, robos, destrozo de pertenencias; agresiones verbales manifestadas a través de humillaciones, difamaciones o invención de rumores; exclusión social que provoca la marginación de la víctima del grupo de pares, impidiéndole participar en el mismo.

CONCLUSIONES

El currículo afectivo se convierte en una herramienta formativa fundamental para enfrentar y prevenir situaciones de violencia, constituyéndose en uno de los ejes fundamentales de toda Institución educativa que requiera estar a la vanguardia educativa, respondiendo a las necesidades de la sociedad actual, por lo que los sistemas educativos deben apuntar a proponer programas curriculares que formen afectivamente a los estudiantes.

Se ha llegado a determinar los diferentes tipos de dificultades de relación que se dan en el ámbito educativo, es así que podemos encontrar situaciones de conflicto escolar, violencia esporádica y violencia reiterativa; donde los eventos de conflicto escolar son entendidos como parte de la convivencia diaria cuando hay un choque de intereses y necesidades entre estudiantes, en algunas ocasiones, cuando son bien gestionados pueden dejar grandes aprendizajes.

Por otro lado la violencia esporádica cuyo origen se remonta a la falta de autorregulación emocional, autoestima perjudicial, bajos niveles de empatía y poco o nulo desarrollo de la

comunicación asertiva. Siendo la violencia de tipo física la más recurrente en los contextos escolares seguida de la violencia verbal a través de ofensas, burlas y la violencia social donde se presentan rechazos , exclusiones a grupos sociales producto del aislamiento intencionado. Determinar el tipo de dificultad relacional, así como el tipo de violencia, permitirá que se tomen los mecanismos de intervención según sea el caso.

El diseño de un currículo afectivo que abra los espacios formativos para aprender habilidades socioafectivas, a través de unas cualidades afectivas a desarrollarse para cada nivel educativo en las asignaturas académicas básicas como Matemática, Lengua, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, en donde los ejes disciplinares han sido exclusivamente académicos, se tomen tiempo para resolver conflictos por la vía del diálogo respetuoso, conectarse con aspectos afectivos que afectan a la sociedad y requieren soluciones más humanas, en definitiva recién en ese momento podremos afirmar que en verdad se promueve el desarrollo integral.

Esta perspectiva también implica el establecimiento de un sistema de monitoreo de las dificultades de relación como los casos de conflicto, violencia esporádica y violencia reiterativa o bullying, una vez identificados se puede emitir una forma de intervención adecuada para cada caso. Para impulsar una cultura de paz se hace necesario la conformación de organizaciones institucionales estudiantiles donde se pone en práctica la ayuda del mayor al menor, promoviendo vivencias gratificantes de cuidado, ayuda al otro a través de la proyección social como los comisionados de paz, comisiones éticas, entre otros.

Este artículo de revisión teórica, es el preámbulo al estudio investigativo en desarrollo, que se basa en un enfoque de investigación mixta y utilizará el método de triangulación concurrente con el fin de recopilar información cualitativa y cuantitativa para finalmente extraer metainferencias. La muestra está compuesta por 280 estudiantes de educación básica media (5to, 6to y 7mo) y nueve docentes que imparten las asignaturas básicas (matemática, lengua, estudios sociales y ciencias naturales) en una Institución Educativa ubicada en Sangolquí – Ecuador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia Escolar: Un problema complejo. Ra Ximhai , 11 (4), 493-509. https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones (1ª ed., Vol. 1). Editorial Síntesis. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf

- Bullying Sin Fronteras (2021). Estadísticas Mundiales de Bullying 2020/2021. Worldwide Bullying Stats. Statistiques Mondiales sur le Harcèlement Scolaire. ONG BULLYING SIN FRONTERAS. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- Cerezo Ramirez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. Boletín Científico Sapiens Research, 2(2), 24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3973451
- De Zubiría Samper, M y de Zubiría Ragó, A. (2019). Pedagogía conceptual: una puerta al futuro de la educación (Primera ed., Vol. 1). Ediciones de la U.
- Fumagalli, J. (2020). ¿ Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Signo y seña, (38).http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/9907
- Goleman, Daniel & Boyatzis, Richard E. & McKee, Annie (2002). Primal leadership : realizing the power of emotional intelligence. Boston, Mass : Harvard Business School Press, http://www.loc.gov/catdir/toc/fy035/2001041207.html
- Hernández - Jaimes, B. (2018, noviembre 30). Relación de la inteligencia emocional y la evaluación de desempeño docente. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 9(2), 239-256. https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/2190
- Mendieta Hernández, M. (2021). Convivencia y conflicto en el clima organizacional de la escuela. In Configuración de la convivencia en las escuelas. Componentes Institucionales (Primera ed., pp. 39-64). Editorial del ISCEEM. https://www.researchgate.net/publication/352910094_Libro_Configuracion_de_la_convivencia_en_las_escuelas
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. UNICEF. https://www.unicef.org/ecuador/media/1201/file/Una%20mirada%20en%20profundidad%20al%20acoso%20escolar%20en%20el%20Ecuador.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Guía de Desarrollo Humano Integral (Primera ed., Vol. 1). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Colmena. Herramientas para la construcción participativa de los instrumentos de gestión escolar. (Segunda edición). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/Colmena-modulos-integrados.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5805_d_BULLYING_UNESCO.pdf
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. Revista electrónica de investigación educativa, 20(1), 112-121. http://www.scielo.org.

mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es

- Romero, C., Carruyo, N., y Aguilar, C. (2023) Currículo Afectivo como herramienta formativa para la prevención de la violencia entre pares en el contexto escolar. pp 41-67. En: Carruyo D., N.Y., y Aguilar, C.E. (Dirs.). (2023). Praxis: estrategias innovadoras para los retos actuales de la educación. Sello Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Rubio, Venezuela.
- Seligman, M. (2016). Florecer: la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar. Madrid: Océano Editores. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25131w/Seligman-florecerlanuevapsicologia.pdf
- Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- Zúñiga, L., Rivas, P., y Trevizo, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4(2), 1349-1360. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369/49

CAPÍTULO 37

CONCRECIÓN CURRICULAR COMO SOPORTE PARA LA OPTIMIZACIÓN DE OFERTA EDUCATIVA DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO ECUATORIANO

Leonardo Isidro Manobanda Calberto
Universidad UMECIT, Panamá
leonardocalberto.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-7405-2298

RESUMEN

La concreción curricular visto como un elemento viable de intervención de mejora en la oferta educativa del Bachillerato General Unificado de las instituciones educativas ecuatorianas nace desde la problemática de una aplicación áulica desvirtuada a las tendencias de la sociedad en sus áreas de desarrollo, en tanto, la limitación de énfasis contextual de la práctica áulica provoca un predominio de oferta educativa monótona y/o perenne durante el tiempo desaprovechando oportunidades de cambio hacia una verdadera calidad educativa. El presente análisis teórico - reflexivo muestra el alcance de la concreción curricular de interrelación directa con los perfiles docentes hacia la consecución de metas institucionales en el ámbito educativo a través de tres enfoques: pedagógico, instrumental y pragmático bajo la transversalidad de la Teoría de las Prácticas Sociales de Ariztía. Los criterios de materialidad a beneficio de la sociedad lo ejercen los perfiles docentes y los instruye la concreción curricular siendo elemental perfilar desempeños desde la praxis mediante apropiaciones sistémicas de la realidad solventando la optimización de la oferta educativa del Bachillerato General Unificado ecuatoriano. Desde lo pedagógico se tornan estratégicos las teorías: humanista de Freire y Rogers, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la teoría de la autoeficacia de Bandura brindando prospectivas de mejora en las instituciones educativas; consecuentemente, en lo instrumental interviene relevantemente la planificación curricular en sus niveles macro (Estado), meso (institución educativa) y micro (docente) delimitando el impacto del proceso áulico; y finalmente, en lo pragmático interviene la oferta educativa como medio evidenciable del servicio brindado en las unidades educativas. En conclusión, la idea es brindar prospectiva a la generación de propuestas enmarcadas al cumplimiento de propósitos sociales y económicos desde el ámbito educativo siendo oportunidades de mejora funcional de las instituciones educativas ecuatorianas bajo la óptica de la concreción curricular ejercida por los docentes.

Palabras clave: evaluación de currículo, opciones educativas, papel del docente, optimización.

CURRICULAR DEVELOPMENT AS A SUPPORT FOR THE OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL OFFER OF THE ECUADORIAN UNIFIED GENERAL BACCALAUREATE

ABSTRACT

The curricular concretion seen as a viable element of improvement intervention in the educational offer of the Unified General Baccalaureate of the Ecuadorian educational institutions arises from the problem of a distorted classroom application to the trends of society in its interests of development, while the limitation of contextual emphasis of classroom practice causes a predominance of monotonous and/or perennial educational offer over time, wasting opportunities for change towards true educational quality. The present theoretical-reflexive analysis shows the scope of the curricular concretion of direct interrelation with the teacher profiles towards the achievement of institutional goals in the educational field through three approaches: pedagogical, instrumental and pragmatic under the transversality of the Ariztia's Social Practices Theory. The criteria of materiality for the benefit of society are exercised by the teacher profiles and instructed by the curricular concretion, being essential to outline performances from praxis through systemic appropriations of reality, solving the optimization of the educational offer of the Ecuadorian Unified General Baccalaureate. From the pedagogical point of view, the theories become strategic: Freire and Rogers' humanist, Bronfenbrenner's ecological theory and Bandura's theory of self-efficacy, offering prospects for improvement in educational institutions; Consequently, in the instrumental aspect, curricular planning intervenes significantly at its macro (State), meso (educational institution) and micro (teacher) levels, delimiting the impact of the classroom process; and finally, pragmatically, the educational offer intervenes as a demonstrable means of the service provided in the educational units. In conclusion, the idea is to provide prospects for the generation of proposals framed for the fulfillment of social and economic purposes from the educational field, being opportunities for functional improvement of Ecuadorian educational institutions from the perspective of curricular concretion exercised by teachers.

Keywords: curriculum evaluation, educational choice, optimization, teacher role.

INTRODUCCIÓN

La concreción curricular es un desafío consecuente de la exigibilidad de logro de la calidad educativa, lo cual, consolida los elementos de teoría y práctica pedagógica – didáctica establecidos en la generación de políticas educativas y objetivos de enseñanza – aprendizaje. Sus perspectivas y ámbitos de repercusión proceden desde la práctica áulica hasta la consolidación del perfil de salida concernido en la proyectiva de desarrollo social, económico, tecnológico, empresarial y emprendedora de la sociedad.

La dinámica impuesta por el propio desarrollo de la sociedad hace pertinente que la concreción curricular adquiera un tónico de sistematicidad congruente a la flexibilidad, tendencia al cambio y práctica contextualizada al tenor de alcance de un grado significativo de calidad educativa. Actualmente, la dinámica necesaria de la concreción curricular se torna limitada en función de elementos intervinientes que prevalece el dominio del acervo económico antes que la culturalización de fortalecimiento de capacidades de la sociedad (Lira, Andrade & Gallegos, 2016)

En muchos países, el currículo tradicional consiste en un conjunto de contenidos (en su mayoría, conocimiento e información) determinado por una autoridad central, quien da por supuesto que el contenido establecido e impartido a los estudiantes en todas las escuelas, a menudo en el mismo orden y al mismo ritmo. Desde la perspectiva del diseño curricular es indispensable que exista una mayor flexibilidad (Oficina Internacional de Educación, 2017, p.4).

Existe una urgente necesidad de engranaje de la concreción curricular ecuatoriana, en tanto, sus distintos parámetros traducidos en propósitos, sistemas de evaluación, enseñanzas, programación, didáctica y recursos limitan las dimensiones de alcance social y cognitivo del desarrollo de destrezas con criterio de desempeño y competencias laborales en función de la interculturalidad y multiculturalidad existentes para una perspectiva de consecución a nivel de educación integral en la sociedad (Avilés Salvador, 2019; Guerrero & Blanquicett, 2018; Herrera & Conchancela, 2020).

En el Ecuador, la excesiva dispersión del bachillerato fragmentados en Bachillerato en Ciencias (BC), Bachillerato Técnico (BT) y Bachillerato Técnico Productivo (BTP) hace que las instituciones educativas tengan suficiente equiparación a su condición social limitando al adolescente en seleccionar las especialidades que esté más cerca geográficamente antes que se perfile a sus expectativas (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2018). De tal forma, aun existiendo 35 figuras profesionales el BT, 20 figuras profesionales del BTP y la opción de flexibilidad curricular a través de las horas optativas en el BC, y para esto, todos los bachilleratos coinciden en un tronco común, las instituciones educativas profieren una concreción curricular bajo una oferta educativa descontextualizada por la limitada gestión operativa en función de las necesidades de la sociedad.

En materia de política educativa, se establece que éstas han determinado acciones reactivas frente al contexto local de la realidad multi y pluricultural del Ecuador emitiéndo principios generales de aplicación prescribiendo aplicaciones áulicas cerradas e imprecisas (Barrera, Barragán & Ortega, 2017). Tal realidad no es desvirtuada en el escenario áulico ecuatoriano, en tanto, al apropiar un Currículo Nacional Obligatorio y aplicando procesos de enseñanza – aprendizaje mediante textos

otorgados por el Estado, en muchas de las ocasiones, tal política merma la contextualización de la concreción curricular.

Estas políticas curriculares a la se ha referido, al ser de tipo prescriptivas, estarían direccionadas a instrumentalizar los procesos educativos, se caracterizan por ser de tipo regulatorias y homogeneizadores, en un momento de la flexibilidad, contextualización y pertinencia tendrían que ser las principales características del diseño curricular y su operativización. En este sentido, se vuelve cada vez más evidente que las orientaciones que se emanan desde el currículo direccionan un ejercicio de la docencia tipo instrumental, el profesorado desde esta perspectiva se convierte, en el mejor de los casos en quien aplica un currículo de tipo cerrado (Villagómez & Llanos, 2020, p. 200).

Por todo expuesto anteriormente, la permanencia de una situación descontextual de la contribución social de la concreción curricular podría condenar los niveles de calidad educativa en una práctica improductiva y disidente al fomento de la sociedad profiriendo sistemas de relación desconectadas a las necesidades reales de la comunidad, por tanto, es necesario la incorporación de una iniciativa orientado a descontextualizar, de mejor manera, el impacto social de la antes mencionada concreción (Flores, 2023)

¿Qué acciones sugeridas se debería establecer para el respectivo tratamiento de una realidad facto perceptible antes referida? Desde la premisa antes indicada, en materia de aporte teórico, en primera instancia, es menester introducirse al estudio de la concreción meso y microcurricular en referencia a la compaginación de lo ofertado versus lo necesario en el contexto local, mismo que al someterse dentro del criterio riguroso de intervención, al ser niveles de orden estrictamente institucionales, sostienen pautas de análisis de manejo pedagógico, cultural y social del subnivel del Bachillerato General Unificado conciliando el impacto social y económico dado a contribución de una oferta institucional que colabore con el fomento socio-comunitario de la población ecuatoriana.

DESARROLLO

El plano teórico de la tendencia investigativa pretendida cuenta con base procedimental desde una realidad existente a consideración de la práctica de dominio curricular del docente correspondiendo a un contexto cotidiano. El esquema epistemológico que respalda la intención investigativa tiene como base la Teoría de la Práctica Social de Tomás Ariztía. *"Es ya recurrente considerar las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredictibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve"* (Aiello, 2015, párr. 01).

En criterio metodológico, al relacionar los elementos de la práctica en la enseñanza (desde la perspectiva de concreción meso y microcurricular) hacia el contexto, cobra sentido la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS) desde un análisis pragmático (*"donde las papas queman"*, coloquialmente refiriendo) a funcionalidad de procesos de intervención, investigación y mejora.

En tal virtud, los componentes del análisis microsocial de elementos cotidianos de procedencia, desde una perspectiva facto perceptible, se asienta la comprensión de situaciones empíricas que otorga un grado de realidad en un determinado contexto. Por ello, el contexto microsocial de la concreción curricular de las instituciones educativas perfila condiciones apropiadas de intervención para el estudio proyectado atribuyendo procesos de análisis y fenómenos concernidos de comprensión desde tal espacio para consolidación de factores contextuales en respuesta a la problemática existente en la concreción curricular (Bonilla, 2018; Obando, 2021; Osorio, 2017).

Como implicación práctica, el planteamiento de la TPS desde la perspectiva de la fenomenología asunta en una base paradigmática de funcionamiento del escenario en estudio, en este caso, la concreción meso y microcurricular en correspondencia con la materialidad otorgada por los perfiles docentes existentes en las instituciones educativas, en tanto, se viabiliza la atribución de conferir acciones o planteamientos de intervención que fortalezcan la oferta educativa del Bachillerato General Unificado (BGU) ecuatoriano.

A nivel internacional, un primer estudio ejercido por Di Pizzo y Cabrera (2021) desde el Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay del artículo titulado "¿ejecutores, implementadores o agentes curriculares?, perfiles docentes en relación currículum cuyo objetivo representó el identificar perfiles docentes a partir de las decisiones curriculares adoptadas por los profesores estudiados. La conclusión del estudio se basa en la relación práctica que configura el desempeño del docente frente a las planeaciones curriculares, dentro del cual, se evidencia una brecha representativa en el dominio del trabajo colaborativo (*"prefiero hacer yo sólo")* y la gestión tecnológica de la información *("muy complicado trabajar digitalmente"*) limitando la determinación de un docente agente curricular reemplazando por el docente ejecutor – cumplidor, mismo que se perfila en lo que prescriptivamente determina el currículo relegando la flexibilidad curricular.

En término relativo, la concreción curricular de las instituciones educativas del bachillerato en el campo de estudio, los docentes representan elemento fundamental para el logro de mejoras de calidad educativa, siempre y cuando, se lo ejerza con visión estratégica hacia la eficiencia y excelencia a través de acciones propositivas y acciones son llevadas a la consecución de la calidad

educativa, oportunidad de logro para el campo de estudio (Beltrán, 2014; Herrera et al, 2017). En tal virtud, lo aseverado servirá de base precedente para la interpretación de resultados como la intencionalidad de diseño de una propuesta de mejora en el accionar docente de la concreción curricular.

Un segundo estudio realizado por Sánchez (2016) en la Revista Publicaciones Didácticas en el artículo denominado: *"adaptando la labor docente a las necesidades de una escuela cambiante: los niveles de concreción curricular"* donde el objetivo representó obtener información sobre los diferentes niveles de concreción curricular y los campos de aplicación de tales niveles. El trabajo establece la identificación y caracterización de los niveles de concreción conllevados en cuatro niveles de actuación por parte del docente, la cual, desde el currículo, la programación institucional, la programación didáctica docente y las adaptaciones curriculares se convierten en las premisas principales de objetivación del docente que, complementados con los pertinentes perfiles, materializan la consecución de objetivos trazados en función de la obtención de una calidad educativa promisoria y tendiente a la contribución y desarrollo de la sociedad.

Un tercer estudio ejecutado por Rodríguez y Cruz (2915) desde la Universidad de Zulia en Venezuela del artículo titulado: *"¿Nuevas formas de programar? concreción curricular tras la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa)"* cuyo objetivo fue revisar los cambios producidos en lso documentos programáticos de los centros educativos, es decir, grandes o pequeñas modificaciones en los distintos niveles de concreción curricular tras la sucesión de *"reformas de reformas"* legislativas desde la perspectiva de los docentes. La conclusión del estudio establece que una concreción curricular se ve intercedida por las reformas legales en función del criterio de pretensión de mejora continua. Sin embargo, las constantes modificaciones normativas llevan consigo el propósito de resaltar la importancia del trabajo a consideración de la evolución social, de actualizar el Proyecto Educativo Institucional de las unidades educativas con la premisa del saber hacer, es decir, convirtiendo al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje convalidando con los cambios constantes de la normativa tipificada, es el alcance de la concreción curricular.

Un cuarto estudio, a nivel del territorio ecuatoriano, realizado por Gorozabel y Rúa (2019) en la Universidad Técnica de Manabí del artículo científico: *"las unidades complejas en la evaluación de relaciones entre el meso y el microcurrículo (concreción curricular desde la perspectiva institucional)"* cuyo propósito fue fundamentar la selección de unidad de análisis para establecer un modelo de evaluación curricular basado en las relaciones entre el meso y el microcurrículo. En conclusión, la determinación y operacionalización de las relaciones entre los niveles meso

curricular y microcurricular es conveniente realizarlo desde unidades de análisis (currículo – contexto – desempeño docente – contribución al perfil de salida) y no de indicadores (proyectiva con evidencia), en tanto, facilita la elaboración de estrategias y metodologías de evaluación curricular que permitan potenciar la función reguladora para el cumplimiento de objetivos sociales establecidos por la institución educativa.

Un quinto estudio realizado por Bayo y Dávila (2017) establecido por MINEDU en el resumen denominado *"acogida académica y concreción curricular en Artes: aprendizaje holístico y modelo de evaluación del profesorado"* cuyo objetivo representó visualizar la forma de relación de la concreción a partir de estrategias para el encuentro transdisciplinar de la enseñanza de los recursos artísticos y culturales en función del fortalecimiento de las habilidades docentes. Como conclusión se determinó que la contextualización curricular engrana la realidad de la comunidad educativa a los procesos de aprendizaje funcional y armónico de los elementos curriculares desde la metodología implementada por el docente, el cual, se convierte en el agente primordial de intermediación entre la concreción curricular de forma abierta y flexible hacia la función social de formación de talentos que interceda al desarrollo y evolución de la sociedad.

Al referirse sobre concreción curricular, desde su fundamento se materializa a través del nivel de concreción con que lo efectivice el docente, en este sentido, el contexto existe en toda realidad, éste a su vez, se engrana con la institución educativa en función de los elementos de ejercicio dado a través de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En las instituciones educativas ecuatorianas, el nivel de bachillerato se contextualiza en tres campos: el Unificado en Ciencias, el Unificado Técnico y el Técnico Productivo donde el grado de contextualización conferido a través de un currículo abierto y flexible que, en la actualidad, siendo priorizado con énfasis en competencias (matemáticas, comunicacionales, digitales y socioemocionales) factibiliza la generación de propuestas que optimicen la relación del contexto con la concreción curricular para la generación de un perfil de salida de bachilleres que brinden perspectiva de aporte y fomento a la sociedad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021; Posso et al, 2022).

La concreción curricular y el perfil docente son elementos de engranaje estratégico a criterio sistémico planteando la premisa del factor elemental que aporta perfiles del educador profesional intuitivo, innovador, emprendedor, investigativo, cultural y holístico desde el compromiso y vocación con lo que el docente debe promover, de esta forma, las instituciones educativas intervinientes se apreciaría condiciones de mejora continua.

Conteniendo el factor relativo entre concreción curricular y perfil docente, a su efecto

estratégico de servir como un planteamiento viable de mejora procedimental en las instituciones educativas, el docente es el que hace hincapié a las acciones cotidianas profiriendo idoneidad en el alcance concreto a través del cumplimiento de objetivos trazados a nivel interno y externo de las instituciones educativas. Las prácticas cotidianas es el elemento materializador de la realidad, siendo las acciones docentes, dentro del ámbito educativo, la provisión primordial para el alcance de niveles de calidad, eficiencia, efectividad y prestigio dado en un servicio educativo institucionalizado o informal (Escribano, 2018; Farfán & Reyes, 2017).

Los criterios pedagógicos de materialidad ante lo establecido en función de la aportación de la concreción curricular a beneficio de la sociedad a través de los perfiles docentes deben perfilarse bajo una naturaleza pragmática, equiparadora e iniciativa para solventar la optimización de la oferta educativa del Bachillerato General Unificado ecuatoriano. Consecuentemente, las teorías pedagógicas humanista (Freire y Rogers), ecológica (Bronfenbrenner) y de la autoeficacia (Bandura) se centran en la tendencia de actuación propia, de decisión reflexiva y de interiorización consciente del alcance que puede tener una actuación humana, lo cual, a relación de la concreción curricular efectivizada por los perfiles y/o talentos humanos contribuye de forma significativa al quehacer cotidiano docente (Estrada, 2019; Ortega et al., 2021; Yevilao, 2019). A consideración de las diversas realidades de la concreción curricular se concilia en un criterio común: la calidad educativa; por ello, al situarse la aplicación en contextos de la realidad reluce el sentido de la interrelación de docentes brindándoles un campo interpersonal de la actuación en desempeños auténticos para beneficio de la sociedad.

Teóricamente refiriendo, la concreción curricular visto como un elemento interviniente para la práctica educativa, se convierte en la guía procedimental para los procesos de enseñanza – aprendizaje del docente, la cual, se establecen lineamientos en objetivos, contenidos, metodología y evaluación dada en áreas de estudio como de campos de aplicación. La concreción curricular se relaciona a la forma de cómo el currículo llega al ámbito áulico siendo tres sus niveles: macrocurrículo (regencia educativa, el Estado), mesocurrículo (institución educativa) y microcurrículo (docente).

En el ámbito estudiantil, las necesidades con que se adopte su estructuración, éstas deben ser atenidas al contexto, realidad y prospectiva social misma que se categoriza en tres aspectos: necesidades físicas (salud mental y corporal), necesidades sociales (oferta de oportunidades para la vida, trabajo y fomento personal) y necesidades integradoras que se relaciona al foco sistémico de relación interpersonal, intrapersonal y contextual del estudiante con su prospectiva. Seguidamente, la vida contemporánea, en sus necesidades, son vastas, pero en el campo educativo, éste debe ser relativo a la experiencia, a la autenticidad, a la práctica asertiva de la comunicación y la capacidad

intelectual de discernimiento y practicidad, en tal virtud, la concreción curricular relieva tal fundamento. Por último, la materia en relación a los propósitos de la educación brinda las pautas de relación de campo y aplicación al acervo de la enseñanza – aprendizaje a través de la concreción curricular (Bravo, 2018).

Una vez establecidas las necesidades, éstas se deben configurar desde el macrocurrículo, visto como el acto regente de practicidad educativa, hacia los niveles mesocurriculares (institución educativa) y microcurriculares (acción docente) en función del contexto existente. En este sentido, la planificación curricular es la intermediaria de atención de necesidades y la implicación social del trabajo áulico a funcionalidad de las diversas estrategias que interceda el docente a través e la flexibilidad y autonomía de proceder que conlleven a consolidar el proceso de aprendizaje en el estudiante. La planificación se convierte en el engranaje fundamental para coordinar las acciones docentes desde un criterio tendiente a generar impacto social y no sólo considerarlo como una práctica áulica que, junto con la determinación de necesidades de concreción curricular, donde el *"planificar"* siempre se requiere de un criterio innovador en los ámbitos de estudio para generar oportunidades de fomento y transformación de contextos para promover el aprendizaje para la vida (España & Vigueras, 2021).

Finalmente, se agrega a las necesidades y planificación, los niveles de concreción siendo éstos, dentro del entorno ecuatoriano, el nivel macro que lo regente el Ministerio de Educación del Ecuador; el nivel meso que lo gestiona la institución educativa (necesidades) evidenciándose en la Planificación Curricular Institucional (PCI); y, el nivel micro administrado por el docente en función de la Planificación Microcurricular del Parcial como de la Planificación Curricular Anual. Esto conlleva, de forma constante, en la práctica educativa interrogarse: ¿cómo llevar el currículo al aula?, en tal virtud, el ejercicio docente debe proferir la calidad de su acción hacia la apropiación de la cultura, tradiciones, acervos, ideologías, posturas y conciliaciones en función de un contexto para relevar el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual, es primordial para el alcance representativo del impacto social de la concreción curricular dado su conciliación de necesidades, planificación y niveles concretores (Cóndor et al, 2019).

En función del contexto, su atribución dada en función de los niveles de concreción, sus elementos de procedencia confiere a todo contexto los elementos de proactividad necesarios para su representatividad ante el desarrollo social con que se adhiere a la concreción curricular. El contexto del campo de estudio no es desprendido a los principios teóricos estipulados a consideración del establecimiento de necesidades, planificación curricular y los niveles de concreción; en ello, la oferta del Bachillerato General Unificado implica convergencia de fortalecimiento para el mejoramiento

de la calidad educativa ecuatoriana.

Para el engranaje de la optimización de la oferta educativa del Bachillerato General Unificado a través de la concreción curricular se ha definido como elemento de materialidad directo e imprescindible al perfil docente, siendo el atinente vinculante del accionar educativo, en ello, se estructura los aspectos de alineación académica, capacitación, experiencia y desempeño profesional dado a las necesidades de formación de la sociedad en corroboración a la propuesta curricular determinada. En el nivel del Bachillerato General Unificado se conlleva a la necesidad de incorporación de perfiles docentes específicos que se dirija al cumplimento dado en la estructura de tronco común, optativas y figuras profesionales del Bachillerato Técnico, lo cual, establece requerimientos de profesionales en educación como de especialidades técnicas en las áreas de agropecuaria, artesanal, de servicios, deportivo y artístico en pro de un servicio educativo de calidad y calidez.

El perfil docente, en el plan educativo, es el relativo a la acreditación de competencias, habilidades, formación académica y destrezas con que se desenvuelva en el ejercicio áulico de la enseñanza – aprendizaje, mismo con la cual, debe ejercerse desde la paciencia, metodología, dominio de la ciencia para la impartición de los conocimientos, actitudes y procederes que materialice el plano de educar, instruir, resolver problemas y proyectar perspectivas de vida hacia un grupo humano que se concilia, siempre y cuando, dependiendo de la forma autónoma y flexible con que se desempeñe el docente, su capacidad para colaborar para y con su entorno escolar y la organización del proceso educativo que configure la acción de enseñanza – aprendizaje (Espinoza, Tinoco & Sánchez, 2017).

Seguidamente, el perfil docente se relaciona a las competencias, características, elementos o rasgos que posee cada profesional de la enseñanza – aprendizaje, en tal virtud, se concilia al área formativa de su atributo académico (título profesional) cuyo objetivo es propender a la materialidad de procesos educativos significativos, integrales y axiológicas en coadyuve al logro del perfil de salida cuyos factores de desempeño se evidencia en el campo laboral a efectgo de la regencia educativa, estructura institucional y realidad circundante a las instituciones educativas acorde a su oferta educativa (Campos, Ruiz & Rodríguez, 2021).

El perfil del educador o del docente se constituye mediante elementos o componentes relacionados a los conocimientos, destrezas o habilidades que debe poseer para el ejercicio pleno de la acción profesional de enseñanza – aprendizaje en función del logro de objetivos, propósitos y/o metas relacionadas a la materialidad de aprendizajes significativos, auténticos y promisorios

para la configuración de un perfil de salud desde un proceso áulico realizado desde las instituciones educativas para un constructo social de cumplimiento ético para la edificación de los profesionales del presente, por ende, del futuro (Alfaro & Alvarado, 2018).

El perfil docente se refiere a los elementos atribuyentes en el campo cognitivo, procedimental y actitudinal dado desde una formación académica e inteligencia emocional en el campo de la enseñanza – aprendizaje en función de la calidad educativa requerida para el servicio social y comunitario con que se solventa el ámbito educativo desde las atribuciones adquiridas por formación académica y la experticia apropiada desde el desempeño profesional en pro de la contribución al desarrollo de la sociedad, base elemental para la concreción curricular.

Se enfatiza en varios tópicos referentes lo relativo al perfil docente, en tanto, su relación con la concreción curricular es indiscutible e irrefutable, consecuentemente, la adopción de medidas, planes, acciones o metas sugeridas desde el plano del proceder docente hacia la prospectivo concretos del currículo cuyo elemento evidenciador se apropia en la acción áulica siendo ésta el engranaje material entre lo que el currículo propone y su alcance de concreción, por ello, la idea de establecer a la concreción curricular como soporte para la optimización del Bachillerato General Unificado ecuatoriano debe nacer desde una reflexión consciente de parte de las instituciones educativas ante su representación de ente mejorable y de constante evolución por las necesidades cambiantes de la sociedad.

CONCLUSIONES

A partir de una problemática existente y real de la actual limitada repercusión social y económica de la concreción curricular surge la necesidad primante de generar propuestas de intervención a beneficio del servicio educativo bajo la intencionalidad de incorporación de planes de mejora intercedido por los perfiles docentes en las instituciones educativas con oferta de Bachillerato General Unificado ecuatoriano fundamentándose contundente a través de elementos viabilizadores en el plano pedagógico, instrumental y pragmático.

Desde el plano pedagógico, la concreción curricular se fundamentaría en tres grandes elementos de procedencia educativa: la teoría humanista de Freire y Rogers, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la teoría de la autoeficacia de Bandura siendo agrandados desde una óptica de contextualización y apropiación en la realidad de la institución educativa como punto de partida hacia el mejoramiento de los procesos educativos, por ende, concretos curriculares intercedida por los perfiles docentes. Implica interiorizar al ser humano como un ente activo, pensante y proponente ante la intención de planear mejoras en los ámbitos educativos, seguidamente, de la comprensión

sistemática de contextos bajo el criterio de naturalidad y esencia misma del ser humano donde la diversidad en el foco de enlace analítica para sobrellevar el argumento de la intención de mejora, y finalmente, el efecto intrapersonal suscitados desde la conducta y experiencia del docente engrane de forma íntegra y sistemática el efecto de la concreción curricular desde los perfiles docentes.

En relación al ámbito instrumental, la planificación curricular es el detonante de sugerencias, acciones y prácticas que conlleven a la consecución del alcance social y económico de la concreción curricular hacia las necesidades de la sociedad, por tanto, trabajar sobre propuestas innovadoras, planes de mejora y proyectos educativos institucional bajo tal esquema visionario se convierte en una guía prospectiva para las instituciones educativas en pro de la apropiación de una representación social significativa que, a raíz de sus resultados evidenciados, se establezca como ente del ámbito educativo prospectivo, estratégico y significativo ante las sociedad.

En el argumento pragmático, el efecto evidenciable es la contribución dada por la oferta educativa del Bachillerato General Unificado frente a lo que realmente necesita el Bachiller a su actuación social, desde tal postura, las prácticas áulicas diseñadas a partir de una planificación responsable, visionaria, representativa y contextual profiere elementos para viabilidad positiva en la incorporación de propuestas de mejora en las instituciones educativas ecuatorianas según su realidad y entorno desde prácticas conscientes hacia niveles satisfactorios de calidad y calidez al servicio ofertado desde las instituciones educativas.

En definitiva, la concreción curricular se convierte en un elemento relevante para incorporación de planes de mejora en las instituciones educativas, en tanto, desde sus niveles macro, meso y micro engranan de forma estratégica el alcance del quehacer educativo, desde la cual, los perfiles docentes conlleva a la materialidad del propósito concreto del currículo. Las instancias de análisis de escenarios en la realidad particular de tal o cual institución educativa se lo relaciona desde los ámbitos pedagógicos a consideración de las propuestas humanista, ecológica y autoeficacia reflejados tanto en la planificación curricular como en la acción áulica siendo elementos de intervención para reflejar el alcance social y económico que aporta la institución educativa a la sociedad a través de bachilleres solidarios, justos e innovadores brindando respuesta a la interrogante: ¿de qué forma incide la concreción curricular basado en el perfil docente para el mejoramiento de la oferta educativa del Bachillerato General Unificado ecuatoriano?, por ello, la idea es la generación de propuestas enmarcadas para cumplir el propósito de coadyuvar socialmente al ámbito educativo siendo oportunidades de mejora funcional de las instituciones educativas ecuatorianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. Educere, 329-332.
- Alfaro Rojas, G., & Alvarado Cordero, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidad públicas y privadas en la carrera de Educación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 1-21.
- Avilés Salvador, M. (2019). Reflexiones en torno a un modelo pedagógico a partir de la hermenéutica analógica - icónica. En F. Aguilar Gordón, Enfoques y pensamientos del pensamiento pedagógico latinoamericano (págs. 297-336). Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Barrera Erreyes, H., Barragán García, T., & Ortega Zurita, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. Revista Iberoamericana de Educación, 9-20.
- Bayo Maestre, N., & Dávila Santillán, L. (2017). Acogida académica y concreción curricular en Artes: aprendizaje holístico y modelo de evaluación del profesorado. En CIVINEDU, Book of Abstract 2017 (pág. 96). Países Bajos: Adaya Press.
- Beltrán Véliz, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 939-961.
- Bonilla Morocho, A. (2018). El diseño curricular como factor de fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en el subnivel de preparatoria (Primer Grado de Educación General Básica). Quito, Pichincha , Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
- Bravo Bravo, I. (2018). Desarrollo curricular: una revisión de los principales cambios de la Educación Básica en Ecuador. Colbeduca - CIEE, 01-13.
- Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Xihmai, 45-60.
- Cóndor Quimbita, B., Rodríguez, Y., Remache Bunci, M., & Sánchez Andrade, M. (2019). ¿Cómo llevar el currículo al aula? Retos de la Ciencia, 84-103.
- Di Pizzo Mateus, R., & Cabrera Borges, C. (2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes en relación al currículum. Cuadernos de Investigación Educativa, 1-22.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Educación, 1-25.
- España Bone, Y., & Vigueras Moreno, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. Revista Cubana de Educación Superior, 01-17.
- Espinoza Freire, E., Tinoco Izquierdo, W., & Sánchez Barreto, X. (2017). Características del docente del Siglo XXI. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de

Granma, 39-53.

- Estrada, L. (2019). Teorías y métodos - humanismo. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Farfán Cabrera, M., & Reyes Adan, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar en el proceso de enseñanza - aprendizaje: una aproximación conceptual. REencuentro, 45-61.
- Flores Sacaca, T. (2023). Aprendizaje significativo configurada de calidad educativa productiva en educación regular. Dominio de las Ciencias, 1240-1248.
- Gorozabel Chata, T., & De la Rúa Batistapau, M. (2019). Las unidades complejas de análisis en la evaluación de relaciones entre el meso y el microcurrículo. Revista Electrónica Comparación, 9-14.
- Guerrero Martínez, K., & Blanquicett de Ávila, A. (2018). Hacia la construcción de un currículo integrador: una mirada desde las prácticas pedagógicas de aula. REDIPÉ, 57-73.
- Herrera Rodríguez, J., Guevara Fernández, G., & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. Gaceta Médica Espirituana, 1-14.
- Herrera, V., Montes, I., Santiago, E., & Tapia, M. (2017). Diseño de un plan de mejoramiento como propuesta de intervención para el fortalecimiento de los procesos curriculares de una institución educativa. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Lira Contreras, A., Andrade Cázares, R., & Gallegos Velásquez, M. (2016). Evaluación del currículum por competencias del Bachillerato Tecnológico en Cerámica de la Universidad de Guadalajara. En E. Ortega Rocha, & C. Medrano Madriles, Currículum, equidad y diversidad en la complejidad educativa (págs. 68-77). México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Quito, Ecuador: MINEDUC.
- Obando Valdiviezo, M. (27 de abril de 2021). Factores que dificultan la correcta articulación de los niveles curriculares. Machala, El Oro, Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Oficina Internacional de Educación. (2017). Herramientas de formación de desarrollo curricular. Desarrollo y aplicación de marcos curriculares. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Ortega Chávez, W., Pozo, O. F., Vásquez Pérez, J., Díaz Zuñiga, E., & Patiño Rivera, A. (2021). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicacio a la pedagogía. . Lima, Perú: NSIA.
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión.

Zona Próxima, 140-151.

- Posso Pacheco, R., Benítez Hurtado, O., Hernández Pillajo, P., Marcillo Ñacato, J., & Palacios Zumba, E. (2022). La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. Educare, 1-6.
- Rodríguez Torres, J., & Cruz Cruz, P. (2015). ¿Nuevas formas de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. Opción, 938-961.
- Sánchez Palencia, V. (2016). Adaptando la labor docente a las necesidades de una escuela cambiante: los niveles de concreción curricular. Publicaciones Didácticas, 755-757.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2018). Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Quito, Ecuador: UNESCO.
- Villagómez, M., & Llanos, D. (2020). Política educativa y currículo en la emergencia sanitaria del 2020. Estudios Pedagógicos, 195-212.
- Yevilao Alarcón, A. (2019). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. Gestor de Cultura Escolar, 91-102.

CAPÍTULO 38

PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN PANAMÁ

Mengzuan Zhang
Universidad UMECIT, Panamá
yoni.zhang008@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito, analizar la prevención de la deserción escolar en panamá, para lo cual se revisaron diferentes documentos, sobre la deserción escolar, así como las acciones implementadas por MEDUCA, para prevenir esta problemática, que afecta no solo a los estudiantes y las instituciones educativas, sino a toda la sociedad, ya que limita las posibilidades de crecimiento y desarrollo económico del país. Metodológicamente, el estudio es de enfoque cualitativo y un tipo de investigación documental, la información revisada se analizó mediante estrategias de revisión documental. El presente estudio se considera relevante; ya que se pudo evidenciar las acciones que se están tomando y llevando a la práctica para lograr evitar y minimizar la deserción escolar, debido al aumento en los últimos años. Se concluye, se deben realizar acciones mediante las cuales se evalúen características emocionales, culturales, familiares y sociales de cada estudiante, para poder determinar qué aspectos influyen en su rendimiento académico, que los pueden llevar a abandonar sus estudios. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno y los planes implementados por MEDUCA, la deserción escolar sigue estando presente, existiendo dificultades de solución, en muchos casos, debido a que algunas instituciones no cuentan con los recursos necesarios, lo cual dificulta en gran medida el proceso educativo.

Palabras clave: prevención, deserción, educación, estrategias, programas

PREVENTION OF SCHOOL DROPOUT IN PANAMA

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the prevention of school dropout in Panama, for which different documents on school dropout were reviewed, as well as the actions implemented by MEDUCA, to prevent this problem, which affects not only students and educational institutions, but to the whole society, since it limits the possibilities of growth and economic development of the country. Methodologically, the study is of a qualitative approach and a type of documentary research, the reviewed information was analyzed through documentary review strategies. The present study is considered relevant; since it was possible to demonstrate the actions that are being taken and put into practice to avoid and minimize school dropout, due to the increase in recent years. It is concluded, actions must be carried out through which emotional, cultural, family and social characteristics of each student are evaluated, in order to determine what aspects influence their

academic performance, which can lead them to abandon their studies. However, despite the efforts made by the government and the plans implemented by MEDUCA, school dropouts continue to be present, with solution difficulties, in many cases, due to the fact that some institutions do not have the necessary resources, which makes it difficult to largely the educational process.

Keywords: prevention, desertion, education, strategies, programs

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar es un problema que ataca a la sociedad y a la educación, afectando, tanto de los estudiantes su calidad de vida futura, así como el desarrollo de la de la comunidad en la cual se desenvuelven, de manera tal, que es necesario que exista una educación de calidad donde exista una cobertura e inclusión de toda la población.

De acuerdo al criterio Moreno (2013) al no finalizar los estudiantes todas las etapas educativas, tienen menos posibilidades de acceder al campo laboral, obteniendo empleos que non les generan pocos ingresos económicos, lo cual los lleva a una situación de pobreza, llevándolos en muchos casos, debido a la falta de conocimientos en muchas áreas como en lo político o económico a ser marginados por la sociedad.

En este sentido, son múltiples factores sociales, económicos, culturales, familiares, escolares, embarazos adolescentes, la violencia escolar entre otros, que ocasionan que los discentes decidan abandonar la escuela, convirtiéndose en una problemática relevante para las instituciones educativas.

Según Benitez (2012) la deserción escolar está asociada, *"significativamente, al incrementando del subdesarrollo, conllevando a las personas a comportamientos propios de baja calidad de vida, como lo es la delincuencia y los cordones de miseria, haciéndose más evidente la brecha que separa a ricos y pobres"*. (pág. 14)

En Panamá, García (2023) expone *"el III Informe de Calidad de Vida de Panamá señala que de 2019 a 2021 la deserción escolar pasó de 14.023 a 15.293, con un crecimiento del 3% al 5%, correspondiendo el 95 % a alumnos de instituciones educativas oficiales"*. (pág.1). Ahora bien, el diario Panamá 24 horas (24/05/2023) señala que *"en el año académico 2022, se separaron de las aulas escolares 12,408 alumnos de primaria, 3,409 de premedia y, en media, 4,293 jóvenes"*.

En este sentido, la pandemias del Covid 19, aumento en cierta forma el desinterés de los alumnos, así como el aumento de la deserción escolar ya que debido a la suspensión de las actividades

escolares presenciales, muchos estudiantes no contaban con las herramientas necesarias para cumplir son sus compromisos escolares, por lo que con el regreso de las actividades presenciales se convirtió en un reto que las instituciones educativas pudieran ofrecer a los estudiantes ambientes seguros, donde se puedan desarrollar de forma integral y culminar todas sus etapas escolares.

En este orden de ideas, y debido al aumento en los últimos años de las cifras de deserción escolar el ministerio de educación (MEDUCA) , en su preocupación por minimizar esta problemática que afecta en todos los sentidos a la sociedad se ha dado a tarea de diseñar e implementar programas que minimicen está situación tales como: Aprendizaje Acelerado, el cual tiene como propósito, según el Ministerio de educación (2021) *"el reingreso al Sistema Educativo a niñas, niños y jóvenes estudiantes quienes por circunstancias de la Pandemia Covid-19, no lograron culminar el Año Escolar 2020".* (pág. 6).

Aunado a ello, el portal web del Ministerio de educación de Panamá (2023) indica:

> Han puesto en marcha programas dirigidos a los escolares que han salido del sistema educativo, como el de Retención y Reinserción Escolar, de Jóvenes y Adultos…Las escuelas también atienden los problemas académicos para disminuir la exclusión, a través de actividades extra y co-curriculares, seguimiento al rendimiento de los estudiantes, entre otros (pág. 1).

En este sentido, el gobierno nacional y el ministerio de educación revelan la preocupación, ya que, de persistir la problemática señalada, los niños y jóvenes al no terminar su ciclo escolar, no lograran desarrollarse de forma integral, ni estarán preparándose para insertarse a una vida laboral llena de oportunidades donde puedan colaborar al crecimiento y desarrollo del país, bajo condiciones de igualdad.

MARCO TEÓRICO

Deserción escolar

Para Benitez (2012), es la situación en la que que los estudiantes abandonan la escuela, debido a diferentes factores sociales, económicos, familiares, culturales o referentes a la escuela y su entorno, sin culminar el ciclo escolar. Al respecto, Espinoza et al. (2021) indican que la deserción puede ser parcial cuando los alumnos dejen de asistir a las instituciones educativas por un periodo determinado, dando paso esto a la deserción definitiva, que es cuando definitivamente dejan el proceso educativo; ya sea por factores personales o referentes al entorno donde se encuentran.

Por otra parte, los estudiantes que abandonan los estudios, pierden la oportunidad de obtener

ingresos medios producto de su trabajo, por lo que no incrementan su bienestar social, siendo una problemática que no afecta solo al discente que abandona la escuela, si no que se afecta a la sociedad en general.

Cabe destacar, que la familias juegan un papel relevante ya que según Álvarez & Allein (2021) *"prestan principalmente apoyo económico y emocional para que el estudiante pueda permanecer en el sistema educativo y logre terminar sus estudios con un buen rendimiento académico"*. (pág. 66)

En este sentido, el abandono del ciclo educativo es una problemática que ha persistido a través del tiempo, lo cual ha motivado a los diferentes entes educativos a buscar soluciones que logren minimizarlo, ya que un individuos que no tenga las herramientas necesaria ni se prepare para insertarse en el mundo laboral, tendrá menos oportunidades de alcanzar un bienestar tanto social como individual.

Prevención de la Deserción escolar

La prevención escolar debe realizarse mediante un esfuerzo conjunto del estado y docentes y directivos de las instituciones educativas, integrando a los padres, y estudiando y determinando los factores que inciden en ella, de acuerdo a cada estudiante, así como al entorno donde se encuentra inmersa la escuela; ya que de acuerdo a ellos a van a variar los motivos por los que los niños y adolescentes deciden abandonar los estudios.

En este orden de ideas, Mercado & Montes (2017), señalan que para lograr prevenir la deserción escolar es de vital importancia, las necesidades individuales de cada estudiante, conocer cuáles son los factores que lo pueden llevar a abandonar el ciclo educativo; de manera tal, que se puedan diseñar estrategias efectivas que lo eviten.

Dentro de este contexto, para lograr prevenir la deserción escolar es necesarios generar acciones conjuntas entre docentes y directivos donde integren a los padres de los estudiantes, identificando las causas o factores que inciden en que los estudiantes abandonen la escuela, de manera tal; que las debilidades existentes se conviertan en oportunidades, para que los discentes permanezcan dentro del sistema escolar, llegando a su finalización de forma satisfactoria.

De acuerdo al criterio de Ruiz & Palma (2019) es de suma relevancia, que las escuelas, desarrollen estrategias socioeducativas que permitan detectar las posibles causas que pueden llevar a los estudiantes a abandonar el ciclo educativo, ya sea individuales o colectivas, poniendo especial

interés en los alumnos que presentan problemas académicos o familiares, prestando la ayuda y el acompañamiento necesario para prosigan en sus ciclos académicos, ya que, en muchas ocasiones el bajo rendimiento escolar es motivado por situaciones presentadas dentro las instituciones como violencia escolar o bullying, así como también niños o jóvenes que provienen de hogares con situaciones desadaptativas lo cual influye directamente en sus deseos de estudiar, en pro de poder lograr prevenir la deserción escolar.

En Panamá, según el diario Panamá de las Américas (01/11/2021) Meduca creó la Red de Prevención y Retención Escolar en pro el evitar la deserción escolar, después de la pandemia del Covid 19, la cual perturba la *"capacidad productiva, de inserción y movilidad económica y social, prestando la mayor atención a los sectores más vulnerables"*; tomando en consideración la cultura y ubicación de cada institución educativa, en un trabajo conjunto con todos los actores educativos.

Asimismo, al culminar la pandemia se implementó el programa de aprendizaje acelerado, el cual tiene como finalidad, reinsertar a la vida escolar a aquellos discentes que por causa de la pandemia del Covid 19, habían abandonado el sistema educativo. El cual de acuerdo Ministerio de Educación, en el Decreto Ejecutivo N° 13 (23/03/2023) *"se fundamenta en una modalidad de estudio flexible encaminado a la reinserción, prevención y permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, aplicando métodos y técnicas para la adquisición de conocimientos, desarrollo de competencias, características, y aprendizaje del estudiante"* (pág. 3).

Factores de la deserción escolar

En opinión de Mercado & Montes (2017):

> el bajo desempeño académico, la poca participación y apoyo de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos, son condiciones significativas que caracterizan la deserción de los igualmente la inexistencia de una política institucional consensuada con criterios de estrategia de prevención, la inadecuada aplicación de manifestaciones de prevención, la actitud de naturalidad de la comunidad educativa y el desconocimiento institucional de las consecuencias del problema, configuran el escenario de condiciones que rodean las decisiones de abandono escolar de los estudiantes. (pág. 106).

Por su lado, indica Corzo (2017) que los factores que inciden en la deserción escolar son socio-económicos, personales, institucionales, pedagógicos, familiares y sociales, por lo cual es necesario entender claramente cada uno de ellos. Al respecto, De Anda et al. (2016) *"que los factores que inciden en la deserción se pueden agrupar en condiciones socioeconómicas personales y familiares, aspectos personales tanto motivacionales como actitudinales y en aspectos académico"*. (pág. 8).

Es de hacer notar, que además de los factores mencionados con anterioridad, cabe mencionar la pandemia del Covid 19, la cual provocó la deserción de muchos estudiantes, ocasionada por la suspensión de las clases presenciales; debido a que en muchos casos no contaban con las herramientas necesarias para llevar el proceso educativo de manera virtual.

MÉTODO

El presente estudio se encuentra inmerso dentro del paradigma cualitativo, el cual según (Martínez, 2012)es aquel en el cual "el procesamiento de los datos puede darse a través del análisis de textos, imágenes, materiales audiovisuales, documentos y entrevistas "(pág. 211). En la misma línea, Hernández et al (2014) indican que "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para utilizar la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación." (pág. 7).

Asimismo, se considera de tipo documental, ya que se analizaron de forma crítica documentos referentes a la deserción escolar, así como las estrategias o programas aplicados por MEDUCA, para prevenir la deserción escolar. En cuanto tipo documental, Arias (2016) *"es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas".* (pág. 27).

Para la interpretación de la información se hizo uso del análisis crítico es decir según se basa en analizar los documentos seleccionados y las opiniones del tema interpretándose de manera personal.

CONCLUSIONES

Es necesario, estudiar los niveles de deserción escolar, de acuerdo a cada contexto educativos, la cultura en donde se encuentran inmersos, como la situación de cada estudiante, para poder aplicar las acciones implementadas por el Estado, adaptándolas a cada situación específica, en pro de evitar que abandone el ciclo educativo.

En este sentido, Ruiz (21/6/2023), expone que en la actualidad en los centro educativos de Panamá se están implementando estrategias, para prevenir la deserción escolar, gracias al apoyo e interés de MEDUCA, quienes llevan un seguimiento de las acciones que se realizan, promoviendo la integración de los padres en los procesos educativos, revisión de los procesos académicos, prestando especial interés en los discentes que presentan bajo rendimiento académico, así como a

sus características culturales, o aquellos que presentan conflictos en la escuela.

Cabe acotar, que se deben realizar acciones mediante las cuales se evalúan características emocionales, culturales, familiares y sociales de cada estudiante, para poder determinar qué aspectos influyen en su rendimiento académico, que los pueden llevar a abandonar sus estudios, para lo cual es necesario que los docentes realicen evaluaciones constante de las actitudes que presentan los estudiantes, pidiendo detectar las causas individuales o colectivas que afectan su rendimiento académico, y pueden llevarlos a abandonar la escuela.

Dentro de este contexto, el programa de aprendizaje acelerado, basado en las modalidades flexibles, busca que los estudiantes se reintegren al sistema educativo, mediante la modalidad de modalidades flexibles, siendo utilizado de acuerdo a la población, utilizando estrategias mediante las cuales los docentes lleven los procesos de enseñanza aprendizaje tomando en consideración las necesidades particulares de cada estudiante.

Es de hacer notar, que a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno y los planes implementados por MEDUCA, aún queda mucho camino por recorrer, la deserción escolar sigue estando presente, existiendo dificultades de solución, en muchos casos, algunas instituciones no cuentan con los recursos necesarios, lo cual dificulta en gran medida el proceso educativo, además el entorno donde se encuentran inmersas, así como su cultura influyen de forma significativa. Motivo por el cual, los docentes están llamados a realizar seguimientos de sus estudiantes orientarlos y motivarlos a culminar su ciclo escolar, para que puedan insertarse en la sociedad y el campo laboral, con oportunidades que les producen un bienestar tanto económico como social, lo cual incidirá directamente en el desarrollo y crecimiento económico del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., & Allein, C. (Enero- Junio de 2021). Factores sociales y culturales que influyen en la deserción escolar, provincia de panamá, 2020. Revista Enfoque, XXVIII(24), 58-67. Recuperado el 3 de 7 de 2023, de https://revistas.up.ac.pa/index.php/enfoque/article/download/2164/2006/
- Américas, P. d. (01/11/2021). Evitar la deserción, reto del Meduca. Panamá de las Américas. Recuperado el 3 de 8 de 2023, de https://www.panamaamerica.com.pa/nacion/evitar-desercion-reto-del-meduca-1196607
- Arias, F. (2016). El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica. Episteme.
- Benitez, M. (Octubre de 2012). Factores que inciden en la deserción escolar de La

institución educativa Guadual Arriba, con miras a la ejecución de la propuesta de Retención escolar. Panamá, Panamá: Unioversidad Metropolitana de Educación, VCiencia y Tecnología. Recuperado el 9 de 7 de 2023, de //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/5967/Mario%20Fernando%20Benítez%20Petro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Corzo, C. (julio de 2017). Deserción Escolar. Boletín Científico para la Escuela Preparatoria N° 3, 4(8). Recuperado el 27 de 7 de 2023, de https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/index.html
- De Anda, J., González, B., & María. (2016). Factores que Inciden en la Deserción Escolar durante el Primer año de Carrera en Ingeniería en Electrónica en una Institución de Educación Superior. Conciencia Tecnológica(52), 6-11. Recuperado el 4 de 8 de 2023, de https://www.redalyc.org/journal/944/94451204002/html/
- Educación, M. d. (2021). Programa de Aprendizaje Acelrado. Recuperado el 22 de 7 de 2023, de http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/programa_de_aprendizaje_acelerado_2021.pdf
- educación, M. d. (21 de 6 de 2023). Ministerio de Educación. Panamá, Panamá. Recuperado el 25 de 7 de 2023, de https://www.meduca.gob.pa/node/5142
- Educación, M. d. (23/03/2023). Decreto Ejecutivo N° 13. Recuperado el 8 de 7 de 2023, de www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/29746_B/GacetaNo_29746b_20230323.pdf
- Espinoza, O., Ggonzález, L., & Loyola, J. (2021). Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. 113-134. doi:DOI: https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6
- García, >. (02 de 03 de 2023). Aumenta la deserción escolar en Panamá; preocupa el rezago. La Estrella de Pnamá. Recuperado el 12 de 7 de 2023, de https://www.laestrella.com.pa/nacional/230302/aumenta-desercion-escolar-panama-preocupa
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- horas, P. 2. (4 de 5 de 2023). Programas del Ministerio de Educación contribuyen a cerrar la brecha por ruptura escolar. Panamá 24 horas. Recuperado el 2 de 8 de 2023, de https://www.panama24horas.com.pa/panama/programas-del-ministerio-de-educacion-contribuyen-a-cerrar-la-brecha-por-ruptura-escolar/
- Martínez, H. (2012). Metodología de la Investigación. Cengage Learning.
- Mercado, J., & Montes, O. (2017). Estrategias de prevención de la deserción escolar en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Antonio Nariño, El Anclar Montelíbano- Córdoba. Recuperado el 23 de 7 de 2023, de https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/578
- Moreno, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. .

Revista In Vestigium Ire, 6, 115 - 124. Recuperado el 10 de 8 de 2023, de http/efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/151722962.pdf

- Ruiz, ,. N. (21/6/2023). Escuelas en Panamá usan estrategias para disminuir la deserción escolar. telemetro.com. Recuperado el 9 de 8 de 2023, de https://www.telemetro.com/nacionales/escuelas-panama-usan-estrategias-disminuir-la-desercion-escolar-n5893990
- Ruiz, A., & Palma, M. (enero-junio de 2019). Prevención del abandono escolar temprano. Aportaciones desde el Trabajo Social. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social(27), 139-158 . Recuperado el 5 de 7 de 2023, de http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n27/2389-993X-prsp-27-00139.pdf

CAPÍTULO 39

RETOS Y TENSIONES DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DOCUMENTAL

Frak Torres Vergel
Universidad UMECIT, Panamá
fraktorres.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-8569-3680

Milton Stik Rojas Liévano
Universidad UMECIT, Panamá
miltonrojas.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0001-9063-6728

Jesús Alberto Oliveros Navarro
Universidad UMECIT, Panamá
jesusoliveros.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-4436-4378

RESUMEN

El presente artículo realiza un estudio de diferentes investigaciones en el ámbito del desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior, ante los nuevos retos que asume la misma de cara a los constantes cambios que exige la nueva sociedad del conocimiento y la evolución de los contextos. El objetivo principal fue identificar los retos y las tensiones de la gestión de la calidad de la educación superior actual. El enfoque empleado fue el descriptivo-interpretativo y el diseño de tipo documental. Como muestra para el desarrollo, se analizaron 157 artículos científicos indexados obtenidos de bases de datos reconocidas por su alta trayectoria de recopilación científica como Scielo, Scopus, DOAJ y Web of Science, entre otras. Se definieron los criterios y las fases de inclusión y exclusión para los artículos y se implementaron instrumentos protocolares que dan cuenta de los hallazgos del estudio. Como resultado, se encontró que existe una concordancia dialógica en los discursos de los investigadores recientes que conllevan el develamiento de retos y tensiones de la calidad educativa en el desarrollo organizacional de las instituciones de formación superior y, que estos retos, se centran en tres aspectos: tecnología y transformación digital, acceso y equidad y globalización.

Palabras clave: gestión, calidad, educación superior, retos, tensiones.

CHALLENGES AND TENSIONS OF QUALITY MANAGEMENT IN CURRENT HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC DOCUMENTARY REVIEW

ABSTRACT

This article studies different research in the field of organizational development of higher

education institutions in the face of the new challenges they are facing in the face of the constant changes demanded by the new knowledge society and the evolution of contexts. The main objective was to identify the challenges and tensions of quality management in today's higher education. The approach used was descriptive-interpretative and documentary type design. As a sample for the development, 157 indexed scientific articles obtained from databases recognized for their high trajectory of scientific compilation such as Scielo, Scopus, DOAJ and Web of Science, among others, were analyzed. Inclusion and exclusion criteria and phases were defined for the articles and protocol instruments were implemented to report the findings of the study. As a result, it was found that there is a dialogic concordance in the discourses of recent researchers that lead to the unveiling of challenges and tensions of educational quality in the organizational development of higher education institutions, and that these challenges are focused on three aspects: technology and digital transformation, access and equity, and globalization.

Keywords: management, quality, higher education, challenges, tensions, tensions

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los retos que afronta el desarrollo organizacional de la educación superior actual en la búsqueda de ofertar un servicio educativo de calidad? ¿Conllevan estos desafíos la generación de tensiones que obstaculizan el alcance de los propósitos de calidad educativa? ¿Están preparadas las instituciones de educación superior latinoamericanas para asumir estos retos y desafíos? Estos son algunos de los interrogantes que se han formulado algunas de las investigaciones más importantes de los últimos años en el ámbito de la gestión de calidad en la educación superior. Tratar de dar respuesta a esos cuestionamientos se ha convertido en una de las motivaciones investigativas de intelectuales y académicos de la educación, pues además de representar las decisiones formativas para el futuro, transversalizan los objetivos de las nuevas agendas para el desarrollo socio-sostenible de la humanidad.

El propósito de este artículo es identificar los principales retos y tensiones de la gestión de la calidad en la educación superior actual a partir de una revisión sistemática documental.

Durante la última década numerosos estudios han tratado de hacer visible el rumbo que ha tomado la educación superior y los desafíos que ha enfrentado y seguirá enfrentando en su trasegar evolutivo. Al respecto Gros y Noguera (2013) afirman que los cambios que se dan en la sociedad del conocimiento son muy rápidos, por lo cual se hace necesario plantear las acciones y estrategias de cambio teniendo en cuenta los horizontes hacia los cuales parece aproximarse *"aceptando que las predicciones no pueden ser a un plazo de tiempo muy elevado"* (p. 131). Ruiz (2013)

complementa esta idea al afirmar que, aunque el porvenir no puede ser anticipado, navegar sobre lo indeterminado es un reto de inmensa responsabilidad que debe asumir la administración de la educación superior. Dicha aventura siempre estará enmarcada en lo cambiante del contexto y a las necesidades procedentes de una sociedad que demanda soluciones perentorias en sus organizaciones educativas (Ariza et al., 2018). En esa misma línea, Ramírez Gálvez (2016) manifiesta que hoy las instituciones de educación superior se encuentran afrontando una serie de cambios radicales que requieren de una importante inversión de tiempo, de talento humano y de recursos financieros, para poder lograr una adaptación efectiva que les ayude a ser competitivas en un mercado internacional cada vez más globalizado (p. 13).

Al hablar de competitividad en la educación superior, Clemenza et al. (2005), apoyándose en Etkin (1996), la define como la capacidad de una organización para ser congruente al momento de afrontar los retos y desafíos que se le presentan en su contexto. En este punto, empieza a cobrar sentido el concepto de calidad y su estrecha relación con la competitividad, lo que nos remite a Águila Cabrera (2005) quien argumenta que la calidad es un concepto en permanente evolución y transformación, y que es un término de la economía aplicable a muchos contextos incluido el educativo, por ser este un servicio.

La Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2023) afirma que la calidad se mide en relación con dos aspectos: (a) formación de los recién egresados del programa de estudios, y (b) mejora continua de las estrategias de operativización y actualización para favorecer el cambio institucional. Así, se puede hablar de calidad en educación superior cuando esta es capaz de cumplir con las necesidades y expectativas de la sociedad y su contexto. Estas necesidades y expectativas se presentan en diferentes formatos y realidades, por lo que García-Jiménez (2016) aduce que el concepto de calidad en la educación superior presenta un alto grado de complejidad, lo que obliga a abordarlo de manera holística. En ese sentido, Moreno Romani (2012) asume la calidad como un reto pluridimensional, por lo que considera pertinente contemplar en su estudio todas las actividades que se desarrollan al interior de una institución de educación superior: *"enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario"* (p. 10), lo que atañe directamente a los encargados del desarrollo organizacional de la misma. A partir de ello, el desarrollo organizacional de los sistemas universitarios empieza a asumir una serie de retos derivados de la evolución y los giros, a veces súbitos, que plantean las nuevas tendencias de la administración educativa.

Los desafíos derivados de los cambios transformacionales que han asumido las instituciones

de educación superior, y que de una u otra forma están relacionados con la calidad, han sido objeto de numerosos estudios a través del tiempo. Es así como en diferentes investigaciones, se ha tocado el tema desde diversos contextos y puntos geográficos del globo, como es el caso de Latinoamérica, donde investigadores educativos han escrito diferentes tratados sobre retos ineludibles de la educación superior. A nivel internacional se pueden citar, por ejemplo, a Aguerrondo (1993), quien define los ejes para la evaluación de la calidad de la educación superior; a Garbanzo (2007), que establece una paridad entre el concepto de calidad y el de equidad en la educación superior; o a Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2013), quienes plantearon que:

1) La calidad posee múltiples dimensiones y se configura a partir del quehacer institucional. 2) En su evaluación se deben considerar diferentes niveles de análisis y una perspectiva de verificación permanente y sistemática, en tanto la calidad evoluciona y cambia con el tiempo. 3) La consistencia interna implica desarrollar un quehacer institucional consistente con los propósitos, objetivos y promesas realizadas autónomamente por la propia entidad. 4) Cada entidad puede focalizar su quehacer en diferentes ámbitos, priorizando unos u otros de acuerdo con su proyecto institucional. 5) La consistencia externa implica desarrollar un quehacer institucional consistente con los estándares exigidos por la comunidad científica o profesional. (p. 8)

A nivel nacional, en Colombia se encuentran investigaciones y planteamientos expuestos por González y Espinoza (2008), que plantean la existencia de diferentes modelos y formas de asumir la calidad de la educación superior; Lago et al. (2012), que desarrollan un análisis de los principales determinantes de la calidad en la educación superior; Castaño-Duque y García-Serna (2012), quienes realizan una revisión teórica de la calidad de la educación superior en Colombia, entre otros.

Otros investigadores han traspasado la frontera de la calidad y han tocado puntos neurálgicos de los desafíos que ha debido afrontar la educación superior en los últimos tiempos, tal es el caso de Fajardo (2017), que analiza la inclusión educativa como uno de los principales retos de la educación superior, dando cuenta de los saberes acumulados en investigaciones en algunos países de Latinoamérica, y Mera y Mercado (2019), quienes abordan el tema de la educación virtual a distancia como una forma de supervivencia de las universidades.

Todos estos planteamientos se han convertido en ejes fundamentales de estudio considerados en este trabajo de investigación con el fin de hallar los puntos de encuentro o concordancias que permitan reafirmar la veracidad conceptual de los mismos, tratando de profundizar en sus comparaciones, a través de una revisión documental sistemática. En este sentido, es menester

destacar que la búsqueda, recopilación, organización y análisis del inventario de artículos científicos permitió develar tres retos observables y coincidentes en los documentos, cuya interpretación arrojó probables tensiones derivadas de los mismos. Todo este proceso y sus hallazgos permitieron finalmente cristalizar un análisis crítico sobre el tema de la gestión de la calidad en la educación superior actual.

METODOLOGÍA

Para dar alcance al propósito planteado, se utilizó un enfoque descriptivo-interpretativo alineado con las fases de desarrollo heurístico (Betancourt et al., 2020). El diseño es de tipo documental, básicamente por dos aspectos: (1) se recurre a documentos para recolectar datos que permiten responder la pregunta de investigación, y (2) el análisis de los datos documentales tiene como fin generar conocimiento nuevo, el cual será formulado en las conclusiones (Hurtado de Barrera, 2010, pp. 706-707).

La técnica empleada fue el análisis documental. En este sentido, el proceso de búsqueda y revisión sistemática de los artículos científicos[1] siguió criterios de inclusión/exclusión determinados por tres factores o derroteros:

Calidad: la búsqueda de los artículos científicos se efectuó mediante los directorios en línea de las bases de datos y bibliotecas digitales de DOAJ, Scopus, Web of Science, EBSCO, Redalyc, Scielo y Google Académico.

Selección: se recopilaron artículos académicos publicados en revistas científicas indexadas de amplio recorrido que tuvieran relación manifiesta con el objeto de estudio, es decir, cuyo eje temático estuviese directamente conectado con la gestión de la calidad en la educación superior actual.

Temporalidad o rango de años: se consideraron solo artículos científicos publicados como investigaciones concluidas cuya fecha de publicación coincidiera con el intervalo 2017-2023.

Asimismo, durante el proceso metodológico se llevaron a cabo una serie de fases operativas, mancomunadas con los criterios de inclusión/exclusión, que canalizaron el análisis de los datos:

Fase de identificación. En esta fase se buscaron y recopilaron todos los artículos que estuviesen relacionados con la pregunta de investigación. Esta búsqueda de artículos científicos se realizó en los rastreadores de las bases de datos mediante la introducción de las siguientes expresiones clave: *"educación superior", "gerencia educativa", "gestión educativa", "retos en la educación superior", "tensiones en la educación superior", "calidad educativa", "calidad en la educación actual".*

1 Para esta investigación no se consideraron otros tipos de fuentes bibliográficas académicas, como libros y tesis relativas a la pregunta problema.

Fase de precisión. En esta fase se determinaron los artículos científicos indexados que estuviesen claramente relacionados con el propósito planteado.

Fase de revisión. En esta fase se revisaron aquellos artículos científicos ligados al propósito de la investigación, con el fin de identificar información correspondiente a las categorías inscriptas en el instrumento protocolario de reconocimiento de fuentes bibliográficas, denominado *"Matriz de análisis documental y sistémico"* (Bernate y Vargas Guativa, 2020). Durante esta fase, se empleó la técnica del skimming como lectura de rastreo de información específica en los apartados de IMRDC, caracterizadores de la estructura modélica de los artículos científicos.

Fase de registro. En esta fase se realizó la sistematización de la información, ubicándola, según correspondiese, en los espacios asignados para cada una de las categorías de dicho instrumento protocolario.

2. RESULTADOS

Los resultados de todo el proceso fueron sistematizados mediante el empleo de organizadores gráficos (diagrama de flujo, protocolo-guía e instrumento-matriz), los cuales favorecen la comprensión del procesamiento de los datos, y representan sucintamente los resultados o contribuciones significativas de los diferentes artículos científicos para el análisis final del núcleo temático y sus diversificaciones.

Figura 1. Diagrama de flujo

<table>
<tr><td rowspan="3">Identificación</td><td colspan="7">Artículos Identificados (157)</td></tr>
<tr><td>Scielo (51)</td><td>Scopus (30)</td><td>DOAJ (26)</td><td>Web of Science (20)</td><td>EBSCO (19)</td><td>Redalyc (15)</td><td>Google Académico (7)</td></tr>
<tr><td colspan="7">Publicaciones tras eliminar duplicados (123)</td></tr>
<tr><td>Fase de precisión</td><td colspan="3">Artículos examinados con base al título y resumen (123)</td><td colspan="4">Artículos excluidos por no comprender el tema de Gestión de Calidad. (70)</td></tr>
<tr><td>Fase de revisión</td><td colspan="3">Artículos relevantes para revisión y lectura del texto completo (53)</td><td colspan="4">Artículos excluidos después de leer el texto completo (33)</td></tr>
<tr><td>Fase de registro</td><td colspan="7">Artículos seleccionados que cumplieron los criterios de evaluación (20)</td></tr>
</table>

Fuente. Elaboración propia

Tabla 1. Guía de desarrollo de fase heurística

Aspecto		Descripción
Idioma(s)		Español
Periodo de tiempo		2017-2023
Palabras clave	Individual	educación, gestión, calidad, investigación, superior, gerencia, organizacional, retos, tensiones.
	Combinación	educación superior, gerencia educativa, gestión educativa, retos en la educación superior, tensiones en la educación superior, calidad educativa, calidad en la educación actual.
Recursos de información		i) Bases de datos y bibliotecas digitales: DOAJ, Scopus, Web of Science, Redalyc, EBSCO, Scielo y Google Académico; ii) revistas indexadas.
Estrategias de formación		i) Plan de capacitación sobre uso de bases de datos; ii) Talleres: plataformas de Elsevier para la selección de revistas; análisis de indicadores de producción para autores e instituciones.
Estrategias de generación de términos		i) Empleo de sinonimia, ideas afines y campos semánticos; ii) seguimiento de hipervínculos e hipertextos.
Estrategias de búsqueda		i) Combinación de palabras clave con operadores, ii) consulta de la bibliografía de los artículos científicos mayormente ligados al problema de investigación.

Fuente. Elaboración propia, a partir del modelo de Betancourt et al., 2020.

Tabla 2. Matriz Analítica de Revisión Documental

Línea temática: Retos y tensiones de la gestión de la calidad en la educación superior actual

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
1	Acevedo Calamet, F. G., Gago Benito, F., da Silva Muñoz, M. A. y Bastos Olivera, A. L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, (32), pp. 119-150. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03	Exponer los principales lineamientos metodológicos y los resultados de una revisión bibliográfica centrada en la identificación de las concepciones sobre calidad de la educación superior en artículos publicados entre 2016 y 2020 en revistas de alto impacto internacional.	Tipo documental.	La revisión bibliográfica se desarrolló con base en los lineamientos fundamentales del método PRISMA-P. Una vez finalizada la revisión, quedaron seleccionados 186 artículos del universo inicial de 53290.	El análisis permitió identificar las concepciones predominantes de la calidad de la educación superior y sus componentes.

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
2	Aguilar Rondón, S. M. (2017). Estrategias gerenciales de calidad y productividad: Dos opciones para la gerencia educativa. Revista Scientific, 2(3), pp. 325-342. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.18.325-342	Determinar las estrategias gerenciales de calidad y productividad para mejorar la gerencia educativa en la Educación Universitaria, para ofrecer una educación de calidad y excelencia en la formación integral del individuo, considerando una serie de elementos, como: toma de decisiones, liderazgo, motivación, búsqueda de la excelencia. Analizar los factores y las estrategias aplicadas por el gerente para mejorar la calidad y productividad en la Educación Universitaria.	Tipo descriptiva.	Análisis documental.	La autora concluye que es necesario una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje productivo y de calidad para todos.
3	Barquero D'Avanzo, A. M. (2022). Planificación estratégica para el diseño curricular universitario. Una propuesta metodológica. Revista Gestión de la Educación, 8(1), pp. 1-22. https://doi.org/10.15517/rge.v8i1.51762	Contribuir con la modernización de la enseñanza superior por medio de la transformación y la renovación del currículo orientado a la generación, innovación y transferencia del conocimiento, la equidad e inclusión social, la globalización e internacionalización del conocimiento.	Enfoque cualitativo.	La recopilación de los datos de esta investigación se hizo por medio de la observación participativa, la revisión de documentos y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a las autoridades de la Sede del Atlántico. La muestra estuvo conformada por autoridades del Consejo de Sede, una (1) dirección y nueve (9) coordinadores de carrera del centro universitario.	La investigación aporta una estrategia de planificación para el diseño curricular universitario, desarrollada en la Universidad de Costa Rica para la Sede del Atlántico.
4	Barrios Barraza, C. E. (2018). Gestión educativa basada en un sistema de calidad en instituciones de educación universitaria. Revista Docencia Universitaria, 19(1), pp. 53-73. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/7847	Proponer un modelo de gestión educativa basado en un sistema de calidad en las instituciones de educación superior de la ciudad de Barranquilla (Colombia).	Método hermenéutico.	Técnicas de observación directa y entrevistas cualitativas.	La investigación resalta la importancia de generar la cultura del desarrollo, la solución de problemas y la intervención de las autoridades que rigen la educación superior.

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
5	Cárdenas Gutiérrez, C., Farías Martínez, G. M. y Méndez Castro, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa? Un estudio de caso en educación superior. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), pp. 19-35. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.002	Explorar las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa en una institución de educación superior, con el fin de avanzar en la comprensión de aquellas prácticas que favorecen y suscitan proyectos de innovación en las instituciones educativas. Establecer la relación entre las prácticas de gestión administrativa y las prácticas de innovación educativa en las instituciones educativas desde la perspectiva de administradores, profesores y estudiantes.	Estudio de caso con uso de métodos mixtos para el análisis de los datos.	El proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante cuatro herramientas. La primera herramienta fue un cuestionario estructurado. La segunda herramienta que se aplicó fue una entrevista semiestructurada para identificar datos relevantes del proyecto. La tercera herramienta fue la observación a reuniones de juntas académicas en la facultad y en el salón de clase, bajo una guía diseñada para tal fin. Como última herramienta de información y como complemento para el análisis de resultados, se analizaron diferentes documentos institucionales que facilitaron la triangulación de la información.	La investigación concluye que las prácticas de gestión administrativa en una institución educativa impactan el desarrollo de proyectos de innovación, lo que conlleva a replantear modelos de gestión y organización que generan ambientes de aprendizaje enriquecedores orientados al desarrollo de los estudiantes y de la institución. En este sentido, se puede afirmar que sí existe una relación significativa entre la innovación educativa y las prácticas de organización y dirección, así como con las prácticas de uso de tecnología.
6	Cardona Mejía, L. M, Pardo del Val, M. y Dasí Coscollar, A. (2020). El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y retos. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), pp. 249-273. https://doi.org/10.4995/redu.2020.12878	Presentar una perspectiva de las principales transformaciones y retos de la educación superior en Colombia y los cambios organizativos que, en el marco de dichos retos, vienen desarrollando las instituciones de educación superior.	Análisis teórico-empírico.	Cuestionario a directores de programas del campo de la educación física en el país.	Los resultados muestran la evolución histórica de la educación superior en diversos momentos que la han marcado. Asimismo, muestran la acreditación de programas y los ajustes curriculares como las principales situaciones de cambio.
7	Escorcia Guzmán, J., y Barros Arrieta, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. Revista de Ciencias Sociales, 26(3), pp. 83-97. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33235	Caracterizar la gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior a partir de una reflexión teórica.	Revisión bibliográfica de diseño cualitativo.	Análisis e interpretación de artículos científicos, hallados en diversas bases de datos.	Se propone, como punto de partida para alcanzar resultados significativos, un modelo de gestión del conocimiento compuesto por 4 fases: identificación, creación, distribución y medición.

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
8	Guerra Bretaña, R. M., Acosta Chávez, D. A., Dávila Fernández, N., Correa Hincapié, N. y Valencia Bonilla, M. B. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 88(1), pp. 67-84. https://doi.org/10.35362/rie8814779	Analizar cómo se relacionan los diferentes modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior.	Tipo descriptivo.	Análisis documental de las experiencias publicadas sobre normas aplicables y sistemas para el aseguramiento de la calidad en educación superior en Colombia, Cuba y Ecuador.	Se aporta una visión de complementariedad entre la certificación y la acreditación de la calidad y las sinergias que pueden originarse a partir de la implementación conjunta de los modelos de aseguramiento externo y gestión interna de la calidad en la educación superior.
9	Ibáñez Coronado, R. y Villasana López, P. E. (2022). Gerencia educativa: procesos de enseñanza aprendizaje para la construcción de conocimiento. Revista Venezolana de Gerencia, 27(7), pp. 297-312. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.20	Analizar desde la perspectiva gerencial los procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción del conocimiento didáctico del contenido en instituciones de educación superior.	La metodología consistió en una aproximación crítico-hermenéutica de carácter emergente y flexible.	Entrevistas enfocadas a siete informantes clave de un Instituto de Educación Superior de Chile, seleccionados intencionalmente hasta lograr saturación.	La investigación aporta evidencias de que el conocimiento didáctico del contenido no es identificado ni reconocido por los informantes. Se concluye que es necesario promover este tipo de conocimiento con la sistematización individualizada, complementando con la necesaria formación pedagógica y con el compromiso de docentes e instituciones de educación superior.
10	Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. Praxis, 15(2), pp. 223-235. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646	Proponer una estrategia pedagógica y organizacional para la generación de nuevas estructuras que reparen las falencias existentes alrededor de la falta de planeación, direccionamiento y gestión, que bloquea sustancialmente a los integrantes de la comunidad educativa.	Proyectiva-holística.	Directivos y profesores. No aplica especificidades.	Se hace hincapié en el incremento de la inteligencia emocional y la expectativa social como propuestas epistemológicas para la formación y el desarrollo humanista.

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
11	López Fernández, R., Crespo Borges., T. P. y Granados Romero, J. (2018). Gerencia educativa: hacia una investigación prospectiva social y pedagógica. Visión Gerencial, (2), pp. 327-333. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/13617	Argumentar, desde posicionamientos gerenciales, la prospectiva como disciplina para su aplicación en las investigaciones pedagógicas.	Los métodos teóricos utilizados fueron el histórico lógico y el analítico sintético.	Análisis documental. Clasificación y selección de fuentes.	Los resultados son concepciones sobre el concepto de prospectiva y postulados sobre la aplicación de esta disciplina en el uso de las investigaciones pedagógicas. En este sentido, se aporta que la prospectiva no puede verse como un método sino como una disciplina que conjuga un grupo de técnicas y métodos para la mejora de la investigación pedagógica.
12	Mendoza Fernández, V. M., Moreira Choez, J. S. y Mera Plaza, C. L. (2022). Influencia de la gestión administrativa en el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior. Revista Publicando, 9(34), pp. 31-40. https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2301	Determinar la influencia de la gestión administrativa sobre el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior ecuatorianas.	Enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transaccional, correlacional.	La población la conformaron 685 docentes adscritos a la Universidad Técnica de Manabí de los cuales se derivó la muestra de 247 personas seleccionadas de forma minuciosa, a los cuales se aplicó el instrumento de recolección de datos, para lograr recabar información sobre qué tan importante es para el desarrollo organizacional la gestión administrativa.	Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se evidencia lo importante que es contar con una gestión administrativa correcta y coherente dentro de un desarrollo constante organizacional de las instituciones de educación superior.
13	Mendoza Suárez, C. E. y Bullón Romero, C. A. (2022). Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: una revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(26), pp. 1992–2003. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.468	Analizar la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior.	Investigación documental y descriptiva, si-multáneamente.	Se realizó una revisión sistemática usando el protocolo PRISMA, recopilando 17 artículos desde las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo, para la selección de los artículos se tomó en cuenta criterios de correspondencia, palabras clave como gestión del conocimiento e instituciones de educación superior; criterio de actualidad: años 2017-2021.	Se concluye que definitivamente la gestión del conocimiento es una herramienta estratégica para las Instituciones de Educación Superior, en su propósito de generar ventajas competitivas sostenibles en las funciones de docencia, investigación y extensión social.

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
14	Morales-Muñoz, K., González-Burdiles, P. y Cisternas-Irarrázabal, C. (2022). Diseño de un sistema de gestión de calidad para una institución de educación superior técnica estatal de Chile. Descripción de una experiencia piloto. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 13(2), pp. 43-66. https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4087	Describir una experiencia piloto de construcción de un sistema de gestión de calidad basado en la norma ISO 9001:2015 para una institución de educación superior técnica estatal situada en el sur de Chile.	Enfoque cualitativo.	Análisis documental, entrevistas y grupos de discusión con miembros de la comunidad educativa.	Se aporta un modelo de construcción participativa e implementación del sistema para la adopción de un sistema de gestión útil para instituciones educativas de creación reciente.
15	Muñoz Zambrano, L. A. (2019). La gestión basada en retos: una perspectiva hacia la innovación educativa. REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 7(1), pp. 75-86. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2820	Determinar cómo la gestión educativa basada en retos proporciona una metodología a los centros educativos, para incentivar la innovación en busca de los objetivos propuestos de calidad educativa.	Análisis teórico-empírico.	La muestra utilizada en el estudio fueron 20 instituciones en distintos contextos tantos rurales como urbanos, en las que se aplicaron entrevistas y guías de observación.	Se proponen algunos retos para la innovación y la calidad de la educación en la universidad desde procesos y dinámicas de trabajo cotidiano como una alternativa metodológica hacia el logro de los procesos planificados y óptimos basados en los estándares de calidad educativa.
16	Poquioma Woo, M. A., Saldaña Poquioma, K., Barrenechea Moreno, H. G. y Prado Lozano, P. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. IGOBERNANZA, 4(16), pp. 334-356. https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160	Sistematizar información teórica novedosa sobre la gestión de la calidad de la educación superior.	Tipo descriptivo.	Clasificación y selección de fuentes y documentos, análisis documental, síntesis de información.	Se propone un modelo de evaluación de la gestión de la calidad y se explica por qué se implementó el proceso anterior para mejorar la calidad de la formación profesional.
17	Romero, J. (2020). La Virtualización en las Organizaciones Universitarias. Un Nuevo Modelo de Gerencia Educativa. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 8(1), pp. 21-25. https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/84	Describir la virtualización en las organizaciones universitarias y su implementación como un nuevo modelo de gerencia educativa.	Teórico documental de autores especializados en la gerencia educativa, atendiendo sus herramientas y ejes de acción.	Clasificación y selección de fuentes y documentos, análisis documental, síntesis de información.	La investigación aporta una reflexión en torno a la virtualización en las organizaciones universitarias y su implementación como un nuevo modelo de gerencia educativa.

N°	REFERENCIA	OBJETIVO(S)	DISEÑO	MUESTRA/ INSTRUMENTO	APORTACIONES
18	Rosabal Vitoria, S. y Barrantes Chinchilla, F. (2022). Gestión educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. Revista Gestión de la Educación, 8(1), pp. 1-16. https://doi.org/10.15517/rge.v8i1.51764	Generar un espacio de diálogo sobre la gestión educativa desde el paradigma de la complejidad, con el propósito de reflexionar sobre la organización educativa, la persona directora y su liderazgo.	Se plantea metodológicamente una indagación bibliográfica que permite hacer una interpretación reflexiva en torno al paradigma de la complejidad en relación con la gestión de las organizaciones educativas.	Clasificación y selección de fuentes y documentos, análisis documental, síntesis de información.	Entre las aportaciones se encuentra la reflexión sobre el posicionamiento del sujeto antes que el proceso. Asimismo, se propone que el liderazgo pedagógico y sistémico tome en cuenta la diversidad de situaciones que acompañan la vida y el entramado diario de una organización educativa.
19	Solano Brito, K. Y., Eneth Vidal, J. y Aaron Zubiria, L. M. (2022). Gestión pública de la educación superior: realidad y retos. Revista Venezolana De Gerencia, 27(100), pp. 1423-1442. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.9	Analizar la realidad de la gestión pública de la educación superior en Colombia con el propósito de plantear algunos retos.	Investigación cualitativa, documental y hemerobibliográfica bajo un método histórico hermenéutico.	Clasificación y selección de fuentes y documentos, análisis documental, síntesis de información.	Se intenta aportar un modelo de desarrollo de sistema de educación superior sólido que responda al progreso del país.
20	Vásquez-Rizo, F., Rodríguez-Muñoz, J., Gómez-Hernández, J. y Gabalán-Coello, J. (2023). Espacios educativos universitarios: una mirada desde los estudiantes. Cultura, Educación y Sociedad, 14(1), pp. 9-28. http://dx.doi.org/10.17981/culteduso c.14.1.2023.01	Analizar el sentido de correspondencia entre la gestión de la información y el aseguramiento de la calidad como fundamento para que las IES respondan efectivamente a los requerimientos informacionales actuales relacionados con la calidad.	Selección temática, estrategias de búsqueda de información, clasificación y selección de fuentes y documentos, análisis documental, síntesis de información y construcción de texto (con una finalidad descriptiva e interpretativa).	Muestra: 71 Artículos científicos, 17 libros, 6 Documentos de fuentes oficiales en internet, 1 capítulos de libro, 1 Tesis de maestría 1. Matriz de recolección de datos y fichaje de contenido.	La investigación aporta la idea de afrontar de la manera menos traumática las exigencias de calidad relacionadas con la Sociedad de la Información.

Fuente. Elaboración propia, a partir del modelo de Bernate y Vargas Guativa, 2020.

4. DISCUSIÓN

4.1 Tecnología y transformación digital

La tecnología desde sus orígenes ha influido considerablemente en el cómo vive e interactúa la sociedad, cómo se concibe la cotidianidad y cómo el sujeto se percibe a sí mismo, a sus semejantes y su propio entorno.

En ese sentido, la gestión de la calidad en la educación superior se ha enfrentado al desafío de integrar la tecnología en sus procesos y aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece esta era digital. Sin embargo, esta integración debe lograrse sin comprometer la calidad y la pertinencia en la formación. Esta integración efectiva y holística de la tecnología en la educación superior requiere superar las tensiones inherentes a su implementación.

La primera tensión identificada, según el análisis de los artículos revisados, es la aparición de las brechas digitales y el acceso equitativo. Tal como los expresan Gómez Navarro et al. (2018), "los procesos de innovación y cambio técnico a lo largo de la historia han mostrado un comportamiento centralizador y excluyente, donde los beneficios se han localizado sólo en algunas regiones, países o sectores productivos" (p. 58). Esto profundiza lo postulado por Martínez Suárez y Bermúdez Rey (2012) quienes conciben la brecha digital como una nueva dimensión de la desigualdad educativa, destacando que existen diferencias significativas en el acceso a la tecnología y en las habilidades digitales entre estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos diversos. Estas diferencias pueden generar desigualdades en las oportunidades educativas y limitar el pleno aprovechamiento de los recursos tecnológicos.

La segunda tensión es la actualización constante, pues la evolución de la tecnología y de las herramientas digitales así lo requieren, en palabras de Levano-Francia et al. (2019), "la universidad urge de sendas transformaciones de carácter académico, organizacional, humanístico y científico, sino no podrá enfrentar las nuevas perspectivas del floreciente panorama digital" (p. 577), por tanto las instituciones de educación superior y su personal docente deben mantener actualizados y adquirir competencias digitales pertinentes. De igual manera, Martínez Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020) resaltan de los docentes el desarrollo de sus habilidades digitales para adaptarse a esta nueva y la obligatoria digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tercera tensión identificada es la dependencia excesiva a la tecnología, la cual puede convertirse en un riesgo en su implementación en la educación superior, pues como se observa en el estudio de Aldana Zavala et al. (2021) existe relación entre la dependencia de los estudiantes universitarios hacia los dispositivos móviles y su rendimiento académico. Con base en los hallazgos, es evidente que depender demasiado de la tecnología puede tener un impacto perjudicial en el rendimiento académico. En el mismo orden de ideas, Díaz Cárdenas et al. (2019) examinan el fenómeno de la tecno-adicción en estudiantes universitarios y sus consecuencias en la vida académica y personal. Se devela que la dependencia excesiva de la tecnología puede generar ansiedad, dificultades de concentración y problemas de salud mental. Se plantea entonces que las instituciones educativas deben promover una cultura digital responsable y equilibrada, fomentando

el uso consciente y crítico de la tecnología. Además, esta dependencia puede interferir con las interacciones sociales, el desarrollo de habilidades de comunicación y la participación en actividades extracurriculares. Estos aspectos acentúan la importancia de abordar la dependencia excesiva de la tecnología desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos académicos como los factores socioemocionales de los estudiantes.

La última tensión identificada en relación a la tecnología y la transformación digital, se basa en la preocupación por la privacidad y la seguridad de los datos. Si bien la implementación de tecnologías digitales en cualquier ámbito agiliza, organiza y sistematiza la información, también se hace susceptible a ser atacada (ciberataque) y/o intervenida por agentes externos. En este sentido, el estudio realizado por Amo et al. (2020) analiza la importancia de proteger la privacidad y la seguridad de los datos personales en entornos educativos digitales. Los autores destacan la necesidad de establecer políticas y prácticas que garanticen la confidencialidad de la información personal de los estudiantes y el manejo adecuado de los datos sensibles.

Abordar las tensiones en la gestión de la calidad en la educación superior en la variable de implementación de la tecnología y la transformación digital, requiere de un enfoque integral que incluya políticas claras, educación digital, medidas de seguridad tecnológica y colaboración entre las partes interesadas.

4.2 Acceso y equidad

Uno de los retos más importantes que han asumido los gobiernos en materia de educación superior, es el cierre de brechas para el acceso al conocimiento. En el caso latinoamericano, desde el siglo pasado los sistemas educativos integrados por los gobiernos y las instituciones de educación superior, han adoptado una serie de estrategias en pro de ir cerrando estas brechas, haciendo énfasis permanente en brindar una educación accesible, justa y de calidad.

Pese a ello, Bindé (2002) manifiesta que estos sistemas educativos no alcanzaron a cumplir los retos planteados en materia de acceso y equidad en el siglo XX y, aún así, ya deben lidiar con los retos del nuevo siglo, lo que es reafirmado por Schwartzman y Cox (2009), *"todavía se mantienen retos antiguos enormemente importantes y otros han aparecido por el impacto de los cambios sociales y culturales más recientes"* (p. 11). Estos cambios están impulsando a los sistemas educativos a ser cada vez más inclusivos y justos, por lo que Marchesi y Hernández (2019) proponen que los países latinoamericanos deberían priorizar políticas sociales y educativas que brinden un mayor impulso a la inclusión, lo que concuerda plenamente con Aponte-Hernández (2008), quien considera que la nueva pertinencia social de la educación superior debe girar en torno

a la inclusión y la equidad, apuntando a elevar los índices de acceso.

Adrogué y García de Fanelli (2021), por su parte, argumentan que un mayor acceso a la educación superior, está plenamente ligado a una mejora indiscutible de la equidad, siempre y cuando se les dé una fuerte participación a los sectores menos favorecidos económica y socialmente, lo que para Martínez Díaz (2020) se convierte, indiscutiblemente, en el primer reto que la sociedad debe afrontar, volcar todos sus esfuerzos en "garantizar el acceso a la educación de forma digna y en igualdad de condiciones para todos" (p. 53). Para Ramos Serpa y López Falcón (2019), el marco de generación de un mayor acceso a la educación superior, trae consigo nuevas problemáticas derivadas de movilizaciones de fondos, concentración de universidades en áreas urbanas, falta de seguimiento a resultados y a la movilidad, entre otros. Restrepo (2018) va más allá y plantea que estos problemas no vienen solos, sino que existe un trasfondo político-social y cultural que incrementa las situaciones de desventajas como la discriminación y la victimización, lo que termina por ampliar aún más las brechas de acceso a la educación superior.

Para el caso especial de Colombia, según Benavides (2012), este problema se agudiza cuando la atención de grupos étnicos y minoritarios está adscrita a programas internos de las universidades, sin ninguna normatividad expedita, que no valoran ni protegen el conocimiento propio o ancestral. Aunado a esto, Rama (2009) expone que las normas de admisión en algunas universidades redundan en limitar el acceso a la educación superior, aumentado el gasto en educación de los hogares y expandiendo aún más las brechas de acceso.

4.3 Globalización

El desarrollo de los medios digitales e Internet han reformulado las prácticas de producción, circulación y recepción del conocimiento, dando paso a una generación de como los denomina el ciber-filosofo Hever Fischer (2005), nativos digitales o nativos del ciber-mundo, quienes se encuentra inmersos en un contexto donde según Pol Patricia (2019) "la globalización de los mercados se vuelve cada vez más la línea rectora de las políticas de internacionalización" (p. 18).

En este mismo sentido, el Ministerio de Educacion Nacional de Colombia (2022), define la internacionalización de la educación superior como "el proceso de integración de una dimensión internacional en la misión, funciones y actividades de las instituciones, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación, y fomentar la cooperación y el entendimiento intercultural" (p. 9). Por ende, el reto que enfrenta la gestión de la calidad en la educación superior desde la perspectiva de la globalización radica en la necesidad de adaptarse y responder de manera efectiva a los cambios y desafíos generados por la interconexión mundial sin desconocer procesos

como la normalización y la estandarización.

Por último, se identificó la tensión de la competencia internacional, pues el fenómeno de la globalización ha traído puntos de referencia que incluyen la utilización de sistemas de acreditación, certificaciones y criterios de calidad. El surgimiento de estos estándares ha provocado un mayor enfoque en la calidad de la educación y el imperativo de verificar que las instituciones cumplan con estos estándares para lograr el reconocimiento mundial, lo que trae consigo el asumir diferentes retos y desafíos, los cuales son definidos por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) como: *"desigualdad de beneficios […],mayormente a una élite de académicos […], [e]l dominio del paradigma centro-periferia […]; [l]a excesiva competencia entre instituciones"* (p. 103).

CONCLUSIONES

La búsqueda exhaustiva en las bases de datos resultó útil en la medida en que se obtuvieron una cantidad significativa de artículos científicos cuyos hallazgos, sistematizados en la matriz sistémica documental, se encuentran alineados a las intenciones investigativas de la presente revisión documental, lo cual derivó en que se pudieran inferir y determinar tres retos de la gestión de la calidad en la educación superior actual, enunciados a continuación:

Reto 1. Tecnología y transformación digital. Garantizar el aprendizaje de una fundamentación tecnológica integral basada en la gestión de la autorrealización humana, la superación de obstáculos y la construcción de un buen vivir en paz.

Reto 2. Acceso y equidad. Generar colectivamente la sistematización de proyectos en materia de enseñanza inclusiva para dar respuesta formativa a las personas de atención prioritaria e impulsar una educación intercultural que encauce desde un enfoque metodológico pluridimensional, integrador y multifactorial una concienciación y una praxis pedagógica que se dinamice mediante los propios ejes contextuales de la diversidad cultural.

Reto 3. Globalización. Trazar los parámetros y los criterios productores de una educación superior caracterizada por la adaptación al cambio, la flexibilización operativa en circunstancias adversas, la innovación basada en la participación creativa y la capacidad de competir en el conocimiento internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Calamet, F. G., Gago Benito, F., da Silva Muñoz, M. A. y Bastos Olivera, A. L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, (32), pp. 119-150. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03
- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación

superior argentina. Páginas de Educación, 14(2), 28-51. https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 37(116), 561-578.
- Aguilar Rondón, S. M. (2017). Estrategias Gerenciales de Calidad y Productividad: Dos Opciones para la Gerencia Educativa. Revista Scientific, 2(3), pp. 325-342. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.18.325-342
- Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. Revista Iberoamericana de Educación, 36(12), 1-7. https://doi.org/10.35362/rie36122886
- Aldana-Zavala, J. J., Vallejo Valdivieso, P. A., Isea- Argüelles, J. J. y Colina-Ysea, F. J. (2021). Dependencia y adicción al teléfono inteligente en estudiantes universitarios. Formación Universitaria, 14(5), 129-136. https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n5/0718-5006-formuniv-14-05-129.pdf
- Amo, D., Alier, M., García-Peñalvo, F., Fonseca, D. y Casañ, M. J. (2020). Privacidad, seguridad y legalidad en soluciones educativas basadas en Blockchain: Una Revisión Sistemática de la Literatura. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 213-236. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26388
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En: A. L., Gazzola. y A., Didriksson. (Eds.), Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (pp. 113-154). Iesalc-Unesco.
- Ariza, Y., Monsalve Peláez, M. y Gamboa Caicedo, N. (2018). Incidencia de la dinámica organizacional en la gestión de nuevo conocimiento en las universidades. Adgnosis, 7(7), 11-21. https://doi.org/10.21803/adgnosis.v7i7.289
- Barquero D'Avanzo, A. M. (2022). Planificación estratégica para el diseño curricular universitario. Una propuesta metodológica. Revista Gestión de la Educación, 8(1), pp. 1-22. https://doi.org/10.15517/rge.v8i1.51762
- Barrios Barraza, C. E. (2018). Gestión educativa basada en un sistema de calidad en instituciones de educación universitaria. Revista Docencia Universitaria, 19(1), pp. 53-73. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/7847
- Benavides, E. N. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991. Estudios de Derecho, 69(154), 207-233. https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/18415
- Bernate, J. y Vargas Guativa, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. Revista de Ciencias Sociales, 26(número especial 2), 141-154. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119

- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I. y Rodríguez L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. Retos, (38), 845-851. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918
- Bindé, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo XXI?: la educación artística, un desafío. Perspectivas, 32(4), 1-22. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf#page=7
- Cárdenas Gutiérrez, C., Farías Martínez, G. M. y Méndez Castro, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa? Un estudio de caso en educación superior. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), pp. 19-35. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.002
- Cardona Mejía, L. M, Pardo del Val, M. y Dasí Coscollar, A. (2020). El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y retos. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), pp. 249-273. https://doi.org/10.4995/redu.2020.12878
- Castaño-Duque, G. A., y García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. Educación y Educadores, 15(2), 219-243. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2425
- Castillo Arias, L. F. (2021). La gestión por competencias para el desarrollo organizacional en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Revista Industrial Data, 24(1), pp. 97-120. https://dx.doi.org/10.15381/idata.v24i1.16287
- Clemenza, C., Ferrer, J. y Pelekais, C. (2005). La calidad como elemento competitivo en las universidades. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 6(14), 55-83. https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/issue/view/22
- Díaz Cárdenas, S., Arrieta Vergara, K. y Simancas-Pallares, M. (2019). Adicción a internet y rendimiento académico de estudiantes de odontología. Revista Colombiana de Psiquiatría, 48(8), 198-207. http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v48n4/0034-7450-rcp-48-04-198.pdf
- Escorcia Guzmán, J., y Barros Arrieta, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. Revista de Ciencias Sociales, 26(3), pp. 83-97. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33235
- Etkin, J. (1996). La empresa competitiva: grandeza y decadencia, el cambio hacia una organización vivible. Mc Graw-Hill.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11(1), 171-197. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol11-num1/art9.pdf
- Fischer, H. (2005). Ciber prometeo instinto de poder edad digital ciberpromet. UNTREF.
- Flores Ccanto, F., López Pumayali, M. F., Zulema Jacoba, L. N. y Flores Conislla, L. D.

(2022). Gerencia educativa y visión empresarial: una mirada crítica. Revista Venezolana de Gerencia, 27(98), pp. 801-814. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.26

- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la educación superior en américa latina y el caribe. Un balance. UNESCO. http://erasmusplusriesal.org/es/contenido/internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-un-balance
- Garbanzo Vargas, G. M. (2014). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. Revista Educación, 31(2), 11–27. https://doi.org/10.15517/revedu.v31i2.1241
- García-Jiménez, E. (2016). Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria. Educación médica, 17(3), 83-87. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.003
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M. y Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. Entreciencias 6(16), 47-62. https://www.scielo.org.mx/pdf/edsc/v6n16/2007-7610-edsc-6-16-47.pdf
- Gómez Luna, L., Ortega Ojeda, M. y Roldán Ruenes, A. (2017). Ejes y fuerzas motoras del desarrollo científico en la gestión de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (UTE-LVT). Revista Gestión de la Educación, 7(1), pp. 99-136. https://doi.org/10.15517/rge.v7i1.27577
- González, L. E. y Espinoza, Ó. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. Calidad en la Educación, (28), 247-276. http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2008/2008-09.pdf
- Gros, B. y Noguera, I. (2013). Mirando el Futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. Revista Campus Virtuales, 2(2), 130-140. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/44
- Guerra Bretaña, R. M., Acosta Chávez, D. A., Dávila Fernández, N., Correa Hincapié, N. y Valencia Bonilla, M. B. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 88(1), pp. 67-84. https://doi.org/10.35362/rie8814779
- Hormaza Muñoz, Z. I., Intriago Plaza, J. R., Zambrano Montesdeoca, L. D. y Palacios Paredes, E. W. (2022). Gerencia educativa en el contexto de educación superior: caso Ecuador. Revista Venezolana de Gerencia, 27(7), pp. 409-425. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.27
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia. Quirón.
- Ibáñez Coronado, R. y Villasana López, P. E. (2022). Gerencia educativa: procesos de enseñanza aprendizaje para la construcción de conocimiento. Revista Venezolana de

Gerencia, 27(7), pp. 297-312. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.20

- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. Praxis, 15(2), pp. 223-235. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646
- Lago de Vergara, D., Gamoba Suárez, A. A. y Montes Miranda, A. J. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. Saber, ciencia y libertad, 9(1), 157-170. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2006/1505
- Lévano-Francia, L., Sánchez Díaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. Propósitos y Representaciones, 7(2), 569-588. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329
- López Fernández, R., Crespo Borges., T. P. y Granados Romero, J. (2018). Gerencia educativa: hacia una investigación prospectiva social y pedagógica. Visión Gerencial, (2), pp. 327-333. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/13617
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), 45-56. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-45.pdf
- Martínez Díaz, L. A. (2020). La realidad de los sistemas educativos del siglo XXI. Una ruta de mejoramiento para responder a las necesidades de una sociedad en desarrollo creciente, del saber, digitalizada y globalizada. Oratores, (12), 51-64. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/363
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. Educación y Humanismo, 22(39), 1-16. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114
- Martínez Suárez, P. C. y Bermúdez Rey, M. T. (2012). La brecha digital: una nueva dimensión de la desigualdad educativa. Revista de Educación Social, (14), 1-9. https://www.eduso.net/res/pdf/14/brecha_res_14.pdf
- Mendoza Fernández, V. M., Moreira Choez, J. S. y Mera Plaza, C. L. (2022). Influencia de la gestión administrativa en el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior. Revista Publicando, 9(34), pp. 31-40. https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2301
- Mendoza Suárez, C. E. y Bullón Romero, C. A. (2022). Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: una revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(26), pp. 1992–2003.
- Mera-Mosquera, A. R., y Mercado-Bautista, J. D. (2019). Educación a distancia: Un reto para la educación superior en el siglo XXI. Domino de las Ciencias, 5(1), 357-376. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1049
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2022). Nota orientadora Internacionalización. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_8.pdf

- Morales-Muñoz, K., González-Burdiles, P. y Cisternas-Irarrázabal, C. (2022). Diseño de un sistema de gestión de calidad para una institución de educación superior técnica estatal de Chile. Descripción de una experiencia piloto. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 13(2), pp. 43-66. https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4087
- Moreno Romani, R. (2012). Calidad una decisión estratégica en la educación superior. Revista Politécnica, (14), 9-15. https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/204/178. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.468
- Muñoz, V. (2013). El derecho a la Educación: una mirada comparativa. Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia. OREAL/UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/Estudio-comparativo-UNESCO-vernor-munoz-espanol.pdf
- Muñoz Zambrano, L. A. (2019). La gestión basada en retos: una perspectiva hacia la innovación educativa. REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 7(1), pp. 75-86. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2820
- Obaco, E., Lara, F., Cano, Y. y Suárez, M. (2022). Algunos Apuntes Sobre Gestión de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior en Ecuador. International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, 1(1), pp. 289-296
- Obaco Soto, E. E., Lara Lara, F., Cano de la Cruz, Y. y Suarez Berrio, M. F. (2022). Algunos apuntes sobre gestión de la calidad en las Instituciones de educación superior en Ecuador. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), pp. 289-296. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2378
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Resultados del foro mundial sobre la educación. https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000234002_spa
- Othmani, B. (2018). Accesibilidad del Modelo de Educación a Distancia para Estudiantes con Discapacidad Visual. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11(1), pp. 25-38.
- Poquioma Woo, M. A., Saldaña Poquioma, K., Barrenechea Moreno, H. G. y Prado Lozano, P. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. IGOBERNANZA, 4(16), pp. 334-356. https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160
- Patricia, P. (2019). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. Educación Superior y Sociedad, 21(21), 17-37. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/25
- Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, E. (2013). El desafío de la calidad en las universidades. IDESIA, Revista de Agricultura en Zonas Áridas, 31(4), 3-10. https://

revistas.uta.cl/pdf/719/art01.pdf

- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. Revista de Investigación Educativa, 35(1), pp. 53-70 http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, (50), 173-195. https://doi.org/10.35362/rie500668
- Ramírez Gálvez, J. R. (2016). La enseñanza universitaria y los retos hacia el futuro. Revista Torreón Universitario. (13), pp. 13-20. https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/160
- Ramos Serpa, G. y López Falcón, A. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. Educación, 27(103), 291-316. https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701783
- Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [RIACES] (2023, 19 de junio). Glosario: calidad. http://riaces.org/glosario/
- Restrepo, A. (2018). Equidad en Educación Superior: variaciones en torno a sus itinerarios y tensiones. En CLACSO. (Ed.), Educación Crítica y Emancipación (pp. 31-60). Clacso.
- Romero, J. (2020). La Virtualización en las Organizaciones Universitarias. Un Nuevo Modelo de Gerencia Educativa. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 8(1), pp. 21-25. https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/84
- Rosabal Vitoria, S. y Barrantes Chinchilla, F. (2022). Gestión educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. Revista Gestión de la Educación, 8(1), pp. 1-16. https://doi.org/10.15517/rge.v8i1.51764
- Ruiz, M. (2013). El futuro de la educación [superior]. Una reflexión entre la doxa y la episteme. Educación, 22(42), 7-27. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5289
- Schwartzman, S. y Cox. C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En S. Schwartzman y C. Cox (Eds.), Políticas educativas y cohesión social en América Latina (pp. 9-29). Uqbar Editores.
- Solano Brito, K. Y., Eneth Vidal, J. y Aaron Zubiria, L. M. (2022). Gestión pública de la educación superior: realidad y retos. Revista Venezolana De Gerencia, 27(100), pp. 1423-1442. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.9
- Vásquez-Rizo, F., Rodríguez-Muñoz, J., Gómez-Hernández, J. y Gabalán-Coello, J. (2023). Espacios educativos universitarios: una mirada desde los estudiantes. Cultura, Educación y Sociedad, 14(1), pp. 9-28. http://dx.doi.org/10.17981/culteduso c.14.1.2023.01

CAPÍTULO 40

POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN

William Osvaldo Cuervo Gomez
Universidad UMECIT, Panamá
williamcuervo.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-6510-0585

Nidia Cristina Perez Pita
Universidad UMECIT, Panamá
nidiaperez.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-5984-2179

Teresa de Jesús Rosero Ortega
Universidad UMECIT, Panamá
teresarosero.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-2104-6780

RESUMEN

En el presente artículo se realizó un análisis crítico de la política para la inclusión y la equidad en educación en Colombia, denominada, "Educación para todas las personas sin excepción", partiendo de una reflexión sobre las políticas educativas en el país y su propósito de mejorar la calidad de la educación a nivel nacional; seguido de una presentación de la política objeto de análisis y de la cual se presentó cada uno de sus cuatro componentes, su estructura y lineamientos específicos para la aplicación, además se presentaron las diferentes teorías que soportan y conceptualizan los criterios evaluados, este estudio se realizó desde un paradigma cualitativo, empleando la metodología del análisis de contenido, con el propósito de lograr una comprensión de los lineamientos propuestos enfocados en el contexto del sistema educativo colombiano. Para finalizar se presentaron los resultados obtenidos en el análisis desde una perspectiva de la realidad educativa Colombiana.

Palabras clave: Política educacional, Inclusión social, Calidad de la educación, Igualdad de oportunidades educativas, Accesibilidad a la información

INCLUSIVE EDUCATION POLICY

ABSTRACT

In this article a critical analysis of the policy for inclusion and equity in education in Colombia, called "Education for all people without exception" was made, starting from a reflection on the educational policies in the country and its purpose of improving the quality of education at the national level; followed by a presentation of the policy under analysis and of which each of its four components, its structure and specific guidelines for application were presented, in

addition to the different theories that support and conceptualize the evaluated criteria, this study was conducted from a qualitative paradigm, using the methodology of content analysis, with the purpose of achieving an understanding of the proposed guidelines focused on the context of the Colombian educational system. Finally, the results obtained in the analysis were presented from the perspective of Colombian educational reality.

Keywords: Education policy, Social inclusion, Quality of education, Equality of educational opportunities, Accessibility to information.

Al dar una mirada a las políticas educativas en Colombia estas apuntan a la calidad y se orientan al mejoramiento continuo de la educación en el país; es así que la calidad educativa se ha convertido en un eje vertebrador no solo de las de las políticas nacionales sino un agente trascendental para los estamentos internacionales, quienes se enfocan en desarrollar proyectos y políticas que conducen a esta (Prieto y Manso, 2018 citados por Manjarrez y Salazar, 2021).

Vertel, Cepeda, y Lugo (2014, citados en Manjarrez y Salazar, 2021) afirman que para garantizar educación de calidad es necesario proporcionar a todos los estudiantes las condiciones apropiadas para el aprendizaje, como son un entorno físico adecuado, recursos académicos suficientes, y estrategias didácticas acordes al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

Desde esta perspectiva la Inclusión educativa promueve una educación de calidad para todos a través del fomento del acceso, la permanencia, la participación, y el logro académico de todos los niños, niñas y adolescentes que hacen parte del sistema escolar, dando atención a sus características propias, necesidades y entorno (Sánchez y Manzanares 2014). En este sentido la Inclusión educativa tiene como propósito no solo garantizar educación de calidad a los estudiantes con discapacidad, sino que su objetivo se proyecta a dar respuesta a las necesidades de cada integrante de la comunidad educativa (Gallego y Rodríguez, 2015).

Dada la importancia de la Inclusión educativa en el contexto Global, el Ministerio de educación nacional (MEN) y el ministerio de salud y protección social, presentan los lineamientos de la política para la inclusión y la equidad en educación. Propuesta que orienta la acción inclusiva en los tres niveles del sistema educativo, a nivel nacional el mismo MEN como eje rector de la educación en el país; a nivel regional las entidades territoriales certificadas, es decir las secretarías de educación y a nivel local las instituciones educativas, quienes ponen en marcha y ejecutan las acciones dirigidas directamente al estudiantado.

Es importante resaltar que esta política educativa involucra a los diferentes agentes de la sociedad como son las familias, la ciudadanía, las diferentes organizaciones civiles, además de sectores y organizaciones sociales que de una u otra forma aportan a los procesos educativos, pues esta política deja en claro que la inclusión es una responsabilidad de todos los miembros de la sociedad.

La política pública de educación para todas las personas sin excepción se estructura en cuatro partes importantes. La primera sección muestra los elementos que permiten ubicarse en la realidad social para de esta forma mostrar la importancia que tiene la inclusión y la equidad en el contexto educativo, así mismo presenta las bases conceptuales necesarias para comprender la acción educativa desde los tres niveles del sistema educativo colombiano.

La segunda sección presenta la normatividad vigente para Colombia, que orienta la atención a la diversidad en el país y por ende garantiza el derecho a la educación; además de las acciones, programas y proyectos desarrollados a nivel educativo y que ponen en marcha esta política, también se exponen las condiciones del sistema educativo colombiano para la inclusión y la equidad, En cuanto a la gestión, al currículo, a los ambientes y apoyos de aprendizaje, a la evaluación, y al equipo docente.

Así mismo en este apartado se muestra la experiencia del país en cuanto a la inclusión educativa, resaltando tres tipos de programas o estrategias desarrolladas, con los siguientes objetivos respectivamente.

1. Eliminar las barreras para el acceso y permanencia
2. Fortalecer el acceso en términos de la equidad (flexibilización)
3. Mejorar las capacidades de los equipos del sistema educativo

La tercera sección de esta política educativa se denomina La acción educativa para la inclusión y la equidad y en esta, como su nombre lo indica se plantea de forma organizada la acción conjunta de los actores del sistema educativo en cada uno de los niveles territoriales, partiendo de cuatro enfoques (interculturalidad, inter institucionalidad, intersectorialidad e interseccionalidad) que permiten atender la inclusión y la equidad en educación de tal forma que los estudiantes de todas edades y de todo el territorio nacional logren aprender, se desarrollen integralmente y se les permita participar en los diferentes ámbitos de la sociedad. Para finalizar la sección se expone la agenda para la acción en la inclusión y la equidad en educación y cada uno de los componentes de la educación inclusiva.

En la cuarta y última sección de la política en inclusión educativa se presentan los compromisos que adquiere cada uno de los actores educativos y la sociedad en general en el marco de una educación para todos, partiendo de cada una de las responsabilidades y acciones a llevar a cabo desde los diferentes estamentos.

De esta manera se presenta la política denominada, *"Educación para todas las personas sin excepción"*, política para la inclusión y la equidad, que el gran desafío que enfrentan las instituciones educativas del país, frente a una educación de calidad desde un enfoque inclusivo, donde priman las necesidades educativas del estudiante, sus particularidades y el contexto en el cual se desarrolla. De la cual se hace un análisis enfocados en las condiciones del sistema educativo colombiano para ejecutarla, En cuanto los aspectos pertinentes a las instituciones educativas, como son el currículo, los ambientes y apoyos de aprendizaje, la evaluación, y el equipo docente.

MARCO TEÓRICO

Es necesario iniciar este apartado mencionando que para organizaciones a nivel global como la UNESCO, la cual contribuye con la formulación de directrices, las cuales buscan mejorar el acceso a la educación y en general, todos los procesos relacionados con esta; no deja de ser preocupante que millones de seres humanos, sean privados de la educación por motivos relacionados con el "género, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad" (UNESCO, 2023). Por lo anterior, esta organización recuerda que desde 1960 todos los esfuerzos en oposición a este flagelo, están dados por la por la Convención sobre la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la cual, respeta la autonomía y diversidad de los sistemas educativos de cada nación miembro, pero obliga a las naciones miembros a eliminar toda forma de discriminación en contextos educativos e impulsa a los estados a promover la igualdad de oportunidades, para todos en la educación.

Asimismo, en el Foro Mundial sobre la Educación de mayo del 2015 en Corea del Sur, nace la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, la cual tiene el objetivo de *"garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, puesto que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo"*. (UNESCO, 2016, p. 22).

Para que los sistemas educativos logren el mejoramiento global de la educación, y alcancen el objetivo de ofrecer educación de calidad deben iniciar por fortalecer las instituciones educativas, así mismo gestionar los recursos de forma que se pueda movilizar la información, el conocimiento

la formación continua de docentes además de comprometerse con la educación inclusiva (Escudero, 2003).

El nivel básico de la educación se encuentra, muy cerca de ser universal, es por esto que la educación enfrenta un gran reto, el cual es integrar a la población más vulnerable, que décadas atrás había sido excluida; situación que ha generado incremento en la cobertura en toda América Latina, pero que así mismo, ha generado fragmentación educativa, ocasionada por la presencia de inequidad al interior de los sistemas educativos (Montes, Gamboa y Lago, 2013)

Echeita y Duk (2008) afirman que el tema de la inclusión y la gran preocupación de los diferentes gobiernos nace de los altos índices de exclusión y desigualdad que experimentan las naciones especialmente en el ámbito educativo y que aún persisten. Uno de los grandes desafíos que enfrenta Colombia es mejorar la cantidad y la calidad de le educación, para de esta forma garantizar mayores oportunidades y bienestar a sus habitantes, en mundo globalizado que experimenta un acelerado crecimiento económico, tecnológico e investigativo y que requiere estar a la vanguardia de la sociedad (Delgado, 2014)

La UNESCO (2017, citado en De Barros, Hernández y Ortiz 2021) expone que la para que realmente se dé la inclusión educativa, todos los estudiantes sin excepción deben recibir educación de calidad, y esta solo se consigue cuando todos los niños, niñas y adolescentes alcanzan el logro académico, a partir de sus características, habilidades, fortalezas y además el contexto que lo rodea.

Infante, (2010) define la inclusión educativa como un proceso que aborda escenarios de exclusión en los sistemas educativos y que tiene como reto garantizar la integración y participación de todos los estudiantes en el aula. Así mismo Padilla (2011) conceptualiza la inclusión, como la manera de aprender a vivir y a respetar la diferencia a partir de la búsqueda constante de formas adecuadas de atender a la diversidad.

Dentro de otros conceptos otorgados a la inclusión educativa Sánchez y Ballester (2014) la presentan como una respuesta organizativa y metodológica a la necesidad de atender a la diversidad en las instituciones educativas. Por otra parte Duk y Murillo (2016) consideran la Inclusión como el principio rector de la calidad educativa la cual debe estar orientada por políticas públicas fundadas en el reconocimiento y valoración de la diferencia presente en la sociedad actual.

Teniendo en cuenta lo anterior la educación inclusiva debe entenderse como una corriente que surge del contexto global y que exige una reforma educativa orientada a ideales de justicia

social equidad y participación democrática, es importante tener claro que este movimiento no está aislado de las demás políticas educativas, si que por el contrario se integrar y hace parte de estas (Gallego y Rodríguez 2015).

METODOLOGÍA

Esta Investigación fue abordada desde un paradigma cualitativo, empleando la metodología del análisis de contenido, con el objetivo de analizar las políticas educativas colombianas inclusivas y de esta manera lograr las comprensiones planteadas en los objetivos de la investigación.

Esta metodología está relacionada con el ejercicio de la interpretación de los discursos y los textos, en este sentido Popkewitz (2007) plantea que la tarea de la investigación es poner en evidencia las visiones implícitas en la vida de las personas.

Así, para Bardin (1996) el análisis de contenido, de carácter cualitativo, se entiende como un conjunto de instrumentos que se aplican a los discursos, materializados en forma de textos, sobre los cuales se aplica una hermenéutica controlada que tiene como recurso la deducción, interpretación y la inferencia.

Estamos hablando de un proceso interpretativo de los datos que se tienen en forma de textos, no obstante, para Bardin (1996), este ejercicio transita entre los planos de la subjetividad y la objetividad, por lo que también amerita rigurosidad en el juicio interpretativo, basado sólo en las licencias del mismo texto, en tanto que requiere del investigador la búsqueda de lo oculto, de lo implícito, de aquello que no se presenta en lo evidente, esto es, una concepción de quien realiza el análisis de contenido como espía de los significados.

CORPUS SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS

Para la definición del corpus de análisis en la presente investigación se consideraron los documentos oficiales que han consolidado la política de educación inclusiva en Colombia (Tabla 1):

Tabla 1. Documentos de referencia

Documento	Descripción	Criterios de suficiencia	Criterios de calidad	Dimensión a la que aporta
INCLUSIÓN Y EQUIDAD: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia	Importancia que tiene la inclusión y la equidad en el contexto educativo, con el fin de eliminar las barreras para el acceso y permanencia	X	X	Currículo

Documento	Descripción	Criterios de suficiencia	Criterios de calidad	Dimensión a la que aporta
Decreto 1421 de 2017	Acción educativa desde los diferentes niveles del sistema educativo colombiano y así fortalecer el acceso en términos de la equidad	X	X	Procesos de apoyo
LEY 1098 DE 2006. en el capítulo II. Artículo 28	Normatividad vigente para Colombia que garantiza la educación para todos los niños y niñas del país y de esta manera mejorar las capacidades de los equipos que hacen parte del sistema educativo	X	X	Currículo, evaluación, procesos de apoyo y formación docente
EDUCACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS SIN EXCEPCIÓN Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación	Compromisos de los actores educativos frente a la educación inclusiva	X	X	Procesos de apoyo

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dentro de la política de inclusión educativa establecida para Colombia *"Educación para todas las personas sin excepción"* se resaltan las diferentes acciones que el gobierno Nacional en cabeza del MEN y los demás estamentos del sector educativo, llevan a cabo, con el propósito de garantizar atención de calidad a la diversidad, dentro de los aspectos más relevantes de esta política de inclusión se encuentran a aquellos que directamente impactan en el aula y que le permiten a los actores educativos contar con herramientas suficientes para ofrecer educación de calidad para todos, aspectos que se mencionan a continuación:

1. Eliminar las barreras para el acceso y permanencia.

Dentro de este aspecto se encuentran todas aquellas acciones que se han implementado para que los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para acceder y permanecer en el sistema educativo, como son los servicios de transporte escolar, plan de alimentación escolar, Jornada escolar complementaria, Estrategia de Acogida, Bienestar y Permanencia y Entornos para la Vida la Convivencia y la Ciudadanía. Estas acciones o estrategias presentadas por el MEN, tienen como propósito eliminar las barreras que el niño, niña o adolescente pueda encontrar durante su vida escolar (de preescolar a la educación media) y que lo alejen del sistema educativo.

Sin embargo, la realidad del país continúa presentando falencias en cuanto a la equidad en

la prestación de estos servicios, pues es común que, en las zonas más apartadas del país, donde los estratos socioeconómicos son bajos, dichos servicios no se presenten o las condiciones en las cuales se ejecutan no son las adecuadas. Aún más lamentable encontrar en algunas zonas e instituciones en el país no se cuenta con los servicios básicos, agua, luz, alcantarillado internet, vías de acceso, entre otros, situación que en definitiva limita el acceso de los estudiantes, y muestra un panorama injusto para las poblaciones vulnerables, situaciones que evidencian que la política educativa se presenta de manera general para el país, pero es necesario ajustarla a las necesidades y características de cada región y contexto educativo.

Si bien es cierto que los estamentos nacionales realizan esfuerzos por garantizar una educación inclusiva y atención eficaz a la diversidad, es evidente que las condiciones socioeconómicas de la niñez y la juventud, requieren mayor atención en estrategias para minimizar las barreras para el acceso y permanencia.

2. Fortalecer el acceso en términos de la equidad (flexibilización).

En este apartado se encuentran todas las acciones normativas que posibilitan a las personas con algún nivel de discapacidad acceder a la educación y formula los planes, programas y proyectos que hacen de esta posibilidad una realidad en las instituciones educativas.

Fundamenta sus políticas de inclusión en cuatro referentes teóricos que son: la constitución política de Colombia, la ley 70 de de 1993 que protege a las comunidades negras otorgándoles derechos educativos, la ley 115 de 1994, en donde reconoce la educación para todas las comunidades, concediéndose beneficios especiales a las comunidades campesinas y la ley 715 de 2001 que establece el sistema general de participaciones.

En Colombia, el MEN junto con los diferentes actores educativos han desarrollado múltiples acciones encaminadas a favorecer el acceso a la educación a toda la población desde diferentes ámbitos de manera que sean atendidos todos los sectores; entre los cuales se destacan los programas, planes, proyectos y estrategias que en conjunto buscan que todas las comunidades indistintamente de su procedencia, limitación o capacidad excepcional tengan un pleno acceso al sistema de formación.

A continuación, se realizará una breve descripción de los ámbitos analizados y cómo se manejan en el contexto real de las instituciones educativas.

- En cuanto a los procesos de gestión, los apoyos y los ambientes de aprendizaje; la política

de inclusión tiene como principio de organización, la integración de las competencias que se estipulan para la institucionalidad de cada nivel. A través de ellas, los componentes administrativo, financiero, pedagógico y convivencial planean, organizan y ejecutan lo que les compete, y velan por su articulación y coordinación entre ellos.

Sin embargo, aunque existen estos lineamientos, los recursos económicos y organizativos para la población inclusiva son muy limitados y carecen de los recursos que requieren para tener una educación acorde a sus necesidades.

- En cuanto al currículo, es en los planes de asignatura donde cobra sentido la flexibilización ya que los docentes elaboran un diseño general especial de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje, la metodología, indicadores de desempeño y metas de calidad.

Y aunque las instituciones educativas se preocupan por el cumplimiento de estos planes, es necesario involucrar y comprometer a las familias en la actualización constante de los diagnósticos médicos y de esta manera hacer un ajuste adecuado a las mallas curriculares y así atender a las necesidades educativas que requieren cada uno de los estudiantes.

- Por el lado de la evaluación y el equipo docente encargado de los procesos de retroalimentación de las bases académicas, sustentadas en las realidades institucionales, regionales y nacionales, resultado de la evaluación, proceso fundamental para identificar las fortalezas y oportunidades útiles en el diseño de políticas y estrategias educativas, que conlleven a redefinir los programas, los proyectos y elaborar los planes de mejoramiento en las diferentes instancias del sistema educativo.

Y pese a lo anterior, debido a la falta de capacitación al personal docente; en la gran mayoría de las instituciones públicas, los niños con necesidades educativas especiales son evaluados homogéneamente con el resto del estudiantado sin distinción alguna o en el peor de los casos no son evaluados, desconociendo las múltiples potencialidades que pueden tener y por ende no son aprovechadas por los diferentes estamentos.

El análisis de lo anterior, permite reflexionar sobre la importancia de hacer de la educación inclusiva una realidad que permita que todos los niños y niñas de nuestro país tengan acceso a la educación y el aprendizaje en contexto, con apoyo de pares y de políticas que les permita desarrollar en pleno su potencialidad como seres productivos en una sociedad cada vez más exigente y en

continua evolución.

3. Mejorar las capacidades de los equipos del sistema educativo.

En este aspecto el MEN , ha presentado una oferta de programas y proyectos con el propósito de involucrar y capacitar a los actores educativo en principios, fines y lineamientos de educación inclusiva, en esta propuesta se destacan las acciones dirigidas a los docentes, a las familias y entidades territoriales, a partir de las cuales se busca la transformación necesaria para consolidar políticas y prácticas educativas, que fortalezcan los procesos de inclusión en el sistema educativo.

Dentro de las estrategias que se plantean se destacan Estrategia de cualificación y formación de maestros y maestras de educación inicial, Programa Todos a Aprender (PTA), Alianza Familia-Escuela, y Escuelas de Secretarías de Educación; cuyo objetivo es contribuir en la formación de la comunidad educativa y los demás estamentos de la educación, aportando saberes y herramientas que les permitan apoyar los procesos desarrollados en las instituciones educativas.

Este principio de la política de Inclusión es uno de los más importantes pues se plantean las estrategias que permiten garantizar a los docentes la formación necesaria para desarrollar en su quehacer pedagógico, prácticas inclusivas que le permitan al estudiante la integración, participación, equidad y adecuación del currículo, como componentes de la inclusión educativa. A si mismo vincula a las familias y demás agentes sociales en el desarrollo de proceso educativo.

Si bien es cierto que la cualificación docente es una premisa del MEN y que en la actualidad se propende por la formación de maestros, esta no es suficiente, pues no llega al cien por ciento de los educadores o está limitada por presupuestos, desplazamiento docente y pertinencia de contenidos, por esto es común encontrar en el aula estudiantes con discapacidad, a los cuales se les ve como una dificultad, dado que el docente no tiene la formación necesaria para la atención de la diversidad. En este sentido se hace urgente evaluar estrategias acordes, orientadas a suplir las necesidades de formación en flexibilización curricular, estrategias de apoyo, PIAR y demás que le permitan al docente apoyar a todos los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto por De Barros y Hernández (2018, citado en De Barros, Hernández y Ortiz 2021) El éxito en el desarrollo de prácticas educativas surge de la formación continua de los docentes proyectando maestros líderes, autónomos, críticos, creativos, con competencias para el trabajo en equipo, la resolución de conflictos entre otras, pero sobre todo, docentes con formación para la atención a la diversidad.

4. Compromisos de cada uno de los actores educativos y la sociedad en general.

La política definida por nuestro país se establece en concordancia con los lineamientos sugeridos en la declaración de Incheon, en cuanto a encaminarse por una educación para todas las personas sin excepción, de tal forma que se garanticen procesos idóneos de inclusión y equidad en la educación, razón por la cual, propone una serie de direcciones a tomar para lograrlo, así:

- Adoptar una perspectiva más amplia de la diversidad en donde todas las personas cuenten por igual, es decir, no solo atender las necesidades colectivas de los grupos poblacionales, sino también identificar las individualidades dentro de estos colectivos, dicho de otra manera, ser capaz de reconocer su propia identidad, lo diverso y la manera como cada individuo se relaciona con el entorno. En este aspecto es poco lo que se ha trabajado en el sistema educativo colombiano, por tal razón, es necesario que los todos los actores asuman su responsabilidad y se comprometan con la transformación de la cultura y la erradicación de prejuicios, lo cual permite contemplar las particularidades de cada persona y de esta manera ser tratadas con dignidad.
- Garantizar el servicio educativo para todas las personas, aquí se pretende que la educación no sea un privilegio, sino un derecho garantizado por el estado. Si bien nuestro país presenta avances importantes en este aspecto, aún falta mucho para que a todos los ciudadanos les favorezca este derecho de acuerdo con su procedencia, historia, costumbres, maneras de entender, interactuar y demás características que forman la identidad personal, para alcanzarlo es necesario despertar sentido de comunidad, el cual haga visible las singularidades de cada integrante de acuerdo a su cultura.
- Dar el paso de rutas educativas generales a rutas educativas completas y diversas, esto implica que los ciudadanos accedan a niveles educativos los cuales garanticen la realización de sus proyectos de vida, a través de experiencias educativas superiores en conformidad con sus intereses, habilidades y ajustadas al contexto. Si bien en nuestro país existen instituciones educativas privadas que ofertan este tipo de educación, todavía es necesario robustecer el sistema educativo público, pero especialmente buscar un cambio de mentalidad, el cual permita a los actores pasar de comportamientos y pensamientos lineales a posturas y actuaciones menos homogéneas.
- Pasar de una atención educativa parcial a una atención educativa integral, lo cual implica que los ciudadanos no se preocupen únicamente por su formación intelectual, la construcción de identidad individual y colectiva, el aumento habilidades y demás, sino que también se haga responsable de su salud, cuidado y bienestar personal. Lo anterior obliga a los actores a llevar procesos de autoorganización, de tal manera que se comprenda la complejidad que conlleva el desarrollo como seres humanos en toda su diversidad.
- Ir más allá de las paredes de la escuela, relacionamos la educación con el acto de

interacción en un salón de clase entre estudiantes y docentes, lo cual no es negativo, si el ambiente es el adecuado con respecto a medios educativos y condiciones de la planta física. Sin embargo, aquí se invita a desbordar los límites de la escuela, de tal manera que se involucre el contexto, para que todos los actores se beneficien del conocimiento producto de esta interacción.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas actuales, apuntan a una transformación de la educación y a la vez buscan estrategias para que todas las personas tengan las mismas oportunidades, en una sociedad que pide a gritos la igualdad, entendida esta última como el acceso a todas las formas de vida, sin distinción de raza, credo, afinidad política o estrato económico; sin embargo, tales esfuerzos se opacan cuando las condiciones socioeconómicas miden a todos por igual, desconociendo las particularidades de cada ser humano, de cada cultura y contexto, por lo que *"ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos"*(UNESCO, 2016, p.7). Además, el término inclusión, en ocasiones resulta despectivo, en el sentido que todos los seres humanos somos iguales y tener que promulgar leyes o acciones para *"incluir"* a otros, de hecho, resulta como una exclusión implícita.

Por su parte, la sociedad necesita personas que contribuyan a que la calidad de vida mejore y esto es posible mediante la sensibilización y aceptación del otro, como parte fundamental de la cultura, del entorno y de las particularidades que cada uno tiene, es decir, reconocer que cada uno es diferente pero al mismo tiempo, que todos somos semejantes; por eso, "el estado se debe concientizar en la necesidad de actuar inmediatamente en el programa de inclusión, con el fin de mejorar los procesos y hacerlos cada vez más efectivos en el mejoramiento de la calidad de vida"(Ramírez Valbuena, p. 228). Lo anterior, implica el compromiso de los gobiernos, de la empresa privada, de las ONG y ante todo, el compromiso personal sobre el trato que cada uno da a sus congéneres, en el entendido que excluir a los demás, me hace diferente y como miembro activo de un grupo social, lo que se debe es propender porque cada uno reciba lo que le corresponde, que no se vulneren sus derechos y para lograrlo, la educación es el medio, y la cultura es el camino, pues hoy no se entiende que el conocimiento está separado del contexto y que los países no ofrezcan oportunidades de desarrollo personal y social igualitario *"los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad que deben ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado"*(UNESCO, 2016, P.28).

Para finalizar, ser inclusivo resulta ser reflexivo, pues reconocer las individualidades es aceptar a otros tal y como son, con cualidades y defectos, con esperanzas y sueños, en un contexto

social igualitario, donde la inclusión social redunde en beneficio general, es decir, que la educación sea transformadora *"la inclusión social implica un cambio para las escuelas hacia procesos que validen apoyen y utilicen la singularidad de los estudiantes como un recurso"* (Figueroa Ángel et al., 2017,pp. 18-19)

Durante décadas se han desarrollado gran variedad de programas y políticas educativas, que sin duda requieren de una evaluación minuciosa, en cuanto al impacto que estas generan en el aula, de esta forma identificar cuales realmente permiten mejorar la calidad educativa, cuales son pertinentes para los estudiantes según su contexto, cuáles apunta a la realidad y permiten cerrar las brechas existentes entre los diferentes sectores de la sociedad (García Maldonado y Rodríguez, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al tablero. (SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2007). Educación para todos. (No. 43). https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid. Akal. https://books.google.com.co/books?id=IvhoTqll_EQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- De Barros Camargo, C. Hernández Fernández, A., y Ortiz Cobo, M. . (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1). https://doi.org/10.6018/reifop.436051 (Original work published 21 de enero de 2021
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Centro de investigación económica y social, fedesarrollo.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1),11-14.https://dx.doi.org/10.4067/S0718- 73782016000100001
- Echeita, G. y Duk , C. (2008) Inclusión educativa. REICE . Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No. 2.
- Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. Education Siglo XXI, 20, 20–38. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/educatio/article/view/133
- Figueroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. Diversitas, 13(1), 13. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01
- Gallego Ortega, J. y Rodríguez Fuentes, A. (2015). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. Revista Portuguesa De Pedagogía, 1(1), pp. 39-54. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3

- García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2014). Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia. Centro de investigación económica y social, fedesarrollo.
- Infante, M. (2010). Challenges to teacher education: Educational inclusion. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016
- Manjarrez Márquez, J., y Salazar Ramos, R. (2021). El gasto público en los pilares de educación (cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia): una revisión bibliográfica. Conocimiento Global, 6(S1), 76-96. Recuperado a partir de http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/134
- MEN. (2022). Inclusión Y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Montes, A. Gamboa, A. y Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia Una mirada a las políticas educativas. Saber, ciencia y libertad, 8(2). 141-155. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104991
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría, 40(4), 670-699. Retrieved June 11, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007&lng=en&tlng=es
- Popkewitz, T. (2007). La historia del Currículo: la Educación en los Estados Unidos a principios del Siglo XX. Barcelona.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 30, 211–230. https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 12-28. Recuperado en 11 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100002&lng=es&tlng=es
- Sánchez-Santamaría, J., y Ballester Vila, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030. 83. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2023, Febrero 3). La inclusión en la Educación.

CAPÍTULO 41

ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO DEL DOCENTE ECUATORIANO DEL NIVEL INICIAL

Vicenta Jubika Ripalda Asencio
Universidad UMECIT, Panamá
vicentaripalda.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-4387-4256

RESUMEN

Las estrategias multisensoriales basadas en el método Singapur para la formación del pensamiento matemático del docente ecuatoriano del nivel inicial, se refiere a un proceso dinámico e innovador que despierta el interés en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. El presente estudio de investigación doctoral tiene como propósito general Proponer estrategias multisensoriales basado en el método Singapur para la formación del pensamiento matemático del docente de nivel inicial de la educación ecuatoriana de la ciudad de Milagro Provincia del Guayas. Asimismo, esta investigación se basó teóricamente en los postulados de González (4 de mayo de 2023), Montagud (29 de septiembre 2021), López (2021), Morocho, Tacuri, Pazmiño y Perazzo (2021), Loor (2020), Tirado (25 mayo, 2020), Ausubel (1998), Brunner (1998), Piaget (1975), entre otros. Ahora bien, para la investigación propuesta se utilizó el modelo Interpretativo, el método inductivo, con enfoque cualitativo, teniendo como tipo de investigación a la Investigación Acción, con un diseño sistémico. En cuanto a los informantes claves fueron 10 docentes que laboran en las cuatro instituciones educativas particulares en el nivel inicial II que se han seleccionado, poseen las mismas características laborales, es pertinente para la recopilación y análisis de la información. Para el cumplimiento de la investigación se aplicó la entrevista a profundidad con 10 preguntas el instrumento de guión de la entrevista (donde se desarrollan tres fases), observación participativa a través del instrumento diario de campo. Se utilizó una validez de contenido con la aplicación de 3 expertos sobre el área a investigar y aplicando los criterios de fiabilidad, credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad.

Palabras clave: Estrategias multisensoriales, Método Singapur, Formación Docente, Pensamiento Matemático, Proceso dinámico, Proceso Innovador.

MULTISENSORY STRATEGIES FOR THE FORMATION OF THE MATHEMATICAL THOUGHT OF THE ECUADORIAN TEACHER OF THE INITIAL LEVEL

ABSTRACT

The multisensory strategies based on the Singapore method for the formation of the mathematical thought of the Ecuadorian teacher of the initial level, refers to a dynamic and

innovative process that arouses interest in children's learning. The present doctoral research study has the general purpose of proposing multisensory strategies based on the Singapore method for the formation of mathematical thinking of the initial level teacher of Ecuadorian education in the City of Milagro, Province of Guayas. Likewise, this research was theoretically based on the postulates of González (May 4, 2023), Montagud (September 29, 2021), López (2021), Morocho, Tacuri, Pazmiño y Perazzo (2021), Loor (2020), Tirado (May 25, 2020), Ausubel (1998), Brunner (1998), Piaget (1975), among others. Now, for the proposed research, the Interpretative model was used, the inductive method, with a qualitative approach, having Action Research as the type of research, with a systemic design. As for the key informants, there were 10 teachers who work in the four private educational institutions in the initial level II that have been selected, they have the same labor characteristics, it is relevant for the collection and analysis of information. For the fulfillment of the investigation, the in-depth interview was applied with 10 questions, the interview script instrument (where three phases are developed), participatory observation through the daily field instrument. A content validity was used with the application of 3 experts on the area to be investigated and applying the criteria of reliability, credibility, Transferability and Conformability.

Keywords: Multisensory strategies, Singapore Method, Teacher Training, Mathematical Thinking, Dynamic Process, Innovative Process.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento matemático desde la etapa inicial es indispensable, por lo que el docente será el encargado de buscar una metodología dinámica, divertida e innovadora que llame el interés en el aprendizaje de las matemáticas sin que llegue a tener miedo en esta asignatura. El Método Singapur ha obtenido éxito a nivel mundial debido a la metodología que aplican en los procesos de aprendizajes. El plan de estudios está centrado en habilidades y resolución de problemas matemáticos, se trata de promover el pensamiento de una forma adecuada desde temprana edad, y no quedarse solo en la capacidad de memorizar los contenidos y procesos que no tienen sentido para él.

Siguiendo el orden de madurez funcional, comienza con la visión, según las características del cerebro humano, que son muy visuales en las primeras etapas de desarrollo. El enfoque que utiliza este sistema está basado en fases concreta, pictórica y abstracta lo que lleva al estudiante desde temprana edad a utilizar los recursos tangibles donde desarrollan los sentidos que les permite a través de la observación y manipulación de los recursos decir las características de esos elementos y cómo están estructurados, esto les permite ir construyendo sus conocimientos (Zapatera, 2021). Ecuador está presentando una problemática en el desempeño académico relacionado en el área de

matemática, la evaluación PISA que se aplicó en el 2018 se obtuvieron resultados no satisfactorios, donde en el informe de resultados se evidencia que los estudiantes se encuentran ´por debajo del nivel básico de competencias en matemáticas, según los datos estadísticos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) que enfatiza lo siguiente:

Las graves dificultades que tienen muchos estudiantes de Ecuador para desenvolverse en situaciones que requieren la capacidad de resolver problemas matemáticos. El. El 70,9% de los estudiantes de Ecuador no alcanzan el nivel 2, categorizado cómo el nivel de desempeño básico en matemáticas frente al 23,4% de los estudiantes de países miembros de la OCDE, al 69,5% de estudiantes de países de ALC, y el 88,1% de estudiantes de los países que participaron en PISA-D (INEVAL, 2018, p.44).

La problemática se contextualiza en la Ciudad de Milagro Provincia del Guayas, donde la investigación que se realizará es para conocer y estudiar si el docente de educación inicial utiliza estrategias rutinarias que provocan una clase pasiva y un desinterés para la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, los niños no están interactuando de forma activa en las diversas situaciones didácticas que les son presentados por el docente. Otra de las causas que está provocando el déficit en el desarrollo del pensamiento matemático se debe a la escasa preparación del profesional en esta área, debido a posibles factores como el económico o por el desinterés en la innovación para el uso adecuado de los recursos didácticos. En vista de lo planteado surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera las estrategias multisensoriales basado en el método Singapur pueden contribuir en la formación del pensamiento matemático del docente del nivel inicial de la educación ecuatoriana de la Ciudad de Milagro Provincia del Guayas?

Basado en lo anterior, la investigación tiene como asidero, la mejora de la educación inicial, a través del uso de estrategias multisensoriales basados en el método Singapur, uno de los más representativos a nivel mundial, por el nivel de aprendizaje de sus niños en las matemáticas, es importante conocer la formación del educador del nivel de inicial en el quehacer matemático, saber si existe o no escaso dominio en la utilización de técnicas y estrategias que ayuden a fortalecer los aprendizajes. Otra de las razones del estudio de investigación y propuesta es elevar el nivel de aprendizaje significativo desde la educación inicial, es ahí donde el docente propone situaciones y secuencias didácticas que conlleva a sus estudiantes al análisis, reflexión, creatividad y solución de los problemas que se dan dentro o fuera del aula.

Este ensayo está basado en una investigación doctoral que no se ha culminado y que está hasta el Capítulo III, el cual muestra propósito general: Proponer estrategias multisensoriales basado en el método Singapur para la formación del pensamiento matemático del docente de nivel

inicial de la educación ecuatoriana de la Ciudad de Milagro Provincia del Guayas. El impacto que se va a obtener por medio de la propuesta de investigación será el fortalecimiento en la formación de los docentes para el desarrollo del pensamiento matemático, permitirá en ellos la actualización e innovación con el uso de la metodología Singapur y beneficiará a los estudiantes en su desarrollo cognitivo, lograr en los infantes la mejora de la calidad educativa, donde ellos sean partícipes activos de los aprendizajes y puedan desenvolverse por medio de la práctica el pensamiento matemático y ser verdaderos analíticos, críticos, reflexivos, creativos e innovadores para la resolución de los problemas propuestos por los docentes. La finalidad de este ensayo es analizar y dar a conocer los elementos esenciales de la tesis doctoral: *"Estrategias Multisensoriales Para la Formación del Pensamiento Matemático del Docente Ecuatoriano del Nivel Inicial"*

REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos sobre las estrategias multisensoriales basados en el método Singapur para el desarrollo del pensamiento matemático se fundamenta en la teoría constructivista, Brunner (1998) con su teoría del aprendizaje explica que el desarrollo del pensamiento del ser humano es por medio de una participación activa, guiándose por la curiosidad y el descubrimiento, planteando problemas que les permita la exploración, observación, análisis y reflexión de lo que está estudiando para dar una respuesta ante lo planteado, Brunner en su teoría también explica que los estudiantes tienen que relacionarse con el entorno donde desarrollan habilidades de observación y aprenden por medio de la manipulación de los objetos a describir las características que lo componen para pasar a la fase de la representación de esa experiencias vividas hasta llegar a la etapa abstracta.

Por su parte, Piaget (1975) en su teoría del constructivismo manifiesta que *" el proceso lógico matemático se enfatiza en la construcción de la noción el conocimiento, que se desglosa de las relaciones entre los objetos y desciende de la propia producción del individuo"* (p.18); es decir, el niño construye el conocimiento lógico matemático, mediante la coordinación de los objetos de manera simple, los relaciona desde su punto de vista, esto conlleva en que el maestro debe conocer estos aspectos y ser capaz de orientar y potenciar en los niños un aprendizaje significativo, integrador, autónomo y comprensivo.

Al respecto, Ausubel (1998) plantea que *"el aprendizaje se basa en la reestructuración activa de los procesos mentales que se suscitan en la estructura cognitiva del ser humano"* (p. 120), implica que la interacción entre la información, los conocimientos previos y lo que le caracteriza al individuo, permiten que el aprendizaje sea autónomo, manteniendo cierta relación con sus objetos y el medio en que se desenvuelve. En cambio, ante la teoría constructivista de Vygotsky y Soyberman (1978), sobre un aprendizaje significativo, estipulan que *"todo aprendizaje escolar*

tiene su historia previa, por ello, el niño cuando se interactúa con su entorno construye de manera natural las nociones y estructuras cognitivas que continúan durante la enseñanza escolar" (p. 18).

Criterios donde el maestro durante su práctica pedagógica debería estar constituido ante los conocimientos naturales del estudiante de nivel inicial, orientándose hacia la ejecución temprana del cálculo; es por ello el estudio de esta investigación llegar a explorar dentro de su práctica. Con el pasar de los años la educación ha tenido diversos cambios, modelos, paradigmas, definiciones, posiciones conceptuales, ideologías y esquemas, que, en gran medida permiten tomar la posición en la actualidad; donde toman los espacios físicos incorporando la tecnología que acople a la enseñanza – aprendizaje; que de acuerdo al desarrollo económico de cada país influya de manera notable en el proceso educacional dando lugar a distintas brechas de desigualdad entre ellos. De igual manera, la educación ha tomado tal fuerza en la humanidad que constituye un derecho universal irrevocable y a nivel de percepción es entendida como una necesidad primordial para el desarrollo y avance de los conocimientos y donde resalta el enriquecimiento de diversos campos de aplicación que puede ofrecer a la sociedad; formando docentes que se adapten de manera global y competitiva. A continuación, se muestra el desarrollo de bases teóricas que permiten el sustento del ensayo.

ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES

Las estrategias multisensoriales fortalecen los aprendizajes significativos en los infantes con la guía oportuna de los docentes, se les brindan experiencias enriquecedoras en las actividades áulicas y obtener aprendizajes prácticos para el desenvolvimiento en su diario vivir. Los infantes por medio de la activación de los sentidos perciben las características y cualidades de los objetos que son analizados, lo que les permite mejorar sus áreas de desarrollo cognitiva, lenguaje, motora y afectiva, aprender a trabajar en equipos, a compartir sus experiencias con sus compañeros, teniendo una interacción activa que estimula su desarrollo infantil integral con la orientación de sus docentes. Ahora bien, Tirado (25 mayo, 2020) expresa que las enseñanzas multisensoriales son estrategias que se utilizan en los aprendizajes con la aplicación de técnicas para vincular los sentidos, estos procesos de aprendizajes óptimos se mejorarían con el uso de todos los sentidos y así obtener buenos resultados sobre una misma experiencia.

Por medio de las enseñanzas multisensoriales, los docentes del nivel inicial lograrán en los infantes el desarrollo cognitivo a través de la exploración y manipulación de los objetos utilizando todos sus sentidos y dar respuesta a un problema. Por tanto, las estrategias multisensoriales se la puede definir como un proceso metodológico que ayuda al desarrollo de los sentidos a través de la manipulación de los elementos concretos en el cual mejoran las habilidades y destrezas

tanto cognitivas, emocionales y sociales con el fin de potenciar los aprendizajes significativos. Las estrategias multisensoriales se encuentran estructuradas a través de: Estrategias didácticas y Espacios de aplicación de estrategias multisensoriales, el cual se desarrollarán teóricamente a continuación:

1. Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas son procesos metodológicos que utiliza el docente en el que hacer pedagógico para cumplir con los objetivos que se ha planteado la institución educativa. Por medio de las estrategias didácticas se logra alcanzar el desarrollo de habilidades y destrezas como: desarrollar el pensamiento cognitivo para la búsqueda de soluciones ante los problemas planteados por los docentes, aplicar lo aprendido en nuevas actividades permitiendo un mejor desenvolvimiento y autonomía, desarrollar las habilidades comunicativas y el trabajo colaborativo entre los estudiantes y docentes.

De la misma manera, Baque y Portilla (2021) las estrategias didácticas son herramientas que se utilizan en los procesos de enseñanza aprendizaje cuyo propósito es innovar la educación con la aplicación de diversas técnicas para el desarrollo del conocimiento. Las estrategias son medios que se utilizan en la metodología educativa, donde el docente considera al estudiante como un individuo activo, participativo y crítico en la construcción de los conocimientos. El docente selecciona estrategias didácticas según el grado escolar en que se encuentren los estudiantes, también las puede adaptar a las necesidades del contexto educativo para los estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Las estrategias didácticas para efectos de ensayos son:

a. Estrategias de Enseñanza: En el aula encontramos diversidad de estudiantes para el aprendizaje, es decir cada uno de ellos aprenden de diferentes formas, unos tienen problemas de aprendizajes asociadas o no a la discapacidad, otros presentan déficit de atención, comprensión, análisis, reflexión ante los conocimientos que les son dados. El docente es un pilar fundamental en los procesos educativos y para dar sus clases selecciona estrategias de enseñanzas acorde a la necesidad del grupo que se encuentra a cargo con el fin de ayudarles a mejorar el rendimiento académico. Ahora bien, Baque y Portilla (2021) afirman que *"la estrategia de enseñanza es utilizada como un medio o un recurso a través del cual se ofrece una ayuda pedagógica, es aplicada por un educador, instructor o guía, en el proceso de aprendizaje"* (p. 82). Por medio de las estrategias de enseñanza, el docente pone en práctica los procesos de aprendizaje, facilita la comprensión del conocimiento y la interacción del trabajo cooperativo entre los actores educativos.

b. Estrategias de aprendizajes: Los estudiantes aprenden de diferentes formas, van adquiriendo

habilidades para la búsqueda de información, selección de actividades y técnicas que les ayude a aprender los contenidos que son impartidos por parte del profesorado, alcanzando un aprendizaje significativo, esto va desde los estudiantes del nivel inicial que utilizan la estrategia del juego para aprender y comprender los conceptos, en cambio los estudiantes de niveles superiores buscan realizar organizadores gráficos, investigan, toman apuntes, realizan resumen, entre otros, llegando a entender y comprender los saberes impartidos por los docentes para ponerlo en práctica en la resolución de los problemas. Ahora bien, Gutiérrez, Gómez y Gutiérrez (2018) *"las estrategias de aprendizaje representan la diversidad de acciones que el aprendiz realiza para afianzar los conocimientos que el maestro enseña"* (p. 3). De esta forma para alcanzar el objetivo del estudiante que es el de aprender, busca herramientas que le ayude a potenciar sus capacidades en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2. Espacios de Aplicación de las Estrategias Multisensoriales

Dentro de los espacios de aplicación de las estrategias de aprendizaje multisensoriales, se hallan diversos espacios de estudio que son considerados como herramientas esenciales en los niños de educación inicial y apoyo para los maestros que imparten sus clases con el fin de realizar actividades interactivas para desarrollar habilidades y competencias en el pensamiento lógico matemático. Por otro lado, Montagud (29 de septiembre 2021), expresa que las salas sensoriales son entornos donde se ayuda a las personas a mejorar sus sentidos por medio de la interacción de los diversos materiales como son olores, textura, luces, sonidos entre otros que permitirá a los niños adquirir experiencias estimuladoras para el desarrollo cognitivo con la orientación de los facilitadores o docentes. Los espacios multisensoriales son aquellos donde toda persona tiene la oportunidad de interactuar con los recursos ayudando al desarrollo de los sentidos. Los niños adquieren mayor concentración en lo que están haciendo, el facilitador organiza actividades interactivas para potenciar la memoria, atención, concentración y capacidades creativas. Los Espacios de Aplicación de las Estrategias Multisensoriales para efectos de ensayos son:

a. Espacio Visual: El espacio visual sirve para estimular la visión desarrollando capacidades donde el docente seleccionará recursos para que los niños empiecen a diferenciar objetos de varias tonalidades, formas, tamaños; esto le permitirá adoptar herramientas para convivir en su entorno e interactuar y relacionarse con los demás. Como, por ejemplo; juegos con espejos u objetos en los que se reflejan, jugar con luces o juguetes luminosos o esconder objetos para que el niño los busque mediante el uso de cajas de permanencia donde ellos puedan buscar y luego ordenar. Para Morocho, Tacuri, Pazmiño y Perazzo (2021) la estimulación visual promueve el desarrollo de las capacidades de la observación puesto que por medio de la vista el individuo adquiere información sobre el tamaño,

colores, formas, sobre los recursos que están a su alrededor. Es así que se puede definir al espacio visual como un recurso indispensable para el proceso educativo en el cual los estudiantes adquieren habilidades visuales hasta alcanzar competencias en el análisis y reflexión de cómo son cada uno de los objetos.

b. Espacio de Proyección: En cuanto a este punto, no todos los niños y niñas reciben igual la información a través de los sentidos, pues algunos presentan trastornos del procesamiento sensorial; es decir, los niños presentan dificultades para interpretar y organizar la información captada por los diferentes sentidos, por lo que la manera de cómo perciben el mundo, influyen en la forma en cómo lo habitan y la manera como se relacionan. Ahora bien, Loor (2020) define a los espacios de proyección como el lugar oportuno para el aprendizaje, se integran los sentidos alcanzando una experiencia sensorial y el disfrute por aprender en estos espacios. Por tanto, se puede definir al espacio de proyección como un lugar con fondo blanco para poder utilizar recursos sensoriales que proyecten imágenes según las necesidades de los conceptos que se van a presentar y lograr el interés de los infantes hacia un aprendizaje significativo.

c. Espacio de Olores y Gustos: La estimulación de los sentidos es indispensable desde temprana edad, puesto que desde el nacimiento los infantes empiezan a desarrollar habilidades según la edad etaria, por lo que los docentes de educación inicial deben adaptar espacios que faciliten mejorar habilidades en los sentidos del olfato y gusto. Para Díaz (2019) los espacios de olores y gustos facilitan el desarrollo de los sentidos obteniendo experiencias prácticas que permiten la interacción y participación de los niños con los docentes. El espacio de olor y gusto son lugares donde se interactúa con el medio a través de la activación de los sentidos, además son espacios flexibles según las necesidades de los infantes para el mejor desenvolvimiento de ellos y desarrollar competencias para el diario vivir.

d. Espacio Táctil: Para el desarrollo de las habilidades de los infantes, los docentes proporcionan recursos con el fin de fortalecer las competencias sensorio motoras y para esto se seleccionan estrategias adecuadas, es por ello que se habilitan espacios táctiles donde los niños a través de la exploración y manipulación puedan discriminar las características que poseen los objetos, utilizando herramientas de apoyo como plastilina u objetos de varias texturas experimentando diversas sensaciones como es el frío, calor, áspero, suave entre otros. Por su parte, Morocho, Tacuri, Pazmiño, Perazzo (2021) el desarrollo táctil es el encuentro directo con los objetos donde adquiere información

conociendo las diferencias entre áspero y suave, blando o duro por lo que los espacios seleccionados para la estimulación son pertinentes para todo infante que presente o no una discapacidad. Los espacios táctiles son recursos que facilitan al docente los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pueden explorar y discriminar a través del sentido del tacto aprendiendo a identificar y diferenciar los elementos que les son dados o tomados por los niños.

e. Espacio Auditivo: Es aquel lugar donde se desarrollan actividades auditivas y permiten que se agudice la percepción, estimulando la actividad física, mejora la motricidad y coordinación del niño, favoreciendo el desarrollo del lenguaje, utilizando materiales de apoyo como sonajeros o juegos que emitan sonidos o música, imitar sonidos de animales, hacer que el niño imite diversas acciones y sonidos. Para las autoras Vega y Villegas (2021) la utilización de espacios auditivos permite el desarrollo sensorial adquiriendo habilidades auditivas teniendo la posibilidad de tener un mejor aprendizaje en los procesos del lenguaje porque al escuchar el mapeo fonológico de las letras alcanza una mejor comprensión en la comunicación. El espacio auditivo es el complemento sensorial, es el lugar donde se va a continuar con el desarrollo del pensamiento, aprenden a discriminar sonidos como los onomatopéyicos de los objetos y animales, es un complemento en los procesos de aprendizajes, por ejemplo, para la pronunciación correcta de las palabras se inicia primero con la discriminación de los fonemas de las letras para luego formar las palabras.

En resumen, las Estrategias Multisensoriales, Gardner expresa en su teoría de las Inteligencias múltiples que el ser humano aprende de diferentes formas, por tanto, el docente como un orientador es el que ofrece una variedad de experiencias de aprendizajes para que el niño pueda resolverlo sin mayor dificultad. La enseñanza multisensorial es una forma donde los estudiantes tienen la posibilidad de aprender según sus necesidades y mejorar su aprendizaje. Piaget en sus estudios manifiesta que el desarrollo cognitivo de los infantes es por medio de la activación de los sentidos, donde los niños al manipular los objetos concretos tienen la oportunidad de explorar, identificar las características como son sus formas, tamaños y colores, a través de estos elementos pueden sacar sus análisis y conclusiones para dar una respuesta positiva ante la resolución de un problema que el docente le presenta.

FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

El desarrollo del pensamiento matemático, categoría principal secundaria en este estudio representa una dimensión donde se toma en cuenta las nociones que manejan los docentes con

relación a esta asignatura de manera lógica, su fundamentación dentro de su diseño curricular en el nivel inicial, los procesos que usan para un adecuado pensamiento lógico matemático, el dominio que adquiere el maestro ante la estimulación de estos componentes y sus impresiones sobre cómo se aborda la enseñanza en los niños y niñas de nivel inicial.

Para Marín (2021) la formación del pensamiento matemático en los infantes se lo adquiere por medio de la aplicación de estrategias por parte del docente, enseñándoles a aprender a observar, describir, ordenar, clasificar, seriar, comparar y cuantificar los elementos del entorno, logrando el desarrollo de competencias matemáticas en los infantes que le servirá tanto en la etapa escolar como en su diario vivir. Por tanto, la formación del pensamiento matemático es el desarrollo de habilidades y destrezas de cómo reconocer, interpretar, comparar, diferenciar, clasificar, seriar, ordenar, partiendo del reconocimiento del sentido espacial y ligados a los conceptos matemáticos, donde los niños y niñas del nivel inicial se puedan dar una solución de forma práctica y participativa. Dentro de la Formación del Pensamiento Matemático se debe tomar en consideración los siguientes elementos:

1. Tipos del Pensamiento Matemático

El pensamiento matemático es la capacidad de entender los conceptos para dar solución a un problema, para ello se parte de lo concreto describiendo las peculiaridades de los objetos tangibles para pasar a la fase pictórica donde ya pueden realizar sus representaciones por medio de dibujos y pasan a la fase final que es la abstracta donde lo representan con los signos o símbolos. El docente es el encargado de fortalecer el pensamiento matemático de sus estudiantes utilizando estrategias participativas con el fin de llegar a una mejor comprensión de los contenidos. Existen tipos del pensamiento matemático como son: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional.

Para López (2021) el pensamiento matemático es la capacidad del individuo de razonar para resolver un problema que se presenta en su entorno sea en su diario vivir o en las aulas, para esto se debe involucrar estrategias que les permita a los infantes a pensar y crear, mejorando las habilidades y destrezas matemáticas. Por tanto, se puede definir el desarrollo del pensamiento matemático como la habilidad de comprender y entender los conceptos matemáticos para poder realizar los ejercicios aplicando el razonamiento y dar solución a los problemas planteados. Los tipos del pensamiento matemáticos para efectos de este ensayo son:

a. Pensamiento Numérico: el pensamiento numérico es la comprensión que tiene el estudiante sobre los conceptos de los números y operaciones, lo que involucra estrategias por parte de los docentes para que el alumnado utilice los números en las formulación y resolución del problema, de esta forma desde la etapa inicial se va introduciendo al desarrollo del

pensamiento matemático. Para Maroto y Arias (2019) el pensamiento numérico es la comprensión de las representaciones de los conceptos y operaciones matemáticas, se lo debe fomentar desde la educación inicial, desarrollando habilidades a través de estrategias con la utilización de recursos concretos para resolver los problemas, siendo esto de gran importancia, aprenden a desarrollar el pensamiento matemático y lo llevan a la práctica del diario vivir.

b. Pensamiento Espacial: Son los procesos cognitivos, donde se relaciona los objetos inexistentes ante la visualización y la manipulación en el espacio, desde una percepción racional e intuitiva, su importancia radica en la resolución de problemas teniendo en cuenta la ubicación, distribución y la orientación de espacios, se lo ubica en la geometría y en objetos mentales de 2D y 3D en un sistema geométrico. Según Araujo (2020) el pensamiento espacial es la habilidad que tiene el individuo para visualizar los objetos en diferentes ángulos, conocer los espacios que utiliza un objeto por su forma y tamaño y es fundamental para el pensamiento científico como también en la resolución de problemas matemáticos.

c. Pensamiento Métrico: Se lo puede referir como el uso y comprensión de las magnitudes y los sistemas métricos como parte esencial de la cuantificación, dentro de las situaciones de un mundo real, estableciendo una relación directa entre las matemáticas y el entorno que les rodea, mediante la estimación de las medidas, la diferencia de los patrones de medición junto con su asignación. Según Rodríguez, Herrera, Flórez y Melo (2020) el pensamiento métrico se lo considera como la construcción de los conceptos y procedimientos métricos sobre las dimensiones y cantidades, llegando a la resolución de problemas concernientes a medición sobre áreas y perímetros entre otros.

d. Pensamiento Aleatorio: Es la toma de decisiones de manera aleatoria, generando cierta incertidumbre y riesgo y se lo conoce como probabilístico, lo cual incentiva a la investigación y exploración por parte de los estudiantes, permite interpretar la realidad basándose en la búsqueda, recolección, análisis y representación de los datos, y mediante la información que se obtiene ingresarla de manera estadística para que sea interpretada y evaluada y los datos son los que respaldan a este tipo de pensamiento matemático. De acuerdo a Shiguay, Hu y De la Cruz (2022) el pensamiento aleatorio es la capacidad que tienen los docentes para desarrollar competencias en los estudiantes en la recolección, análisis e interpretación de los datos estadísticos y llegar a un resultado general.

e. Pensamiento Variacional: Trata sobre la variación, reconocimiento, identificación, caracterización y su representación ante un modelo de los registros simbólicos que se hallan asociados al pensamiento numérico, espacial o probabilístico que están relacionados, mediante el uso de procedimientos enfocado hacia los conceptos de álgebra, así como el modelado simbólico para lograr con facilidad el uso de la simbología y su interpretación. Según Contreras, Martínez y Prada (2020) el pensamiento variacional se encarga de los estudios y análisis sobre los fenómenos de cambio y variación relacionados con el entorno, desde temprana edad se debe desarrollar este pensamiento para que puedan resolver y plantear problemas matemáticos, utilizando la comprensión e interpretación de las conceptualizaciones, llegando a ser capaces de seleccionar estrategias que permitan dar una verdadera solución. El pensamiento variacional se puede relacionar la necesidad de estos aprendizajes desde la educación primaria, enseñando a los estudiantes a ser capaces de entender y comprender la variación y cambios de los fenómenos, por ello tienen que realizar actividades con el uso de materiales concretos para comprender, entender, analizar, reflexionar e interpretar para resolver los problemas matemáticos.

2. Componentes del Modelo de Enseñanza

Para tomar en cuenta como componente en el modelo de enseñanza ante las estrategias y herramientas de los docentes de nivel inicial; se debe al uso de una cultura general y esa sea las matemáticas como pieza fundamental ante las primeras edades del niño, llevando a cabo un continuo aprendizaje del entorno del niño de manera sencilla, tomando en cuenta su realidad objetiva hablando de las matemáticas en donde se nutre observando, tocando, descubriendo los diferentes materiales que posee.

Según Tapia y Murillo (2020) un plan de enseñanza debe estar conectado con los objetivos y actividades que se van a desarrollar en los estudiantes por lo que en el modelo de Singapur se estructura actividades interactivas promoviendo un asentamiento, transferencias, consolidación y comprensión basados en las experiencias diarias donde se involucra un aprendizaje reflexivo y activo. El proceso de enseñanza y aprendizaje dependen del conjunto de principios que se usan como marco de referencia para realizar una actividad educativa, porque de ellos se puede interpretar los comportamientos de los niños y niñas; así como redirigir y valorar las intervenciones y decisiones tomadas por el maestro en función de los estudiantes. Dentro de los Componentes del Modelo de Enseñanza se encuentran:

a. Comprensión: Es donde por medio de actividades prácticas los estudiantes comprenden los conceptos llegando a desarrollar estrategias para dar respuesta a los problemas. Ahora bien, Meneses y Ardilla (2019) expresan que el desarrollo de la comprensión de los

conocimientos, los estudiantes deben pasar por un proceso cognitivo, donde al plantear un problema sepan entender de qué se trata y cómo lo van a resolver; es decir comprender qué dice el ejercicio que me están solicitando y cuáles son las operaciones que se debe aplicar para dar solución al ejercicio.

b. Consolidación: Es la continuidad del aprendizaje, en esta fase se procede a verificar si los estudiantes alcanzaron a comprender los conceptos por medio de actividades prácticas y divertidas, ayudando al razonamiento para la incorporación de nuevos aprendizajes y estrategias dando solución a un problema. Para Meneses y Ardilla (2019) la consolidación de conocimiento es la continuidad del aprendizaje, en esta fase se pasa al refuerzo de conocimiento para evidenciar que los conceptos dados fueron comprendidos y se los ratifica poniéndolos en práctica.

c. Transferencia: Es el proceso pedagógico en el cual los estudiantes alcanzaron la comprensión, análisis y reflexión de los conceptos, llegando a una consolidación para poder compartir esos aprendizajes, poniéndolo en práctica en otros entornos lo que los llevará a generar nuevos aprendizajes. Como lo expresa Stern (3 de junio 2020) la transferencia de aprendizaje es poner en práctica todo lo que ha aprendido, dando soluciones a nuevas problemáticas, esto significa que ha adquirido habilidades en el desarrollo del pensamiento matemático en el cual tiene facilidad de resolver diversas situaciones sean dadas dentro como fuera del aula.

d. Evaluación: Es un recurso que se utiliza para detectar los avances y debilidades en el sistema educativo cuya característica principal es medir los logros alcanzados por parte de los estudiantes o a su vez las deficiencias en los procesos curriculares para tomar decisiones asertivas hacia la mejora educativa. Según UNESCO (2022) la evaluación es una forma de recopilación de información sobre los procesos educativos para conocer cuáles son los avances o dificultades académicas que tienen los estudiantes en los diferentes niveles de educación.

METODOLOGÍA

La finalidad de este ensayo es analizar y dar a conocer los elementos esenciales de la tesis doctoral: *"Estrategias Multisensoriales Para la Formación del Pensamiento Matemático del Docente Ecuatoriano del Nivel Inicial"*, por lo tanto, se mostrará el desarrollo metodológico que permite guiar a la investigación que se encuentra en curso en el año 2023. En vista de lo planteado, la investigación se basa en el paradigma interpretativo que la investigadora llegará a comprender y

entender la realidad del fenómeno de estudio en su contexto natural. El diseño de la investigación se fundamenta en la interpretación, comprensión y reflexión de la información que se obtendrá de la participación de los actores que se encuentran en estudio, docentes del nivel inicial de la Ciudad de Milagro – Ecuador.

Asimismo, el método inductivo se aplicará en la investigación de estudio, se basa en la observación del objeto desde lo particular a lo general, poder conocer los sucesos y llegar a una conclusión; es decir saber cómo se está desarrollando el pensamiento matemático en los estudiantes del nivel inicial de las instituciones educativas de la Ciudad de Milagro – Ecuador, conocer qué estrategias metodológicas aplican los docentes para el desarrollo de habilidades y destrezas que ayuden en el fortalecimiento del pensamiento matemático.

Tomando en consideración lo planteado hasta ahora la metodología o enfoque que se va a tomar en consideración es cualitativo por el cual se obtendrá conocimiento profundo sobre las experiencias que tienen los docentes en la utilización de estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes del nivel inicial. De la misma forma se obtendrá información real del contexto educativo, conocer y comprender los tipos de actividades áulicas que realizan los docentes en los estudiantes del nivel inicial para mejorar la praxis del pensamiento matemático.

Ahora bien, cuando se trata de tipos de investigación se puede señalar que la investigación está basada en una Investigación Acción, ya que se diagnosticará los espacios de aplicación de las estrategias multisensoriales basado en el método Singapur para la formación del pensamiento matemático del docente de nivel inicial de la educación ecuatoriana Ciudad de Milagro Provincia del Guayas y conocer el desempeño en su formación del pensamiento matemático, utilizando instrumentos como la entrevista que se aplicará a los docentes y obtener información del uso de estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático en los niños del nivel inicial y la técnica de observación se aplicará a los estudiantes con el fin de conocer si las estrategias utilizadas por los docentes son las pertinentes en el desarrollo cognitivo de los infantes.

En cuanto al diseño la investigación se utilizará el diseño sistémico emergente ya que busca comprender y entender las perspectivas de los actores que tienen una estrecha relación directa con el fenómeno de estudio, esto permitirá a la investigadora profundizar las experiencias, opiniones y puntos de vista de los docentes del nivel inicial de la Ciudad de Milagro sobre las estrategias que se utilizan para el desarrollo del pensamiento matemático, donde se aplicará instrumentos y técnicas para la obtención de la información. Ahora bien, para la investigación en curso los

informantes claves son 10 docentes que laboran en las cuatro instituciones educativas particulares en el nivel inicial que se ha seleccionado, poseen las mismas características laborales, es pertinente para la recopilación y análisis de la información. La distribución es la siguiente: Unidad Educativa Eduardo Kingman (2), Unidad Educativa Alec Peterson (2), Unidad Educativa Jerusalén (2), Unidad Educativa Ibraila Wonsang De Asan (4).

La utilización de las técnicas e instrumentos de recolección de datos debe dar al investigador una información confiable, que tenga validez para que los resultados que se van a obtener sean efectivos, dando respuesta al fenómeno de estudio. La entrevista en profundidad es la técnica que será implementada a través del guión de la entrevista está diseñado en tres momentos: Momento Inicial donde se presenta el tema de la investigación, objetivo, fecha y hora de la entrevista, datos del entrevistado (nombre, edad, ciudad, cargo, correo, teléfono), los términos de confidencialidad, como la autorización para grabar la entrevista y el agradecimiento. Momento de desarrollo, se encuentra las preguntas que se realizarán a los docentes del nivel inicial y Momento de cierre se planteará preguntas indicando qué se aprendió y cuáles fueron los aprendizajes significativos que adquirió.

En la técnica de Observación Participante se aplicará el instrumento diario de campo, donde se registrará datos importantes que se han observado en las aulas de educación inicial. Se detalla la fecha, hora, el entorno y las actividades que ejecutan los docentes seleccionados para la investigación. Los registros servirán para interpretar y explicar los acontecimientos que fueron vividos en las instituciones educativas, se utilizará herramientas de grabación de audio video, fotografía para realizar los registros y proceder al análisis de la información obtenida, teniendo en cuenta los momentos de la observación como es la fecha y hora que se realiza a los informantes claves

REFLEXIÓN EMERGENTE

Tomando en cuenta que este documento es un ensayo que permite analizar y dar a conocer los elementos esenciales de la tesis doctoral: *"Estrategias Multisensoriales Para la Formación del Pensamiento Matemático del Docente Ecuatoriano del Nivel Inicial"*, de esa manera poder informar la importancia que tiene en diferentes áreas de la educación. Es indispensable señalar que el docente es la base fundamental de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que el actor principal es el estudiante ya que es el que recibe esos conocimientos. Desde temprana edad se les debe enseñar los procesos de cómo gestionar sus propios conocimientos llevándolos a tener un aprendizaje significativo, sin olvidar sus necesidades básicas, que deben ser cubiertas a medida que se le va creando esquemas de pensamientos propios.

Cuando se habla de estrategias multisensoriales, se está señalando aquellas que tienen que ver con los sentidos y que además busca que se realice la detección, discriminación y categorización de estímulos visuales, auditivos, táctiles, olfativos, gustativos y cinestésicos. En el niño de educación inicial estas estrategias les permite experimentar diferentes formas las cuales hacen que interioricen esos conocimientos y no queden solo en la superficie para ser olvidadas con el tiempo. Ahora bien, estas estrategias se encuentran condensadas en un método que ayuda a través de las experiencias sensoriales puedan desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niños y niñas. Ese método donde se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, adquiriendo habilidades y destrezas que le permite al estudiantado aplicarlo tanto dentro como fuera del aula, al momento de dar una solución ante un problema.

Ahora bien, en Ecuador donde la enseñanza y aprendizaje se torna de manera competitiva, midiendo las capacidades del estudiante en su trabajo académico convirtiendo al sistema educativo en una meritocracia y la competitividad que antepone la eficiencia sobre la equidad, clasifican a los discentes por su rendimiento académico y luego promocionan a los que tienen mejores resultados; lo contrario del aprendizaje en el método Singapur, al utilizarlo desde el nivel inicial que es el objeto de estudio se va a lograr aprendizajes significativos porque trabajan de forma colaborativa fomentando en los infantes por parte de los docentes el análisis y reflexión por medio de la activación de los sentidos en el cual se parte de la observación y manipulación de los objetos para que empiecen a identificar sus características de cómo está compuesto y para qué sirven y cuáles son las nuevas funciones que le van a dar, todo esto pasa por un proceso en el cual va desarrollando un pensamiento lógico matemático.

Tomando en consideración lo expresado anteriormente, con la investigación: *"Estrategias Multisensoriales Para la Formación del Pensamiento Matemático del Docente Ecuatoriano del Nivel Inicial"*, se pretende elevar el nivel de aprendizaje significativo desde la educación inicial, es ahí donde el docente propone situaciones y secuencias didácticas que conlleva a sus estudiantes al análisis, reflexión, creatividad y solución de los problemas que se dan dentro o fuera del aula, esto se logrará a través de la formular lineamientos teóricos estratégicos para el fortalecimiento de las enseñanzas multisensoriales basado en el método Singapur para la formación del pensamiento matemático del docente de nivel inicial de la educación ecuatoriana Ciudad de Milagro Provincia del Guayas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, D. (2020). Desarrollo del pensamiento métrico espacial a través de la implementación de un laboratorio de geometría interactivo. Espacios, 41(35), 170–184.

https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p14.pdf

- Baque Reyes, G.R., y Portilla Faican, G.I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. Revista Polo Del Conocimiento, 6(5), 75–86. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632
- Contreras Jaimes, K.Y., Martínez Aguilar, J.P., y Prada Núñez, R. (2020). Intervención pedagógica tendiente a desarrollar el pensamiento variacional en estudiantes de educación básica primaria. Eco Matemático, 11(1), 6–19. https://doi.org/10.22463/17948231.3062
- Díaz Carcelén, M.L. (2019). Comunicación multisensorial. Editorial Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/1570/01820112014500.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, A. (4 de mayo de 2023). 7 claves para crear un espacio multisensorial - Hop'Toys. https://www.bloghoptoys.es/las-7-claves-para-crear-un-espacio-multisensorial/
- Gutiérrez Delgado, J., Gómez Contreras, F.J., y Gutiérrez Ríos, C. (2018). Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 3. https://docplayer.es/140119361-Estrategias-didacticas-de-ensenanza-y-aprendizaje-desde-una-perspectiva-interactiva.html
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018). Resultados de PISA para el Desarrollo. OECD Reports, 152. https://n9.cl/ofgk3
- Loor Zamora, M.J. (2020). Implementación de la sala multisensorial Snoezelen, favorecedora de la percepción de sensaciones y desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en niños con fracaso escolar de 6 a 10 años. Polo de Conocimiento (Revista multidisciplinar de innovación y estudios aplicados) 5(10), 616–632. https://doi.org/10.23857/pc.v5i10.1836
- López, M. (2021). El pensamiento matemático. Recurso Sociocognitivo. Gobierno de México, 1. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-pensa-mate.html
- Marín Gómez, C.M. (2021). Las Matemáticas en Educación Infantil. Caso: Educación Inicial y 1er Grado. Revista Científica CIENCIAEDUC. vol. 6, núm. 1. 1–11. http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802048020/html/
- Maroto Vargas, A.P., y Arias Gómez, I. (2019). Desarrollo del pensamiento numérico en los primeros años de la educación primaria: la suma y resta de números naturales. Conferencia Interamericana de Educación Matemáticas. Medellín, Colombia, https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/viewFile/766/337
- Meneses Patiño, Y.P., y Ardila, L. (2019). El Método Singapur como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas aditivos en estudiantes de básica primaria. Eco Matemático, 10(1), 28–41. https://doi.

org/10.22463/17948231.2540

- Montagud Rubio, N. (29 de septiembre 2021). Salas de estimulación multisensorial Snoezelen: qué son y para qué sirven. Publicado en Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/clinica/salas-estimulacion-multisensorial-snoezelen
- Morocho Ortega, R., Tacuri Mora, K., Pazmiño, J.P., y Perazzo Logioia, D. (2021). Espacio multisensorial para la estimulación de niños entre dos y cinco años con déficit sensorial. Convergence Tech, 5(V), 61–76. https://doi.org/10.53592/convtech.v5iv.2
- Rodríguez Daza, F., Herrera Manosalva, J.S., Flórez Restrepo, B.F., y Melo Buitrago, P.J. (2020). Correr y medir: El desarrollo del pensamiento métrico en el contexto de la Educación Física Militar a través del Modelo de Aprendizaje Alostérico y las Redes Asociativas Pathfinder. In Am. J. Phys. Educ (Vol. 14, Issue 3). http://www.lajpe.org
- Shiguay Guizado, G.A., Hu Rivas, G.M., y De La Cruz Roja, R. (2022). El Pensamiento Matemático: los 5 pilares de la formación docente en ciencias. Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 6(23), 713–724. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.371
- Stern, J. (3 de junio 2020). Transferencia de aprendizaje: ¿Qué es y por qué es importante? - SchoolRubric. https://schoolrubric.com/es/transferencia-de-aprendizaje-que-es-y-porque-es-importante/
- Tapia Reyes, R.A., y Murillo Antón, J. (2020). El método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas. Revista Muro de La Investigación, 5(2), 13–24. https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1322
- Tirado, L. A. (25 mayo, 2020). Aprendizaje Multisensorial | Psicología UANL. Psicología UANL. https://psicologiauanl.wordpress.com/2020/05/25/aprendizaje-multisensorial/
- UNESCO. (2022). Encuesta sobre las respuestas a la interrupción educativa (REDS). Evaluar para mejorar los resultados del aprendizaje. https://es.unesco.org/themes/learning-assessments
- Vega, N.I., y Villegas Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 32, 1–20. https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/
- Zapatera Linares, A. (2021). El método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas. Enfoque y concreción de un estilo de aprendizaje. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 263–274. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1980

CAPÍTULO 42

GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL LIDERAZGO DE LOS ESTUDIANTES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VALLEDUPAR, CESAR

Ubelis del Carmen Gómez Ojeda
Universidad UMECIT, Panamá
ubelisgo@gmail.com
https://orcid.org/000-0002-7376-8884

RESUMEN

En las instituciones educativas, por ser una especie de sociedad en pequeño se entrelazan procesos de convivencia que pueden ser gestionados por el liderazgo estudiantil en atención a las situaciones complejas suscitadas, tanto en sus aulas de clases como en el ambiente general de las mismas para minimizar las perturbaciones en el clima escolar; por ello, la convivencia escolar debe ser una construcción colectiva, participativa y democrática centrada en la promoción de intercambios, estrategias pedagógicas, así como de relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Sobre la base de esta importante idea, el artículo tiene como finalidad presentar los avances parciales de una investigación cuyo objetivo es generar un modelo teórico heurístico para la gestión de la convivencia escolar desde el liderazgo de los estudiantes en instituciones educativas del municipio Valledupar, Colombia. Teóricamente se sustenta en los enunciados de Aldana (2006), Bass (2004), Bejarano (2017), Chaux (2012), y Carretero (2008), entre otros no menos importantes. Metodológicamente se apoya en una investigación cualitativa de corte documental y diseño bibliográfico. Hasta la presente los hallazgos se centran en la delimitación del problema, localizar una serie de estudios previos que orientan el quehacer investigativo en cuanto a lo teórico y metodológico. Así mismo, se ha logrado sustentar teóricamente todas las variables con sus dimensiones e indicadores que posibilitan realizar sus mediciones a través de los instrumentos diseñados para tal fin y contar con un análisis para realizar un artículo documental.

Palabras clave: Convivencia, liderazgo, estudiante

MANAGEMENT OF SCHOOL COEXISTENCE AND STUDENT LEADERSHIP IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VALLEDUPAR, CESAR

ABSTRACT

In educational institutions, being a kind of small society, coexistence processes are intertwined that can be managed by student leadership in response to the complex situations that arise, both in their classrooms and in the general environment of the same to minimize disturbances in the school climate; therefore, school coexistence should be a collective, participatory and democratic construction focused on promoting exchanges, pedagogical strategies, as well as relationships

between the different members of the educational community. Based on this important idea, the article aims to present the partial progress of a research whose objective is to generate a heuristic theoretical model for the management of school coexistence from the leadership of students in educational institutions in the municipality of Valledupar, Colombia. Theoretically it is supported by the statements of Aldana (2006), Bass (2004), Bejarano (2017), Chaux (2012), and Carretero (2008), among others no less important. Methodologically, it is supported by qualitative research of documentary cut and bibliographic design. Up to the present, the findings are focused on the delimitation of the problem, locating a series of previous studies that guide the research work in terms of theory and methodology. Likewise, all the variables have been theoretically supported with their dimensions and indicators that make it possible to measure them through the instruments designed for this purpose and to have an analysis for a documentary article.

Keywords: Coexistence, school, leadership, student.

INTRODUCCIÓN

En el actual ecosistema social signado por la globalización, fruto de las comunicaciones y las maravillosas oportunidades de interconexión que ofrece la revolución 4.0 aunado a los avances científicos y tecnológicos, ha despertado en la ciudadanía un profundo interés por el progreso, el bienestar y la felicidad; interés centrado en que los niños, jóvenes y adolescentes encuentren las oportunidades necesarias para garantizar su bienestar en ambientes familiares y escolares dignos; respondiendo a las demandas de la sociedad actual.

En relación con estas ideas, con el auspicio de la UNESCO, en Latinoamérica, se han iniciado estudios en profundidad sobre convivencia escolar, develando la existencia de un clima escolar desfavorable, presencia de diversos tipos de conflictos; así como, diferentes factores que propician u obstaculizan la dinámica escolar. (Saballeth, 2020)

Sobre la base en estas ideas, la Agencia de Calidad (2017), ha considerado la importancia de lograr que los países conduzcan su camino para lograr una educación que permita desarrollar *"la construcción de un nuevo paradigma en la calidad educativa, donde el sujeto sea siempre visto desde su integralidad socio afectiva y social, con capacidad para construir en conjunto su aprendizaje"* (p. 8). Ante este planteamiento, Rodríguez (como se citó en Nail, y Monereo, 2018), resalta la importancia de desarrollar dentro de los establecimientos educativos los líderes escolares, quienes, con sus habilidades de autoconocimiento, autorregulación y automotivación, pueden a través de procesos educativos formales e informales establecer diálogos que atiendan a las situaciones problemáticas que se viven en las instituciones educativas.

Aunado a los planteamientos, según López (2014), se debe considerar manejar para el logro de una sana convivencia el enfoque de la inclusión y la atención a la diversidad, Sin embargo, al hablar de la gestión de la convivencia siendo un término organizacional, alude entonces a la preparación de escenarios para que los estudiantes líderes, en la interacción en sus acciones se visualicen entre iguales y diferentes, por lo cual los reglamentos y normas de convivencia institucionalizados deben partir de la tolerancia entre sus pares.

Al abordar el contexto colombiano, el Estado ha asumido el control, por ser el garante constitucional de la efectividad de los principios y los derechos fundamentales de los ciudadanos, lo que ha llevado a que, se empezaran a analizar los aciertos y desaciertos del Estado en el cumplimiento de sus fines. Es así como Medina (1991), confirmó que:

> Existen jóvenes que asumen el manejo de la escuela como un lugar para demostrar su fuerza, utilizando la violencia y la intimidación amenazando a los compañeros, buscando el lado débil de los maestros, cargando un acumulado de experiencias que les permiten controlar situaciones y personas, es allí donde se verifica la teoría ecológica de la violencia escolar (p.5).

De igual forma, el psicólogo colombiano Chaux (2004), manifestó en sus estudios que *"el entorno en que se desarrollan los jóvenes debe analizarse para comprender el origen de las conductas violentas"* (p. 5); esta afirmación es respaldada por Morcote y Guerrero 2020), quienes expresan que es perentorio conseguir las causas y el origen de los problemas en el contexto escolar, con la finalidad afrontar la raíz del conflicto para aunar en acciones conjuntas para la gestión y mitigación de las causas, siendo las instituciones educativas el escenario más propicio e interesado en ofrecer soluciones puesto que afecta sus actividades académicas y por ende el aprendizaje de los estudiantes, puesto que en este escenario es donde se revelan los síntomas de una realidad social que contradice su esencia formadora.

Ahora bien, si se aborda la problemática hoy en Colombia, se puede traer el estudio realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), (2021), donde confirmó que, de cada cinco niños, uno es víctima del acoso escolar, además alegó que el 51% de jóvenes que cursan secundaria y media grado reciben varios tipos de violencia, tales como insultos, amenazas, golpes, robos, entre otros. Al estudiar el departamento del Cesar se evidenció que hay una alta población estudiantil de estratos económicos bajos, la mayoría de los estudiantes son de familias desplazadas por el conflicto armado y la migración del país hermano, aunado a esto, se evidencia maltrato físico, verbal y psicológico dentro de los núcleos familiares.

Así mismo, dentro de las instituciones educativas, según los registros llevados por los docentes psicoorientadores se evidencia deserción escolar, y en opinión de los mismos estudiantes al ser entrevistados de forma personal, exponen que muy poco se les involucra para buscar solución a los problemas de convivencia escolar, opinan que el liderazgo generalmente es coercitivo y personalizado por parte de los docentes, además hay inexistencia de acuerdos de convivencia construidos en conjunto, agregan que es patente la carencia de gestión de la convivencia escolar, donde se involucre el liderazgo de los jóvenes como una manera de atender el problema desde su mirada.

OBJETIVO

Todos estos planteamientos, llevan a que se formule el objetivo general analizar la gestión del conocimiento y el liderazgo de los estudiantes de las instituciones educativas de Valledupar, proyectando la necesidad de que las mismas deben, asumir urgentemente modelos para la gestión de la convivencia, cimentando en la formación de líderes estudiantiles para que contribuyan a la calidad de vida escolar, reconstruyendo sus estructuras mentales a partir de los conocimientos previos que adquieren de su entorno. Desde este principio se aspira a que los líderes estudiantiles a través de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, y comportamientos se desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social, pero que adicionalmente también practiquen la buena convivencia desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno. Para el desarrollo de esas competencias es fundamental que experimenten un aprendizaje significativo, que las situaciones que se utilicen en el aprender haciendo de alguna manera *"se parezcan a situaciones que si ocurren en la realidad de los estudiantes"* (Chaux, 2012, p. 80). Cuando la situación es más significativa por ende se puede relacionar con lo que aprenden en situaciones reales sus relaciones cotidianas.

Lo descrito representa en gran parte la misión de las instituciones educativas, sin embargo, como ya se señaló en el problema en los estudiantes se observa que, en el ambiente escolar las relaciones entre ellos se ven afectadas por insultos, discusiones peleas, ofensas, agresiones físicas, comportamientos sociales inapropiados y en general predominan las prácticas agresivas. Lo anterior, permite deducir que el desarrollo de la convivencia escolar en las escuelas, está siendo altamente afectada por todos esos factores generadores de violencia, lo cual trae como consecuencia el deterioro de las relaciones interpersonales, la deserción y al fracaso escolar, si no se atiende a tiempo la problemática.

Luego de analizada la realidad de la problemática en las instituciones que serán objeto de estudio, fue necesario realizar una revisión de estudios previos para conocer el estado de la cuestión

en varios ámbitos. Así en el panorama internacional, se abordó el estudio realizado por Miranda (2018), titulado Gestión de la convivencia escolar: plan de acción, realizado en la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde el plan de acción tuvo como fin gestionar la convivencia escolar democrática en la I.E. Nª 10834 Santa Ana, para mejorar la indisciplina escolar y la escasa labor tutorial de los docentes.

Dicha propuesta se sustentó en los principios de la convivencia escolar democrática, así como en el enfoque participativo y el cumplimiento de objetivos y metas institucionales. (Miranda 2018). La investigación aportó al estudio la forma de solventar el problema de convivencia mediante las diversas estrategias y actividades propuestas en el plan de acción y las teorías que hacen hincapié en las categorías de convivencia escolar, la disciplina escolar, tutoría y orientación educativa, las normas de convivencia, la gestión de conflictos, el clima escolar promoción, prevención de la violencia y la atención de los casos de violencia.

En el ámbito nacional, surgió el estudio de Bejarano (2017), que llevó por nombre fortalecimiento de los procesos de liderazgo estudiantil en el Colegio Colsubsidio San Vicente IED a partir de la evaluación del funcionamiento del proyecto pedagógico "proyecto de vida", desarrollado en la Universidad Libre de Colombia en Bogotá, su objetivo fue establecer los elementos del proyecto pedagógico *"Proyecto de vida"* que permiten fortalecer los procesos de liderazgo estudiantil, con fines de mejoramiento continuo.

Los resultados indicaron que es necesario que las instituciones educativas tomen las decisiones adecuadas frente a la evaluación del proyecto pedagógico para optimizarlo a través del liderazgo estudiantil. En la investigación se concluyó que el Proyecto Pedagógico de la institución no cuenta con una visión que favorezca la formación de líderes estudiantiles, de allí que fue necesario reestructurar la propuesta a partir de las oportunidades de mejora detectadas para mejorar la ejecución y gestión del proyecto e incorporar la formación de líderes estudiantiles de una manera sistemática, ofreciendo así formación a los docentes en este campo, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes. (Bejarano 2017)

La investigación aportó la importancia de asumir el liderazgo estudiantil como una línea de acción en las escuelas, para la formación de ciudadanos que actúen y transformen, la sociedad, con habilidades, destrezas y conocimientos que los conviertan en personas educadas para el beneficio de ellos mismos por ser los futuros responsables de tomar las medidas ajustadas a las necesidades del momento.

MARCO TEÓRICO

En lo que concierne al desarrollo teórico que sustenta la investigación se ha logrado localizar en diferentes documentos información relevante sobre las variables gestión de convivencia escolar y el liderazgo de los estudiantes, mediante la realización de un análisis documental que según Jurado (2005), busca la descomposición de todos los elementos. Por lo tanto, se puede decir que este método distingue los elementos de un fenómeno y permite revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado, para partir de él y de un gran número de casos. Para iniciar este inciso, se revisó la opinión de Fierro, (como se citó en Rivero, 2018), Bazdresch (2009) y Furlan, Saucedo y Lara, (como se citó en Secretaria de Educación Pública, 2015), quienes reflexionaron que la gestión de la convivencia es un proceso dinámico y en construcción que permite emprender vinculaciones democráticas e incluyentes, para la convivencia pacífica entre los integrantes de la colectividad escolar, beneficiando así los espacios de aprendizaje y el clima escolar, donde las relaciones interpersonales y sociales de los actores educativos forman la cotidianidad de la escuela y las distintas formas de interacción.

Esta idea de la gestión de convivencia se corresponde con las expectativas, experiencia y el pensamiento de la investigadora, quien considera que la gestión de convivencia dentro de las instituciones educativas se basa en las relaciones entre los miembros de la comunidad con la finalidad de solventar los problemas de coexistencia a través del diálogo para lograr ambientes en armonía y sana convivencia.

En referencia a los enfoques que presenta la gestión de convivencia escolar, se asumió el postulado de Conde (2013), quien la ubica en tres enfoques: el primero está centrado en las relaciones interpersonales, de la cual Aldana (2006), Fernández (1998) y Ortega (2007), coinciden en expresar que en la convivencia escolar se demanda la práctica de las relaciones entre personas y éstas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores pacíficos como el respeto, la participación, la práctica de los derechos humanos, la democracia, y la dignidad, que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa, para conseguirlo se requiere la implementación de convenciones y normas, explícitas que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes.

El segundo enfoque, se refiere a la forma de afrontar los conflictos, que según, Galtung (2003), Lederach (2000), Vinyamata (2005) y Torrego (2001), razonando el conflicto como una fuerza motivadora busca la transformación social y personal mediante acuerdos, proyectándose como base primordial y necesaria para el crecimiento personal, por ser el motor de las relaciones humanas, por ello, existe una relación entre conflicto y convivencia, identificando ésta última,

como un proceso creativo y respetuoso entre los individuos con el fin de prevenir y solucionar los conflictos, evitando su ascenso cuando éstos se han producido.

El tercer enfoque está centrado en el proceso, se apoyó en los enunciados de Carretero (2008) y Maldonado (2004), quienes visualizan la convivencia escolar como el proceso mediante el cual se aprende a convivir junto a los otros, es decir no se considera la ausencia de conflicto entre ellos, sino también la óptima disposición para las buenas relaciones personales en el marco de las interacciones entre los diferentes elementos del sistema educativo, para que los resultados de los procesos y estilos comunicativos prevalentes en el ambiente escolar tanto al interior de ella, como en su relación con la comunidad circundante se desarrolle en sana paz.

Estos enfoques le ofrecieron a la investigadora, un abanico de posibilidades para darle solución a los problemas de convivencia que se viven dentro de los recintos educativos, los cuales al ser dinamizados fortalecen las relaciones interpersonales, estrechando los lazos de amistad, unión, respeto, solidaridad y empatía que deben predominar en las instituciones educativas mitigando de esta forma la violencia, sobre todo para manejar el conflicto.

Para lograr ese ambiente agradable con una sana convivencia en los centros educativos, es necesario que los gerentes y docentes utilicen el modelo ecosistémico, el cual para esta investigación se apoya en Tuvilla (2004) y Olivares y Incháustegui (2011), dado que atiende la relación entre los factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento, además, el modelo busca transformar situaciones conflictivas para construir condiciones de seguridad para todas las personas, al desactivar y erradicar las conductas violentas.

Para esta investigación sólo se abordará el primer nivel microsocial de las relaciones cara a cara, en el cual se identificaron dos planos. El primer plano fue el individual, que según las autoras cuentan con los factores biosociales que surgen en la historia personal.

En referencia al liderazgo estudiantil, se utilizaron los aportes de Maureira (2004) y de Pont, Nusche y Moorman (2009), quienes lo consideran como un factor de transformación para elevar la calidad educativa, así como para impulsar y facilitar los cambios que se requieren en las instituciones educativas, que busca resaltar el liderazgo de los educandos para lograr cambios de conducta en toda la población estudiantil para lograr una sana convivencia escolar. La contribución de estos expertos, tiene una relación directa con el estudio, porque la investigadora busca mitigar los problemas de convivencia que está presente en el interior del centro educativo y la investigación

busca solventar los problemas que presenta el objeto de estudio.

En referencia a los enfoques del liderazgo, se estudiaron dos el situacional y el transformacional, para el primero se revisaron los estudios del Departamento Administrativo de la Función Pública (2002), Santa-Bárbara y Rodríguez (2010), Hersey; Blanchard; Johnson, (1998, como se citó en Córdoba 2020), Delgado y Benavides (2004) y a García (2015); quienes consideran que el liderazgo situacional es un proceso donde se integran los esfuerzos para alcanzar una meta; la efectividad de liderazgo depende de la capacidad del líder para diagnosticar las condiciones de la situación, esta teoría no solo incorpora a su modelo la veracidad y el éxito de las propuestas y estrategias que adopta el líder, también la probabilidad de triunfo que estas aporten a la institución educativa.

Para el segundo, se asume lo planteado por Lupano y Castro (2008), quienes consideran que este estilo proporciona mejores resultados organizativos, a través del carisma, inspiración y búsqueda del interés de la organización, por ser un estilo para animar a las personas a trabajador, estimulándose a conseguir los objetivos previstos y considerando a los estudiantes como parte importante para lograr que se conviva en un ambiente sano y agradable

En el abordaje de las características del liderazgo, se revisó a Calderón, Álvarez y Covaleda (como se citó en Bejarano, 2017), estos hacen referencia a las cualidades, habilidades o capacidades que desarrolla un líder dentro de su contexto, esenciales para el control de sí mismo y de los factores que intervienen en su entorno inmediato. Es por ello, que la investigadora con una visión holística abordará en su propuesta heurística aspectos como la visión compartida, el trabajo en equipo, la comunicación, las relaciones interpersonales, para lograr el objeto de estudio que es una convivencia escolar acorde y liderada por los estudiantes.

METODOLOGÍA

Metodológicamente el artículo se encuadra en el paradigma cualitativo, bajo un enfoque documental, con un diseño bibliográfico, con el fin de buscar información sobre el comportamiento de las variables convivencia escolar y el liderazgo de los estudiantes, mediante la realización de un análisis documental que según Jurado (2005), busca la descomposición de todos los elementos. Este hacer investigativo distingue los elementos de un fenómeno para revisarlo proporcionalmente en cada uno de sus elementos. Este proceder cubre las fases de observar, describir, ordenar y clasificar un tema en sus partes con la finalidad de hacer comparaciones y establecer relaciones, que cimientan el estudio.

CONCLUSIONES

Hasta la presente en la investigación se ha logrado sustentar la problemática de la investigación la cual básicamente se centra en los registros llevados por los docentes psicorientadores de las instituciones objeto de estudio, en los cuales se evidencia deserción y problemas de violencia estudiantil. La opinión de los estudiantes al ser entrevistados de forma personal fue relevante dado que expusieron que muy poco se les involucra para buscar solución a los problemas de convivencia escolar, además hay inexistencia de acuerdos de convivencia construidos en conjunto, por lo cual es perentorio gestionar la convivencia escolar, para involucrar a los jóvenes como una manera de atender el problema desde su mirada.

En la realización del estudio documental, se consideró como primera categoría la gestión de convivencia escolar por ser la clave que permite la construcción de relaciones democráticas e incluyentes, donde los involucrados perciban seguridad y confianza dentro de las instituciones educativas, las cuales son el motor que favorecen los espacios de aprendizaje con un clima escolar adecuado.

Aunado a esto, la gestión de convivencia escolar, abordó un aspecto de gran relevancia como es la atención a la diversidad y la disminución de las brechas de desigualdad, lo cual garantiza que la escuela se convierta en un espacio grato, donde cada uno de los miembros de la comunidad educativa se sienten parte de ella y se preocupe de lo que pasa dentro de sus recintos.

En el abordaje de los enfoques que conforman la gestión de convivencia escolar, se revisaron temáticas que orientaron gran parte de esta variable, los cuales permiten visualizar la convivencia como un hecho colectivo, lleno de actitudes y valores que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa, tomando el conflicto como una fuerza motivadora que busca la transformación social y personal, el cual es primordial y necesario para el crecimiento personal, aprendiendo a vivir con los demás.

Para el liderazgo estudiantil, el cual bien llevado moldea las condiciones y la situación en las que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesita ser formado y dirigido hacia la violencia escolar para transformarla mitigando los conflictos y afianzado las relaciones interpersonales, así como vivenciando los valores sociales, teniendo presente la cohesión grupal y el bienestar de todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad (2017). Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada. Recuperado de http://bit.ly/2AxjnXi
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. Cuadernos de pedagogía, 359, 28 – 31. Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(2), pp. 49-7. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España
- Bejarano, A. (2017). Fortalecimiento de los procesos de liderazgo estudiantil en el Colegio Colsubsidio San Vicente IED a partir de la evaluación del funcionamiento del proyecto pedagógico "proyecto de vida". [Trabajo de grado, Universidad Libre de Colombia]. Bogotá. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11807/TRABAJO%20DE%20GRAD O.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carretero, A. (Coord.) (2008). Vivir Convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria. Granada. Andalucía Acoge.
- Chaux, E. (2004). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá: Universidad de los Andes.
- Conde, S. (2013). Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: Una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM. [Tesis doctoral. Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf
- Córdoba, N. (2020). Importancia del liderazgo situacional en las medianas empresas de Colombia, desde una perspectiva sistémica. [Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18067/1/2020_liderazgo_situacional.pdf
- Delgado, L. y Benavides, E. (2004). Análisis del liderazgo situacional y la disposición hacia las tareas en base a la habilidad y prestancia. Retrieved from https://www.orion2020.org/archivo/investigacion/muestras_2/reporte8_liderazgo.pdf
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2002). Liderazgo. Disponible en. http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2006838/pdf/dapf/Liderazgo.pdf

CAPÍTULO 43

ENTORNOS ESCOLARES PROTECTORES COMO MECANISMO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Silvana Luz Campo Urbáez
Universidad UMECIT, Panamá
scampourbaez1@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo central analizar los entornos escolares protectores como mecanismo para el fortalecimiento de la convivencia escolar, el cual surge de observar cómo las actitudes violentas del entorno son llevadas por los estudiantes a los espacios escolares, evidenciándose el aumento de riesgo y vulneración ante este fenómeno socioeducativo; situación que demanda con urgencia la atención social. Se trata de una investigación cuantitativa de tipo descriptiva con diseño no experimental, transeccional, de campo, para la cual se seleccionó una población conformada por cuarenta sujetos: treinta (30) docentes y diez (10) directivos que labora en las Instituciones educativas Leonidas Acuñas y Enrique Pupo Martínez del Municipio Valledupar, Cesar Colombia, a quienes se les aplicó un cuestionario contentivo de treinta y seis (36) ítems. Este fue sometido a técnicas psicométricas, obteniendo una confiabilidad de 0,94. Entre los resultados se evidenció debilidad en la conducción de los entornos escolares protectores, develando poco desarrollo de la formación de hábitos de vida activa y saludable; aunada a la ausencia de una cultura de paz, incidiendo en el manejo de conflicto, mediación y formación de valores, como elementos determinantes de la convivencia escolar. De los hallazgos se concluyó, que existen obstáculos dentro de la dinámica misma de los establecimientos educativos, propiciados por posturas individuales, institucionales y de rigor nacional, generadores de debilidades en el desarrollo de los entornos escolares protectores que afectan la convivencia escolar, dejando a la población vulnerable desprotegida del abuso, la violencia y la explotación.

Palabras clave: Entornos protectores, convivencia, violencia, vulnerabilidad, escuela

PROTECTIVE SCHOOL ENVIRONMENTS AS A MECHANISM FOR STRENGTHENING SCHOOL COEXISTENCE

ABSTRACT

The main objective of the present study was to analyze protective school environments as a mechanism for strengthening school coexistence, which arises from observing how violent attitudes in the environment are taken by students to school spaces, evidencing the increased risk and violation faced with this socio-educational phenomenon; situation that urgently demands social attention. It is a descriptive quantitative research with a non-experimental, transectional, field design, for which

a population made up of forty subjects, thirty (30) teachers and ten (10) directors who works in the Leonidas Acuñas educational institutions was selected. and Enrique Pupo Martínez from the Valledupar Municipality, Cesar Colombia, to whom a questionnaire containing thirty-six (36) items was applied. This was subjected to psychometric techniques, obtaining a reliability of 0.94. Among the results, weakness was evidenced in the conduct of protective school environments, revealing little development in the formation of active and healthy life habits; coupled with the absence of a culture of peace, influencing the management of conflict, mediation and the formation of values, as determining elements of school coexistence. From the findings it was concluded that there are obstacles within the dynamics of educational establishments, caused by individual, institutional and nationally rigorous positions, generators of weaknesses in the development of protective school environments that affect school coexistence, leaving the vulnerable population unprotected from abuse, violence and exploitation.

Keywords: Protective environments, coexistence, violence, vulnerability, school

INTRODUCCIÓN

En el contexto mundial ha cobrado fuerza en las dos últimas décadas, el interés por la atención integral de los niños y adolescentes manifiesto en propuestas, convenciones, informes, proyectos y promulgaciones auspiciadas por la corresponsabilidad compartida de todos los sectores gubernamentales y no gubernamentales en la provisión de cuidados, estimulación, educación, salud, nutrición, entornos protectores y protección especial, fundamentados en el enfoque de derechos, la multidimensionalidad del desarrollo y la responsabilidad compartida, aspectos expuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018) enfatizando sobre la urgencia de implementar intervenciones planificadas y articuladas a nivel nacional y local (Planes, programas, proyectos y acciones) direccionadas hacia la promoción y garantía de oportunidades para el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, bajo un enfoque de derechos que se derive del trabajo en consenso entre el Estado, la escuela, la familia y la sociedad, para que todos puedan desarrollarse de acuerda con su edad, su contexto y su condición.

En el mismo orden de ideas, Meza y Páez (2016:11) argumentan que el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria y secundaria requiere de un ambiente escolar propicio para la paz y la convivencia; sin embargo, esta situación *"tiene su nicho en un escenario de problemas de orden biológico, afectivo, social y cultural, que merecen ser considerados debido al enorme impacto que tienen sobre las nuevas generaciones y la sociedad en general".* Desde esa óptica, bastaría observar atentamente para darse cuenta de lo que pasa en la relación entre los entornos escolares protectores: familia y escuela; así como sus implicaciones socioeducativas.

Al respecto Vygotsky (2000 citado por Meza y Páez 2016:12) refiere: *"el desarrollo humano no puede entenderse al margen del contexto ni de la cultura en los que se produce"*, dado que las interacciones que promueven el desarrollo suelen construirse en los entornos protectores donde las personas crecen y viven, de ahí que la familia y la escuela, formadas por sistemas múltiples, sean ambientes trascendentales para la formación humana.

Desde esa perspectiva contextual y situada, el trípode Escuela – Familia y Sociedad debe ser indisoluble generando desde cada ámbito en particular y a la vez global, acciones conducentes a garantizar el bienestar físico, psicológico y social de los estudiantes. Sin embargo, se observa en Latinoamérica una ruptura entre Familia y Escuela, con connotaciones burocráticas y sancionadoras, en vez de colaboración.

Para López (2018:12) en el mejor de los casos,

> … las funciones básicas de la escuela y familia se han ceñido al cuidado y educación en lo relativo a pautas y hábitos sociales en los más jóvenes, sin atender con especial interés la formación de la afectividad, de modo que puedan desarrollarse con más seguridad y autonomía en esta sociedad.

De acuerdo con el precitado autor, la escuela y la familia han obviado su rol de entornos protectores, donde ni siquiera se da la formación en hábitos de vida en comunidad, dejando de lado el tema de crianza, la enseñanza de valores prosociales para la convivencia, la tolerancia, el respeto al prójimo, promoción al buen trato y desarrollo de una cultura de paz y no violencia.

En relación con lo anterior, se puede considerar que los entornos protectores son espacios que protegen a los niños, niñas y adolescentes de cualquier tipo de violencia, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2019), definiéndolos en los siguientes términos:

> Espacios donde los niños y niñas viven libres de violencia, abuso y explotación sin tener que separarse de sus familias, las leyes se cumplen, hay institucionalidad y la sociedad tiene prácticas protectoras que reducen la vulnerabilidad y fortalecen la capacidad de los niños. Es una estrategia global, elaborada en 2008, que reconoce que la protección y la vigencia de los derechos de los niños dependen de un conjunto de actores y acciones clave en sus vidas: Estado, familia, comunidad y escuela. (parra. 1)

Desde esa perspectiva, existe una corresponsabilidad entre Estado, familia, comunidad y escuela garantizando la protección y vigilancia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, lo que conlleva a la necesidad de que estos actores actúen como una red que sea garante de sus

derechos. Esta iniciativa también es auspiciada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] y la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2016:9), al definir los entornos protectores como:

> contextos donde todos (el Estado, los gobiernos, la familia, la institución educativa, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado), cumplen sus responsabilidades para asegurar que los niños, niñas y adolescentes estén protegidos contra el abuso, la violencia y la explotación. Un entorno protector favorece la salud física, mental, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes, y contribuye a recogerlos y a promover identidades y encuentros con su comunidad y su cultura.

A pesar de que en Colombia se han adelantado desde 2010 estas acciones estratégicas orientadas hacia la protección de los derechos de la población escolar, es alarmante observar que ha aumentado el riesgo y la vulnerabilidad frente a la violencia. Aunado a la manifestación de conductas agresivas, no participación en las dinámicas de clase, abuso de autoridad en los profesores y no se les escuchan sus necesidades. Estas manifestaciones, pudiesen estar vinculadas a casos de violencia intrafamiliar, trabajo infantil y en el menor de los casos abuso sexual.

Con base en las consideraciones anteriores, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014) afirma que el ser humano en su contexto ha estado inmerso a diferentes escenarios de violencia, uno de estos es el que se inserta en los espacios educativos donde se requiere abordar el fenómeno de intimidación escolar entre los alumnos, como un hecho de interés que pudiese deteriorar los espacios académicos, provocando consecuencias físicas, emocionales y psicológicas; al mismo tiempo, es pertinente enfatizar la escuela de la mano con la familia representan los principales entornos de protección e interacción de los escolares, que los cuáles depende su formación y desarrollo integral en la sociedad.

En informe reciente de la UNESCO (2020) alerta que:

> La violencia en el ámbito escolar es una realidad que deniega (…) el derecho humano fundamental de la educación. Se estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Este fenómeno afecta desproporcionadamente a las niñas, así como a aquellos que presuntamente no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes. (parra.1)

En la misma línea intervencionista, como iniciativa del gobierno colombiano, el 15 de marzo de 2013 entró en vigor la Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la

Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En ella, se especifican las responsabilidades de los establecimientos educacionales en torno a la prevención de todo tipo de violencia escolar, la promoción de una buena convivencia en la comunidad educativa y las sanciones pertinentes en casos de violencia.

En ese orden de ideas, es claro que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir seguros y sin miedo, a que sus padres, sus profesores y las autoridades los protejan. En efecto, las instituciones educativas asignadas a la familia deben fomentar las condiciones para que se desarrollen en los estudiantes valores prosociales que les permitan compartir y socializar sus experiencias en ambientes donde los conflictos, que normalmente surgen de las relaciones entre pares, sean dirigidos al aprovechamiento de los aspectos favorables que puedan fortalecer los lazos de sana convivencia.

En ese proceso, la escuela y la familia como principales entornos protectores tienen un desafío frente a las acciones de vulneración de derechos y de conflicto manifiestos en las aulas de clase, procedente de su contexto social. Parte de lo que buscan las instituciones educativas, es responder adecuadamente a diferentes situaciones en contextos de interacción con los miembros de la comunidad con la que el estudiante convive.

No obstante, a pesar de los intentos de solución liderados por entes gubernamentales y no gubernamentales a nivel Internacional y nacional; se observa en las instituciones educativas del municipio Valledupar, que los estudiantes crecen expuestos al fenómeno de la violencia, por medio de sus familias, sus barrios, sus escuelas e incluso a través de los medios de comunicación social, realidad manifiesta en los insultos, la exclusión de los grupos sociales, agresiones reiterativas y sistemáticas, causando daños serios a los agredidos (Inseguros e indefenso que no responde a los ataques).

Aunado a lo expuesto, se observa en las instituciones educativas en estudio, que los estudiantes manifiestan conductas negativas, intencionales, sistemáticas de manera repetitiva y prolongada donde existe la ridiculización, humillación, difamación, coacción e incitación a al odio o a cualquier manifestación de maltrato psicológico, verbal o físico; trayendo consigo consecuencias negativas para la salud, el bienestar emocional y al rendimiento académico.

Se presume además que, los agresores o provocadores en los recintos escolares se caracterizan por tener comportamientos de ansiedad y reacción agresiva, debido a que enfrentan problemas de concentración y comportamientos de irritación, presentando un determinado patrón de impulsividad

y deseo de dominar a otros; por último, intervienen los espectadores, que son los estudiantes que están siendo testigos de la intimidación pero no hacen nada por evitar esa situación.

De continuar esta situación, las clásicas peleas en los patios educativos pudiesen dejar de ser simples riñas sin repercusiones y convertirse en situaciones de bullying más graves en donde con armas e insultos despectivos y dañinos se agrede a las víctimas dejando graves secuelas que influyen negativamente en el desarrollo de la personalidad del afectado (Martínez et. al. 2010).

En consecuencia esas conductas disruptivas, suelen ser dañinas y destructivas, pues pudiese incidir en el deterioro lento del autoestima y la confianza de la víctima, generando además estados depresivos y ansiosos que hacen que el estudiante disminuya en sus procesos académicos y en su capacidad de comunicarse ante los demás, en casos más extremos, este fenómeno puede ocasionar situaciones dramáticas y devastadoras, como el suicidio, optando esta alternativa como medida de escape ante situaciones vividas de humillación, denigración y ridiculización en la escuela.

Ante la problemática descrita, se suscita la siguiente incógnita de estudio: ¿De qué manera los entornos escolares protectores se constituyen en mecanismo para el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas del municipio Valledupar? Como respuesta, surge el interés de analizar los ambientes protectores o expulsores determinantes en la vida de los estudiantes y por ende de la sana convivencia en la escuela; en efecto, se requiere gestionarla al igual que el plan curricular, velando por su planificación, implementación de acciones, monitoreo y evaluación; controlando de esa manera. la agresividad, violencia y bullying, en beneficio del bienestar y rendimiento de la comunidad educativa en general.

Fundamentación teórica

Enmarcados en el enfoque paradigmático cuantitativo se desarrollaron teóricamente cada uno de los constructos que estructuran las variables: entornos escolares de protección y convivencia escolar, los cuales sirvieron para su medición en el contexto seleccionado. En ese sentido, se abordó un corpus teórico confrontado desde diversas perspectivas de expertos, quienes sustentan conceptualmente el presente estudio.

Entornos escolares protectores

La temática de entornos protectores ha sido abordada por muchos investigadores y entidades que desde su formación o puntos de actuación brindan un concepto sobre este. Sin embargo, es pertinente resaltar que en términos generales se mantiene un hilo conductor, asociando estos entornos a espacios de cumplimiento de derechos humanos, de sana convivencia, sin abusos o

explotaciones por los miembros que los constituyen. Representan espacios donde las acciones que pueden desarrollar conjuntamente la escuela, la familia, la comunidad y otras instituciones locales, en el marco de la corresponsabilidad que les asiste, permitan el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes; favoreciendo así, su salud mental, la asunción de responsabilidades, toma de decisiones y forma de afrontar las adversidades del diario vivir. Visto así, se considera a estos entornos como espacios que protegen a los niños, niñas y adolescentes de cualquier tipo de violencia o situación que vulnere sus derechos fundamentales.

En consideración a lo puntualizado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2018) Colombia, los define como:

> Espacios donde los niños y niñas viven libres de violencia, abuso y explotación sin tener que separarse de sus familias, las leyes se cumplen, hay institucionalidad y la sociedad tiene prácticas protectoras que reducen la vulnerabilidad y fortalecen la capacidad de los niños. Es una estrategia global de Unicef, elaborada en 2008, que reconoce que la protección y la vigencia de los derechos de los niños dependen de un conjunto de actores y acciones clave en sus vidas: Estado, familia, comunidad y escuela. (parra. 1).

Desde esa línea conceptual, se puede identificar un aspecto medular: se enfatiza en la corresponsabilidad que existe entre el Estado, la familia, la comunidad y la escuela para que se dé la protección y vigilancia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, lo que conlleva a la necesidad de que estos actores actúen como una red garante de los derechos de la población en mención. Esta consideración también es resaltada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] y la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2016:9), al definir los entornos protectores como:

> Un entorno donde todos (el Estado, los gobiernos, la familia, la institución educativa, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado), cumplen sus responsabilidades para asegurar que los niños, niñas y adolescentes estén protegidos contra el abuso, la violencia y la explotación. Un entorno protector favorece la salud física, mental, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes, y contribuye a acogerlos y a promover identidades y encuentros con su comunidad y su cultura.

De la concepción antes referida, se infiere un aspecto que llama la atención y es que estos entornos contribuyen a la promoción de identidades y encuentros de las niñas, niños y adolescentes con su comunidad y su cultura; lo que lleva a considerar que, éstos promueven la construcción de la vida subjetiva y cotidiana de esa población vulnerable, favoreciendo la vinculación con la vida social, cultural, política y económica de la sociedad a la cual pertenecen.

En relación con lo anteriormente mencionado, es pertinente resaltar que un entorno protector *"es aquel en el cual los niños, niñas y adolescentes adquieren las mejores herramientas posibles para la construcción de su vida, disfrutando de oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio"*. (Vertel & Cuervo, 2013:2) Sin embargo, para que un entorno pueda considerarse como *"protector"*, requiere que los involucrados (personas y entidades públicas) trabajen mancomunadamente, porque las experiencias que se vive en estos influyen de manera positiva o negativa en otro entorno, dependiendo de tal experiencia. En consecuencia, se exige que las distintas personas o entidades estén atentas a las posibles vulneraciones y actúen acorde a lo establecido en los distintos marcos jurídicos internacionales y nacionales.

En relación con este constructo Save the Children (2015) afirma que:

> Un entorno protector es a la vez un espacio, un ambiente, una forma de relacionarse y un conjunto de acciones en que los adultos y personas responsables del bienestar de niños, niñas, y adolescentes despliegan sus capacidades y aúnan sus esfuerzos para promover, exigir y defender sus derechos; asimismo, es aquel en que "el estado, las familias y la comunidad, aseguran las condiciones necesarias para que niños, niñas, y adolescentes puedan ejercer sus derechos y vivir libres de todas las formas de violencia, de explotación y de exclusión (…) allí todos están listos para prevenir, detectar y denunciar cualquier amenaza y vulneración de los derechos. (p. 32).

Asimismo, se debe tener presente que las niñas, niños y adolescentes en su diario vivir se desenvuelven principalmente en dos entornos -el educativo y familiar- los cuales son de vital importancia en su desarrollo. Al considerar el entorno familiar, se encuentra que este se puede considerar como el entorno principal, porque en este están presentes las figuras representativas (padre, madre, cuidadores) de la población en mención, donde un funcionamiento adecuado, favorece la salud mental de dicha población. Es importante considerar que un adecuado entorno familiar influye de forma positiva en otros ambientes. En lo educativo favorece la adecuada actitud ante situaciones de convivencia escolar y rendimiento académico, y en lo social, favorece la toma de decisiones y afrontamiento de problemáticas sociales.

Al respecto Santander et al. (2008:318) afirman:

> El contexto social en que se desenvuelve –familia y escuela– son los contextos más influyentes. Al respecto, se ha demostrado que un adecuado funcionamiento familiar es relevante, siendo la disfunción familiar un factor que se asocia a mayor prevalencia de problemas de salud mental en adolescentes, lo que se asocia también con alteración del rendimiento académico, mayor deserción escolar y aumento de la violencia.

Del anterior postulado, se infiere la importancia tiene la familia en el adecuado desarrollo, salud mental y rendimiento académico de las niñas, niños y adolescentes. Lo que a su vez sirve para brindar mayores argumentos sobre la posibilidad de que las medidas y las acciones presentadas en un entorno influyen en los demás entornos. En este punto es importante considerar la postura de Mora, et al. (2018) quienes afirman que:

> La participación de toda la comunidad escolar es elemental para la creación de dichos ambientes o entornos protectores; es decir, no es una labor meramente docente en donde el profesorado y directivos brindan soluciones inmediatas para la disminución de factores de riesgo en la sana convivencia escolar, sino que también es una tarea en donde se involucran los padres y madres de los educandos, su entorno social fuera de la escuela, los medios de comunicación y toda la experiencia local con la que el estudiante pueda enriquecer u obstaculizar su desarrollo socioemocional. (p. 12).

Desde esa perspectiva, se asume que los entornos protectores –educativo y familiar- aparte de ser significativos para un adecuado desarrollo, salud mental y rendimiento académico, son espacios que brindan a los niñas, niños y adolescentes herramientas requeridas para afrontar situaciones de violencia o vulnerabilidad que ellos han vivenciado, como una oportunidad para poder superarlas y sobreponerse. Por lo cual, se debe tener claro que el entorno escolar es un escenario constituido para suscitar procesos y relaciones educativas de enseñanza y aprendizaje.

En el marco de las conceptualizaciones expuestas, se enfatiza en el rol formativo y educativo que cumple la escuela como entorno protector, al ser un agente movilizador social, transformador cultural y generador de interés del conocimiento; sin embargo, las realidades que afronta el sistema educativo colombiano han superado la capacidad de eficiencia de la escuela, requiriendo la intervención de la comunidad en general, apelando a la condición de compromiso y responsabilidad social.

Desde esa perspectiva, el aula se convierte en un sistema social compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí, cuyo sistema o espacio se amplía en toda la escuela. Tal enfoque implica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben considerar las particularidades institucionales de la escuela, sus roles y expectativas de cumplimiento; así como, agentes adversos como los conflictos y factores de riesgo. (Ver figura 1)

Figura 1. Componentes y factores de riesgos de los entornos protectores. Fuente: Elaboración propia (2021)

En consecuencia, es relevante para el criterio de la investigadora la participación de toda la comunidad educativa en la creación de ambientes o entornos protectores; es decir, asumir un rol protagónico en esa labor colectiva donde docentes, directivos, padres y adultos significativos (veedores) de los educandos, brinden soluciones para la disminución de los factores de riesgo proporcionando una sana convivencia; también, se deben considerar los factores externos como el entorno social, los medios de comunicación y la experiencia con la que él estudiante pueda enriquecer su desarrollo socioemocional.

Se infiere de lo expuesto, el papel predominante de la participación de padres y madres de familia con el colectivo escolar para la suma de estrategias que propicien un ambiente sano y de no violencia en las aulas. Al respecto, indican Yubero, Larrañaga y Navarro (2016, p. 183) que el entorno familiar y escolar, son por naturaleza entornos protectores, donde los adultos significativos les proporcionan a los estudiantes "afecto, apoyo y seguridad; sí como, los conocimientos y habilidades necesarias para convertirse en un individuo autónomo y competente". Sin embargo, en estos espacios se ignoran los derechos fundamentales de los infantes, lesionándose en consecuencia la confianza en esas figuras de referencia, aquellas que les han de ayudar a crecer y a explorar la vida.

Atendiendo a estas consideraciones, el trípode escuela, familia y sociedad en una acción conjunta se deben constituir en garantes brindar las condiciones favorables para que los estudiantes se sientas seguros y protegidos en los entornos tanto familiares como escolares donde reine la

sana convivencia, libres de discriminación de cualquier índole y sobre todo donde se asuma una cultura de paz y no violencia. En efecto, urge potenciar las labores de prevención, promoción, detección precoz y valoración de un amplio rango de situaciones familiares, evitando que terminen causando altos niveles de impacto en la vida de los menores o entrañen para ellos graves riesgos de desprotección.

Convivencia escolar

En un intento por analizar las distintas perspectivas vigentes sobre la convivencia escolar se debe comprender el significado de convivencia al criterio de Fierro et al (2013) quien la concibe como proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas.

Los autores precitados, proponen dos enfoques para abordar el análisis de la convivencia escolar:

1. Enfoque normativo-prescriptivo, desde donde la convivencia escolar se asocia con la prevención de la violencia, la que se aborda desde estrategias de carácter restringido o amplio. Las estrategias de carácter restringido se asocian a posiciones de tolerancia cero, que por lo general no logran abordar las causas profundas que originan los fenómenos de violencia. Las estrategias de carácter amplio, por otro lado, se relacionan con una perspectiva preventiva, que aborda la convivencia desde una visión pedagógica y formativa, que trasciende el ámbito instruccional para ocuparse de la educación en un sentido amplio.
2. Enfoque desde donde se asocia a la convivencia con la calidad de la educación, vinculadas ambas al logro académico, por una parte, y a la calidad misma de la educación, por otra. Las investigaciones que vinculan convivencia escolar y logro estudiantil relevan como variable más importante el clima favorable al aprendizaje, tanto al interior de la sala de clases como en la escuela. Por su parte, la perspectiva de la calidad asume y reconoce la convivencia escolar como valiosa en sí misma, al ser fuente de aprendizaje para la vida. Por tanto, la convivencia escolar se interpreta como una meta educativa, que no puede entenderse exclusivamente como una reacción a fenómenos de violencia.

De acuerdo con los puntos de vista ante planteados, se concibe la convivencia escolar como *"la relación entre todos los actores institucionales".* Concepción defendida en la reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y sus Estados Miembros celebrada entre el 2001 y el 2010, en el marco de la *"Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo".* Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa *"Educación para Todos",* esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas.

Sobre el asunto, Banz, (2008 citado por Herrera y Muñoz, 2019) exponen que los niños, jóvenes y adultos son considerados partícipes de la convivencia adscribiéndoseles derechos y responsabilidades; tal como plantea la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Nacional en su Ley 1620 de 2013:

> la convivencia es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen. De allí que todos son, no sólo partícipes de la convivencia como se señala en el punto anterior, sino que gestores de ésta. Busca …contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. (parra. 10)

En el mismo orden de ideas, Arón et al. (2017) exponen que la convivencia escolar, permite el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes tanto en su desarrollo personal como en su proceso de integración a la vida social, lo que implica la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Es decir que la escuela, en todos sus niveles, se instaura como un espacio donde se toma conciencia de pertenecer a una comunidad y a un país, facilitando la interrelación armoniosa y diversa entre los diferentes integrantes de un territorio.

En consonancia con lo planteado, la investigadora expresa que la convivencia escolar se vincula a las acciones orientadas a la construcción de relaciones armónicas y pacíficas en los entornos escolares caracterizadas por los procesos comunicacionales, el trabajo en equipo y la participación de la comunidad educativa en general (estudiantes, familia, entorno, estado e institución). Sin embargo, se evidencian circunstancias externas que también afianzan los comportamientos violentos tales como la incursión de los medios de comunicación, deterioro en la formación, maltrato intrafamiliar, corrección no oportuna y ausencia de valores en el hogar

(Ramírez y Arcila, 2013). Se considera que ambas causas se constituyen en determinantes de la agresión y violencia escolar. Aunque no se desconoce la fuerte influencia familiar y del medio social donde los estudiantes residen. (Ver figura 2)

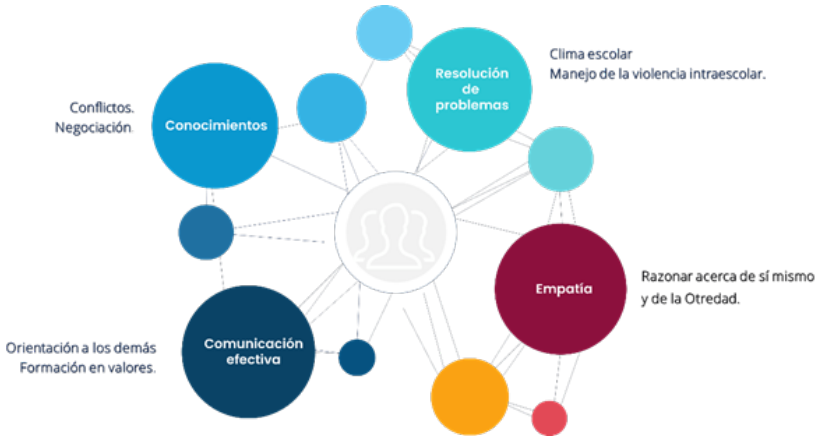


Figura 2. Factores y elementos definitorios de la sana convivencia.
Fuente: Elaboración propia (2021)

Es notorio cada vez más, la presencia de situaciones violentas en la escuela, donde a diario, se vislumbran acontecimientos inevitables que requieren de la atención de directivos, docentes y padres de familia. De hecho, es pertinente promover acciones de convivencia desde el currículo, circunscritas en actividades que se consoliden y susciten el desarrollo en la comunidad educativa de una conducta prosocial y altruista.

De esa manera se evidencia, que si bien la escuela hace esfuerzos para la construcción de la convivencia, el contexto familiar de los estudiantes se convierte en un factor de peso en contra del proceso de formación de valores. Esta realidad sociofamiliar corrobora la importancia de vincular a los padres y/o adultos significativos de los estudiantes en la formación de valores para establecer acuerdos mínimos en los procedimientos apropiados para la enseñanza. Adicionalmente, se tiene la poca participación de la familia, especialmente la de estratos socioeconómicos bajos, quienes algunas veces muestran actitud desafiante y poco receptiva ante las acciones de convivencia desarrolladas por la escuela.

Materiales y métodos

En esta investigación se asume la ruta metodológica cuantitativa, que de acuerdo con los criterios de Hernández y Mendoza (2018:5) *"está vinculada a conteos numéricos y métodos matemáticos"*. Implica además una secuencia operativa de orden riguroso para la comprobación de hipótesis o supuestos teóricos y medición de variables en un contexto determinado, analizando

y vinculando las medidas obtenidas que direccionen la extracción de una serie de conclusiones.

En correspondencia a esta postura paradigmática Baena, (2014:45) refiere que:

> consiste en un razonamiento que pasa de la observación de los fenómenos a una ley general para todos los fenómenos de un mismo género. Es decir, Es una generalización que conduce de los casos particulares a la ley general. Basada en la experiencia de algunos casos de un fenómeno, para a dar una ley para todos los casos de fenómenos de la misma especie.

Desde esa postura paradigmática, se seleccionó una investigación de tipo descriptiva, cuyo objetivo principal se centra en describir en forma general todo un fenómeno evidenciado en una realidad determinada. Al respecto, Cortes e Iglesias (2004:20-21) exponen que estos estudios:

> buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Describen situaciones, eventos o hechos, recolectando datos sobre una serie de cuestiones y se efectúan mediciones sobre ellas, buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Estos estudios presentan correlaciones muy incipientes o poco elaboradas.

Por otra parte, Gómez (2012:84), expresa que la investigación descriptiva se refiere a la *"interpretación concreta de la naturaleza o sociedad actual. Trabaja con realidades del fenómeno u objeto de estudio"*. Además, esta investigación es relevante, porque procura dotar a los investigadores de información, sin recurrir a la explicación, lo que hace que sea de cierto modo más factible al realizarse.

Siguiendo con esta ruta metodológica se asume un diseño no experimental, transeccional de campo, definidos por Hernández, Fernández & Baptista (2014:149) *"como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables"*. Es decir; no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes. Es transeccional, pues se ocupa de recolectar datos en un solo momento y en un tiempo. *"Su finalidad es describir las variables y analizar su incidencia e interacción en un momento dado, sin manipularlas"* (Palella y Martins, 2017:29); y por último, es de campo porque la recolección de datos *"se realiza directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna"*.(Arias,2016:31)

Para la concreción de este tipo de estudio se seleccionó, con base en el autor antes citado, *"un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán*

extensivas las conclusiones de la investigación" (p.82). Por este motivo, es realmente importante para el investigador definir cuál es la población que desea estudiar desde que inicia su estudio. En efecto, se seleccionó un muestreo propositivo o intensional constituido por 40 sujetos con características comunes, vinculados con la problemática en cuestión. Para Fontaines (2012) este surge de la necesidad e intención del investigador al seleccionar grupos a conveniencia por poseer características conexas al objetivo central de la investigación.

Continuando con la lógica del rigor científico de los estudios descriptivos, se aplicó como técnica la encuesta apoyada en un cuestionario estructurado, al considerar los postulados de Hernández, Fernández & Baptista (2014: 217) quienes señalan que *"el cuestionario tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir"*. Por tal motivo, es de suma importancia saber elaborarlo de manera adecuada para que se pueda facilitar el desarrollo de recolección de datos.

De esta forma, el cuestionario diseñado por la investigadora, adopta un escalamiento tipo Likert, tomando como referencia las bases teóricas y la operacionalización de las variables, presentando reactivos redactados de manera afirmativa para cada indicador, arrojando un total de treinta y seis (36) ítems que conformó el instrumento. Este se sometió a técnicas psicométricas de validez y confiabilidad, obteniendo un alfa de Cronbach de 0,94, indicativo de que es altamente confiable.

Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos se analizaron y procesaron por medio de la estadística descriptiva, tal como se había explicado en el abordaje metodológico. Adicionalmente, se realizó este procesamiento considerando la calificación más alta obtenida por las dimensiones e indicadores, en contraste con las más bajas. Así mismo, se procedió a elaborar las respectivas conclusiones derivadas de los hallazgos encontrados.

Se inició evidenciando los resultados de la variable: Entornos escolares protectores, con base en sus dimensiones: Factores promotores de la gestión de entornos protectores y Mecanismos protectores, enfatizando en los puntajes de los indicadores que muestren diferencias significativas entre las medias aritméticas obtenidas, de acuerdo con el baremo establecido (Ver tabla 1)

Tabla 1: Dimensión: Factores promotores de salud y bienestar

Indicadores:	**Estrato Poblacional: Directivos y docentes**		
	Promedio $\bar{x}$	**Rango**	**Categoría**
Participación e inclusión	2,53	2,35< 3,00	Muy desarrollado
Formación de hábitos de vida activa y saludable	2,32	1,68<2,34	Poco desarrollado
Cultura de paz	1,63	1,00<1,67	No desarrollado
Promedio $\bar{x}$ Dimensión	**2,16**	**1,68<2,34**	**Poco desarrollado**

Fuente: Elaboración propia (2021).

En la tabla 1 se muestran los valores correspondientes a los indicadores: Participación e inclusión, con una $\bar{x}$ de 2,53; seguida de la Formación de hábitos de vida activa y saludable con valor de 2,32, ubicadas en las categorías Muy desarrollado y Poco desarrollado, mientras que el indicador Cultura de paz obtuvo una $\bar{x}$ de 1,63 correspondiente al rango (1,00<1,67), ubicado en la categoría de interpretación No desarrollada. Al totalizar estos resultados, se corroboró que la dimensión: Factores promotores de salud y bienestar, se manifiesta de acuerdo con la opinión de la muestra: Poco desarrolla, concentrándose en los rangos (1,68<2,34) indicativo de que existe debilidad en dos de sus indicadores.

En cuanto al indicador que tuvo mayor puntaje: Participación e inclusión, se corroboró que los resultados obtenidos refuerzan los postulados teóricos de los autores Freire y Giroux (citados en De Cruz y Matus 2017) quienes sostienen que la participación escolar representa un mecanismo que coadyuva a la generación de condiciones basadas en la igualdad y la equidad, que en última instancia promueven la toma de decisiones, la autonomía y la emancipación del estudiantado como ciudadanos plenos y con derechos, por lo que la participación escolar se constituye en una expresión de la inclusión tanto educativa como social.

Con base en lo evidenciado, se destaca que este indicador se encuentra en la categoría de análisis: Muy desarrollada, lo que significa que para los docentes y directivos de las instituciones educativas en estudio, es fundamental analizar los procesos de democratización dentro y fuera de éstas, trascendiendo el componente axiológico al ámbito social. En consecuencia, urge promover un ambiente escolar favorable, a través de actividades de reconocimiento de ventajas intrapersonales, como valorar la colaboración de los integrantes de la organización educativa, la motivación de los logros y progresos en el campo educativo y personal, mediante el asertivo nivel de participación. (Caballos, 2019)

Ahora bien, en relación con el segundo indicador: Formación de hábitos de vida activa y saludable, se visualiza discrepancia con lo planteado por Santana et al. (2016) al referir que las prácticas de actividades físicas, autocuidado y alimentación cumplen un rol relevante en la formación de hábitos de vida activa y saludable, las cuales debe estar presente en las actividades curriculares académicas que se desarrollan en los entornos escolares protectores para una ideal convivencia, pues permiten la estimulación de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes; y en consecuencia, disminuyen la ansiedad y el estrés. Estos hallazgos revelan que las organizaciones educativas objeto de estudio disociar el binomio: educación y actividad física al manifestarse como Poco desarrollados los hábitos saludables, desaprovechando la oportunidad para que niños, niñas y jóvenes sean activos en la escuela, produciéndose en ellos efectos positivos en cuanto a su estado físico y musculatura.

A su vez, el indicador con el puntaje más bajo fue Cultura de paz; resultados que se alejan de expuesto por Fernández (2014:34) quien la define como *"el conjunto de valores morales, conocimientos, hábitos, actitudes, comportamientos personales, relaciones sociales, etc., que son específicos suyos y como la naturaleza propia de la institución".* En ese sentido, manifiestan los docentes y directivos encuestados que esta falencia debilita las relaciones interpersonales que se establecen entre docente - estudiante, entre los niños y sus compañeros; así como las relaciones jerárquicas del personal de la institución y por supuesto, la relación entre la institución con los padres de familia.

Siguiendo con esta metódica, se procede a interpretar los resultados obtenidos en la dimensión: Elementos definitorios de una sana convivencia, a través de la descripción del comportamiento de cada uno de sus indicadores, que permitirán precisar los resultados de esta dimensión. Estos presentan diferencias significativas entre las medias aritméticas obtenidas, las cuales fueron interpretadas con las categorías de análisis correspondientes, de acuerdo con el rango establecido (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Dimensión: Elementos definitorios de una sana convivencia

Indicadores:	**Estrato Poblacional: Directivos y docentes**		
	Promedio $\bar{x}$	**Rango**	**Categoría**
Manejo de Conflictos	1,51	1,00<1,67	No desarrollado
Mediación	2,12	1,68<2,35	Poco desarrollado
Formación en valores	2,23	1,68<2,35	Poco desarrollado
Promedio $\bar{x}$Dimensión	**1,95**	**1,68<2,34**	**Poco desarrollado**

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la tabla 2 se evidencian los valores relacionados a los indicadores: Mediación con un promedio de 2,12 y Formación en valores con una puntaje de 2,23, ambos ubicados en rango (1,68<2,35), posesionado en la categoría Poco desarrollado. Mientras que el indicador: Manejo de conflicto obtuvo un valor porcentual de 1,51 en el rango rangos (1,68<2,35), que de acuerdo con el baremo de interpretación se ubicó en la categoría No desarrollado, también se analizan los resultados totales de la dimensión: Elementos definitorios de una sana convivencia, la cual obtiene una $\bar{x}$ de 1,95, concentrada en el rangos (1,68<2,34) que se ubica en la categoría poco desarrollado.

Los resultados de los indicadores que obtuvieron mayores promedios: Mediación y Formación de valores, no presentan diferencias significativas; sin embargo, al posesionarse en la categoría Poco desarrollado la confianza y la ilusión, discrepan con lo planteado por Whatlíng (2016:20) quien planea la necesidad de desarrollar en los centros escolares, un proceso en el que una persona tercera imparcial ayuda a aquellos que están envueltos en conflicto escolares, a comunicarse de manera efectiva y a alcanzar solucione situadas acerca de los asuntos en disputa".

En efecto, los mediadores (Docentes, Directivos y Adultos significativos) deben caracterizarse por su: inteligencia, perseverancia, paciencia, no hacer valoraciones morales, profesionalidad, imparcialidad, habilidad para escuchar y atender asuntos complejos, imperturbabilidad y ejercicio de la autoridad, pero sin ser autoritario. Estos hallazgos están vinculados *"al descuido de la formación humana centrándose la praxis docente en la mera capacitación tecnológica, eficientista, productivista, cientificista y extremadamente racionalista, provocando vacíos de la conciencia; así como, una evidente deshumanización"*. (Cárdena, 2018:115)

En cuanto al indicador que tuvo menor calificación: Manejo de conflictos, su resultado se aleja los criterios de Blandón (2018) al referir que el principal problema de no afrontar los conflictos o hacerlo mal, son las emociones negativas, de impotencia o enfado que se siente por no hacerlo como se deseaba; además, de no resolver el propio conflicto. Señala además, el manejo de conflicto forma parte del currículo oculto de cualquier institución educativa, dado que estos manifiestan en cada uno de los espacios la estructuran (aulas, patios, oficinas, baños, comedores, teatro, cafeterías, sala de docentes, entre otros). Vista así, se asume como un hecho básico del hacer académico y una oportunidad constante para aprender.

Ahora bien, en cuanto a la dimensión: Elementos definitorios de una sana convivencia, su resultado es indicativo de que poco se implementan dentro de las organizaciones educativas, manifestándose obstaculizada por actos violentos que se evidencian de manera intrínseca en la cultura escolar y en la vida cotidiana, pasando desapercibidos y en muchas ocasiones no son

reconocidos como conductas disruptivas que influye en la convivencia escolar.

CONCLUSIONES

Al analizar los entornos escolares protectores como mecanismo para el fortalecimiento de la convivencia escolar se evidenció que entre los factores promotores de salud y bienestar, *"la Participación e inclusión"*, se manifiesta priorizada por los miembros de la comunidad educativa, quienes consideran este factor como un mecanismo que coadyuva a la generación de condiciones basadas en la igualdad y la equidad, impulsor de la toma de decisiones en consenso, la autonomía y la emancipación del estudiantado como ciudadanos plenos y con derechos; en efecto, se corroboró que la participación escolar se constituye en una expresión de la inclusión tanto educativa como social.

Con base en lo evidenciado, se destaca que la atención se encuentra en la categoría de análisis: Muy desarrollada, lo que significa que para los docentes y directivos de las instituciones educativas en estudio, es fundamental analizar los procesos de democratización dentro y fuera de éstas, trascendiendo el componente axiológico al ámbito social. En disonancia, con este hallazgo se encontró que los docentes y directivos de las organizaciones educativas objeto de estudio disocian el binomio: educación y actividad física al manifestarse debilitados los hábitos saludables, desaprovechando en consecuencia, la oportunidad para que niños, niñas y jóvenes asuman su protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, se observa una realidad que preocupa al colectiva escolar, dado que la cultura de paz resultó desfavorecida manifestándose como una opción poco interesante desligada de los elementos propios de la cultura escolar, en específico: (a) La manera como la educación contribuye o no a la conformación de estudiantes críticos, autónomos y solidarios, capaces de superar el vacío moral dominante, y que valoren su compromiso para la construcción de sociedades más justas y humanas. (b) Los mecanismos para auspiciar el respeto por la otredad, preocupados por el avance de otros factores intervinientes como: el racismo, la xenofobia, la homofobia y la intolerancia. En consecuencia, se obvia el rol central de la educación como lo es. fortalecer los fundamentos de la tolerancia y reducir la discriminación y la violencia.

Por último, al determinar los factores de salud y bienestar, se evidenciaron debilitados los elementos definitorios de la sana convivencia, donde el manejo de conflictos , la mediación y la formación en valores tienen poca presencialidad en la praxis educativa. Estos hallazgos de deben a la ausencia o debilitamiento de la participación responsable por medio del diálogo y de reflexión, la resolución no violenta de los conflictos; así como, la poca presencialidad de los espacios de

consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos como cuestiones éticas implícitas en cada una de las acciones humanas en contextos escolares.

En suma, el desarrollo de entorno escolares protectores para el fortalecimiento de la convivencia escolar, solo se hará realidad previniendo la violencia por medio de la mejora de la cultura y ambiente escolar, del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, el aprendizaje y práctica de las diferentes técnicas de resolución pacífica de los conflictos, del desarrollo de la inteligencia emocional y la aplicación de programas globales de educación para la paz con la implicación y participación directa de todos los miembros de la comunidad educativa y de más amplios sectores posibles de la sociedad; dado que es un problema que atañe a toda la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2016). El proyecto de investigación ediciones COBO. Caracas, Venezuela.
- Arón, et al. (2017).
- Baena, G. (2014).
- Caballos (2019)
- De la Cruz y Matus (2017).
- De la Mora, et al. (2018).
- Fernández (2014)
- Fierro, et al. (2013)
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2019).
- Fontaines, T. Metodología de la investigación. Pasos para realizar el proyecto de investigación. Júpiter editores. Caracas Venezuela.
- Gómez (2012).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGrawHill. México.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGrawHill. México.
- López (2018)
- Ley 1620 (15 de marzo, 2013)
- Martínez (2010)
- Meza y Páez (2016)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014).
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2019).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018).

- Palella, S. y Martins, F. (2017).
- Santander (2008).
- Save The Children (2015)
- Herrera y Muñoz (2019).
- Vertel & Cuervo (2013)
- Yubero, Larrañaga y Navarro (2016)

CAPÍTULO 44

LA GERENCIA PARTICIPATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA A PÚBLICA. EL CASO UNITRÓPICO

Alith Arlenny Tovar Mariño
Universidad UMECIT, Panamá
arlennyta@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2675-3866

RESUMEN

Unitrópico, universidad que se fundó en las llamadas economías mixtas se regía por el derecho privado y después de 20 años pasó a ser una entidad del estado, una universidad pública. Este es un caso único en Colombia, por ello se propuso una investigación con metodología cualitativa para establecer la incidencia de la gerencia participativa en la transformación de universidad privada a pública. Se trabajó el estudio de caso y se trianguló la información entre la observación, una entrevista estructurada y un cuestionario de percepción con escala Likert validado con juicio de expertos. La estadística descriptiva, así como la triangulación de los datos cualitativos arrojó resultados positivos acerca de la gerencia participativa del liderazgo institucional enfocada al logro. Se concluyó que la Gerencia Participativa incidió notablemente en el proceso de transformación de una Universidad de naturaleza jurídica y economía mixta a universidad pública.

Palabras clave: Gerencia Participativa, Universidad privada y pública, Liderazgo, Valores, Trabajo en Equipo

THE PARTICIPATORY MANAGEMENT IN THE TRANSFORMATION OF A PRIVATE UNIVERSITY TO A PUBLIC. THE UNITRÓPICO CASE

ABSTRACT

Unitrópico, a university that was founded in the so-called mixed economies, was governed by private law and after 20 years it became a state entity, a public university. This is a unique case in Colombia; therefore, a qualitative methodology research was proposed to establish the incidence of participatory management in the transformation from private to public universities. The case study was carried out and the information was triangulated between the observation, a structured interview and a perception questionnaire with a Likert scale validated with expert judgment. Descriptive statistics, as well as the triangulation of qualitative data yielded positive results about the participatory management of institutional leadership focused on achievement. It was concluded that Participatory Management had a significant impact on the transformation process from a legal university and mixed economy to a public university.

Keywords: Participatory Management, Mixed economy, University private and public, Leadership, Values, Teamwork

INTRODUCCIÓN

Dentro de las múltiples acepciones de la gerencia participativa, se tiene en cuenta la de Romero y De Morr (2016) quienes la muestran como parte del sistema de pensamiento complejo y la incertidumbre en el sentido en que los resultados no son tangibles strictu sensu, queriendo proponer con esto la dificultad de medición de este elemento como categoría de análisis; además de la importancia de los valores corporativos dentro de este enfoque gerencial. También, lo postulado por Fontalvo et al., (2017): *"La Gerencia Participativa representa una herramienta administrativa a través de la cual los niveles gerenciales permiten a los trabajadores involucrarse en el proceso de toma de decisiones"* (p. 181). En esencia, directivos y directivos docentes de una universidad tienen roles gerenciales que se enmarcan en la gerencia participativa. Todo esto, desde el marco de transición de una universidad privada que pasó a ser pública marcando un hito dentro de la historia de educación superior en Colombia.

Como punto de partida para la concepción de la idea de investigación que se desarrolló está la aplicación de la concepción de la gerencia participativa en Instituciones de Educación Superior (IES). En una Universidad como el caso que se estudió, las jerarquías se pueden resumir en tres categorías de gerencia: El consejo superior como ente de control sobre el Rector, este último viene a ser el gerente más visible de la organización; luego está un grupo de administrativos quienes son jefes de departamento, como el de Talento Humano, el de Proyección Social, el de Investigación; el de internacionalización, entre otros, quienes tienen participación gerencial en sus cargos; y el consejo académico de donde se desprenden otros gerentes que son a su vez, directivos docentes quienes tienen a su cargo la dirección o coordinación de los diferentes programas de la universidad.

Unitrópico funcionó 20 años como IES privada y después de diferentes trámites, debates y proyectos que transitaron por: gobernación de Casanare, el senado y la presidencia logró convertirse en pública. En ese escenario se pretende analizar el rol de la gerencia participativa de diferentes actores de la universidad. Ahora bien, la importancia de contar con universidades públicas en las regiones tiene sustento económico, social, político y cultural, entre otros aspectos que señalan las razones por las que se debe apoyar la generación de nuevas propuestas de educación superior pública. En Colombia, las IES son de dos tipos: o públicas como la Universidad Nacional en Bogotá y La Universidad de los Llanos con sede en Villavicencio (Unillanos); o también pueden ser privadas, como la Universidad de los Andes en Bogotá y la Universidad de San Gil que es de la región de Santander, con sede en regiones como Casanare.

Las dinámicas económicas de una región se desarrollan en torno a la educación. La industria, el comercio y los sistemas económicos en general requieren de mano de obra calificada y de profesionales que sepan conducir la productividad hacia la prosperidad. Es como si se tratara de una regla general proporcional: a mayor formación de individuos en una sociedad, mayor el desarrollo económico y social (Díaz y Alemán, 2008; Márquez Jiménez, 2017). En el contexto de la importancia de la universidad pública se desarrolló esta investigación.

En Casanare, uno de los 32 departamentos de Colombia, no hay universidad pública propia. En este departamento, la mayoría de ofertas en Educación Superior provienen de universidades privadas; las públicas que ofrecen sus servicios, son extensiones de universidades que no traen toda su oferta académica a la región. Es paradójico que Casanare haya recibido billones en recursos de regalías por explotación de sus hidrocarburos y no cuente con una IES pública. Unitrópico se creó con la idea de convertirse en la Universidad pública de los casanareños e inició sus funciones al principio del segundo milenio en suelo público, pero, con la participación de una sala de socios en su mayoría privada por lo que su funcionamiento se estipula como una sociedad de economía mixta regida por el derecho privado. Después de casi 20 años de funcionamiento logró cursar todos los recursos pertinentes para transformar su naturaleza a pública.

Con lo expuesto, se ha pretendido llegar a un punto crucial para la contextualización de esta investigación que consiste en la afirmación de que después de la ley 30 de 1992 no surgió ni una universidad pública más, principalmente, porque la autonomía financiera de este tipo de universidades depende del Estado quien las considera establecimientos públicos controlados por la administración y políticas gubernamentales (Soto, 2005). Ahora bien, en esta investigación se hizo un estudio de caso desde la gerencia participativa para constatar su influencia en el proceso de transformación de una universidad privada a pública, convirtiéndose en un hito.

Se desarrolló la investigación a partir de la pregunta: ¿Cómo inciden los niveles de gerencia participativa de directivos y directivos docentes en el marco transitorio de Unitrópico como universidad privada a universidad pública? Y de las premisas: a) Existen procesos de gerencia participativa en cuanto a comunicación, gestión, liderazgo y trabajo en equipo y valores. Y b) Los directivos y directivos docentes perciben y se reconocen dentro de estos procesos de gerencia participativa. Así las cosas, el propósito fundamental consistió en: Caracterizar los niveles de gerencia participativa de directivos docentes en el marco transitorio de Unitrópico como universidad privada a universidad pública.

Revisión de la literatura

En gerencia, algunas teorías llevan años de haber sido establecidas sin perder vigencia; algunos principios han tenido que modificarse y adaptarse a las nuevas circunstancias de un mundo interconectado. Estas teorías gerenciales, son también, teorías de la administración. En ese orden de ideas, los teóricos tienden a empezar su análisis sobre los aportes de Taylor y Fayol en donde importa especialmente la relación entre organización y el arte de administrar (Agüero, 2007); y es que no está de más, entender que toda organización requiere de un líder que la administre y depende de las estrategias gerenciales que aplique, el logro y resultados que pueda mostrar para la organización.

Sin embargo, la teoría de la administración se enfocó en analizar cada uno de los procesos intervinientes: desde los aspectos burocráticos, hasta las emociones de los implicados en la cadena de mando. La teoría clásica de la administración es la génesis para que los demás teóricos realicen estudios complementarios o contradictorios hasta llegar a una postura crítica y posmodernista en donde el crecimiento de las organizaciones requiere de la implementación de las TIC para controlar diferentes variables dentro de las que destacan: *"los procesos de globalización, los cambios en las relaciones laborales, la disminución y profesionalización de la fuerza laboral, la intensificación de los problemas ecológicos y la turbulencia de los mercados"* (Agüero, 2007, p. 15). Esta evolución merece el análisis de los distintos momentos ampliando perspectivas de la administración.

Dentro de los aspectos teóricos están los que abren paso a la denominada gerencia participativa. Los estilos gerenciales fueron estudiados en detalle por analistas como: Aldrich y Pfeffer, (1976); Clegg, (1990); y Hall, (1996) quienes determinaron por separado que el comportamiento del gerente, su forma de dirigir hacia los logros los diferentes recursos con los que cuenta permiten determinar el tipo de gerencia que aplica y esta puede ser: por objetivos o resultados (Drucker, 1993), si el gerente enfatiza en todas sus directrices la importancia de estos para la existencia de la organización; patrimonial (Sharman, 2017), como la que surgió durante la edad media que consistió en entregarle a un administrador un fragmento de tierra o feudo para que lo trabajase; política que tiene diferentes aristas dependiendo del tipo de gobierno que rija como en el caso colombiano: un gabinete en función del presidente, se apoya en ellos como jefes de carteras según su campo de acción; y por supuesto, la gerencia participativa (Bainbridge, 1995) que se aleja de las decisiones centralizadas, pretenden el consenso de los jefes y el gerente principal, requiere de jerarquías que declinan ante la participación gerencial y una sólida función económica.

Aterrizando lo anterior al contexto de la universidad, se establece que la estructura organizacional de las universidades implica un perfil de gerencia que se adapta al establecido en la

gerencia participativa. Las universidades, públicas o privadas en Colombia tienen como líder más visible a un rector quien se apoya en diferentes departamentos como el administrativo y financiero, el de recursos humanos, el de proyección social, el de internacionalización; además, la ley 30 de 1992 estableció que de acuerdo con el número de estudiantes por facultad se debe crear el cargo de decano que sirve para gerenciar a los directores y coordinadores de una misma facultad. No obstante, para comprender mejor el aspecto de universidad conviene analizar la propuesta de Brunner (2005) quien advierte una transformación silenciosa que están sufriendo las universidades estatales o públicas hacia un campo gerencial más privado, por cuanto ellas (las universidades públicas):

> … compiten en el mercado, se apartan del mecenazgo fiscal sin renunciar a los recursos que puede aportar el estado, que gestionan sus asuntos con métodos más cercanos a la empresa que al viejo modelo burocrático-colegial, cobran por sus servicios y venden productos de conocimiento avanzado, logran alianzas con la industria y diversifican su cartera de proyectos, no temen hacer negocios ni los encubren bajo supuestos filantrópicos, que recombinan sus fuerzas disciplinarias para dar lugar a nuevas modalidades de producción de conocimiento y se proyectan al ámbito internacional buscando situarse entre las 100 o 200 mejores universidades del mundo (p. 47).

Es en ese modelo que debe leerse el campo teórico de universidad para el enfoque de gerencia participativa adoptado en esta investigación. En la universidad también se han desarrollado enfoques de gerencia participativa, como el propuesto por Romero y De Morr (2016) que plantea una visión social, precisamente para aumentar el capital social y humano. Establecen como tendencia de algunas universidades que están implementando la gerencia social participativa en su búsqueda de *"querer mejorar y flexibilizar a profundidad aspectos de la sociedad como los sistemas de seguridad social, las condiciones laborales y las estructuras"* (p. 221). Concluyen los autores que en los enfoques gerenciales son más humanos y flexibles frente al entorno social, económico y cultural, principios indiscutibles para repensar e intervenir las organizaciones.

La gerencia participativa se ha analizado también desde *"estrategias metodológicas participativas para el desarrollo de la gerencia áulica en docentes"* Ubillús (2017). Según el mencionado autor: *"El logro y aplicación de las estrategias metodológicas sustentada en la teoría de las relaciones interpersonales del constructivismo social y del modelo de Rambert Bennet comprende el desarrollo de las competencias del docente como gerente de aula"* (Ubillús, 2017, p. 95) y este principio contribuye con la mejora del trabajo docente.

Zurita (2018) analiza la *"gerencia estratégica como herramienta de transformación en la*

gestión educativa"; el tipo de investigación apropiado fue socio crítico bajo el paradigma de acción participante. Construyó y aplicó un plan de acción con miras a transformar a través de herramientas de gerencia estratégica la participación de los docentes en procesos de gestión educativa. Evidenció problemáticas que después de ser estudiadas se incluyeron dentro de objetivos del plan de acción con la finalidad de resolver las necesidades planteadas en un inicio en el diagnóstico" (p. 59).

Por otra parte, García (2019) identificó como elementos del modelo de gerencia: la participación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el liderazgo y el empoderamiento; concluyó que un modelo de gerencia educativa participativa contiene 6 elementos básicos de los que se desprenden 24 actividades que pretenden un mejoramiento en la práctica docente. Soledispa y Bedor (2020) se preguntaron si ¿Es importante que la gerencia mantenga los principios de dirección? Y se centraron en responder desde el rigor de la investigación partiendo de una revisión teórica y bibliográfica; concentraron especial interés en el liderazgo y su relación con la dirección, ejes para garantizar el éxito de una empresa que piensa en el trabajo en equipo. Los autores concluyen que el logro de gerenciar y liderar depende de la misma formación del gerente para que pueda establecer el rumbo de sus funcionarios en la optimización de los recursos de la organización.

Zea-Vallejo (2020) estudió el comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria desde cuatro perspectivas: la eficiencia pedagógica, la eficiencia administrativa, la efectividad comunitaria y la trascendencia cultural a partir de la óptica investigativa positivista cuantitativa con diseño documental descriptivo. Zea-Vallejo (2020) considera pertinente una transformación hacia la proactividad y la cohesión con una visión innovadora cuyos resultados se alinean con la eficacia y la eficiencia; sugiere tener en cuenta que:

> … ser un gerente educativo supone un todo que, para asumirlo, lo ideal es contar con un gran equipo de trabajo, que lo apoye en la construcción de las metas a alcanzar, en la planificación y diseños de las estrategias, su organización, ejecución y evaluación. Es decir, una sola persona no podrá lograr los objetivos. Pero lo que sí es indispensable es que quien sea el gerente educativo goce de habilidades de liderazgo, de empatía, de comunicación asertiva, de conocimiento del área, de manejo de grupos y sea capaz de direccionar los distintos esfuerzos hacia el mismo fin (2020, p. 70).

Los estudios de gerencia más actuales han abordado la participación desde otras perspectivas, como el caso de Molina (2021) quien reflexiona a partir de la experiencia consciente y vivencial y a su vez asegura que los gerentes aplican todo tipo de estrategias para solucionar las necesidades de la organización, pero rara vez se sientan a reflexionar sobre la efectividad de los recursos aplicados.

Afirma que el gerente actual se vale de diferentes estilos gerenciales para desarrollar su trabajo, los mezcla según la necesidad y a este efecto le llama estilos gerenciales híbridos. Por otra parte, la gerencia implica responsabilidad social como lo hace notar Sánchez y Cabrera (2021) quien desde la teoría de la complejidad de Morín (2005) desarrolla una investigación cualitativa que contó con la participación de 5 integrantes todos ellos líderes comunitarios a quienes entrevistaron. Los autores establecieron que es posible construir una gerencia que desde la complejidad sea emancipadora *"que a través de procesos en desarrollo referidos a la toma de decisiones, el empoderamiento, ayudan en el proceso de conducir a la comunidad al logro de los objetivos plasmados en el marco legal vigente"* (p. 112).

METODOLOGÍA

Se desarrolló la investigación bajo el paradigma constructivista con método cualitativo y enfoque interpretativo. Para Ramos (2015) el paradigma constructivista requiere al investigador acudir al subjetivismo y ser parte de los actores del fenómeno (comunidad-organización) a investigar. Guba y Lincoln (2012) sostienen que los paradigmas guían al investigador para que no se extravíe de la investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018) advierten que los diseños cualitativos son diversos y los más comunes son el diseño fenomenológico, la investigación-acción y el estudio de caso, precisando que entre ellos no existen fronteras que permitan delimitarlos claramente. Son justamente esos tres diseños, los que de alguna manera se involucran en esta investigación.

Las investigaciones de corte cualitativo tienen como punto de partida la observación. Guerrero (2016) la describe como una técnica que ayuda al investigador a explorar para dar forma a los aspectos de la investigación. El instrumento derivado de esta técnica es una rejilla en la que se registraron aspectos visibles de la organización (Unitrópico) durante el proceso transitorio a universidad pública. Detalla aspectos importantes relacionados con la gerencia participativa implementados por diferentes actores que condujeron al logro previsto.

Otra técnica implementada es la entrevista definida por Guerrero (2016) como el proceso en que una persona funge el rol de entrevistador y solicita información sobre el objeto de estudio a otro quien tiene el rol de entrevistado. Para desarrollar esa técnica se aplicó un instrumento tipo entrevista estructurada cuyas preguntas están relacionadas con las 5 categorías de estudio para triangularlas con el tercer instrumento aplicado. La entrevista cuenta con un total de 13 preguntas abiertas.

Otra de las técnicas empleadas fue la encuesta. El instrumento diseñado fue un cuestionario de

24 preguntas cerradas con escala tipo Likert. El primer descriptor del cuestionario es denominado: Habilidades gerenciales y de él se formularon 8 enunciados; en segundo lugar, está el descriptor: Responsabilidad social del cual derivan 4 enunciados; el tercer descriptor es: Trabajo en equipo con 4 enunciados; el cuarto descriptor: Valores, del que se construyeron igualmente 4 enunciados; y del 5 descriptor: TIC se hicieron también 4 enunciados. Estos dos últimos instrumentos (la entrevista estructurada y el cuestionario) fueron validados por expertos. Se consultaron 4 expertos: dos para la entrevista y dos expertos para el cuestionario. Del juicio de ellos se ajustaron los diferentes enunciados y se depuraron; se eliminaron algunos ítems y se ajustaron otros.

Para desarrollar la investigación se siguió un procedimiento para cada propósito; las actividades descritas se desarrollaron así: en primer lugar, la construcción y validación de los instrumentos, la validación de estos, la aplicación de cada uno de ellos; el procesamiento y análisis de los datos recolectados y finalmente la discusión de los resultados.

El contenido de las dos entrevistas se llevó a NVivo, software especializado en el análisis de datos cualitativos. Se construyó una nube de palabras con las respuestas de los participantes y se analizaron sus respuestas en torno a las 5 categorías de estudio derivadas de la gerencia participativa. Además, para triangular la información, se mezcló el análisis de la información obtenida en la entrevista con el análisis de la información obtenida en la encuesta a partir de las 5 categorías estructuradas en los dos instrumentos.

RESULTADOS

Unitrópico es un referente de educación superior en el departamento de Casanare. Inició operaciones hace 21 años y desde entonces, se ha caracterizado por un crecimiento acorde con necesidades específicas de la región. Empezó operaciones en 2003 con la aprobación de dos registros calificados el de Biología y el de Economía. Uno de sus programas insignia ha sido el de Biología por el cual se adoptó el eslogan *"La universidad que investiga la Orinoquía colombiana"* y bajo esta premisa, se fueron estructurando otros programas como el de medicina veterinaria, ingeniería agroforestal, que, pese a estar en facultades distintas, junto con la especialización en evaluación y gestión ambiental, han sido pilares de ese horizonte institucional que la caracteriza.

Puede decirse que el enfoque de gerencia en Unitrópico siempre ha sido participativo, aunque centralizado porque los recursos se han distribuido de acuerdo con diferentes necesidades y requerimientos y no asignados a cada facultad como debería ser. Por poner un ejemplo, en el año 2007 se abrió el programa de derecho en Unitrópico aprobado por el MEN a través de la resolución 8338 del 28 de diciembre y ese registro calificado se fijó para 7 años de funcionamiento.

Mientras se realizaba el análisis de las entrevistas en el programa NVivo donde se cargaron los vídeos y se transcribieron los aspectos de relevancia de la entrevista relacionados con las categorías de gerencia participativa establecidos, la universidad Unitrópico recibió todos los permisos y aprobaciones requeridos por el Estado colombiano y por el Ministerio de Educación Nacional y adquirió la personería jurídica que la posiciona como la universidad pública número 34 de Colombia. Su primer grupo de estudiantes admitidos se tendrá a finales del año 2021 e ingresarán al claustro en el año 2022; cabe la pena resaltar que quienes hoy están vinculados en calidad de estudiantes, ya hacen parte de una institución de educación superior pública, la primera que pertenece al departamento de Casanare.

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Nube de palabras a partir de la entrevista

En la nube de palabras construida en NVivo, las palabras que más resaltan son proceso, universidad, Unitrópico, institución pública. De la entrevista se concluye coherencia y sintonía en las respuestas de los entrevistados; no puede decirse que tengan formas de pensar divergentes o que haya contradicción en sus discursos.

Habilidades gerenciales. Los entrevistados resaltan la concertación en mesas de trabajo con la academia, con los estudiantes, con la comunidad unitropista; más el liderazgo y acompañamiento del rector, del jurídico, y del mismo consejo superior y de las instancias que han participado.

Responsabilidad social. Persisten en los relatos de los entrevistados dos elementos: el aprender de otros y el trabajar para otros como líderes. Y hacia el final del relato, la trascendencia de la gestión de responsabilidad social que implica un liderazgo persistente: el no desfallecer ante las adversidades.

Tabla 1. Análisis del trabajo en equipo discriminado por cargo para directivos, directivos docentes y docentes a partir del cuestionario

Trabajo en Equipo													
Indicador	**D/I**			**Indiferente**			**A/S**			**CA/CS**			**Total**
	Dir	DD	Doc	Dir	DD	Doc	Dir	DD	Doc	Dir	DD	Doc	
Clima laboral	0	0	5,3	10,5	0	5,3	15,8	26,3	10,5	0	26,3	0	100%
Responsabilidades	0	0	5,3	10,5	0	0	15,8	26,3	10,5	0	26,3	5,3	100%
Productos desarrollados	0	0	0	0	0	0	21,1	15,8	10,5	5,3	36,8	10,5	100%
Escoger equipo diferente	0	0	0	5,3	15,8	0	21,1	10,5	10,5	0	26,3	10,5	100%
Promedio	0,0	0,0	2,7	6,6	4,0	1,3	18,5	19,7	10,5	1,3	28,9	6,6	100%

Nota. Las abreviaturas usadas en las columnas tienen la siguiente definición en la escala Likert:

CD/CI: Completamente en desacuerdo o Completamente insatisfecho. Para el análisis de esta categoría se eliminó esta columna porque no obtuvo ningún registro.

D/I: en desacuerdo o Insatisfecho.

A/S: de Acuerdo o Satisfecho

CA/CS: Completamente de acuerdo o Completamente Satisfecho

Dir: Directivo

DD: Directivo Docente

Doc: Docente

Fuente: elaboración propia

De la encuesta se resalta el **trabajo en equipo** que está determinado por un buen clima laboral, aunque algunos directivos y docentes se muestren indiferentes o en el caso de los docentes (5,3%) que se muestran en desacuerdo (ver tabla 1). De modo similar se puede precisar de las responsabilidades asumidas por los equipos de trabajo, con la variante de aquellos docentes (5,3%) que manifestaron su desacuerdo. A partir de los productos desarrollados por el equipo de trabajo, nada qué decir, puesto que no hay registros de manifestaciones hacia la indiferencia o hacia el desacuerdo; todo lo contrario, muy positiva la apreciación. Se les propuso a los docentes si tuvieran la posibilidad de cambiar de equipo de trabajo si escogerían el mismo y con la variante que algunos directivos y directivos docentes se manifestaron indiferentes, la mayoría afirmó permanecer con el mismo equipo.

Este trabajo en equipo se caracteriza por el desarrollo del concepto del empowerment (Cálix, et al., 2016) debido a la necesidad de que cada comisión, teniendo en cuenta el logro previsto, se fiara de las directrices y orientaciones de un liderazgo organizacional en el que cada miembro toma decisiones frente a los rumbos e interpretaciones de las tareas. En los términos en que se planteó aquí el concepto de trabajo en equipo, se coincide con Vidal y Araña (2012) quienes postulan que llegados a este punto, los equipos logran espontaneidad e innovación que predisponen al equipo hacia un mejoramiento contínuo.

Los valores son trascendentes y sirven para delinear el horizonte institucional de una organización y en el caso de una universidad, son fuente que orienta las labores de sus miembros. Los valores más importantes que se analizaron fueron el respeto, la responsabilidad, la empatía y la puntualidad porque se asocian de manera directa con el cumplimiento de labores asignadas y con el trabajo en equipo y la relación entre los miembros del equipo y su líder. Sobre este tema de valores, hay una teoría de organizaciones que se fundamenta en la gestión por valores; Toniut, y otros, (2015) afirman que *"facilita un sentido a las actividades, a las personas que trabajan y participan en las organizaciones, dando a los objetivos que se propone la organización un marco de referencia vinculado a las razones por las cuales hacen lo que hacen"*. En esos términos se resalta la importancia de los valores y la trascendencia de estos en el funcionamiento de las organizaciones.

Sobre las **comunicaciones**, se relaciona la importancia que deben dar las organizaciones al flujo de la información y a los equipos disponibles para que la misma información fluya; incluso, de la velocidad del internet que es requerido para el cumplimiento de labores específicas encomendadas a las comisiones o subcomisiones encargadas de trabajar en el logro de hacer de Unitrópico la universidad pública de los casanareños. En este asunto, es importante reconocer como lo manifiestan Gálvez et al., (2014) que la disposición de buenos canales de comunicación con TIC en ambiente web inciden en el rendimiento de las empresas, en el funcionamiento adecuado de los trabajos en equipo, en las relaciones humanas y hasta en las relaciones con el entorno.

CONCLUSIONES

La gerencia participativa es un estilo visible en organizaciones como las universidades. Unitrópico, en su proceso de transformación a universidad pública puso en práctica habilidades gerenciales al delegar en grupos de comisión y/o subcomisión, acciones requeridas en ese propósito. Ese trabajo en equipo quedó debidamente documentado; las comisiones o subcomisiones se reunían periódicamente para tratar los temas encargados y posteriormente, se asignaban labores para desarrollar y luego revisar, ajustar e integrar el trabajo de todos en un solo producto. El logro se alcanzó y Unitrópico consiguió superar cada uno de los diferentes obstáculos que propuso el

contexto, bien fuera jurídico por tratarse de temas que se discutieron en la cámara, en el senado o en la misma presidencia de la república, o de orden más organizacional al tratarse de documentación exigida por el MEN. La complejidad de la labor desarrollada por los directivos y funcionarios de Unitrópico radica en que la transformación no tenía un precedente inmediato, los anteriores procesos se desarrollaron en 1970 cuando no se había emitido la ley 30 de 1992 y por ello no había un experto al cual contratar para que dirigiera a las diferentes comisiones o subcomisiones, así que se delegó a estos grupos, autonomía, se les empoderó y debieron ellos innovar (Romero & De Morr, 2016).

A través de los entrevistados se pudo establecer aspectos como la confianza frente al logro esperado; el liderazgo para motivar a los grupos; la relación del perfil con las tareas asignadas y se constató la idoneidad en ese asunto; la noción de documentos clave para el propósito establecido y aquí coincidieron en señalar el estatuto general como columna fundamental en el proceso. En cuanto a la responsabilidad social, los directivos tienen claros los aprendizajes reconociéndose a sí mismos como sujetos que visitaron una universidad distinta con mayores oportunidades para familias de escasos recursos que desean acceso a Educación Superior. En este proceso, los directivos también reconocieron la importancia fundamental del trabajo en equipo señalando la eficacia y la participación en la construcción de los diferentes documentos, así como la resolución de dificultades propias de esa labor. También reconocieron la importancia de los valores que inciden en ese proceso de transformación señalando y aparte de la responsabilidad y la empatía, resaltan la solidaridad. Finalmente, sobre la importancia de los canales de comunicación, señalaron su relevancia en la consecución de las metas propuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, J. O. (2007). Teoría de la administración: un campo fragmentado y multifacético. Revista Científica “Visión de Futuro”, 7(1), 1-27. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/3579/357935466001.pdf
- Aldrich, H., & Pfeffer, J. (1976). Environments of organizations. Annual Review of Sociology, 2, 79-105. Obtenido de http://www.jstor.org/stable/2946087
- Bainbridge, S. M. (1995). Participatory Management within a Theory of the Firm. The Journal of Corporation Law, 21(4), 658-710.
- Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. Revista de Sociología(19), 31-49. doi:10.5354/0719-529X.2005.27812
- Clegg, S. (1990). Modern organization: organization studies in the postmodem world. Sage.
- Díaz Domínguez, T., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica del Norte(23), 1-15. Obtenido de https://www.

redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf

- Drucker, P. (1993). Gerencia por resultados. Editorial Harper Collins.
- Fontalvo Anaya, F., Villasmil Molero, M., & Varela Consuegra, A. (2017). Lineamientos para la incorporación de un modelo de gerencia participativa en la empresa todoortopedico S.A.S. En G. Ziritt Trejo, R. J. Taboada Hernández, F. Prieto, L. Jiménez, & J. Barboza, La Producción de Conocimiento desde el Campo de las Ciencias Económicas, Administrativas y Contables (págs. 180-216). Universidad Libre Seccinal Barranquilla. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/323244999_Lineamientos_para_la_incorporacion_de_un_modelo_de_gerencia_participativa_en_la_empresa_Todoortopedico_SAS
- Gálvez Albarracín, E. J., Riascos Erazo, S. C., & Contreras Palacios, F. (2014). Influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el rendimiento de las micro, pequeñas y medianas empresas colombianas. Estudios Gerenciales, 30(133), 355-364. doi:https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.06.006
- García Gatica, G. K. (2019). La gerencia educativa y la práctica docente en el centro de educación básica especial de Iquitos, 2017. Lambayeque - Perú: Universidad Nacional Pedro Gallo.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. A. Haro, Por los rincones. Antolofía de métodos cualitativos en la investigación social (págs. 113-145). Sonora: Colegio de Sonora. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38467888/1.Guba_y_Lincoln-with-cover-page-v2.

CAPÍTULO 45

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA Y FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE MANIZALES

Fredie Duque C.
Universidad UMECIT, Panamá
fredieduque@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0003-0481-9120

RESUMEN

El nuevo milenio ha estado cargado de gran cantidad de transformaciones, por tanto se hace necesario la reorganización de la educación; lo que implica un cambio en lo que las escuelas deberían enseñar. Sin embargo al realizar un análisis de los planes y programas de la gran mayoría de los sistemas educativos de Latinoamérica, se observan currículos que se inclinan de manera preponderante hacia el ámbito intelectual, dejando en un segundo plano las competencias socio emocionales. La ausencia de la inteligencia emocional, la poca o nula educación emocional ha generado en los seres humanos problemáticas como (agresividad, drogadicción, suicidio) desencadenando en el ámbito educativo elevados índices de fracaso, abandono escolar, bajo resultados académicos, entre otros. Todo esto, muestra la necesidad de integrar las competencias emocionales, a los procesos curriculares. Así lo ratifica la OCDE al expresar en uno de sus documentos Las competencias socio emocionales deben ser tratadas e integradas en los sistemas educativos modernos en igualdad de condiciones con las competencias cognitivas, (UNESCO, 2018). Por tanto, se ha esbozado la siguiente propuesta que tiene como objetivo diseñar un modelo curricular para el fortalecimiento de las competencias socio emocionales desde las diferentes áreas del conocimiento. Una apuesta por un currículo más humano con un enfoque cualitativo, un diseño de investigación acción y un desarrollo metodológico basado en fases cíclicas o espiral que comprende el actuar, pensar y observar. Hasta el momento, las dos primeras fases de la investigación han dado como resultado un amplio sustento teórico y un estado del arte extenso que ha permitido corroborar la importancia de dichas competencias en los procesos educacionales y en el desarrollo del ser humano integral.

Palabras clave: Modelo curricular; enseñanza; competencias socio emocionales

CURRICULAR PROPOSAL FOR THE TEACHING AND STRENGTHENING OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN PUBLIC INSTITUTIONS IN MANIZALES

ABSTRACT

The new millennium has been fraught with many transformations, therefore it is necessary to reorganize education; which implies a change in what schools should teach. However, when carrying out an analysis of the plans and programs of the vast majority of educational systems

in Latin America, curricula are observed that lean predominantly towards the intellectual field, leaving socio-emotional competencies in the background. The absence of emotional intelligence, little or no emotional education has generated in human beings problems such as (aggressiveness, drug addiction, suicide), triggering high failure rates, school dropouts, low academic results, among others in the educational environment. , shows the need to integrate emotional competencies into curricular processes. This is ratified by the OECD when stating in one of its documents Socio-emotional competences must be treated and integrated into modern educational systems on equal terms with cognitive competences, (UNESCO, 2018). Therefore, the following proposal has been outlined that aims to design a curricular model for the strengthening of socio-emotional competencies from the different areas of knowledge. A commitment to a more human curriculum with a qualitative approach, an action research design and a methodological development based on cyclical or spiral phases that includes acting, thinking and observing. So far, the first two phases of the research have resulted in a broad theoretical support and an extensive state of the art that has corroborated the importance of these competencies in educational processes and in the development of the integral human being.

Keywords: Curricular model; teaching; socio-emotional competencies

INTRODUCCIÓN

La globalización ha llevado a la escuela a grandes transformaciones y tensiones, entre una educación academicista y una integral holística. De otro lado, el complejo entramado social ha generado diversidad de problemáticas que afectan la sociedad actual y en especial los niños y adolescentes que se encuentran en edad escolar (consumo de drogas, violencia, pandillas, madres adolescentes, suicidios, estrés, depresión etc.) que de una u otra forma tiene un trasfondo emocional y que no se dan de forma aislada sino como una co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. (Graczyk et al., 2000: 393; Jessor, 1993. Citado en Bisquerra Alzina, 2003, p. 10).

En tal sentido, en la celebración del día de la salud mental del 2019, la (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 2019) a través de su secretario general expresó su ´preocupación por las altas tasas de suicidios, especialmente entre los jóvenes. Al respecto, manifestó que el suicidio es la segunda causa de muerte en personas entre los 15 y los 29 años. De otro lado, la Organización Mundial de la salud (OMS) en su sitio Web, planteó que al año 2017, más de 300 millones de personas en el mundo sufren depresión y más de 260 millones tienen trastornos de ansiedad. De hecho, muchas personas padecen ambas afecciones. (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2020).

La realidad de Colombia, no difiere mucho de la realidad mundial, algunos de los datos más recientes expresan que más del 50,5 % de las personas tiene por lo menos 4 síntomas referidos en las subescalas depresión y ansiedad. De otro lado el Boletín de salud mental, titulado *"Salud mental en niños, niñas y adolescentes"*, entregó en el año 2018 cifras preocupantes En cuanto a los trastornos mentales expresando que en promedio en el año se atiende 236.508 niños, niñas y adolescentes con diagnósticos que agrupan los trastornos mentales y del comportamiento.

Todas estas cifras invitan a una amplia reflexión en torno a la función que debe desempeñar la escuela en la formación temprana y el fortalecimiento de las competencias emocionales, pues tal como lo plantea (Damasio, 2010) *"Las emociones y los fenómenos que a ellos subyacen son esenciales para el mantenimiento de la vida y la maduración posterior del individuo que son desplegadas de manera segura y fiable ya en las fases tempranas del desarrollo individual"* (p. 196).

En este contexto, la salud mental y el bienestar del ser humano son temas que en la actualidad han venido teniendo mayor relevancia. La salud mental deteriorada impacta la sociedad en su totalidad. Emerge, la educación emocional como el primer, peldaño para alcanzar una salud mental plena.

Dadas las circunstancias desde hace ya varios años, se vienen haciendo planteamientos que buscan una educación de calidad, tales como: La educación encierra un tesoro donde se plantearon cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer. Aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996) y la agenda 2030 *"los Objetivos de Desarrollo Sostenible"*, dentro de los cuales, encontramos el objetivo 4 que plantea *"Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos"* (UNESCO, 2017).

A pesar de ello, al realizar un recorrido por algunos sistemas educativos de Latinoamérica, se observa como los planes y programas se inclinan de manera preponderante por el desarrollo de competencias intelectuales. Tal es el caso del sistema educativo chileno, en donde se observa que los planes de estudio establecidos por el decreto 2960 del año 2012 están estructurados en torno a asignaturas que en un alto porcentaje privilegian la adquisición de contenidos. Por su parte en Colombia, el plan de estudios creado en el año 1994 mediante la promulgación de la ley general de educación (ley 115) en su artículo 23 establece las áreas obligatorias y al igual que el plan de estudios chileno, su conformación se inclina por el desarrollo de áreas y asignaturas de carácter Intelectual

Sin embargo, a pesar de este alto porcentaje intelectual sobre los cuales están constituidos los planes de estudio, los diferentes países han intentado transversalizar con aspectos de la educación en valores y tratar de impregnar así sus currículos de formación humanística. Todo ello, ha propiciado que en la actualidad se esté tomando conciencia que el desarrollo de las competencias emocionales, deben ser integradas a los procesos curriculares, al desarrollo de cada una de las asignaturas de manera sistemática. Así lo ratifica la OCDE en uno de sus documentos al expresar:

Las competencias socio emocionales deben ser tratadas e integradas en los sistemas educativos modernos en igualdad de condiciones con las competencias intelectuales. Las competencias socio emocionales son fundamentales para la vida profesional e inciden profundamente en la salud, el progreso social, la felicidad e incluso en la misma mortalidad del ser humano (UNESCO, 2018).

OBJETIVOS/ PROPÓSITOS

El trabajo investigativo, tiene como objetivo fundamental el diseño de una propuesta curricular que posibilite el desarrollo y fortalecimiento de las competencias socio emocionales desde las diferentes áreas del conocimiento; por tanto el modelo curricular deberá ser: integrador, porque su trabajo se realizará transversalmente en cada una de las actividades escolares, intencional al tener determinado la competencia a desarrollar y un objetivo claro y sistémico pues se ejecutará en cada momento de la vida escolar.

TEORÍAS QUE SIRVIERON DE BASE AL ESTUDIO

El marco conceptual de la investigación gira alrededor de los siguientes ejes temáticos; en primer lugar es indispensable abordar el concepto de inteligencia emocional, de otro lado la concepción de currículo y finalmente el desarrollo de las habilidades y competencias que esta estrechamente ligado al modelo y enfoque curricular.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la actualidad los modelos se han enmarcado en dos grandes grupos. Por un lado los modelos centrados en las habilidades y procesamiento de la información de Salovey y Mayer (1990), reformulado por (Mayer , Caruso , & Salovey , 1999),los modelos de rasgos y finalmente los modelos mixtos que recogen los modelos de habilidades y los modelos de rasgos.

El primer modelo sobre inteligencia emocional fue presentado por Salovey y Mayer (1990), quienes realizan por primera vez un acercamiento al concepto se inteligencia emocional y la definieron como *"una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro*

pensamiento y nuestros comportamientos" (Salovey y Mayer, 1990 citado por (Bizquerra Alzina, 2009, p. 128).Este modelo integra cuatro habilidades. Percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional, organizadas de forma jerárquica, de tal manera que la percepción se sitúa en el nivel más inferior y menos complejo y la regulación emocional se constituye el nivel más alto y complejo.

De otro lado emerge otro modelo denominado Modelo de rasgos de personalidad o modelo de los cinco grandes factores (Big Five personality traits). De acuerdo con la teoría existen cinco rasgos, factores o dimensiones que definen la personalidad de un individuo, cada uno de ellos independientes entre sí. Los cinco rasgos han sido denominados de la siguiente forma: Factor O (Openness - Apertura a nuevas experiencias); factor C (Conscientiousness - Responsabilidad);factor E (Extraversión o Extroversión);Factor A (Agreeableness – Amabilidad);factor N (Neuroticism - Estabilidad emocional)

Han surgido además los denominados modelos mixtos, dentro de los cuales podemos mencionar el modelo de Reuven Bar-On. Según el autor la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente.

El modelo de Bar-On inicialmente estaba dividido en cinco escalas: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo. Para el año 2006 el autor reformuló su teoría y estableció cuatro componentes: Habilidades Intrapersonales, Habilidades Interpersonales, Habilidades de Adaptabilidad y Componentes Factoriales de Manejo del Estrés.

Ante la necesidad de superar el pensamiento de una inteligencia unitaria y sustituirlo por una concepción multiforme y al comprender que la complejidad de la mente humana no podía englobarse en una única inteligencia, Gardner logró demostrar que la mente tiene representaciones variadas de la realidad a los que dominó *"módulos mentales"* los cuales serían posteriormente las bases neuroanatómicas para plantear los diferentes tipos de inteligencia. Fue así como en 1983, propuso el modelo de inteligencias múltiples y planteó siete inteligencias básicas, inteligencia lingüística, inteligencia lógico matemática, inteligencia viso-espacial, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia susceptibles de ampliarse y fue así como posteriormente añadió la inteligencia naturalista y señalo la posibilidad de integrar una novena inteligencia la inteligencia existencial o espiritual.

Dos de las inteligencias planteadas por Gardner, La inteligencia interpersonal y la inteligencia

intrapersonal, se constituirán posteriormente en la base para el modelo de competencias planteado por Goleman en el año 1995. (Goleman , 1995) Establece que la inteligencia emocional comprende cinco elementos fundamentales: la conciencia o conocimiento de las propias emociones, la gestión manejo de las emociones o autorregulación emocional, la automotivación, el reconocimiento de las emociones de los demás y el establecimiento y manejo de las relaciones.

Por otro lado, se encuentra Rafael Bisquerra Alzina que propone 5 competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.

CURRÍCULO

En las últimas décadas el término currículo se ha utilizado para entender la realidad educativa y es por esto que se piensa que el currículo puede ser analizado desde diferentes perspectivas: desde la perspectiva social, como enlace entre la escuela y la comunidad, como proyecto o plan educativo, como expresión formal y material de este plan organizado en contenidos y orientaciones, como campo práctico y en últimas como campo investigativo. Emerge en consecuencia el currículo por competencias, que pretende dar respuesta a los cuatro pilares fundamentales de la educación planteados por la UNESCO: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (Delors, 1996).

En consecuencia, el concepto de currículo está ligado a la función social de la educación, a las tareas pedagógicas, los planes de estudio, los procesos de enseñanza – aprendizaje, las actividades escolares, los contenidos de la enseñanza, los métodos de adquisición de los conocimientos ,los recursos humanos y físicos de que se vale la educación formal, los planes de estudio como sus programas y asignaturas, los procesos de formación de los educandos, las políticas educativas institucionales, los fines de la educación, los contextos en los cuales se mueven las escuelas y los procesos educacionales , indicando con esto que el problema del currículo no está resuelto y que es muy difícil definirlo, aunque podamos conceptualizar sobre él. Por tanto el currículo debe ser una construcción social, todo un tejido que tenga como centro al ser humano, un currículo problematizador y humanizante.

Hacia un Modelo curricular Integrador por competencias con un enfoque socio reconstruccionista:

El referente conceptual del modelo está enmarcado en la propuesta de (Acosta Silva & Vasco uribe, 2013), habilidades, competencias, experticias,virtuosismo definido como un proceso en donde el ser humano a partir de su nacimiento va transformando sus habilidades, talentos, aptitudes,

destrezas, mediante la práctica de una tarea a estadios superiores como lo son las competencias, las experticias y finalmente el virtuosismo.

Este concepto de competencia, se convierte en un círculo virtuoso que permite no solo el desarrollo de las competencias cognoscitivas, sino también las competencias actitudinales, éticas, socio emocionales y profesionales que van fortaleciendo al ser humano en todas sus dimensiones.

Un currículo por competencias debe tener en cuenta aspectos fundamentales como: el cómo se aprende, centrado en el aprendizaje, Pertinente, flexible, integral e integrador no solo de los conocimientos sino de las capacidades, valores, practicas actividades y procesos evaluativos. Su punto de partida deben ser los conocimientos que el contexto, la sociedad consideran pertinentes y que posibilitan que el aprendizaje sea demostrado a través de resultados de manera coherente en contextos diferentes a los escolares.

El currículo por competencias da sentido a los aprendizajes por cuanto al fundamentarse en la resolución de problemas, la elaboración de proyectos permite un mayor acercamiento del estudiante a la realidad circundante en la cual se desenvuelve con regularidad; de esta manera hace a los estudiantes más eficaces pues facilita una mayor aprehensión del conocimiento, facilita la integración de los mismos, además le brinda un sinnúmero de estrategias para gestionar los nuevos aprendizajes.

La evaluación en el currículo por competencias debe orientarse a la consecución o el perfeccionamiento de una habilidad hacia una competencia y a su vez de una competencia hacia la experticia. Dicha evaluación debe considerar el desenvolvimiento del alumno para resolver determinada situación problema en un contexto determinado.

METODOLOGÍA

La investigación es de carácter cualitativo y asume un modelo de investigación acción, dividido en tres fases fundamentales:

Primera fase diagnóstica: en esta fase, se pretende realizar una cartografía del desarrollo y vivencia de las competencias socio emocionales en la institución objeto de investigación para lo cual se plantean diversas estrategia de recolección de datos como: entrevistas, grupos de enfoque, test de medición de habilidades socio emocionales, observaciones y talleres.

En La segunda fase denominada *"Reconstrucción de sentidos"*, se pretende hacer un primer acercamiento contextualizado de la propuesta curricular donde se especifiquen las competencias

a desarrollar, la forma de fortalecerlas a través de las diferentes áreas del conocimiento para finalmente en el tercer momento realizar un ejercicio de síntesis y estructurar la propuesta que defina las habilidades, competencias socio emocionales a desarrollar y fortalecer en cada nivel y grado

RESULTADOS Y CONCLUSIONES PARCIALES

Las diferentes posturas frente a los modelos de inteligencia emocional plantean aspectos comunes que son importantes de resaltar:

Hay algunos modelos que plantean la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, tal es el caso de Salovey y Meyer en sus primeros acercamientos y de Bar-on, aspecto que Bisquerra Alzina lo retoma como parte de su propuesta de desarrollo de competencias socioemocionales. Otros modelos lo plantean como una capacidad del individuo (segunda propuesta de Salovey y Meyer y de Goleman.) Lo que coloca en el escenario dos términos, habilidades y capacidades que si bien parecieran son similares tienen cierta diferencias. La habilidad denota el talento, el conocimiento, y la experiencia para lograr algo, mientras que la capacidad se constituyen en todos aquellos recursos básicos con los que los individuos nacen (Acosta Silva & Vasco uribe , 2013).

De otro lado hay modelos que consideran la inteligencia emocional como un componente de otros aspectos del desarrollo humano que forman parte de la inteligencia social (Salovey y Meyer, Bar-On) o como factores que definen la personalidad del individuo (Teoría de rasgos de personalidad, Bar-On, Petrides). Otros modelos recogen los postulados de Gardner *"inteligencia intra e inter personal"* e incluyen estos dos aspectos dentro de sus propuestas, tal es el caso de Goleman, Boccardo, Sasia y Fontenla.

Capítulo aparte merece la postura de Bisquerra Alzina quien va más allá y plantea una definición más amplia donde incluye el desarrollo de competencias y allí expresa un concepto que encierra el desarrollo cognitivo, las capacidades, las habilidades, las actitudes dejando vislumbrar una postura sustentada sobre la base del proceso de desarrollo del individuo, fundamento que enriquece la orientación del modelo curricular por plantear

En cada uno de los modelos de inteligencia emocional, tanto el de habilidad mental planteada por Salovey y Mayer, como los modelos mixtos emergen elementos comunes. En primer lugar se destaca la capacidad del individuo para reconocer, identificar sus propias emociones y las de los demás, lo que le posibilita el manejo y la regulación de esas emociones de tal forma que las pueda utilizar de manera inteligente de acuerdo con los contextos, generando así procesos adaptativos.

A pesar del sinnúmero de modelos de inteligencia emocional, muchos de ellos aún no alcanzan un verdadero reconocimiento en la comunidad científica, en consecuencia, en la actualidad se habla de tres modelos específicamente: el modelo de habilidades de Salovey y Meyer, el modelo mixto de Bar-On y el modelo mixto de Goleman.

Es importante resaltar las palabras de Salovey y Mayer (2007) citado en (Bisquerra Alzina , Psicopedagogía de las emociones , 2009) en donde son claros al expresar:

La inteligencia emocional se desarrolla a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar. La responsividad emocional es la tendencia a reaccionar emocionalmente de cierto modo y esto se aprende en las interacciones con los demás. A través de la educación se puede desarrollar una responsividad emocional apropiada según las circunstancias. (p. 130)

Este enunciado deja claro el papel fundamental que ejerce la educación en el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que sustenta de buena forma la premisa sobre la cual gravita la propuesta. De allí que cobra gran importancia el diseño e implementación de currículos socio emocionales que puedan ser trabajados en los establecimientos educativos, no como unas actividades anexas sino como planes bien estructurados que generen aprendizajes socio emocionales acordes con las realidades sociales.

De otro lado y después de la revisión de cerca de 60 tesis, informes y artículos científicos sobre las competencias socioemocionales en la escuela, se ha estructurado un estado del arte amplio que ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- La importancia del desarrollo intelectual y socio emocional es una necesidad cada vez más latente en nuestras instituciones educativas por lo cual debe convertirse en política pública en educación, es decir que sea una responsabilidad social, académica y política.
- Trabajar las competencias socioemocionales en la escuela tiene un impacto significativo en la formación integral de la persona, por otro lado, son evidentes las mejoras en la salud física, mental y social, que ayudan a la mitigación de comportamientos riesgosos.
- Dentro de las competencias del siglo XXI, las competencias socio emocionales son altamente valoradas en el mercado laboral (incluso más que las técnicas), pues todo el tiempo están en crecimiento y en función de mejorar, es por ello que se conocen como *"Habilidades que generan habilidades"*
- Las competencias socioemocionales deben ser incorporadas en el currículo como un componente integrado, que genere un impacto tanto en estudiantes como en profesores. Finalmente, es importante expresar que los programas exitosos para desarrollar las

habilidades y competencias socio emocional en las escuelas incluyen, entre otros aspectos, la incorporación de estas habilidades de manera integral en los estándares de aprendizaje, y la formación a los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Silva , D. A., & Vasco Uribe , C. E. (2013). Habilidades,competencias y experticias. Bogotá: Investigación Universitaria.
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida. El desarrollo de habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. . Países latinoamericanos : Banco Interamericano de Desarrollo. .
- Bar-On , R., & Parker , J. D. (2018). Inventario de inteligencia emocional de BarOn:BarOn: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid : TEA ediciones .
- Bisquerra Alzina , R. (2009). Psicopedagogía de las emociones . Madrid: Síntesis.
- Damasio, A. (2000). Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al Hombre . Barcelona : Destino .
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI,. Madrid: Santillana.
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. Revista electrónica “ Actualidades educativas en educación”, 1-24.
- Goleman , D. (1995). La inteligencia emocional . Barcelona : Kairós .
- Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo 21. Barcelona: Debate.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (10 de octubre de 2020). Salud Mental . Obtenido de https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2017/es/
- Salovey , P., & Mayer , J. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. Nueva York: Basic books.
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible . Objetivos de Aprendizaje . París: UNESCO.
- UNESCO. (7 de Marzo de 2018). Learning. Portal Team. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/el-poder-de-las-competencias-socioemocionales
- Vargas Leiva , M. R. (2008). Diseño curricular por competencias. México : Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería ANFEI.

CAPÍTULO 46

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: PROPUESTA LÚDICO-PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES DE PRIMERA INFANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Ilsa Mora Sandón
Universidad UMECIT, Panamá
ilsa_0917@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0113-1363

Yudis Guerra Lugo
Universidad UMECIT, Panamá
yuguelu@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7634-3347

RESUMEN

El Confinamiento ocasionado por el COVID-19 afectó el normal desarrollo de las actividades educativas en Colombia y en el mundo, provocó a su vez dificultad y rechazo en padres y estudiantes por la modalidad virtual de estudio. Frente a este contexto, el presente estudio tiene como propósito fundamental promover las competencias socioemocionales mediante la aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas en la primera infancia. Para lograrlo, se realizó una revisión documental de las guías de aprendizaje elaboradas por los maestros de primera infancia de la Institución Educativa Moralito, Córdoba, Colombia y de la bibliografía existente sobre el tema. Además, se realizó una observación participante en el contexto de la primera infancia. Estos instrumentos ayudaron a reconocer conceptos, características y afectaciones de las competencias socioemocionales en niños y niñas. Igualmente, se realizó una búsqueda en los medios digitales de relatos de estudiantes con respecto a dificultades educativas con la educación a distancia. Esencialmente, se diseñó una propuesta lúdico pedagógica que motiva las habilidades socioemocionales afectadas por el confinamiento, orientando el fortalecimiento de los lazos escolares y familiares, a través de un manejo efectivo de la inteligencia emocional, lo que redunda significativamente en el desarrollo integral de la personalidad en la primera infancia. Finalmente, es importante las relaciones interpersonales entre los estudiantes de primera infancia, su familia y comunidad, debido a que se contribuye al desarrollo integral de la personalidad que están formando, para ello, es determinante el rol de los y las docentes, así como la participación de la familia y demás factores externos para lograr la socialización. Además, se recomienda que la implementación de esta propuesta lúdica-pedagógica permite relacionar a todos los estudiantes y familias en comunidad, creando espacios para fomentar la convivencia, permitiendo ejercitar sus habilidades sociales sin forzar estos procesos, respetando el ritmo de aprendizaje y comportamiento de cada educando.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, confinamiento, lúdica, pedagogía, primera

infancia.

STRENGTHENING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: PLAYGROUND- PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR EARLY CHILDHOOD STUDENTS IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT

The Confinement caused by COVID-19 affected the normal development of educational activities in Colombia and in the world, in turn caused difficulty and rejection in parents and students for the virtual modality of study. Faced with this context, the main purpose of this study is to promote socio-emotional competencies through the application of playful-pedagogical strategies in early childhood. To achieve this, a documentary review of the learning guides prepared by the early childhood teachers of the Moralito Educational Institution, Córdoba, Colombia and of the existing bibliography on the subject was carried out. In addition, a participant observation was conducted in the context of early childhood. These instruments helped to recognize concepts, characteristics and affectations of socio-emotional competences in boys and girls. Likewise, a search was carried out in the digital media for student stories regarding educational difficulties with distance education. Essentially, a pedagogical playful proposal was designed that motivates the socio- emotional skills affected by confinement, guiding the strengthening of school and family ties, through an effective management of emotional intelligence, which significantly redounds in the integral development of the personality in early childhood. Finally, interpersonal relationships between early childhood students, their family and community are important, because it contributes to the integral development of the personality they are forming, for this, the role of the teachers is decisive, as well as the family participation and other external factors to achieve socialization. In addition, it is recommended that the implementation of this playful-pedagogical proposal allows all students and families to interact in the community, creating spaces to promote coexistence, allowing them to exercise their social skills without forcing these processes, respecting the rhythm of learning and behavior of each pupil.

Keywords: Socio-emotional skills, confinement, playfulness, pedagogy, early childhood.

INTRODUCCIÓN

El Confinamiento ocasionado por la COVID-19 afectó el normal desarrollo de las actividades educativas en Colombia y el mundo, provocando dificultades y rechazo en padres y estudiantes por la modalidad virtual de estudio debido a la escasez de recursos (Sánchez & Núñez, 2021). Esta forma de educación remota asistida por TIC generó dificultades tanto en los padres como en los estudiantes pertenecientes a los programas académicos de la modalidad presencial, quienes

manifestaron su inconformidad, a través de diferentes medios de comunicación (Segura et al., 2020). Lo anterior se relaciona con la brecha digital entre algunos sectores sociales, los cuales han generado inconvenientes socioemocionales en la mayoría de los estudiantes, especialmente en los de primera infancia (Cifuentes & Navas, 2021).

Con base en los anteriores cuestionamientos y problemáticas frente al contexto de la investigación, el presente estudio tiene como propósito promover las competencias socioemocionales afectadas por el confinamiento mediante la aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas en la primera infancia. Este trabajo brinda un gran aporte práctico para la solución de problemas en niños y niñas de primera infancia con dificultades socioemocionales post-confinamiento, estas estrategias pueden ser aplicables, reproducibles y pertinentes en diferentes contextos educativos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A nivel mundial, se está viviendo la pandemia del COVID-19 sobre este virus, aún se desconoce la fuente exacta que lo generó, sin embargo, mucho se ha estudiado desde entonces (Cifuentes & Navas, 2021; Segura et al., 2020; UNESCO, 2020). Es relevante, estudiar las consecuencias en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, especialmente de niños y niñas de primera infancia ya que diferentes autores convergen en algunas posturas como: Un buen desarrollo socioemocional es fundamental para la formación integral del infante, ya que será la base con la cual hará frente a los desafíos que le depare la vida tanto personales como sociales (Booth, 2006). En este sentido, Lopes et al., (2003.) expresan, las competencias socioemocionales influyen en el rendimiento académico y el clima escolar los alumnos con mejores resultados en inteligencia emocional muestran buenas relaciones interpersonales, apoyo parental y menos conflictos a diferencia de los que reflejan resultados bajos. A esto le sumamos que, los infantes de hogares pobres tienen mayores dificultades para adaptarse a la educación a distancia, ya que no cuentan con dispositivos tecnológicos o no tienen acceso a internet y sus padres no tienen el conocimiento suficiente para orientarlos (Oppenheimer, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que las relaciones interpersonales en los estudiantes de primera infancia contribuyen al desarrollo integral de la personalidad, en lo que es determinante el rol de los y las docentes, así como la participación de las familias y demás factores, para lograr la socialización. Asimismo, dentro de los objetivos principales del Ministerio de Educación Nacional están: convertir la educación inicial en prioridad para la inversión económica nacional, regional y local de Colombia, garantizar la oferta de atención integral a niños menores de siete años.

AUTOESTIMA DE LOS NIÑOS EN CONFINAMIENTO

El confinamiento en la población infantil por una pandemia provoca estresores asociados al maltrato y alteraciones psicológicas que derivan en temores, frustraciones, insomnio, irritabilidad, desconcentración, ansiedad, depresión, pudiendo ser evitados por la seguridad que debe proveer la familia (Moreno & Machado, 2020). En este sentido, el desarrollo emocional de los niños y niñas es importante para garantizar un eficaz desarrollo integral, una sana autoestima debe contar con vínculos parentales basados en aspectos como el afecto, la comunicación y el respeto (González & Huerta, 2019). Pues, al fracasar en estos temas y a medida que crecen los preescolares buscan apego con sus semejantes, debido a la ausencia de seguridad propia y carentes de habilidades sociales, influyendo de modo negativo en su madurez.

En virtud de lo anterior, es importante que el desarrollo emocional y en este sentido, una sana autoestima debe contar con vínculos parentales basados en aspectos como el afecto, la comunicación y el respeto, pues al fracasar en estos temas y a medida de su crecimiento los preescolares buscan apego con sus semejantes, debido a la ausencia de seguridad propia y carentes de habilidades sociales, influyendo de modo negativo en su madurez (López & Obando, 2018). Por lo tanto, la autoestima tiene dos componentes conexos; el primero, un sentido básico de confianza ante los retos de la vida, es decir, autoeficacia y el segundo, un sentido digno de ser feliz, denominado autorrespeto, estos dos aspectos determinan que la autoestima es esencial para un mejor desenvolvimiento social en su entorno (Cooper & Magagna, 2006). También, la importancia de las muestras de afecto y de atención en favor del desarrollo de la inteligencia emocional en el niño, una buena autoestima conformada con amor y confianza en sí mismo (Sánchez & Núñez, 2021).

Por su parte, autores como Moreno & Machado (2020), establecen que el confinamiento por una pandemia provoca estresores que afectan a la población infantil asociados al maltrato y alteraciones psicológicas que deriva en temores, frustraciones, insomnio, irritabilidad, desconcentración, ansiedad, depresión, pudiendo ser evitados por la seguridad que debe proveer la familia.

También, la carencia de interacción social con sus compañeros y docentes ocasiona trastornos adaptativos. Se menciona algunos ejemplos ocasionados por el confinamiento relacionados a los niños menores de 5 años de edad: aislamiento, falta de control de esfínteres ya desarrollados, involución del lenguaje, temor nocturno, ausencia de concentración y atención, rechazo a la escuela, hiperactividad, inquietud (Valencia & Correa De Molina, 2018).

Asimismo, Segura y colaboradores (2020), implican una discontinuidad de las pautas habituales

de interacción social y el cambio en los hábitos de comportamiento individual y colectivo. Uno de los tantos síntomas psicológicos que se presentan en la pandemia es la inseguridad e incertidumbre facilita la aparición de conductas de ansiedad derivando a conductas egoístas, careciendo de solidaridad a más de esto presentan confusión, contradicción y desorganización social frente al cúmulo de informaciones falsas ocasionado por la actual crisis. El tema que abordaron fue: cómo afrontar la pandemia del Coronavirus (COVID-19) en las Américas: recomendaciones y Líneas de acción sobre salud mental.

METODOLOGÍA

El diseño de este estudio se basa en el paradigma interpretativo - cualitativo, asumiendo una perspectiva fenomenológica que se centra en la comprensión de la estructura esencial de la experiencia que viven los estudiantes y padres de familia (Barbera & Inciarte, 2012). Desde esta postura descriptiva, comprensiva e interaccionista, se parte de la premisa de que se puede acceder a la subjetividad a partir de lo que dicen y hacen las personas en un escenario sociocultural y educativo (González-Monteagudo, 2000). La tabla 1 resume todos los componentes metodológicos utilizados para obtener los criterios para la realización de la propuesta lúdico-pedagógica.

Tabla 1. Matriz de Recolección de Información.

Enfoque de investigación	Cualitativa
Tipo de Investigación	Investigación fenomenológica y cualitativa
Paradigma	Interpretativo
Diseño de la investigación	Descriptivo
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	
Técnicas	Observación participante Revisión documental
Instrumentos	Matriz (cuestionario) de actividad de observación (Imágenes).
Instrumento de confidencialidad	Consentimiento informado a padres de familia Carta de permiso institucional Consentimiento para tomas fotográficas, audios y videos Formatos de acuerdos de confidencialidad Codificación de los datos de los informantes y/o sujetos a fin de conservar su identidad
Tipo de informantes clave	No probabilísticos de tipo intencional cualitativo
Los sujetos de la investigación (muestra)	Padres o cuidadores Estudiantes de grado prescolar sede principal de la institución educativa Moralito
Población	Padres y Estudiantes de grado prescolar institución educativa Moralito

Fuente: Elaboración por las docentes investigadoras (2021).

La tabla 1 muestra que se realizó, inicialmente, una revisión documental de las guías de aprendizaje elaboradas por los maestros de primera infancia de la Institución Educativa Moralito

y de la bibliografía existente sobre el tema. Además, se realizó una observación participante en el contexto de la primera infancia con 13 estudiantes de grado prescolar de la institución educativa Moralito que oscilan entre las edades de cuatro y medio a cinco años, 4 son niñas y 9 son niños. La tabla 2 muestra la matriz utilizada para la observación participante.

Tabla 2. Matriz de observación participante

Observación N.°	Género	Pedagogía en:		Institución Educativa Moralito Cotorra:
	Género M ( ) F ( )			Contexto en la sala Cantidad de estudiantes:
				Género M ( ) F ( )
				N.° de estudiantes de distinta cultura: Culturas presentes: Asignatura:
Inicio de la observación	hora	Término de la observación	hora	Fecha:
Objetivo de la observación participante	Identificar y caracterizar las competencias socioemocionales en estudiantes de primera infancia de la Institución Educativa Moralito, Cotorra-Córdoba afectados por el confinamiento debido a la COVID-19			
Observa la clase y describe el comportamiento de los estudiantes en su interacción comunicativa con otros, de acuerdo con las categorías que se presentan a continuación.				
Categorías de las Observación		**Observaciones descriptivas según la situación** (Momentos de la clase o actividades pedagógicas)		
(Competencia socioemocional) Uso del lenguaje y compo r tamie n to.				
Uso de la voz:				
1. Modifica o mantiene el tono (expresividad, inflexiones al hablar)				
2. Regulación del volumen.				
Modifica o mantiene el ritmo (velocidad y fluidez al hablar)				
3. Utilización de pausas				
4. Utilización de silencios				
Gestualidad:				
5. Presencia de movimientos faciales (gestos al comunicar, cejas, boca, ojos, otros)				
6. Presencia de movimientos corporales al comunicarse (cabeza, manos, hombros posturas)				
Uso de las miradas				
7. Contacto visual				
Proxémica:				
8. Usa las distancias o se aleja de su familiar o compañeros en clase				
9. Usa la cercanía con su familiar o compañeros en clase				
10. Atención focalizada o atención conjunta en forma individual o grupal				

Uso del espacio: Se sugiere dibujar el espacio en forma sintética para graficar distribución de muebles, pizarra, y otros.		
11. Organización del espacio		
12. Trayectoria del desplazamiento que realiza el practicante en el aula. Se sugiere dibujar sobre el espacio que se graficó anteriormente		
Actos pedagógicos		
Registrar en forma secuencial y acotada los momentos de la clase, estrategias, pedagógicas, actividades.		
2. Relaciona las observaciones realizadas anteriormente con teorías, para interpretar y concluir sobre las categorías de competencias socio emocionales y comportamentales que desarrolla el estudiante.		
Categorías de las observaciones (Competencia socioemocional) Uso del lenguaje gestual y verbal	**Interpretaciones**	**Asertos / conclusiones**
Uso de la voz:		
1. Modificaciones en el tono		
2. Regulación volumen		
Modificaciones en el ritmo:		
3. Utilización de pausas		
4. Utilización de silencios		
Gestualidad:		
5. Presencia movimientos faciales		
6. Presencia movimientos corporales		
Uso de las miradas		
7. Contacto visual		
Proxémica		
8. Uso de las distancias		
9. Uso de la cercanía		
10. Atención focalizada, atención conjunta en forma individual o grupal		
Uso del espacio:		
11. Organización del espacio		
12. Trayectoria del desplazamiento que realiza el sujeto practicante en el aula y en casa		

Fuente: Elaboración por las docentes investigadoras (2021).

El anterior instrumento sirvió para reconocer conceptos, características y afectaciones de las competencias socioemocionales en niños y niñas. Igualmente, se realizó una búsqueda en los medios digitales de relatos de estudiantes con respecto a dificultades educativas con la educación a distancia, para la elaboración de la propuesta lúdico-pedagógica. La figura 1 describe los pasos

utilizados en el diseño metodológico implementado en esta investigación.

Figura 1. Diseño metodológico.

Fuente: Elaboración por las docentes investigadoras (2021).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El diseño de esta propuesta, titulada: *"Me divierto con mis emociones"* está basada en actividades lúdico pedagógicas desde las distintas competencias socioemocionales establecidas por el marco de referencia y las obtenidas mediante la indagación y observación a estudiantes y padres de familia, propósito descrito en los objetivos de la presente investigación.

Lo anterior permitió vislumbrar las características que pueden percibirse tanto a nivel familiar como en los niños participantes de esta investigación. Por tal razón solo se caracterizaron las siguientes competencias socioemocionales: Empatía, Ansiedad, Autoestima, Soledad, Atención, Hiperactividad, Autocontrol, Timidez y Depresión, las cuales se analizarán más adelante en la población objeto de estudio, con el fin de mejorar y armonizar el ambiente escolar (Moncada, 2018). En este sentido, cuando hay buenas relaciones interpersonales se es más tolerante y no siempre se muestra lo negativo sino también lo positivo al compartir o socializar en las actividades grupales o individuales (Cifuentes & Navas, 2021).

Por lo anterior, la propuesta *"Me divierto con mis emociones"* también se lleva a los salones de clase, constituyendo un recurso principal y valioso por su importancia para introducir a los niños al aprendizaje, propiciando ambientes de armonía, atractivos y adecuados para el desarrollo de las habilidades cognitivas de cada uno de los estudiantes, así los niños tienen un espacio de felicidad con mayor estímulo de sus habilidades (Lacunza, 2009).

Lo anterior, permite fortalecer las relaciones personales de los educandos, mostrando una mayor voluntad para las actividades académicas, el trabajo en equipo y mejora las conductas de convivencia, el vocabulario cotidiano y el respeto hacia los demás miembros del entorno, como

docentes, compañeros y padres de familia (Cifuentes & Navas, 2021; Filippi, 2009; Sánchez Fernández & Núñez Águilar, 2021; Segura et al., 2020).

Si bien, cada niño y niña son únicos y por lo tanto diferentes a los demás, no están exentos de cambios socioemocionales superficiales o profundos y es aquí donde reside la importancia de las relaciones ya que al existir el contacto se intercambian y construyen nuevas experiencias y conocimientos (Booth, 2006; Mejía et al., 2016; Moncada, 2018). Asimismo, la autonomía en la primera infancia se ve por la relación con los padres, formando un vínculo fuerte con sus hijos e hijas propiciando un alto grado de confianza para que los infantes logren la independencia y sean autónomos, controlando sus reacciones negativas, es decir, fortaleciendo su autocontrol (Guerra & Lucero, 2020).

No obstante, en tiempos de pandemia, la dificultad para interactuar se realiza con esfuerzo y cuidado comprendiendo los diferentes obstáculos y dificultades que pudieran ocasionar a la salud de los educandos y sus familias por el riesgo social que implica esta pandemia (UNESCO, 2020). Con base en todo lo anterior, la propuesta se consolidó mediante guías con el propósito de mejorar las relaciones interpersonales de los educandos, actualmente, en tiempos de post pandemia. La tabla 2 muestra en forma de ejemplo una de las guías diseñadas para la propuesta.

Esencialmente, el diseñó de esta propuesta lúdico-pedagógica, motiva las habilidades socioemocionales afectadas por el confinamiento, orientando el fortalecimiento de los lazos escolares y familiares, a través de un manejo efectivo de la inteligencia emocional, lo que redunda significativamente en el desarrollo integral de la personalidad.

Tabla 3. Ejemplo de una de las guías de la propuesta Lúdico – Pedagógica diseñadas

GUÍA LÚDICO-PEDAGÓGICA 1. “SOY UN SER SOCIABLE”	Fecha: Tiempos de post pandemia	
INTERVENCIÓN No:___	EJE TEMÁTICO: Timidez y autoestima	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS: ¿Compartir con los demás me hace sentir bien? ¿Me acepto como soy?
OBJETIVOS: • Actitudinal: Mostrar actitud positiva para compartir con los demás. • Procedimental: Desarrollar actividad lúdica que le permita compartir con los demás. • Conceptual: Reconocer las cualidades que lo identifican como ser único.		
Evidencias de aprendizaje: – Reconoce que todas las personas tienen cualidades que los hacen especiales e importantes. – Asume actitudes sociables y de amor propio en las actividades que participa. – Muestra motivación al realizar actividades propuestas		

AMBIENTE DE TRABAJO:
Se organiza el salón de clase con recursos del medio que represente una tienda.

SABERES PREVIOS Y MOTIVACIÓN:
Motivaremos a los niños a través de una canción llamada LA TIENDA DEL MAESTRO ANDRÉS, luego realizamos una lluvia de ideas con las siguientes preguntas: ¿han ido a una tienda? ¿A qué se va a una tienda? ¿Qué artículos compraron en la tienda del maestro Andrés? ¿Cuál es tu tienda favorita?, ¿Por qué?

DESARROLLO DE TEMÁTICA:
Se les explicara a los niños que abriremos una tienda y que para ello debemos clasificar los productos: vegetales, lácteos, panadería, granos, entre otros, teniendo en cuenta los materiales del medio que estén disponibles en el aula para dicha actividad.
Luego los niños elegirán entre los roles de vendedor, cajero, comprador, surtidor, colocándolo en las diferentes áreas. Los compradores podrán venir en grupo a realizar sus compras, interactuar con el vendedor al momento de pedir el artículo y con el cajero al momento de pagar.
Esta actividad de juego de roles estimula la confianza en los niños y los ayuda a salir de la timidez, les permite ser más sociables, valorarse y divertirse con sus compañeros.

EVALUACIÓN:
se hará de manera permanente en el desarrollo de la actividad donde tendremos en cuenta
los siguientes aspectos: la confianza, la libre expresión, las reacciones en las emociones de timidez, su capacidad de relación con los demás.

RECURSOS:
Maíz, frijol, arroz, ají, limón, tomate, habichuela, berenjena, leche, queso, suero, billetes didácticos, cajas de cartón, mesas, tablas, etc.

Anexo: LA TIENDA DEL MAESTRO ANDRÉS
En la tienda del maestro Andrés yo compre un tomate.
Vaya usted vaya usted a la tienda del maestro Andrés
Vaya usted vaya usted a la tienda del maestro Andrés

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS

"Me divierto con mis emociones" se constituye en una propuesta lúdico pedagógica que pretende fortalecer las competencias socioemocionales de los educandos, desde el contexto de la primera infancia en la Institución Educativa Moralito, Cotorra-Córdoba, en la región caribe colombiana. El fortalecimiento de la vida emocional en el ser humano es un tópico de gran importancia en la actualidad, ya que todos los esfuerzos que se ejecuten en este sentido fortalecerán el tejido social y propenderán por un esencial bienestar desde la escuela y la familia hasta la comunidad en general. Las relaciones interpersonales entre los estudiantes de primera infancia, su familia y comunidad, debido a que se contribuye al desarrollo integral de la personalidad que están formando. Además, es determinante el rol de los y las docentes, así como la participación de la familia y demás factores externos para lograr la socialización.

Por lo anterior, se recomienda que la implementación de esta propuesta lúdica-pedagógica permita relacionar a todos los estudiantes y familias en comunidad, creando espacios para fomentar

la convivencia, permitiendo ejercitar sus habilidades sociales sin forzar estos procesos, respetando el ritmo de aprendizaje y comportamiento de cada educando. Además, caracterizar con regularidad las competencias socioemocionales de los estudiantes. En consecuencia, la esencia de las relaciones interpersonales es indispensables para el ser humano, más en niños de primera infancia, ya que contribuyen al desarrollo integral de su personalidad, en lo que es determinante el rol de los y las docentes, así como la participación de la familia en la tarea mancomunada de socialización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. Multiciencias, 12(2), 199–205.
- Booth, E. (2006). Las habilidades socioemocionales en la primera infancia : llegar al corazón del aprendizaje.
- Cifuentes, A., & Navas, A. (2021). Confinamiento domiciliario por Covid-19 y la salud mental de niños y adolescentes en la población ecuatoriana, período marzo - junio 2020. PUCE - Quito.
- Cooper, H., & Magagna, J. (2006). Los orígenes de la autoestima en la primera infancia. Rev.
- Chil. Psicoanal, 196–213.
- Filippi, J. L. (2009). Método para la integración de Tics: Alicativo a Instituciones Educativas de Nivel Básico y Medio. https://doi.org/https://doi.org/10.35537/10915/4158
- González-Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de La Educación, 15, 227–246.
- González Fernández, M. O., & Huerta Gaytán, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 245–263. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065
- Guerra, H., & Lucero, B. (2020). La narración de cuentos en el desarrollo socio emocional en los niños de cuatro años de educación inicial de la Institución educativa María Reina de Corazones de la Región Callao.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. https://doi.org/10.18682/pd.v10i0
- Lopes, P., Salovey, P., Individuales, R. S.-P. y diferencias, & 2003, U. (n.d.). Inteligencia emocional, personalidad y calidad percibida de las relaciones sociales. Elsevier.
- López, D. C., & Obando, N. L. (2018). Habilidades de pensamiento científico en estudiantes de primer grado. In Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas (Vol. 1, Issue 30). https://revistaaccb.org/r/index.php/accb/article/view/165
- Mejía, J., Rodríguez, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M., & Castellanos, M.

(2016).

- Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. 1–127. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-385321.html?_noredirect=1
- Moncada Cerón, J. S. (2018). La formación de competencias socioemocionales para la convivencia | Magisterio. https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-competencias- socioemocionales-para-la-convivencia
- Moreno, R., & Machado, M. del C. (2020). Formas de maltrato infantil que pudieran presentarse durante el confinamiento debido a la COVID-19. Revista Cubana de Pediatría., 92(1), 1–19.
- Oppenheimer, A. (2020). El coronavirus impulsara la educación a distancia. El Nuevo Herald.
- Sánchez Fernández, I., & Núñez Águilar, M. del C. (2021). El rol de los padres de familia en el desarrollo de la autoestima en niños y niñas de 4 a 5 años en tiempos de pandemia. Informe Final Del Trabajo de Titulación Previo a La Obtención Del Título de Licenciada En Ciencias de La Educación Inicial, 69. https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/32680
- Segura, M., Medina, J., & Cardona, N. (2020). La incidencia de la modalidad remota en la cultura escolar. Una mirada a estudiantes de primera infancia en tiempos de pandemia. Pontificia Universidad Javeriana.
- UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. In Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO.
- Valencia Martinez, I. J., & Correa De Molina, C. D. (2018). El mundo integral y complejo del sujeto de la educación. Alteridad, 13(2), 228–238. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.06

CAPÍTULO 47

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASTILLERAL, COLOMBIA

Yuli Patricia Rodríguez López[1]
Universidad UMECIT, Panamá
yulipa01@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0950-5641

RESUMEN

Los procesos de aprendizaje dentro de la escuela dependen de múltiples factores, ya que los estudiantes interactúan con distintos medios para adquirir conocimientos y estos generalmente son el resultado de la interacción con otros individuos y el entorno. Desde el marco de reflexión propuesto en la investigación cualitativa se propone el DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA. INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASTILLERAL, COLOMBIA, esto con el objetivo de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia pedagógica inclusiva para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de la básica primaria en la Institución Educativa Castilleral, del municipio Santa Cruz de Lorica, identificar los distintos estilos del aprendizaje en los estudiantes y caracterizar las estrategias pedagógicas desarrolladas por sus docentes y la forma en que se producen los procesos de aprendizaje, además de un diseño de estrategias para su consecución. El trabajo planteado sustenta una metodología de la investigación acción, ya que ésta se basa en la reflexión para reconocer las necesidades de aprendizaje reales de los estudiantes utilizando técnicas como la observación, el análisis de producciones, la entrevista, los relatos pedagógicos y los diálogos reflexivos. Dentro de los resultados más relevantes se identifican los distintos estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes de la básica primaria, así como la caracterización de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes y la forma en que se producen los procesos de aprendizaje dentro de las diferentes áreas del conocimiento. Se concluye que la investigación acción está comprometida con la transformación de la organización y la práctica educativa y que el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una gama de principios y acciones que favorecen el desarrollo de modelos inclusivos dentro de la educación rural.

Palabras clave: estrategia pedagógica, inclusión, aprendizaje, básica primaria, diseño universal.

1 Psicóloga, Maestranda en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. E-mail: yulipa01@hotmail.com

UNIVERSAL LEARNING DESIGN, INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR ELEMENTARY STUDENTS. INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASTILLERAL, COLOMBIA.

ABSTRACT

The learning processes within the school depend on multiple factors, since students interact with different means to acquire knowledge and these are generally the result of interaction with other individuals and the environment. From the framework of the proposal proposed in the qualitative research, the UNIVERSAL DESIGN OF APRIZAJE is proposed, an INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR ELEMENTARY STUDENTS. INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASTILLERAL, COLOMBIA, this with the aim of implementing Universal Design for Learning as an inclusive pedagogical strategy to improve the academic performance of elementary school students in the Castilleral Educational Institution, in the municipality of Santa Cruz de Lorica, identify the different learning styles in students and characterize the pedagogical strategies developed by their teachers and the way in which learning processes occur, as well as a design of strategies for their achievement. The proposed work supports an action research methodology, since it is based on reflection to recognize the real learning needs of students using techniques such as observation, analysis of productions, interviews, pedagogical stories and reflective dialogues. Among the most relevant results, the different learning styles present in elementary school students are identified, as well as the characterization of the pedagogical strategies developed by the teachers and the way in which the learning processes are produced within the different areas. of knowledge. It is concluded that action research is committed to the transformation of educational organization and practice and that Universal Design for Learning offers a range of principles and actions that favor the development of inclusive models within rural education.

Keywords: pedagogical strategy, inclusion, learning, elementary school, universal design.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación formal la labor del docente cumple una función vital para el desarrollo de las habilidades, las competencias y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. A menudo, la forma en que los alumnos aprenden depende del grado de sensibilidad que desarrolla el docente para enseñar teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula. En el caso de las Instituciones Educativas de carácter público localizadas en el ámbito rural de Colombia tales particularidades se evidencian de distinto modo. Por un lado, los docentes deben trabajar con estudiantes provenientes de asentamientos poblacionales dispersos, con poco o escaso nivel de accesibilidad a equipamientos recreativos, de salud, entre otros., lo cual refleja un contexto sociocultural y económico particular que requiere la aplicación de estrategias de enseñanza en las

que se vinculen tanto aspectos cognitivos y como psicoafectivos.

La Institución Educativa Castilleral, localizada en el municipio Santa Cruz de Lorica en el departamento de Córdoba - Colombia, cuenta con una población estudiantil cuyas características reflejan un amplio grado de diversidad en cuanto a estructura de edades, por lo cual, la básica primaria de esta sede opera bajo la modalidad multicurso o multigrado. La realización de actividades pedagógicas en grupos con esta condición demuestra que las estrategias de enseñanza implementadas por el docente en el aula deben reflejar el uso de metodologías y contenidos diversos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo, buscar que sean significativos y se reflejan en un buen desempeño académico.

Algunos estudiantes mantienen una destacada participación y sobresalen por resolver la mayoría de las actividades de manera exitosa dentro del aula, sin embargo, existen estudiantes que no consiguen tomar ventaja o resolver asertivamente las exigencias establecidas en el área que se está enseñando. No obstante, esta situación conlleva a reflejar en los niños una actitud pasiva y desinteresada por las actividades que se desarrollan. Incluso, este grupo focalizado se ha habituado a ceder las responsabilidades grupales a los mismos de siempre, es decir, no toman posturas de liderazgo ni se sienten en capacidad de desempeñar tareas y retos propios de su grado.

Ese aparente desinterés por el estudio ocasiona dificultades en la consecución de los logros propuestos en clase, comenzando por su marcada actitud pasiva en el aula y poca participación en el desarrollo de las actividades que se proponen, lo que conlleva a un desempeño básico o en el peor de los casos, un bajo rendimiento académico.

En consecuencia, el presente trabajo investigativo plantea como objetivo central la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA como estrategia pedagógica inclusiva para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de la básica primaria en la Institución Educativa Castilleral, del municipio Santa Cruz de Lorica- Córdoba-Colombia.

En este mismo orden, el Diseño Universal de Aprendizaje DUA, posibilitará la asimilación de los aprendizajes en los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa Castilleral, promoviendo el diseño de metodologías dinamizadoras e innovadoras, adaptadas al reconocimiento de las distintas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual permitirá que los docentes desarrollen estrategias pedagógicas que permiten la motivación y el acercamiento de los estudiantes, así como el mejoramiento de su desempeño académico. No obstante, es posible mejorar la apropiación de los objetivos planteados en las clases con los estudiantes, mediante su

diseño, ya que éste se adapta a las necesidades y realidad individual de cada uno.

Por lo cual, esta investigación tendrá un impacto tecnológico ya que no sólo apuntará al favorecimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que además instruirá a la comunidad docente en el uso de nuevas herramientas y técnicas para que a través de actividades variadas la escuela continúe fortaleciendo la identidad de los niños y las niñas y su formación académica mejore significativamente. Así mismo, será beneficioso para la institución educativa en general, porque a través de la investigación científica, se espera obtener una propuesta que responda a la necesidad de mejorar el desempeño académico de los estudiantes a través de diversas estrategias de motivación.

Revisión de la literatura

Para comprender la relación entre educación inclusiva y diseño universal de aprendizaje es necesario distinguir los propósitos y fundamentos teóricos que sustentan ambas perspectivas. A continuación, se presentarán los principales aportes que estas nociones proponen, las cuales serán empleadas como la base epistemológica que sustentará los hallazgos de esta tesis.

Educación inclusiva: enfoques y perspectivas

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia - MEN (2017) en el marco del programa de gobierno *"Todos por un nuevo país". Paz, equidad y educación"*, propuso el enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores a nivel nacional. A partir de los lineamientos básicos establecidos en este acuerdo, se define la educación inclusiva como *"un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias"* (MEN, 2017, p. 4).

De acuerdo con lo señalado por Booth & Ainscow (2002), el término inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En este orden de ideas, los autores señalan que las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educativo.

Por otra parte, Echeita (2014) advierte que la educación inclusiva se define según el contexto

histórico en el cual situamos la conceptualización, lo que, en esencia significa que este término se define a partir de las situaciones sociales por las cuales ha pasado la educación. La propuesta realizada por Celis & Zea (2018, p. 32) expresa que *"el sistema educativo debe tener en cuenta las particularidades de cada estudiante, pues en la mayoría de las instituciones no se observa la inclusión, allí se limitan a ver los grupos homogéneos y a una sola forma de aprender y de enseñar, para mejorar esta situación, es necesario aplicar estrategias pedagógicas"*. En consonancia con lo expuesto por estos dos autores, la educación inclusiva debe acoger a todos los alumnos, a todos los ciudadanos, con los brazos abiertos en las escuelas y comunidades.

Integración, educación inclusiva y necesidades educativas especiales. Antes de la aparición del término "educación inclusiva" el modelo educativo que dominaba en diversas esferas de acción tanto para la formación básica como para la avanzada era conocido como integración.

En consideración con lo expuesto por Bowman (1986) y Vienneau (2002), el enfoque de la pedagogía de la inclusión plantea el equilibrio entre individualización y participación, brindando en el ámbito escolar la capacidad de desarrollar clases integradoras sin desestimar las características individuales de los estudiantes.

En consideración con lo expresado por la UNESCO en su versión 48 de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), expresa que el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación, por lo tanto, la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2008, p. 14). Dicho de otra manera, su propósito es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

El Diseño Universal de Aprendizaje - DUA: bases y principios

De acuerdo con lo señalado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada - CAST (2011) el Diseño Universal de Aprendizaje es considerado un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa, que proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información, así como en los modos en los que estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades. El Diseño Universal de Aprendizaje se caracteriza por establecer tres principios generales, los cuales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Principios del Diseño Universal de Aprendizaje

	Principio 1. Proporcionar múltiples formas de representación	**Principio 2. Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión**	**Principio 3. Proporcionar múltiples formas de participación**
Pautas	1. Proporcionar opciones para la percepción.	4. Proporcionar opciones para la interacción física.	7. Proporcionar opciones para captar el interés.
	2. Proporcionar opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
	3. Proporcionar opciones para la comprensión.	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.	9. Proporcionar opciones para la auto-regulación.

Fuente: National Center of Universal Design for Learning - NCULD (2012).

Metodología

El desarrollo de la investigación *"Diseño Universal de Aprendizaje, Estrategia Pedagógica Inclusiva para los Estudiantes de Primaria. Institución Educativa Castilleral, Colombia"* se sustenta en el enfoque cualitativo ya que, de acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández & Baptista (2014, p. 46) éste *"analiza múltiples realidades subjetivas, desde conductas o actitudes del objeto de estudio, facilitando el desarrollo de nuevas preguntas e hipótesis antes, durante y después de la investigación. Es un proceso inductivo, donde se pretende explorar, describir y plantear nuevas perspectivas".*

De acuerdo con lo anterior, los datos recopilados para dar respuesta al objetivo central tienen una profunda naturaleza cualitativa debido a que se pretende implementar el DUA como estrategia pedagógica basada en principios, por lo cual, es necesario adoptar la investigación-acción como perspectiva metodológica que propicia la identificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos de este nivel escolar y las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes en el aula.

Al respecto, también es importante anotar, que la tesis se sustenta en la investigación-acción ya que de acuerdo con lo expuesto por Sandoval (2002) en la literatura sobre desarrollo rural, la

Investigación Acción figura como herramienta valiosa para promover procesos sistemáticos de desarrollo, además ha sido un recurso metodológico primordial en labores de planeación social en ámbitos locales y aún regionales (p. 25).

Adicionalmente, para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria en la Institución Educativa Castilleral, se emplea la observación directa en el aula de clases. La información obtenida de los registros de observación, se complementará con la revisión de los relatos pedagógicos contenidos en documentos institucionales como los preparadores o planes de clase los cuales han sido previamente estructurados por los docentes en función de los Derechos Básicos de Aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. También se contempla la realización de una entrevista semiestructurada la cual será aplicada a los docentes de forma remota (virtualmente). De esta manera se caracterizan las estrategias pedagógicas desarrolladas por los maestros según el área del conocimiento en la que se llevan a cabo y los grados en las que se imparten.

Debido a que se recopila información proveniente de diferentes fuentes se debe aclarar que los datos empíricos sistematizados después de la realización de las observaciones y las entrevistas semiestructuradas serán comparadas con la información obtenida de fuentes secundarias, toda vez que se logre identificar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, estos se registrarán a través de los registros de observación y posteriormente se cruzará la información suministrada por los maestros con el objeto de relacionar las estrategias empleadas y su respectiva correspondencia con el plan de área.

RESULTADOS

En primer lugar, las aulas multicurso cuentan con estudiantes de diferentes edades y grados escolares, por lo tanto, los aprendizajes son diversos. En las siguientes líneas se definen los principales estilos observados en esta escuela:

1. Aprendizaje lógico o matemático: a partir de los contenidos establecidos en el plan de área de Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología e Informática es posible diferenciar estudiantes que desarrollan con mayor facilidad el aprendizaje lógico o matemático, sin embargo, dentro de las principales dificultades de aprendizaje presentes en la Sede El Limbo, se identifican las relacionadas con el desarrollo de habilidades lógicas y matemáticas, siendo ésta una de las áreas en las que más bajo desempeño académico tienen los estudiantes. Es necesario fortalecer las estrategias para que sean efectivas y faciliten el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo del aprendizaje lógico o matemático a su vez está relacionado con el desarrollo de otras habilidades y aprendizajes, tales como el

aprendizaje visual o espacial.

2. Físico o Kinestésico: mediante el desarrollo de proyectos integrales ha sido posible fortalecer y afianzar el estilo de aprendizaje físico o kinestésico, ya que éste no sólo se trabaja en el área de Educación Física, Recreación y Deportes, sino que también se desarrolla en asignaturas como Ciencias Naturales, Educación Artística y Cultural, entre otras. Además, es oportuno añadir que cuando los docentes desarrollan estrategias pedagógicas musicales dentro del aula, aflora el estilo de aprendizaje físico, pues los estudiantes a través de rondas, canciones, bailes y juegos expresan corporal y físicamente sus habilidades y capacidades para articular la comprensión, la memoria, la concentración, la disciplina, el respeto, entre otros valores.
3. Visual o Espacial: los niños y niñas de los grados 0, 1, 2 y 3 tienden a desarrollar estilos de aprendizaje visual. En el caso de interés, se evidencia que los estudiantes desarrollan con mayor facilidad el estilo visual o espacial. No se reportan dificultades o limitaciones visuales, por lo tanto, los materiales didácticos ocupan un lugar central para facilitar el aprendizaje de los alumnos en lo que a este componente se refiere. La asociación de conceptos e ideas de manera visual y agradable se desprende naturalmente en el desarrollo de las clases. Algunos estudiantes en sus etapas iniciales de formación desarrollan mayor habilidad en las asociaciones espaciales para diferenciar objetos, conceptos e ideas, agrupar semejanzas y diferencias entre elementos situados o localizados en diferentes partes del salón de clase, por ejemplo, en el tablero, en las paredes, en el piso, en el escritorio del docente o en la silla donde se sienta. Dada la naturaleza de la escuela rural, es uno de los estilos de aprendizaje que más se evidencia en la clase, pues depende en gran medida de la manera en que el maestro articula los contenidos y los objetivos de aprendizaje con el material didáctico que prepara para impartir tales enseñanzas.
4. Social – Interpersonal: el aprendizaje social e interpersonal es otro de los más característicos dentro de la escuela. Los niños y niñas de básica primaria socializan de manera natural cuando desarrollan actividades grupales. En áreas como la Educación Artística y Cultural, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son más comunes las actividades de desarrollo en equipo, en las cuales se fortalecen habilidades de comunicación, cooperación, solidaridad, respeto, liderazgo, entre otros.
5. Aprendizaje Musical: aunque existen limitaciones en términos de dotación de materiales e instrumentos para facilitar el desarrollo de habilidades musicales, algunas actividades pedagógicas realizadas por los docentes de la Sede El Limbo incluyen el aprendizaje sonoro o musical. Al respecto es pertinente considerar que las habilidades técnicas y expresivas se muestran a través de la voz y el cuerpo, siendo estas las principales formas en que se imparte el aprendizaje musical en la escuela. Aunque la música tiene efectos

positivos en el desarrollo cognitivo, creativo, intelectual y psicológico de los estudiantes, es un área que debe fortalecerse.

6. Aprendizaje Verbal – Lingüístico: Una de las actividades más empleadas para fortalecer el aprendizaje verbal lingüístico es la lectura en voz alta. El aprendizaje verbal y lingüístico se aborda en diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, es uno de los estilos que requiere ser fortalecido según lo afirmado por los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Castilleral.
7. Aprendizaje Solitario o Intrapersonal: este estilo de aprendizaje se desarrolla a través de actividades culturales de socialización como celebraciones de fechas especiales, cumpleaños, y mediante el uso de palabras de afirmación entre compañeros de clase. Mediante la interacción producida en el aula los docentes promueven las buenas relaciones y el buen trato, de manera que se valore el respeto hacia los demás y la aceptación y valoración de sí mismos.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el inicio del proyecto investigativo, se hace posible el reconocimiento de las variadas maneras en que cada docente de acuerdo a su creatividad y singularidad logra identificar en sus estudiantes los distintos estilos de aprendizaje dentro de un diagnóstico inicial de aula que más adelante les sirve como insumo para generar acciones que potencializan en los estudiantes un aprendizaje basado en oportunidades para todos, independientemente de sus necesidades y diversidades.

Es así, que se hace necesario señalar que sus distinciones deben ir en mayor concordancia con sus acciones, es decir, que el trabajo de reconocimiento de las formas en que los estudiantes aprenden debe evidenciarse en el uso de estrategias efectivas que posibiliten un aprendizaje de todos y para todos haciendo uso de las diferentes formas de representación, acción, expresión y participación. No obstante, un adecuado trabajo diagnóstico conlleva a un entendimiento reflexivo sobre los tipos de diversidad inmersos dentro del grupo escolar y su descubrimiento se reduciría a la toma de decisiones a favor del aprendizaje colectivo e individual lo cual es indispensable para direccionar a la búsqueda de oportunidades a favor de cada uno de los estudiantes, reconociendo así, sus motivaciones, intereses y gustos, todo esto sumado a las formas que el docente debe precisar al momento de planear sus clases. Es importante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, ya que su uso pedagógico no solamente contiene un tinte inclusivo para estudiantes con discapacidades, sino que permite mejorar el desempeño académico de los estudiantes en las distintas áreas, a través de la implementación de estrategias que potencializan sus habilidades. Cada docente de aula debe distinguir el tipo de aprendizaje de sus estudiantes, y su

reconocimiento debe llevarlo al diseño de estrategias que estimulen sus emociones, motivaciones y atención; facilitando así el aprendizaje y un mejor desempeño académico.

Los docentes como principales responsables de la enseñanza, deben darse en la tarea de una búsqueda constante y creativa de la flexibilización de estrategias que conduzcan a potenciar el aprendizaje en sus estudiantes a través de la creación de materiales didácticos diversos, el uso de las nuevas tecnologías de la información y su aplicación dentro del campo educativo.

El Diseño Universal de Aprendizaje aplicado en el contexto de la educación básica facilita la creación de estrategias pedagógicas que involucran esferas diversas de los educandos, por ejemplo, al integrar herramientas tecnológicas en la estructura de la clase se pueden desarrollar distintos tipos de aprendizaje desde el estilo visual, auditivo y kinestésico; de esta manera es importante que se articule los principios en los que se fundamenta el DUA, procurando la representación, la expresión y la participación. En consecuencia, las TIC son herramientas que además de ofrecer abanicos de posibilidades para los procesos de enseñanza, funcionan de forma dialógica entre estos y las formas de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, pueden existir limitantes a nivel físico, tecnológico o de infraestructura, pero esto no será impedimento para el aprovechamiento de ambientes integradores proporcionado por parte de los docentes a través del diseño de estrategias, sin embargo, los estudiantes deben colaborar siendo cada vez más autónomos e independientes para que los tiempos puedan transcurrir favorablemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva]. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. European Journal of Special Needs Education, 1: 29-38.
- Celis, Johanna., & Misael Zea. (2018). Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje, como Facilitadores de una Educación Inclusiva. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de La Sabana. 221 p. [Fecha de consulta: 19-02-2021]. Disponible en: https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34939/Tesis%20Educacion% 20Inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, S. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.

- Madrid: España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. (6 ed) México: McGraw-Hill
- Ministerio de Educación Nacional – MinEducación. (2017b). Enfoque de la educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores. Acuerdos básicos. Marzo. 17 p.
- National Center of Universal Design for Learning. (2012). Guideline – Version 2.0. [Fecha de acceso: febrero 17 de 2021] Disponible en http://www.udlecenter.org/aboutudl/udlquidelines.
- Sandoval, Carlos. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 313 p.
- UNESCO. (2008). EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015.
- Will me make it? [Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Educación para Todos en2015: ¿Alcanzaremos la meta?]. París: UNESCO.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l`inclusión: fondements, définition, défis et perspectives. Revue Education et francophonie, 30(2): 257-286.

CAPÍTULO 48

RESKILLING PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN INTEGRADO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Olaris Arias
Universidad UMECIT, Panamá
olarisarias.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0001-5387-1203

RESUMEN

El este tiempo cuando la pandemia de la Covid-19 obligó a cerrar las instituciones educativas, ocasionando un escenario que develó las limitaciones del sistema educativo por no contar con una infraestructura que permitiera a los estudiantes acceder a las clases mediadas por la virtualidad, impactando en su formación de manera negativa. Ante esto, los docentes se vieron obligados a replantear sus metodologías, enfrentando los desafíos y oportunidades que les ofrecía la tecnología. Sin embargo, la falta de una formación adecuada centrada en la enseñanza a distancia puso en aprietos los procesos de aprendizaje, para afrontar este reto, los docentes se apoyan en las herramientas digitales para facilitar de manera dinámica el desarrollo del aprendizaje mediado por la virtualidad. De esta experiencia se derivó este artículo, cuyo propósito es analizar reflexivamente el reskilling para la aplicación del modelo de gestión integrado de la convivencia escolar. Metodológicamente se alinea en la investigación cualitativa, con técnica de análisis documental mediante la revisión bibliográfica Se concluyó en la necesidad de participación de los docentes en programas intracurriculares basados en el reskilling para desarrollar nuevas habilidades que amplíen las competencias para afrontar las necesidades situacionales, que contribuyan en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes, específicamente en los modelos de gestión integrado para la convivencia escolar.

Palabras clave: Reskilling, docente, gestión, convivencia.

RESKILLING FOR THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATED MANAGEMENT MODEL FOR SCHOOL COEXISTENCE

ABSTRACT

This was the time when the Covid-19 pandemic forced the closure of educational institutions, causing a scenario that revealed the limitations of the educational system for not having an infrastructure that would allow students to access classes mediated by virtuality, impacting their education in a negative way. Faced with this, teachers were forced to rethink their methodologies, facing the challenges and opportunities offered by technology. However, the lack of adequate training focused on distance learning put the learning processes in trouble. To meet this challenge, teachers

relied on digital tools to facilitate dynamically the development of learning mediated by virtuality. This article was derived from this experience; whose purpose is to reflectively analyze the reskilling for the application of the integrated management model of school coexistence. Methodologically it was qualitative, with documentary analysis technique, through literature review. It was concluded the need for teachers' participation in intracurricular programs based on reskilling to develop new skills to expand competencies to address situational needs, which contribute to the formation of new generations of students, specifically in integrated management models for school coexistence.

Keywords: Reskilling, teacher, management, coexistence.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece al ser humano como ser social que convive con otros en escenarios cada más diversos y complejos, por ello demandan ambientes equilibrados y sustentables hacia la existencia de un entorno ideal para el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo sostenible, UNESCO (2015), en ese sentido, la educación juega un rol importante para apoyar ese proceso. Sin embargo, se observa como la educación fundamentalmente imparte conceptos fundamentales de cada área de conocimiento relegando en cierta medida las habilidades, actitudes contenidas en un currículo oculto que hoy día se hace necesario para poner en práctica una educación más formativa donde se priorice el aprendizaje de pautas de convivencia, formación en valores, habilidades sociales, competencias emocionales, comunicativas y personales.

Ante estas circunstancias, se requiere transformar la visión de las escuelas, haciéndose necesario la formación del actual docente en las nuevas habilidades que fomenta el reskilling, considerándolos como actores principales, dado que son los primeros en ser llamados para ofrecer alternativas de solución y orden cuando un evento de violencia, discrepancia o alteración, ocurre en un recinto escolar. Con esta tendencia el docente se reinventa, adapta, se hace versátil y asume nuevos retos para hacer frente a los nuevos cambios, acorde a las necesidades de las instituciones en el momento.

Ahora bien, en el nuevo escenario social colombiano, según Vivias (2018), se perciben diariamente episodios de violencia hasta vulnerar el derecho a la vida y a la paz, reflejándose esto en el ambiente escolar. Según el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en Colombia el 7.6% de los estudiantes aseguró estar expuesto diariamente a algún tipo de maltrato físico en su colegio, lo que contribuye a aumentar las situaciones conflictivas en todo el entramado social debido a que cualquier ambiente hostil que

afecte el contexto escolar perjudica el proceso educativo y la convivencia pacífica en la sociedad,

De frente a todos estos señalamientos el reskilling se plantea como una herramienta que permite a los directivos como líderes de los centros educativos proporcionar habilidades para el desarrollo de prácticas que contribuyan a la convivencia escolar, y a los docentes trazar opciones para asumir un rol activo y participativo en el manejo de ciertas capacidades asociadas a la formación de valores, respeto, conciencia social y relacional del entorno. Además, puede ser utilizado para enseñar nuevas habilidades en el personal que ya se encuentra en las organizaciones.

Ante este panorama, producto de las nuevas exigencias del entorno, el sector educación, no escapa a tan dinámica realidad, que desde diferentes miradas se pone de manifiesto que debe transformarse para adecuarse a la era digital exigida en la virtualidad, pero también debe manejar la afectación de las relaciones interpersonales y, el aprendizaje desde los modelos pedagógicos. Entonces, desde la mirada del reskilling es posible considerar la adquisición de un conjunto de habilidades que permiten afrontar con capacidad los desafíos de la convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, ante los problemas vividos, por el confinamiento social, los docentes se vieron obligados a replantear sus metodologías, enfrentando los desafíos y oportunidades que tiene la tecnología. Sin embargo, la falta de una formación adecuada centrada en la enseñanza a distancia puso en aprietos los procesos de aprendizaje, para afrontar este reto, los profesores tuvieron que apoyarse de las herramientas digitales para facilitar de manera dinámica el desarrollo del aprendizaje mediado por la virtualidad.

Quedó demostrado que ante las dificultades situacionales, los directivos docentes de las instituciones educativas, deben organizar e implementar un conjunto de intervenciones planificadas y articuladas, direccionadas hacia la promoción, prevención, atención y seguimiento bajo un enfoque de derechos, basados en la normativa nacional, pues son ellos, quienes deben ser garantes de la formación integral de los estudiantes, y que va en correspondencia con lo requerido por el gobierno nacional colombiano. Entre estas estarían según Lorente y Seijo (2017), resolver los conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias o establecer relaciones constructivas, no agresivas, apuntando a hacer educación para la ciudadanía democrática.

OBJETIVO

En este contexto de ideas, el propósito del presente artículo es analizar reflexivamente el

reskilling para la aplicación del modelo de gestión integrada de la convivencia escolar.

TEORÍAS

Ambientes equilibrados y sustentables

En la escuela los estudiantes deben desarrollar los elementos necesarios para crear capacidades de relacionarse unos con otros, formar su sentido de pertenencia como ciudadanos comprometidos con su realidad social, y aprender valores democráticos que se forman y fortalecen en el diario vivir de los estudiantes y les sirven como un entrenamiento a la realidad circundante, pero Villalba (2016), afirma que en las prácticas educativas actuales no se han preocupado por enseñar a cómo aprender a ser y a convivir, lo cual ha llevado a que en el manejo de conflictos en entornos escolares primen las vías sancionatorias en oposición a otros métodos más creativos que desestimulan la cultura de la violencia.

La escuela debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de estar equipados con habilidades que puedan ayudarlos a enfrentar la perplejidad y los desafíos de la sociedad actual, (Claxton, Costa y Kallick, 2016). De manera similar, si el entorno escolar no es seguro ni el personal de la escuela es de apoyo, entonces el aumento de los conflictos y la violencia es inevitable, por lo que transformar toda la cultura escolar en comunidades colaborativas y de resolución de problemas es una necesidad vital, (Aduguzel, 2015).

Modelos de gestión de la convivencia

Si se tiene en cuenta los postulados de Torrego y Moreno (2003), donde se expone que un modelo de gestión de la convivencia actúa como un conjunto de "planteamientos educativos que dirigen las actuaciones que hay que desarrollar en los centros educativos. Su finalidad es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y prevenir y erradicar la violencia" (p.3), los precitados autores plantean la necesidad de ejecutar en las instituciones acciones para la resolución de conflictos, a través de un proceso creativo y respetuoso que intenta prevenir su aparición o soslayar la escalada cuando éstos ya han surgido.

Los modelos de actuación planteados en las instituciones educativas ante los conflictos de convivencia pueden ser diversos y, es también muy probable que no exista un modelo explícito e intencional que rija toda la propuesta de mejora de la convivencia. Es por ello, que muchas de las instituciones se experimenta la improvisación y la descoordinación, y en los que la actuación se evidencia es la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente burocráticas, claro está basados en la Ley 1620 de 2013 o conocida como la Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil. Ante esta situación los autores han considerado la definición de modelos teóricos que den respuesta a

los conflictos de convivencia, así como guiar la actuación sobre la convivencia en las instituciones educativas. A su vez han identificado tres modelos de actuación ante los conflictos de convivencia escolar: el modelo punitivo/sancionador, el relacional y el integrado.

RESKILLING

El cambio es la única constante mundial y la emergencia social a la que se enfrentó la población por el COVID 19, obligó a participar activamente de este cambio, reinventándose a sí mismos para hacer parte de las necesidades que se requerían y vincularse al desarrollo sostenible que se vislumbra a futuro, donde deben estar prestos a reconvertirse acorde a las necesidades del momento. El reskilling es considerado un puente hacia las habilidades del Universo, ya que consiste en gran medida en tratar de identificar con precisión las necesidades de habilidades actuales e implementar programas de capacitación para adaptarse a ellas y luego volver a hacerlo una vez que cambian las necesidades de la organización.

La capacidad de adaptación, versatilidad y movilidad que ofrece el reskilling, son puntos a resaltar dentro de esta infraestructura y evidencia las diferencias que se presentarán a futuro con la automatización que se avecina dando la oportunidad de valorar positivamente la formación de los estudiantes. Escobari et al. (2019, p, 13), cuando responde a la pregunta How can we help workers reskill? Se refiere a una ruta, explicando que los usuarios necesitan una entrada al ecosistema de aprendizaje permanente con la clara visión de los caminos para gestionar las barreras con éxito en el trabajo y el aprendizaje permanente.

Como expone Gómez (2020), es necesario contar con expertos/as y recursos para activar una estrategia con tareas tales como diagnosticar, implantación de aprendizaje continuo, actualización de conocimientos y habilidades, o activación de un modelo de evaluación. Incluir proyectos orientados a la Responsabilidad Social, invertir en capacitación, activar programas de engagement que pongan de relieve los beneficios del reskilling como oportunidad de crecimiento orientada a mejorar tanto a nivel interno como externo de la organización

Acorde a Ratcheva, (2021), más allá de sumarse a estas tendencias, deben poner más énfasis en los conocimientos para gestionar datos, proyectos, la experiencia, la organización, el talento. Las habilidades como el liderazgo, la inteligencia emocional, la comunicación interpersonal, la gestión de conflictos, el pensamiento analítico, creatividad y networking.

Sin embargo, esta estructura del reskilling tiene también limitaciones que advierten la identificación de habilidades, centrándose en las necesidades del momento, implementando también

programas de capacitación para adaptarse a ellas, pero su labor no se detiene allí; el éxito está en la necesidad de volverlo a hacer cada vez que cambian las necesidades de la organización, solo así se desarrollará la capacidad de resiliencia en las personas, ya que los invita a apoyarse entre ellos, reinventarse y promoverse a una relación dinámica con el ecosistema, acorde a los resultados de la encuesta realizada por Fuller et al., (2019).

Reskilling frente al contexto escolar

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), (2018), la tendencia digital en la actualidad, han permitido que mediante tutoriales la educación en línea sea una herramienta para una herramienta que puede dotar a los estudiantes de un proyecto de vida y las competencias necesarias hacia un futuro mejor. En este contexto Goldin y Katz (2019), afirman que es indispensable tener en cuenta los tres pilares de la educación: el conocimiento, la competencia y los valores, habilidades necesarias para el avance humano, de esta manera harán frente al desarrollo digital de la productividad organizacional y fomentarán el crecimiento personal, (Rouen, 2019).

En esta dirección para Iglesias y Soca (2017), el empleo de herramientas web en el proceso docente educativo para informatizar procesos inteligentes de aprendizaje 4.0, pretende desarrollar capacidades tecnológicas en los docentes para el desarrollo de proyectos de herramientas didácticas web interactiva inteligentes y estar en sintonías con los requerimientos tecnológicos del siglo XXI y contribuir con el mecanismo más importante para direccionar las injusticias del pasado: La educación y participar en la priorización que se ha asumido por la Agenda 2030 en la consecución de uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS, 16).

Reskilling docente en la aplicación del modelo integrado de la convivencia escolar

La educación no es ajena a la revolución tecnológica, dado que debe preparar a las personas para mantener la relación entre ambas, tal como lo establece en documento de la Comunidad Virtual Externadista (2020); esta revolución ha impactado al docente, a los estudiantes y al proceso de enseñanza en sí mismo, obligando a reflexionar sobre el hecho de repensar el sistema educativo, convirtiéndolo a la Educación 4.0, basada en las principales tendencias de innovación y cambio, no sólo de contenidos; la educación debe estar relacionada con los adelantos industriales, el desarrollo económico y tecnológico para poder brindar a los estudiantes conocimiento vanguardista, herramientas y capacidades suficientes para que logren ser competitivos en un futuro, sin antes olvidar que esto lleva tiempo, dinero y modificaciones profundas en la cultura organizacional y en las formas de hacer las cosas, así como también en las políticas educativas.

La acción pedagógica y las nuevas demandas de la fuerza laboral docente, develan a los

mismos con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone ajustar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos. De igual manera, las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice aplicaciones, plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado.

El profesorado requiere capacitarse en el uso de las tecnologías y en la mediación de conflictos buscando seguir un modelo de convivencia e integración, que le permitan aprender estrategias para gestionar la convivencia digital en contextos escolares, promoviendo el autocuidado en internet, tanto en tus alumnos como en sus familias, además que dichas estrategias le permitirán establecer los programas de prevención y resolución de conflictos derivados del uso inadecuado de las tecnologías, tanto a nivel personal como en toda comunidad educativa.

A MANERA DE REFLEXIÓN Y CONCLUSIÓN

Ante el vorágil crecimiento tecnológico, es posible pensar que el papel de la escuela y los profesores, no podrá ser sustituido, puesto que ningún ordenador ni la internet van a enseñar a los seres humanos a ser tolerantes, respetuosos, solidarios, críticos ni los facultará para qué aprenden los procesos de interacción que se dan en el aula y en el centro escolar. Por lo anterior, el reto que se plantea al profesorado: no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar con todo tipo de contenidos, pero especialmente los de tipo actitudinal demostrando la relación del educador y la convivencia escolar, fundamental para hacerlos mediadores de conflictos escolares, que utilicen la escuela como primer ambiente de experiencia y a través de su práctica profesional conozcan el tratamiento a las posibles consecuencias que se deriven de estos.

Los docentes necesitan invertir en reskilling para no quedarse rezagados en el viaje tecnológico, cabe aclarar que, aunque han existido políticas educativas frente a estas capacitaciones, aún se hace necesario indicar como entrar al sistema y construir el ingrediente más importante del reskilling, se entiende entonces que entre los mecanismos humanos ninguno es más persuasivo que la creencia de las personas en su eficacia y está constituida por las estructuras sociales y culturales, procesos biológicos y psicológicos experiencias personales, creencias familiares que, aunque es un proceso desafiante, cultivado correctamente fomenta el compromiso y el éxito personal.

Los docentes, como primeros testigos de los conflictos escolares, son los llamados a dar solución en cualquier evento de violencia que suceda en el recinto escolar y así responder a la pedagogía crítica, donde los profesores deben diseñar y aplicar una educación práctica que

promueva habilidades correlacionadas con responsabilidad y autodeterminación simultáneamente a los conocimientos escolares y destacar factores importantes en la sociedad como la libertad y la democracia.

De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de cultivar respeto, pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas, que los faculta para tomar decisiones responsables cuando se presenten dilemas morales.

METODOLOGÍA

El artículo se desarrolló en el contexto de la investigación "cualitativa documental que busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla desde un abordaje de las fuentes originales de los autores y sus obras, vivenciada cercana en el tiempo y en el espacio de lo que significa construir conocimiento" (Gómez 2011, p.229). En este caso se centró en la búsqueda de materiales que orientaron su atención hacia el reskilling y la gestión de la convivencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adigüzel, B. (2015). La mediación entre pares en las escuelas. Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento 174, p. 827. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674
- Comunidad Virtual Externadista (2020). E-learning. Educación, innovación, tecnología.Universidad Externado de Colombia. https://micomunidadvirtual.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/43/2020/12/revistadigital_vol2_1_compressed.pdf
- Claxton G., Costa, A.L. & Kallick, B. (2016). Pensamiento duro sobre habilidades blandas.Learning for Life, 73(6), pp. 60-64.
- Escobari, M., et al., (2019). Realismo sobre la recapacitación: Mejora de las perspectivas profesionales de los trabajadores con salarios bajos de Estados Unidos. Iniciativa Fuerza de Trabajo del Futuro. ERIC, Center for Universal Education at The Brookings Institution, eric.ed.gov/?id=ED602976.
- Fuller, J., et al. (2019). Artículo Gestión de personas Su plantilla es más adaptable de lo que cree. Goldin, C., & Katz, L. (2009). El futuro de la desigualdad: La otra razón por la que la educación es tan importante. La reforma educativa: Decimosexta Conferencia, Programa del Congreso
- del Instituto Aspen, 24, 7–14, https://dash. harvard.edu/handle/1/4341691
- Gómez, S. (2020). Reskilling', la estrategia para desarrollar un mercado laboral equilibrado. Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales. En ORH5. https://observatoriorh.cl/reskilling-la-estrategia-para-desarrollar-un-mercado-laboral-equilibrado/Un espacio para la investigación documental

- Iglesias, R., Soca, E. (2017). Empleo de herramientas web en el proceso docente Educativo para informatizar procesos inteligentes de aprendizaje 4.0. Revista Cubana de Informática Médica: 9(2)135-143. http://scielo.sld.cu/pdf/rcim/v9n2/rcim05217.pdf
- Ley 1620, Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ruta de atención integral para la convivencia escolar. http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html
- Lorente, I. S., & Seijo, J. C. T. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. Qualitative Research in Education, 6(2), 214–238. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7594889
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2018). El futuro de la educación y las competencias: Educación 2030. Dirección de Educación y Competencias- OCDE. Paris Cedex. Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
- Ratcheva, V. (2021). Los empleos del mañana: Mapa de oportunidades. En the New Economy. Voced.edu.au, Foro Económico Mundial 2020, www.voced.edu.au/content/ngv:85635
- Rouen, E. (2019). El problema de contabilizar a los empleados como costes en lugar de como activos. Harvard Business Review, Octubre 17, 2019, https://hbr.org/2019/10/the-problem- with-accounting-for-employees-as-osts -instead-of-assets
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003). Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO (2015). Repensar la educación: hacia un bien común global 1. ed. Paris: Unesco.
- Vivias, J. (21 de febrero de 2018). Matoneo, problema que no se ha podido erradicar de colegios del país. El Tiempo. https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matoneoen-las- ciudades-de-colombia-185084

CAPÍTULO 49

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA: DESAFÍOS PARA EL SIGLO XXI

Liliana Esther Mollina - Isaza
Universidad UMECIT, Panamá
lilianamolinaisaza@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta de manera sistematizada la incidencia de la planificación en el ámbito educativo colombiano. El objetivo se centró en analizar los orígenes, principales limitaciones, obstáculos de la planificación en sus distintos niveles y los desafíos principales en la educación colombiana para el siglo XXI. Para esto, se desarrolló una revisión documental utilizando la técnica de análisis de contenido a la producción científica mediante preguntas orientadoras. El principal problema de investigación radica en que en la planificación educativa actualmente no responde a las realidades de los contextos sociales en los cuales están inmersas las instituciones educativas, y en muchos casos esta se convierte en un requisito legal para presentar a los entes gubernamentales pero no tienen eco en la gestión educativa, lo que incide directamente con la consecución de los logros reflejándose en la calidad educativa y la formación de un individuo que satisfaga las necesidades de la sociedad colombiana. Dentro de los resultados se resalta que en Colombia la planificación responde a los intereses colectivos para el desarrollo humano y social, siempre y cuando cumpla con ciertos elementos a nivel político y reformas legales y organizacional del sistema educativo; además, aunque se tracen políticas educativas en torno de la planeación educativa, no están teniendo el efecto que deberían, por supuesto esto se debe a muchos factores que van desde un mal liderazgo, hasta la ineficiente implementación de los recursos económicos, humanos y administrativos, lo cual conlleva a no alcanzar los objetivos educativos. Para una eficiente planificación en las instituciones educativas, también es necesario que en Colombia se dé una re-significación del Proyecto Educativo Institucional y que los docentes, directivos docentes y administrativos apoyen los procesos de planeación dentro de las realidades del entorno, teniendo presente las amenazas, limitaciones y oportunidades de mejoras.

Palabras clave: Planeación educativa, Enfoques de planeación, calidad educativa

EDUCATIONAL PLANNING IN COLOMBIA: CHALLENGES FOR THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

This article presents in a systematic way the incidence of planning in the Colombian educational environment. The objective focused on analyzing the origins, main limitations,

obstacles to planning at different levels and the main challenges in Colombian education for the 21st century. For this, a documentary review was developed using the technique of content analysis to scientific production through guiding questions. The main research problem lies in the fact that educational planning does not currently respond to the realities of the social contexts in which educational institutions are immersed, and in many cases this becomes a legal requirement to present to government entities but not have an echo in educational management, which directly affects the achievement of achievements, reflecting on the educational quality and the training of an individual that meets the needs of Colombian society. Among the results, it is highlighted that in Colombia planning responds to collective interests for human and social development, as long as it complies with certain elements at the political level and legal and organizational reforms of the educational system; Furthermore, although educational policies are drawn up around educational planning, they are not having the effect that they should, of course this is due to many factors ranging from poor leadership to inefficient implementation of economic, human and administrative resources, which leads to not achieving educational objectives. For efficient planning in educational institutions, it is also necessary that in Colombia there is a re-significance of the Institutional Educational Project and that teachers, educational directors and administrators support the planning processes within the realities of the environment, bearing in mind the threats , limitations and opportunities for improvement.

Keywords: Educational planning, Planning approaches, educational quality

INTRODUCCIÓN

Es una cualidad del ser humano hacer planes, pero muchos no se concluyen, ya que es necesario saber cómo definir y desarrollar una planificación estructurada que realmente conduzca a lograr objetivos. Este ejercicio de planeación es aplicable en cualquier dimensión de la vida: económica, política, social, familiar y personal, pues permite -como afirma Münch (2008)- prever escenarios futuros y determinar los resultados esperados. Para una buena planeación, se ha de tener claro todos los elementos, procedimientos y actitudes necesarias para alcanzar los logros propuestos. Esto implica que además de un saber y saber hacer, será importante la voluntad, motivación y pasión para ejecutar las acciones requeridas.

En el ámbito educativo, la planificación cumple un papel fundamental como herramienta para lograr una educación de mejor calidad, lo que resulta importante para construir una sociedad futura que supere los problemas actuales. Por ello, se encuentran planes a nivel global, nacional y regional, que inciden en la planificación institucional, pedagógica y didáctica que guían el aprendizaje y los propósitos de formación integral. En este contexto, se encuentran a nivel nacional planes como el

decenal y los de desarrollo y a nivel institucional, planes de área, clase y de mejora. Desde estos aspectos se propone comprender la situación actual de la planificación educativa en Colombia, sus orígenes, limitaciones y mayores obstáculos, que desafían la educación en el siglo XXI, de tal manera que permitan comprender mejor hacia dónde dirigir los esfuerzos.

Este artículo de revisión, presenta los resultados de un análisis de contenido de la literatura producida a partir del año 1976 hasta la actualidad. Este estudio se realiza para dar respuesta a interrogantes formulados para direccionar la búsqueda, que permitieron conocer aspectos relacionados con la planificación educativa colombiana en sus distintos niveles. El principal problema de investigación radica en que en la planificación educativa actualmente no responde a las realidades de los contextos sociales en los cuales están inmersas las instituciones educativas, y en muchos casos, se convierte en un requisito legal para presentar a los entes gubernamentales pero no tienen eco en la gestión educativa, lo que incide directamente con la consecución de los logros, reflejándose en la calidad educativa y la formación de un individuo que responda a las necesidades de la sociedad colombiana.

Los referentes teóricos que sustentan este estudio se fundamentan en las investigaciones que tratan la planificación educativa y su relación con las políticas educativas, planeación institucional y calidad educativa en Colombia. Se resalta que la planificación en el ámbito empresarial u organizacional, se reconoce como un aspecto clave para la administración y la toma de decisiones que determina su rumbo y crecimiento (Porter, Lyman W. et al., 2006). En el contexto educativo, tiene una connotación más profunda, debido a que incidirá no sólo en el sostenimiento institucional, sino en el ser y vida futura del estudiante.

De esta manera, según Wittrock (1990), la planeación educativa es una herramienta para orientar todas las acciones educativas y más aún en un entorno actual que demanda visiones globales, y por ende la redefinición de objetivos y acciones novedosas que marquen un nuevo rumbo que permita la superación de problemáticas identificadas como el aumento de la cobertura, los bajos niveles de egreso, la deserción escolar, la desigualdad de oportunidades, la falta de pertinencia de los aprendizajes para desenvolverse exitosamente en las sociedades actuales y la creciente de la brecha digital, entre otros.

METODOLOGÍA

Se desarrolló un procedimiento de revisión documental para el análisis de los alcances logrados por otros autores sobre la planeación educativa y su relación con las políticas, calidad educativa, y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Para ello, se plantearon cuatro

etapas adaptadas de la propuesta de Guirao-Goris, et al. (2008) que son las siguientes: 1) Plantear preguntas, 2) Definir criterios de selección, 3) Sistematizar información 4) Describir análisis. En la primera etapa se plantearon dos preguntas orientadoras que direccionaron la búsqueda del conocimiento, estas fueron:

1. ¿Cuáles son las características de la planificación educativa y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje?
2. ¿Cuáles han sido las limitantes y obstáculos para la planeación educativa en Colombia?

En la etapa dos, se definieron aspectos de búsqueda entre los cuales se implementó el hallazgo de publicaciones de tipo científicas, artículos publicados, además tesis o resultados de investigaciones de maestría o doctorado referentes a la temática expuesta. Además, libros con teoría relacionada de los últimos 30 años, teniendo en cuenta que la planificación educativa en Colombia, se inicia para los años cincuenta, pero con la Ley 115, Ley general de educación y el Plan decenal de educación en 1995 determinan los principios para su ejecución. En la etapa tres, se procede a analizar el contenido, de manera sistemática, tal que se pueda categorizar la información y obtener resultados útiles para futuros estudios. Krippendorff, (1990) sugiere que esta técnica de investigación presenta un método para tratar datos científicos con el fin de ofrecer nuevas lecturas de un conocimiento o nuevas representaciones de los hechos. En relación con lo anterior, se analizaron 30 documentos en total, para dar respuesta a los interrogantes planteados y se continuó con el método de Bardín (1986) para el análisis: descomposición, reglas de recuento y clasificación y agregación. En la etapa cuatro, a partir de la información sistematizada, se hizo un análisis cualitativo que involucró la unidad de contexto para poder establecer una descripción de lo manifestado por cada autor consultado, de tal manera que las matrices estuvieran acompañadas de una representación detallada de los aportes al conocimiento.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en secciones tituladas de acuerdo con las preguntas planteadas, con ello, la revisión agrupa los autores que estudian un mismo fenómeno. A continuación, se presentan las matrices y las descripciones halladas.

- **Características de la planificación educativa y su incidencia en los procesos educativos**

La planeación ha estado presente en la vida del hombre, sobre todo cuando se propone tomar decisiones a futuro, la educación no es la excepción, más cuando se necesita formar integralmente a un individuo. En este aparte se da respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las características de la planificación educativa y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje? En donde surgen las siguientes categorías que se pueden observar como sigue:

Tabla 1. características de la planeación educativa e incidencia en los procesos educativos

CATEGORÍAS EMERGENTES	UNIDADES DE REGISTRO	AUTORES
Clasificación de la planeación	Corto, mediano, largo plazo	Münch, 2008
	Estratégica, táctica y operativa	Porter, Lyman W. et al. (2006) Nova (2016)
Estructura conceptual de planificación educativa	Proceso sistemático, continuo y abierto	Fuentes (1986)
	Factor fundamental para la educación	Wittrock (1990)
	Análisis racional y sistémico	Coombs (1976)
	Como Instrumento o herramienta para la educación	Carriazo et al. (2020), Nova (2020), Carrillo(2018)
	La selección y organización de actividades curriculares	Carriazo et al.(2020)
Objetivo que persigue la planificación educativa	Formación del hombre del mañana	Carillo(2018)
	Responder a objetivos y necesidades de los estudiantes y la sociedad	Coombs (1976)
	Alcanzar el logro de objetivos misionales	Nova y Ardila (2020).
Resultados o consecuencias de la planificación educativa	El desarrollo integral y una eficiente transmisión del aprendizaje del estudiante.	Carriazo et al.(2020)
	Formación integral	Nova y Ardila (2020)
	Calidad Educativa	
Incidencia de la planificación en los procesos educativos.	Visiona el futuro	Nova (2016)
	Toma de decisiones	Sánchez(2009)
	Genera contextos deseables	(Nova, 2016)
	Reduce el grado de incertidumbre y predice lo que puede suceder en el desarrollo de la clase	(Carriazo et al, 2020)
	Elimina o suprime la improvisación	Nova y Ardila (2020)

Fuente: Elaboración propia

La planeación está presente en los procesos educativos y de acuerdo a las necesidades organizativas se pueden clasificar según el tiempo como: planeación a corto, mediano y a largo plazo (Münch, 2008). Asimismo, Porter, Lyman W. et al. (2006) especifican otros tipos de clasificación de la planeación; estratégica, táctica y operativa. La planeación estratégica a nivel institucional de acuerdo con Sánchez (2009) puede verse como un proceso colectivo centrado en lo pedagógico, que fija pautas para una actuación integrada con la mirada puesta en el largo plazo, estableciendo un sistema continuo de toma de decisiones, identificando programas, proyectos y cursos de acción determinadas, formulando indicadores de seguimiento y evaluación de los resultados e involucrando a los actores internos y externos a lo largo de todo el proceso, direccionando hacia la acción futura. La planificación táctica, convierte los planes estratégicos en metas específicas para áreas definidas de la organización educativa y la operativa, centra su atención en el corto plazo y convierten los planes tácticos en logros y acciones particulares (Porter, Lyman W. et al., 2006).

Nova (2016) explica que en una institución educativa la planeación estratégica la constituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la planeación táctica, el Proyecto Curricular y la planeación operacional, los Proyectos Específicos.

En este orden de ideas, en cabeza de los gestores escolares y directivos docentes, recae la planificación educativa; lo cual, según Carrillo (2018) es una herramienta fundamental que respalda la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje direccionándolos con las bases administrativas, para garantizar el logro de la excelencia en la misión principal de la educación, que es la formación del hombre del mañana. Además, permite visionar el futuro, alineando el camino que se debe seguir para generar contextos deseables (Nova, 2016); lo cual trasciende socialmente, pues las acciones que se realicen influyen directamente sobre la educabilidad del individuo. Esto no es una tarea simple, sino más bien compleja. Lo anterior implica que la planificación de la educación se estructura en la aplicación de un estudio racional y sistémico a los procesos de desarrollo en educación con la finalidad de proponer acciones efectivas y eficientes que respondan a objetivos y necesidades de los estudiantes y la sociedad (Combs, 1976).

Desde el punto de vista de los docentes, la planificación educativa es también un instrumento útil en el que hacer pedagógico, debido a que ayuda a plantear objetivos que se quieren alcanzar mediante cada una de las actividades que se proponen en el salón de clase, el producto final lo conforma el desarrollo integral y una eficiente transmisión del aprendizaje por parte del estudiante, lo cual permitirá que este se enfrente a los retos de la sociedad actual (Carriazo et al, 2020). Además, según Nova y Ardila (2020), la planeación en las instituciones educativas se debe realizar con el fin de alcanzar el logro de objetivos misionales, esto tiene que ver con lo contemplado en el PEI, para tal caso, se planean acciones que se hacen realidad a través de la actividad docente y el ambiente formativo que desarrolla la institución.

En el que hacer docente la planificación posibilita la reducción del grado de incertidumbre y puede predecir lo que va a suceder en el desarrollo de la clase, (Carriazo et al, 2020). Además, la acción de planear en las instituciones educativas puede ser visto como un instrumento para suprimir la improvisación (Nova y Ardila, 2020). Por eso se entiende a la planificación educativa como:

> La previa selección y organización de todas las actividades curriculares de la institución, en función de objetivos y con base en los recursos humanos, económicos y materiales, el interés y las necesidades de la comunidad educativa, el tiempo disponible y la correlación de fallas de años anteriores (Carriazo Diaz et al., 2020, p.88)

La anterior definición cobra importancia porque logra concatenar lo pedagógico con los recursos que cuenta una institución educativa al momento de planear; pero también hace referencia a las falencias y dificultades que se presentaron en años anteriores, lo que facilita vislumbrar lo que se está haciendo mal, y las oportunidades de mejora.

Fuentes (1986) concluye que la planificación educativa es *"un proceso sistemático, continuo y abierto, que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la educación"* (p.100). Estas acciones deben centrarse en la formación integral de los estudiantes (Carriazo et al, 2020; Nova y Ardila (2020); sin embargo, en muchos casos las instituciones educativas apuntan al cumplimiento de estándares nacionales e internacionales de calidad, basando la educación solo en desarrollar lo cognitivo en el estudiante, dejando de lado el ser (Carriazo et al, 2020), asimismo el saber convivir juntos como afirma Delors (1996), para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por tanto, la planificación educativa debe abordar todos los procedimientos, estrategias, actividades que logren no solo la formación integral, sino que desarrollen en el individuo habilidades para la ciudadanía global como lo expresa De Paz (2007) y Gimeno (2001), de tal forma que sea un ser humano, más equitativo y solidario.

Una de las consecuencias de una buena planificación es la calidad en todos los procesos de gestión, esta no solo se evidencia en los resultados de evaluaciones internas y externas, sino que también se refleja en el ambiente escolar y en la satisfacción del estudiante, por aprender. Para Carriazo et al. (2020) un buen proceso de planeación educativa debe responder a los siguientes interrogantes ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Para quién lo voy a hacer? ¿Dónde lo voy a hacer? y ¿Con qué recursos? Esto permite la efectividad y la eficiencia y al mejoramiento continuo. Entonces la planificación educativa constituye una herramienta fundamental para la educación con calidad (Carriazo et al, 2020).

- **Principales limitantes y obstáculos para la planeación educativa en Colombia**

Para hablar de la planeación educativa en Colombia, se debe contextualizar a nivel de Latinoamérica, la cual tuvo sus orígenes a finales de la década de los 50´s y principio de los 60´s. Según Fernández (1984), la planificación educativa no se dio por una decisión específica de algunos países, sino por el contrario, fue impuesta por organizaciones internacionales, las cuales de cierto modo exigían los planes de desarrollo educativo con fines crediticios, para ayudas económicas, a partir de las recomendaciones de la Conferencia de Presidentes de Punta del Este (1961). Desde esta visión global se responde el interrogante ¿Cuáles han sido las limitantes y obstáculos para la planeación educativa en Colombia? Para lo cual se encontraron las siguientes categorías:

Tabla 2. Limitantes y obstáculos de la planeación educativa

CATEGORÍAS EMERGENTES	UNIDADES DE REGISTRO	AUTORES
Enfoques de planeación Educativa	Normativa	Lopera (2014)
	Situacional	Aguerrondo (2014)
	Compleja	Aguerrondo (2014)
	Estratégica	MEN(2009) Sánchez(2009)
Planeación educativa Nacional y regional	Mejorar el nivel de vida	Rojas(2007)
	Ampliar cobertura de niveles educativos	Rojas(2007)
	Mejorar la calidad educativa	PND (1991)
Desafíos del sistema educativo	Altos niveles de desigualdad	Herrera(2020)
	Bajo nivel de calidad educativa	Herrera(2020)
Criterios para alcanzar la calidad Educativa	Mayor competitividad	Torres(2014)
	Mayor complejidad en el sistema	Torres(2014)
	Velocidad de los cambios tecnológicos	Torres(2014)
	Profesores con "liderazgo efectivo	Torres(2014)
	Cumplimiento de las cuatro claves:1) Un maestro motivado y bien calificado, 2. Materiales de apoyo, 3. Una jornada escolar más asidua y 4. Una organización escolar creativa y autónoma	Gómez (1998)
	Infraestructura adecuada para el aprendizaje.	DPN(2014)
Limitantes y obstáculos para la planeación educativa	El PEI es un requisito legal Incongruencia entre los objetivos del PEI y la práctica	Mosquera y Rodríguez (2018) Villegas, Reinoso, Zubimendi (2016)
	la planeación curricular se fundamenta en alcanzar la calidad, no en transformar sociedad	UNESCO(2014)
	Deficiente investigación y reflexión en la planificación educativa	(Fernández, 1984)
	Planificación educativa tecnocrática	(Fernández, 1984)

Fuente: Elaboración propia

En Latinoamérica existen dificultades en la articulación entre la planificación, política y administración educativa en muchos países y se vislumbran dos enfoques de planeación educativa con diferencias marcadas. La planeación normativa de tradición positivista se da básicamente dentro del contexto político (Aguerrondo, 2014), *"fija normas de carácter racional en los aspectos del sistema económico-social y cuantifica las metas"* (Lopera, 2014, p.39). Este punto de vista a cambiado, Aguerrondo (2014) asegura que cuando se busca la transformación de la sociedad a futuro como principal objetivo de la educación, se habla de una planeación con enfoque situacional; Además, propone que para avanzar se debe fundamentar la planificación dentro del marco de lo

"compleja" pues es necesario volver a visualizar el lugar del sujeto, quien es a la larga quien actúa y decide en el ámbito educativo y no sólo enfatizar en la re-conceptualización de cuáles deberían ser las características del diseño del plan, sino también estudiar las especificaciones en el proceso de toma de decisiones. Como se observa en el gráfico 1.

Figura 1.
Enfoque de planeación desde lo complejo

Fuente: adaptada de Aguerrondo (2014)

Por otro lado, en Colombia se empezó hablar de planificación educativa a principios del año 1950, en donde se formuló "un plan para elevar el nivel de vida del pueblo colombiano" (Molano y Vera, 1982, 135), la educación se caracterizó *"como la formación de la capacidad de eficiencia de los trabajadores que hace parte de la productividad per cápita"* (Molano y Vera, 1982, 135). "gracias a las posibilidades de concertación, cooperación y financiación que brindó la UNESCO" (Martínez Boom et al, 1988, 13). América Latina con el Proyecto Principal de la UNESCO (1956), Asia mediante el Plan Karachi (1959 – 1960) y África a través del Plan Addis Abe, desarrollaron procesos de crecimiento de la educación de primaria con el fin de que, en 1980 toda la población como mínimo la hubiese cursado completa (Rojas, 2007).

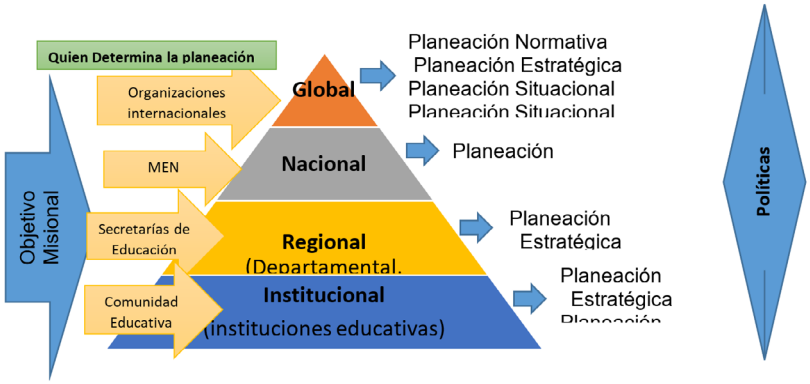
En Colombia, se establecieron reformas educativas de acuerdo a las necesidades sociales, políticas y económicas, que se establecieron a través de la planeación educativa; por ejemplo, en 1975 según Rojas (2007) el MEN formuló el primer plan quinquenal de la educación, el cual además de buscar transformar la educación primaria, apuntaba a mejorar la calidad de la educación normalista. En 1991, se lanza el Plan de Apertura Educativa 1991-1994, el cual tenía varios propósitos entre ellos implementar el grado cero en todas las escuelas públicas, ampliar la cobertura de primaria en zonas rurales y marginales, permanencia y calidad educativa e implementar un sistema de becas para postgrados (maestrías y doctorados). En el periodo comprendido entre 1975 y 1990, no se potenció internacionalmente en términos económicos el capital humano ni se cumplieron los objetivos educacionales (PND, 1991).

El sector educativo se empezó a organizar a partir de la reforma de la constitución política en 1991, y con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se establecieron nuevas directrices para la educación. La prestación del servicio educativo se estructura por parte del gobierno en dos segmentos: nacional y regional (departamental, territorial, municipal y local). Nacionalmente se estipulan las políticas que se van consolidados a través de los planes decenales de educación, la regulación del servicio, la asignación de recursos del Sistema General de Participaciones (SGP), la asistencia técnica, el seguimiento y control, la evaluación de resultados y la inspección y vigilancia; regionalmente se dirige, planifica, administra y se presta el servicio educativo, según directivas centrales (Plan Estratégico Institucional 2019-2022, 2019).

Lo anterior supone que la planeación educativa en Colombia, se presenta en tres niveles, nacional, regional o sectorial e institucional. Nacionalmente, el MEN en 2002 estableció modelos de planeación estratégica y gestión orientado a resultados en función de mejorar la gestión y la gerencia pública (MEN, 2009). Aunque se ha avanzado en este tema, las distintas políticas y por ende los planes de educación nacional, no han cumplido a cabalidad con sus objetivos, principalmente cuando se habla de educación con calidad, Según Gómez (1998) establece las cuatro claves para la educación de calidad: 1. Un maestro motivado y bien calificado, 2. Materiales de apoyo que faciliten y enriquezcan el proceso, 3. Una jornada escolar más asidua y 4. Una organización escolar creativa y autónoma donde los procesos se subordinan deliberadamente al aprendizaje. Estos aspectos en el territorio nacional, pueden llegar a ser una limitante, debido precisamente a las condiciones sociodemográficas y económicas de cada región y la cosmovisión de los que lideran y ejecutan la planeación, ya que esta es descentralizada.

En Resumen, se puede establecer que en Colombia la planificación responde a los intereses colectivos para el desarrollo humano y social, siempre y cuando cumpla con ciertos elementos a nivel político organizacional del sistema educativo, se clasifica de acuerdo con la sectorización de la educación así:

Figura 2. Niveles de planificación en Colombia



Fuente: elaboración propia

El sistema educativo colombiano, actualmente se enfrenta a dos desafíos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad (Herrera, 2020). Otro elemento crítico son los bajos resultados en evaluaciones internas y externas que según Ayala citado por Herrera (2020), indican que los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los estándares. Esto demanda cambios intensos en el entorno educativo (mayor competitividad), mayor complejidad en el sistema, la velocidad de los cambios tecnológicos y profesores con *"liderazgo efectivo"*, el cual y de acuerdo con Torres (2014) es una estrategia para alcanzar los cambios, así como para generar compromiso y entusiasmo entre la comunidad educativa. Asimismo; la planificación, con el fin de propender los elementos para el mejoramiento continuo.

Actualmente, existen fallas en la implementación del PEI en las instituciones educativas colombianas, según Mosquera y Rodríguez (2018) siendo este un instrumento mediante el cual las IE tienen libertades para pensar y planear la educación, se ha convertido en una colcha de retazo, por el *"corte y pegue"* que hacen algunas instituciones educativas, cuando tratan de construir o actualizarlo solo para dar cumplimiento a un requisito legal. Para Ojeda, Reinoso, Zubimendi (2016) el PEI se focaliza en observar una serie de incongruencias entre los objetivos que se plantean y las prácticas que se realizan, la falta de un proyecto elaborado colectivamente, explícito y comunicado, es uno de los impedimentos para habilitar los procesos de auto evaluación y al análisis crítico de la vida cotidiana.

En muchas ocasiones la elaboración de los planes de educación se da de forma tecnocrática, es decir poca o nula participación de los actores sociales involucrados en el proceso educativo, Además, existe una deficiente investigación y reflexión en la planificación educativa, creando una brecha entre los planes de desarrollo y la realidad social existente, (Fernández, 1984). Una de las dificultades actuales es que el currículo se planifica para obtener resultados *"calidad educativa"* no busca transformación de la sociedad (UNESCO, 2014); se necesita entonces de un currículo constante, bien definido, organizado, estructurado y bien diseñado; prácticas de evaluación y seguimiento continuo; de tal manera que se puedan observar los puntos urgentes que ayuden a la toma de decisiones (Aguerrondo,1996)

CONCLUSIONES

En muchos escenarios educativos, no se tienen en cuenta los procesos de planeación como se conciben hoy en día, porque a pesar que, en una institución educativa, demanda procedimientos de gestión en sus cuatro componentes, directivo, administrativo, pedagógico, y de la comunidad, no existe una regla clara, metodología, lineamientos que estipulen cual es la ruta a seguir para aquellos que dirigen o lideran estas organizaciones de carácter educativo. Aunque se tracen

políticas educativas en torno de la planeación educativa, no están teniendo el efecto que deberían, por supuesto esto se debe a muchos factores que van desde un mal liderazgo, hasta la ineficiente implementación de los recursos económicos, humanos y administrativos. Lo cual conlleva a la no consecución de los objetivos educativos, lo anterior se convierte en un desafío para el siglo XXI.

Para una eficiente planificación en las instituciones educativas, también es necesario que en Colombia se dé una re-significación del Proyecto Educativo Institucional, para esto, las prácticas pedagógicas de los docentes deben reconocer la diversidad epistemología, que muchos teóricos llaman *"diálogo de saberes"*; asimismo, tales prácticas deben pensarse en el marco de los cuatro componentes del PEI (Contexto, administrativo, pedagógico y proyección a la comunidad) de tal manera que puedan leer y problematizar la realidad escolar y social (Mosquera y Rodríguez, 2018) y que además, se apliquen todas las normas y técnicas curriculares de acuerdo con el Artículo 5 de la Ley 715 de 2001, ya que en muchas instituciones educativas existe una planeación curricular solo por requisitos legales supervisados en las secretarías, sin embargo no son efectivas, pues no tienen en cuenta los contextos sociales de los estudiantes ni las necesidades de aprendizaje; y aunque sea *"flexible"* al final a todos se les mide con el mismo patrón, de allí las diferencias estratificadas de cada plantel educativo.

Otro desafío en la planificación de la educación en Colombia para el siglo XXI, es la concientización de los que lideran el sistema educativo a nivel nacional, regional e institucional. En las instituciones educativas los docentes, directivos docentes y administrativos, deben apoyar los procesos de planeación y enmarcarlo dentro de las realidades del entorno, tener presente las amenazas, limitaciones y oportunidades de mejoras; al momento de planear, visualizar el futuro, ser críticos para establecer las metas y objetivos que desean alcanzar cada año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Nº116, III, 1993, OEA, Wash. DC
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación Educativa y Complejidad: Gestión de Las reformas Educativas Aires.
- Bardín, L. (1986). El análisis de contenido. (Trad. Suarez, C). Akal. (original publicado en 1977)
- Carriazo et al. (2020) Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Universidad de Zulia. Venezuela
- Carrillo, M. (2018). Planificación Educativa, dimensiones y componentes. Limbhart

Editores, Panamá.

- Coombs, P. H. y Ruscoe, G. C. (1976). El planteamiento educacional: Sus condiciones. Paidós. Buenos
- De Paz D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Oxfam Intermón. España.
- Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana - UNESCO.
- DPN(2014). Plan Nacional de Desarrollo (PND). Todos por un nuevo país. (2014-2018)
- Fernández, N. (1984). La planificación de la educación frente a los desafíos del desarrollo educativo en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (México), vol. XIV, núm. 4, pp. 9-42
- Fuentes, P. (1986). Hacia un concepto de planificación de la educación. Anales de pedagogía nº 4, págs. 89-102.
- Gimeno Sacristán J. (2001) Vivir y convivir en la ciudadanía global, las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata
- Gómez, H. (1998). Educación: La Agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano. Santafé de Bogotá, Colombia: T/M Editores.
- Guirao-Goris, J.A; Olmedo Salas, A; Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 1, 1, 6. https://n9.cl/g30c7
- Herrera J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia - Cultura, Educación y Sociedad - 11 (2) 125-144. DOI: http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08
- Krippendorff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Paidós
- Lopera, M. (2014). Aspectos históricos y epistemológicos de la planificación para el desarrollo. Rev. Gerencia, Política, Salud. Bogotá (Colombia), 13 (26): 28-43
- Martínez Boom, A. et al. (1988). Reformas de Enseñanza en Colombia: 1960 – 1980, en: Revista Educación y Cultura No. 15 (julio), CEID FECODE.
- MEN (2009). Evolución del proceso de planeación en el Ministerio de Educación Nacional desde la implementación de los modelos de planeación estratégica y de gestión orientado a resultados. Periodo 2002 - 2009
- MEN (2019). Plan Estratégico Institucional 2019-2022
- Molano, A. y Vera, C. (1982). Evolución de la Política Educativa en el Siglo XX. Primera Parte: 1900 – 1958. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Mosquera, C. & Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. El Ágora USB, 18(1), 255-267. doi: http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771
- Münch, L. (2008). Planeación estratégica el rumbo hacia el éxito. Editorial TRILLAS. México.

- Nova, A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. Itinerario Educativo, 68, 115-130
- Nova, A. y Ardila, J. (2020). Formación integral en la planeación educativa. Estudio de caso en instituciones educativas de Tunja. Experiencias de investigación educativa: Escenarios para la formación y la enseñanza. Fundación universitaria Juan De Castellanos. Tunja.
- Ojeda, P., Reinoso, M., & Zubimendi, E. (2016). El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional. Informe Científico Técnico UNPA, 8(3), 195-214.
- Porter, L. W. A. Hitt, M. y W. Porter, L. (2006). Administración. Pearson Educación. https://elibro.net/es/ereader/umecit/74114?page=308
- Rojas, L. (2007). Hacia una comprensión de las políticas educativas de Colombia de 1950 a 1990. Magistro. Vol. 1, Nº. 1, págs. 135-150
- Sánchez, E. (2009). Para un planeamiento estratégica de la educación. Editorial Brujas.
- UNESCO (2014). Un currículo para el siglo xxi: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas.
- Wittrock, C. (1990). La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid =S0185-26982011000100001

CAPÍTULO 50

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y TALENTOS EXCEPCIONALES: UN ENFOQUE DESDE LA INCLUSIÓN

Franklin Manuel Osorio Galindo[1]
Universidad UMECIT, Panamá
franklinosorio@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0000-0002-4057-9307

RESUMEN

El presente estudio propone un modelo curricular para la atención de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (CyTE) en las Instituciones Educativas (IE) de la ciudad Montería, con el fin de establecer una correspondencia pedagógica con la Política Nacional de Educación Inclusiva. Desde un paradigma cualitativo, el proceso investigativo se fundamenta en el método de Investigación Acción Participación (IAP) con un enfoque socio crítico y autorreflexivo, que se configura a través de cuatro etapas cíclicas de reflexión: contextualización y diagnóstico de la situación- reflexión inicial; desarrollo de un plan de acción; implementación del plan de acción y reflexión final. La IAP, permite integrar grupos de estudio interdisciplinares entre docentes y los directivos de IE y consolidar la red municipal de capacidades y talentos excepcionales. El análisis de resultados documentales, entrevistas a docentes, grupos de discusión, y el análisis crítico reflexivo complemento de los talleres de reflexión de los productos de cada etapa de la IAP, se hace desde un estudio comprensivo y narratológico que responde consecuentemente a las categorías: concepción institucional de la excepcionalidad, factores multicriterio para la atención del talento, modelos de desarrollo y enriquecimiento curricular y políticas nacionales para la atención a la diversidad. En el estudio se condensan los elementos que hacen parte del compromiso institucional ante la inclusión de las Cy/TE, a partir de currículos flexibles, catalizadores que optimicen el aprendizaje desde la caracterización y el reconocimiento, de manera que se visualice programas pertinentes que desarrolle al máximo las capacidades y les facilite su plena participación en la escuela y en la sociedad. La investigación incorpora la reflexión y debates sobre cómo adaptar los diferentes componentes del currículo, es decir: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar, según las NEEE, contribuir a la conformación de un equipo crítico constructivo, capaces de dinamizar procesos de transformación y de innovación de las prácticas de enseñanza, como producto de la generalización de las mejores prácticas pedagógicas.

1 Directivo docente de la ciudad de Montería - Colombia, Suramérica. Licenciado en biología y química de la Universidad de Córdoba- Colombia, Magíster en educación de la Universidad de Córdoba en convenio con la Sue Caribe - Colombia.
El presente artículo hace parte de los avances de mi proyecto de tesis doctoral titulado: propuesta curricular para la atención de estudiantes con altas capacidades y/o talentos excepcionales en instituciones educativas de Montería: un enfoque desde la inclusión, en el Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT (Panamá).
E-mail: franklinosorio1977@gmail.com; franklinosorio@umecit.edu.pa

Palabras claves: inclusión, capacidades y talentos excepcionales, currículo

CURRICULUM PROPOSAL FOR SCHOOL ATTENTION OF STUDENTS WITH EXCEPTIONAL CAPABILITIES AND TALENTS: AN APPROACH FROM INCLUSION

ABSTRACT

This study proposes a curricular model for the attention of students with exceptional capacities and talents (CyTE) in the Educational Institutions of the city of Montería, in order to establish a pedagogical correspondence with the National Policy of Inclusive Education. From a qualitative paradigm, the research process is based on the Participation Action Research (IAP) method with a socio-critical and self-reflective approach, which is configured through four cyclical stages of reflection: contextualization and diagnosis of the situation-initial reflection; development of an action plan; implementation of the action plan and final reflection. The IAP allows the integration of interdisciplinary study groups between teachers and IE managers and consolidates the municipal network of exceptional capacities and talents. The analysis of documentary results, interviews with teachers, discussion groups, and the critical reflective analysis complementing the reflection workshops of the products of each stage of the IAP, is done from a comprehensive and narratological study that consistently responds to the categories: institutional conception of exceptionality, multicriterial factors for the attention of talent, development models and curricular enrichment and national policies for the attention to diversity. In the study, the elements that are part of the institutional commitment to the inclusion of CyTE. Are condensed, based on flexible curricula, catalysts that optimize learning from characterization and recognition, so that relevant programs that develop at the maximum capacities and facilitate their full participation in school and in society. The research encourages reflection and debates on how to adapt the different components of the curriculum, that is to say: what, how, when to teach and evaluate, according to the NEEE, contribute to the formation of a constructive critical team, capable of stimulating transformation processes and innovation of teaching practices, as a product of the generalization of the best pedagogical practices.

Keywords: inclusion, exceptional abilities and talents, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La acción de la profesión docente se encuentra inmersa en una continua preparación y cualificación a partir de la realidad educativa, siendo ésta un medio cambiante, heterogéneo y diverso, constituido por comunidades educativas de contextos variados, niños y jóvenes con necesidades específicas y una política educativa que día tras día exige un modelo educativo

orientado al desarrollo humano y social, que incluya a todos y con todos.

El acceso a la población diversa en los niveles educativo de carácter obligatorio, no radica únicamente en incluirlos en un aula escolar, sino en la transformación y aplicación de una vasta gama de estrategias curriculares que respondan a las necesidades de los estudiantes y la realidad de la sociedad, es decir, una igualdad de oferta en el sistema educativo. No solamente en el acceso se atienden los requerimientos, en equidad, también es necesaria la igualdad en la prestación del servicio, es decir se deriva de dos factores. Frente a estos conceptos Martín (2013) expone que:

> Un primer nivel de equidad remite a la igualdad de acceso: todo alumno debe tener garantizada una plaza escolar. Pero esto no es suficiente, también se contribuye a la equidad cuando se garantiza la igualdad de oferta, es decir, cuando se brinda a todos los alumnos y alumnas un currículo básicamente común que conduce a las mismas metas (p. 9)

Sin embargo, la equidad en las aulas escolares no garantiza la calidad en resultados sino existe compromiso en los responsables del sistema educativo. Para Rambla (2012) *"El alcance de la equidad fue ampliado abarcando el acceso, los procesos y los resultados mientras que la calidad se refería a todo aquello que genéricamente tenía que ver con el logro de resultados efectivos de aprendizaje"* (p. 34)

Desde el concepto de equidad expuesto por Martín y Rambla, se visibiliza con carácter inclusivo a todos los estudiantes, con una oferta educativa que los incluya. De allí que los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales se consideran como personas que requieren atención diversificada, a partir del currículo (UNESCO, 2015, MEN, 2001, 2006, 2015, 2017). Para ello, se han explorado diferentes formas del desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales, dentro y fuera de la escuela, que incluyen: la aceleración, programas de enriquecimiento, escuelas especializadas, tutorías, grupos de enriquecimiento, diferenciación curricular, entre otros (Dai & Chen, 2014; Renzulli & Reis, 2016; Garcia-Cepero & Proestakis, 2010)

Parte de la diversidad en el aula, se conforma por niños y niñas con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, entre esta población se encuentran los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, los cuales son considerados con necesidades educativas especiales debido a que requieren una atención y apoyos específicos. Atendiendo lo anterior, entonces es la escuela la llamada en iniciar los procesos de reflexión y formación en el conocimiento, concepciones, protocolos de caracterización y sistematización de los niños con capacidades y talentos excepcionales que están presentes en las Instituciones. En este sentido, el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades

de los niños y jóvenes, no solamente para los estudiantes que se diagnostican o presentan alguna discapacidad, sino también al reconocimiento desde una intervención pedagógica a los estudiantes que presentan capacidades y/o talentos excepcionales.

En consecuencia, se estructuró una propuesta de investigación acción participación (IAP), con un enfoque socio crítico, configurado en cuatro etapas de reflexión. Desde un estudio comprensivo y narratológico, se responderá consecuentemente a las siguientes categorías: concepción institucional de la excepcionalidad, factores multicriterial para la atención del talento, modelos de desarrollo y enriquecimiento curricular y políticas nacionales para la atención a la diversidad (Cy/TE). Siguiendo como hilo conductor la pregunta que guía el trabajo investigativo ¿Cómo configurar un currículo, para las Instituciones Educativa de la ciudad de Montería, que se articule a la Política Nacional Inclusiva, para la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales?

En este orden de ideas, se describen los avances de la presente investigación, el cual tiene como génesis o punto de partida proponer un modelo curricular para la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en las Instituciones Educativas de la ciudad Montería, en correspondencia con la Política Nacional de Educación Inclusiva, permitiendo referenciar elementos intrínsecos que dieran fe de una educación para la diversidad, frente a los propósitos trascendentales e históricos de educar a las nuevas generaciones en un mundo en el que cada día aumentan las tensiones y problemáticas sociales de todo orden.

OBJETIVOS Y/O PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder a la pregunta de investigación planteada, se configuró un objetivo general, que orienta el proceso investigativo. Este propósito general, sigue el direccionamiento y desarrollo de los objetivos específicos propuestos, los cuales se relacionan con preguntas que detallan el recorrido y desarrollo de la investigación.

Pregunta de investigación	Objetivo general de investigación
¿Cómo configurar un currículo, para las Instituciones Educativas de la ciudad de Montería, que se articule a la Política Nacional Inclusiva, para la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales?	Proponer un modelo curricular para la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en las Instituciones Educativas de la ciudad Montería, en correspondencia con la Política Nacional de Educación Inclusiva.

Preguntas específicas de investigación	Objetivos específicos de investigación
¿Cómo es el currículo de las Instituciones Educativas de la Ciudad de Montería que reportan en el SIMAT estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales?	Describir los currículos de las Instituciones Educativas de la Ciudad de Montería que reportan en el SIMAT estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales.

Preguntas específicas de investigación	Objetivos específicos de investigación
¿Qué proponen los currículos de las Instituciones Educativas de la Ciudad de Montería para la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales?	Evidenciar en los currículos de las Instituciones Educativas de la ciudad de Montería las estrategias que permitan atender los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales.
¿Cuál es la correspondencia de los currículos de las Instituciones Educativas de la Ciudad de Montería con la Política Nacional Inclusiva, en función a la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales?	Analizar la correspondencia del currículo de las Instituciones Educativas de la ciudad de Montería con la Política Nacional Inclusiva, en función a la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales
	Evidenciar las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes en sus prácticas educativas para dar respuesta a la política de educación inclusiva en función a la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales. Transformar la realidad educativa en la atención pedagógica de los niños con CyTE a través de la inclusión del Modelo Integral de Enriquecimiento Curricular (MIEC)

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dado que el interés de esta investigación se centra en proponer un modelo curricular para la atención de los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales (CTE) en las Instituciones Educativas de la ciudad Montería, en correspondencia con la Política Nacional de Educación Inclusiva, como fundamentos teóricos se consideró importante tener en cuenta los modelos desarrollista del talento, se destacan los aportes y concepciones de Joseph Renzulli y Francoys Gagné autores contemporáneos que fundamentan la política de educación inclusiva de Colombia para la atención de los estudiantes con Capacidades y Talentos Excepcionales, a partir de los documentos emitidos por el MEN (2002, 2006, 2015). Igualmente se tiene en cuenta los aportes e investigación de la Dra. María Caridad García-Cepero, quien participó de los equipos interdisciplinarios en la construcción de los documentos del MEN y dirige investigación sobre la emergencia del talento a nivel nacional y en otros países (Chile).

Concepciones y teorías sobre Capacidades y Talentos Excepcionales.

La preocupación de los sistemas educativos hacia la educación inclusiva ha favorecido un planteamiento en las políticas educativas que impulsan en sus principios una educación equitativa y de calidad. La escuela inclusiva parte del supuesto, que cada alumno es de algún modo distinto y, por tanto, debe darse también una respuesta educativa diversificada.

En un ambiente inclusivo es importante que el maestro apoye, estimule y valore la diversidad para que logren los objetivos curriculares adecuados, se requiere estar comprometido y que su vez recurra a especialistas o educadores especiales para que lo apoyen o auxilien (Susan & Stainback, 2004), ya que la educación inclusiva es un proceso de respuesta. Parte de la diversidad en el aula está conformado por los estudiantes que presentan capacidades y talentos excepcionales, los cuales son considerados con necesidades educativas especiales debido a que requieren una atención y apoyos específicos.

En la búsqueda de esta población invisible por la falta de reconocimiento desde el entorno educativo y le escases en la inserción del talento en los currículos, que permitan el enriquecimiento y su potenciación, es importante conocer los conceptos que la explican. Aunque todavía resulta complicado definir el concepto de altas capacidades, ya que se tiende a utilizar de manera confusa diversos términos para referirse.

El término más utilizado en España ha sido el de superdotación, en chile el de talento académico, en México el de altas capacidades intelectuales, en Colombia se usa Capacidades y talentos excepcionales según el MEN (2015), pero en los últimos años, este concepto ha ido cambiando. En la literatura latinoamericana diferentes términos que hacen referencia a estudiantes excepcionales, por ejemplo: ‘altas habilidades’, ‘talento académico’, ‘dotación’, ‘sobredotación’, ‘superdotación’, ‘altas capacidades’, ‘aptitudes sobresalientes’ y ‘excepcionalidad’. Entre tanto, en los países angloparlantes, los términos utilizados más frecuentemente son: ‘giftedness’, ‘talent’ y ‘high-ability’, entre otros.

La Superdotación no es rendimiento, es potencialidad, que ha de entenderse como capacidad y potencial para poder lograr un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo (Guía científica de las altas capacidades, 2014, p.23).

Según la Real Academia Española de la Lengua, superdotado se define como: *“Dicho de una persona: Que posee cualidades que exceden de lo normal, especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales.”*

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a las personas que tienen altas capacidades como aquellas que muestran unas destrezas por encima de la media o presentan un coeficiente intelectual igual o superior a 130, se calcula que aproximadamente un 2% de la población posee altas capacidades.

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como *"dones"* de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal.

Dai (2010), ilustra un cambio dialéctico en las concepciones de 'excepcionalidad', que parte de una perspectiva tradicional esencialista, frente a la cual se presentan críticas y escepticismos, y de la que emerge una posición desarrollista de la naturaleza y las competencias excepcionales. En los modelos esencialistas, la 'excepcionalidad' es una condición que un individuo posee y está fuertemente determinada por componentes genéticos. En general, el núcleo de la excepcionalidad es la inteligencia medida por pruebas psicométricas. La pregunta más importante que se hacen los académicos en dicha tradición es: ¿quién es verdaderamente excepcional? En los modelos desarrollistas, si bien se reconoce la existencia de factores genéticos en la 'excepcionalidad', esta se determina en mayor medida por condiciones ambientales y se manifiesta en una diversidad de caminos de desarrollo y formas. Esto no quiere decir que todas las personas desarrollan capacidades o talentos excepcionales, sino que la pregunta central ya no es la búsqueda de la persona excepcional sino de las condiciones bajo las cuales el potencial excepcional se traduce en producción excepcional.

De acuerdo a los anteriores conceptos, se hace evidente que no existe un acuerdo en el campo de la excepcionalidad y que las concepciones varían con base en el momento histórico, la cultura y el autor que lo defina

Definiciones y posturas vistas en Colombia a partir de los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional

A partir del documento Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas emitido por el MEN (2015) incorpora para el término excepcionalidad, las capacidades excepcionales globales y talentos excepcionales (CTE). El concepto se empezó abordar a finales de los años 80 y comienzos de los 90 como una forma de denominar a los estudiantes que presentaban un nivel de inteligencia muy superior al promedio. Tradicionalmente, se les llamaba 'superdotados' ('gifted' en inglés); sin embargo, después se comenzó a utilizar el término 'excepcionalidad', dado que 'superdotación' tenía una fuerte carga negativa en las representaciones sociales.

Igualmente, el documento de orientaciones MEN (2015) explica que:

Las nuevas concepciones frente a este grupo, emergentes en trabajos como los de Joseph Renzulli, Robert Sternberg y Howard Gardner en las mismas décadas, planteaban la

> necesidad de generar un concepto más amplio que diera cabida a la heterogeneidad de las concepciones contemporáneas que explicaban que un estudiante presentaba un potencial o desempeño sobresaliente en general o en esferas específicas de su desarrollo. Fue así como se instauró en el país el término 'capacidades excepcionales', que hacía referencia tanto a los estudiantes que presentaban capacidades excepcionales globales, como a los que mostraban un alto potencial o desempeño en un campo determinado (talentos excepcionales) (p. 17)

En adición, el concepto 'talento' presenta diferentes acepciones en la literatura y el lenguaje coloquial. En algunos casos, se utiliza para denotar la habilidad que posee una persona, es decir, denominar sus fortalezas. Sin embargo, en la literatura en general, este apunta (como se señaló previamente) a un potencial o desempeño excepcional en un campo determinado. En el caso de esta investigación, hará referencia al talento excepcional que implica un potencial o desempeño sobresaliente de un individuo en un área específica del desarrollo, al compararlo con sus pares activos en dicha área.

Al especificar los diferentes campos en los cuales se manifiesta el 'talento', es posible encontrar diversidad de taxonomías para clasificarlos. En el documento de Lineamientos expedido en 2001, se describen tres tipos: los 'talentos científicos', los 'talentos tecnológicos', y los 'talentos subjetivos'. De esta última denominación, se desglosan los 'talentos artísticos' y los 'talentos sociales'. En el documento de Orientaciones del MEN desarrollado en 2006, a esta taxonomía se le agregan talentos en campos disciplinares específicos, como los deportivos, matemáticos, lingüísticos y artísticos.

En el documento Orientaciones (2015), hace referencia a los autores como Tannenbaum (1997), Dai (2010), Subotnik et al. (2011) y Gagné (2015) plantean que los 'talentos' se pueden manifestar en cualquier dominio disciplinar, cultural y social. Por tanto, la clasificación que se utilice debe dar cabida a la diversidad de campos involucrados en dichos dominios que, en la etapa escolar, estarán vinculados con las disciplinas abordados por ella, y, en la adultez, con los oficios y campos ocupacionales.

De acuerdo a los anteriores autores, los talentos en la etapa escolar se pueden manifestar en cualquier dominio disciplinar y es compromiso de la escuela, como agente catalizador, la creación de ambientes de aprendizajes que promuevan la potencialización y desarrollo del talento, a través de estrategias de intervención desde el currículo en el marco de un enfoque inclusivo.

En Colombia se clasifican los talentos, de acuerdo a los siguientes dominios: a) Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología, b) Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas, c) Talento en artes o en letras, d) Talento en actividad física, ejercicio y deporte, e) Talento en liderazgo social y emprendimiento. Por otra parte, un estudiante con capacidades y talentos excepcionales, puede manifestar el talento de manera independiente.

De acuerdo a estas manifestaciones del talento individual y capacidades globales, se hace necesario que las instituciones educativas, presenten un sistema multicriterial para la identificación y reconocimiento de las capacidades y talentos excepcionales, para Renzulli y Geasser (2015) los tests de inteligencia o de rendimiento ya no son suficientes. La primera y más importante decisión que debería tomarse en relación a la puesta en marcha de un modelo de identificación debería de ser qué concepción o definición de la alta capacidad intelectual va a ser adoptada en un centro escolar en particular y qué atención está previsto ofertar. Finalmente, es importante rescatar una categoría que se incluye en el documento de Orientaciones publicado por el MEN en 2006: doble excepcionalidad. Un estudiante que presenta discapacidad en una o varias esferas de su desarrollo puede presentar capacidades o talentos excepcionales de forma simultánea.

La evolución del estudio de la excepcionalidad a partir de concepciones contemporáneas, es incorporado en el documento Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (MEN, 2006), donde las tendencias se organizan utilizando las metáforas sobre inteligencia propuestas por Sternberg en su libro The concept of intelligence.

Kaufman y Sternberg (2008) (citados por Garcia-Cepero y Proestakis, 2010) plantean que es posible identificar 4 diferentes olas en la historia de las concepciones de talento contemporáneas: modelos de dominio genera, modelos de dominio específico, modelo de sistemas y modelo de desarrollo.

Aportes de los modelos de sistemas y de desarrollos para el enriquecimiento del talento

Para esta ola se destacan los investigadores contemporáneos Joseph Renzulli -1975, 2005 y Robert Sternberg -2003. Los investigadores que tienen una concepción de dominio específico de superdotación enfatizan en áreas específicas de aptitud, y se centran en las necesidades de aquellos que están precoz en esas zonas para recibir la aceleración o enriquecimiento y así progresar en el nivel de habilidad apropiado. Por lo tanto, la atención se centra en adquirir una base de conocimientos y el desarrollo de las habilidades intelectuales en un dominio específico.

Los investigadores de la *"tercera ola"* ven la superdotación como un sistema: la operación

total que depende de una confluencia de psicológicos procesos que operan juntos. Esta red de variables psicológicas que interactúan en entre sí para desempeñar un papel en una amplia gama de creatividad de comportamiento, pero estas concepciones no excluyen la importancia de los dominios específicos y habilidades.

Joseph Renzulli (1978, 2005) Define la superdotación como la interacción de tres características: habilidad muy por encima del promedio, creatividad y compromiso con la tarea. De acuerdo a Renzulli, cada característica juega un papel importante en el desarrollo del comportamiento dotado.

La habilidad por encima de la media, es el primer elemento al que Renzulli hace referencia en la teoría de la sobredotación. Se puede definir en dos sentidos, como habilidad general o como habilidad específica. Por un lado, considera habilidad general a la capacidad de procesar información utilizando el razonamiento abstracto, por otro lado, la habilidad específica consiste en la capacidad de adquirir destrezas y conocimientos dentro de un determinado rango. Para Renzulli la segunda característica del modelo de los tres anillos, es la implicación en la tarea, basada en el interés y la implicación, la autoconfianza, la perseverancia, la calidad de trabajo, la iniciativa y una alta motivación por aprender. Finalmente, la tercera y última característica se basa en la creatividad, que está formada por los siguientes aspectos: curiosidad, originalidad, fluidez, sensibilidad, flexibilidad, riesgo, apertura de las experiencias y capacidad de reacción.

Renzulli también ha tenido un gran impacto en el campo de la superdotación al proponer que hay dos tipos de superdotación: *"superdotación escolar" y "talento creativo-productivo"*. La superdotación escolar es la realización de exámenes o el aprendizaje de lecciones, y es la forma más a menudo enfatizado en la escuela. La superdotación Creativo-productivo difiere de la escolar: aquellos que muestran superdotación creativa- productiva son excelentes productores de conocimiento, mientras que los superdotados de escuela secundaria son consumidores superiores de conocimiento.

Otro modelo importante de sistemas de superdotación es el modelo de superdotación WICS de Sternberg, en la cual se conceptualiza como una síntesis de sabiduría, inteligencia y creatividad. La sabiduría es el uso de las habilidades y el conocimiento para lograr lo bueno, al equilibrar lo propio con el de los demás e intereses de orden superior, a largo y corto plazo, mediante la infusión de valores éticos. La inteligencia (exitosa) es la formulación y la búsqueda de un curso de vida que coincida con la meta personal permitiendo capitalizar en las fortalezas mientras compensa o corrige las debilidades. La creatividad es la producción de novedosos, sorprendentes y convincentes ideas

o productos.

La idea básica del modelo WICS es que, en vida, las personas necesitan habilidades y actitudes creativas para producir ideas nuevas y originales; capacidad de análisis y actitudes (inteligencia académica) para evaluar la calidad de estas ideas; habilidades y actitudes prácticas (inteligencia práctica) para ejecutar ideas y para persuadir a otros de su valor; y sabiduría relacionada con habilidades y actitudes para asegurar que nuestras ideas ayudan a fomentar un bien común, en lugar de que solo el bien de uno mismo y los cercanos asociado con uno mismo. Sternberg, también propuso un modelo de identificación desde las distintas perspectivas de su modelo: analítica, creativa y práctica, dicho modelo se trata de una batería que se conoce como STAT *"Sternberg Triarchic Abilities Test".*

Las teorías de desarrollo de la superdotación enfatizan la constante naturaleza cambiante de estos llamados *"regalos"*, y amplían la red aún más que los modelos de sistemas incluyendo varios factores externos que puede interactuar con los factores internos de individuo para producir un comportamiento dotado. Uno de los primeros pasos para incluir el medio ambiente en un modelo de superdotación fue tomado por Mönks (1992), quien modificó el modelo de los tres anillos de Renzulli para crear el modelo Multi factor de superdotación. Esencialmente tomó el Modelo de Renzulli y añadió los factores ambientales como la escuela, la familia y los compañeros, con las tres variables psicológicas (motivación, creatividad, y habilidades excepcionales) ya planteadas por Renzulli.

Françoys Gagné (2005) propuso una teoría de superdotación que enfatiza el desarrollo del talento. Señaló que las palabras *"superdotado" y "talento"* a menudo se usan indistintamente en el campo de educación para superdotados; propuso el Modelo Diferenciado de Dotados y Talentos (DMGT) para destacar la diferencia en estos términos. El objetivo principal del modelo de Gagné es descubrir la importancia de la influencia o catalizadores de los factores ambientales (hogar, escuela, padres, actividades, encuentros, etc.), variables no intelectuales (motivación, temperamento) aprendizaje, y practica que transforman lo básico, *"dones"* genéticamente determinados (intelectuales, creativos, sensoriomotor, etc.) en talentos específicos (lenguaje, ciencia, matemáticas, arte, música, liderazgo, etc.) en la vida diaria.

Para Gagné las definiciones básicas de dotación y talento, constituyen el núcleo del marco del DMGT.

Dotación designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento

y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad. Talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de *"compañeros"* (aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo).

Igualmente, en el DMGT Gagné (2015), separa claramente, por una parte, los conceptos de dotación, el potencial, la aptitud y las capacidades naturales, de las de talento, desempeño, logro, y capacidades desarrolladas de forma sistemática, así como la experiencia, eminencia, y prodigio; todo ello es una de las cualidades únicas del DMGT (p. 17)

Abraham Tannenbaum (1986) propuso un modelo teórico que también intenta delinear los factores contribuyentes que vinculan a los superdotados potenciales para la realización del talento. Sugirió cinco vínculos psicológicos y sociales entre la promesa y realización, es llamado también modelo sociocultural: (1) inteligencia superior, (2) aptitud especial excepcional, (3) no intelectual facilitadores, (4) influencias ambientales y (5) oportunidad o suerte. Se cree que estos cinco factores interactúan para producir altos niveles de productividad, y todos son necesarios para convertirse en un individuo *"superdotado"*. Mientras que Gagné usa la palabra *"superdotación"* como potencial, Tannenbaum usa la palabra como resultado.

Modelos y estrategias de identificación, reconocimiento, intervención y oportunidades de desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales en entornos educativos.

Para concebir una propuesta curricular que responda a las necesidades de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en el contexto escolar, en el marco de la educación inclusiva, es importante tener cimentada la concepción que se plantea desde el Ministerio de educación Nacional, es decir la base para que un sistema de reconocimiento sea efectivo, es que esté fundamentado en una concepción clara de excepcionalidad y que sea conocida por toda la comunidad educativa. Para Renzulli (2015) se aborda el crucial asunto de la cohesión que debería existir entre el modelo de identificación y el correspondiente programa de atención dirigido al alumnado con alta capacidad intelectual (p. 96)

En el documento Orientaciones emitido por el MEN (2015) se dan a conocer los principios orientadores de los procesos de reconocimiento de la excepcionalidad: tener en mente la diversidad de las capacidades y talentos, diversidad de modos y fuentes de información, caracterizar sus intereses, motivaciones, potencial de aprendizaje, habilidades de aprendizaje autorregulado, entre

otros aspectos, en adición a conocer las habilidades o aptitudes de los estudiantes, tomar en cuenta las características contextuales y culturales de los estudiantes y su institución, la excepcionalidad se presenta en todos los grupos raciales, étnicos, niveles socioeconómicos y poblaciones vulnerables, dado que la excepcionalidad puede encontrarse latente, es necesario crear oportunidades de reconocimiento dentro del ambiente escolar, puesto que la excepcionalidad es dinámica y no estática, el proceso de reconocimiento debe desarrollarse de manera continua, el reconocimiento temprano aumenta la posibilidad de aprovechar las ventanas de oportunidad del desarrollo, el proceso de reconocimiento debe fundamentarse en evidencias, la elección de los criterios de reconocimiento debe hacerse con los mejores instrumentos y mecanismos disponibles.

Sin embargo, cada concepción de la excepcionalidad (superdotación) trae consigo su propio conjunto de implicaciones para la educación. Para Pffeifer (2018) los modelos se relacionan con la estrategia de identificación del alumnado…

> aquellos que adoptan un modelo de desarrollo vista enfatizar la maleabilidad de superdotación, y su naturaleza en constante cambio. Por lo tanto, defienden diferentes tipos de evaluaciones a diferentes edades, comenzando con la inteligencia pruebas a una edad muy temprana, y terminando centrarse en los logros en las últimas etapas del desarrollo del talento (p. 37)

Adicionalmente, a la hora de desarrollar cualquier plan de identificación del alto potencial intelectual, para Renzulli & Gaesser (2015) deberían ser consideradas seis cuestiones importantes: no existe un sistema de identificación perfecto, se debe dar un equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, son las personas y no los instrumentos los que toman las decisiones, evitar el sistema multicriterial que sea en apariencia, como denominar a los alumnos seleccionados y que haya una relación existente entre el proceso de identificación y la intervención posterior. (pp. 99-104)

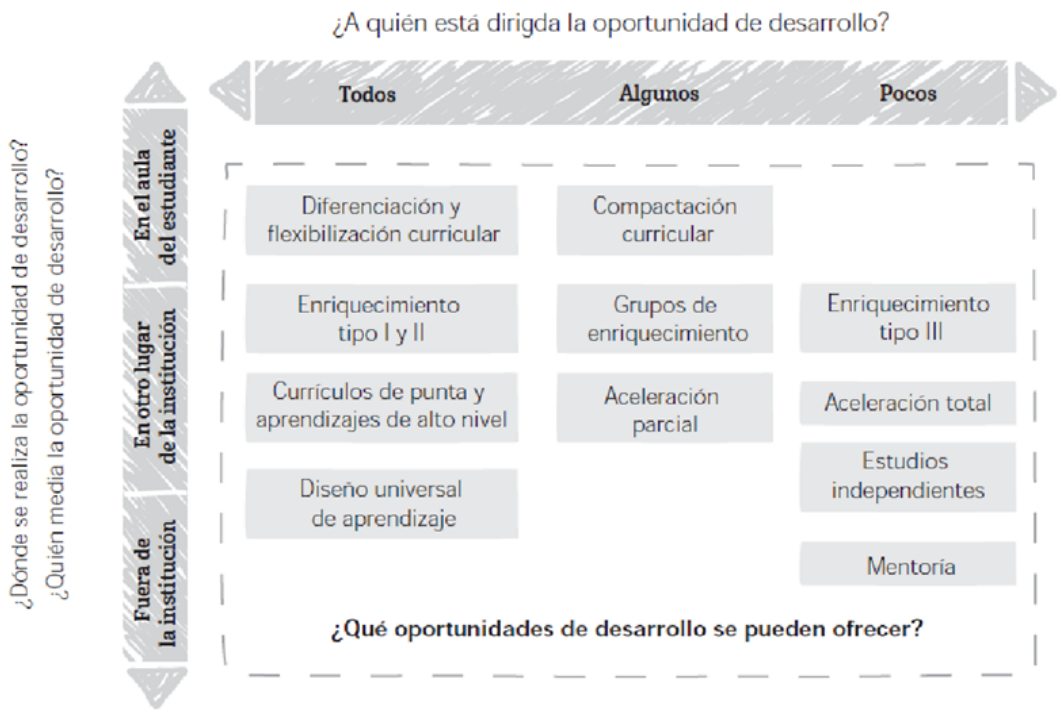
Estrategias de intervención y oportunidades de desarrollo de CyTE

Se han explorado diferentes formas del desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales, dentro y fuera de la escuela, incluyen: la aceleración, programas de enriquecimiento, escuelas especializadas, tutorías, grupos de enriquecimiento, diferenciación curricular entre otros (Dai & Chen, 2014; Renzulli & Reis,2016; Garcia-Cepero & Proestakis, 2010)

En el contexto escolar, la cuestión tiene que ver con la medida en que los estándares curriculares regulares y la pedagogía coincidan con las necesidades de desarrollo del talento en una etapa o coyuntura específica y que estas ofertas curriculares y experiencias de aprendizaje garanticen la continuidad del desarrollo del talento en el hogar, la escuela, la comunidad y el ciberespacio.

Las anteriores estrategias, hacen parte del conjunto de oportunidades de desarrollo, que una institución educativa, sola o en conjunto con otras organizaciones, puede ofrecer a sus estudiantes, para responder a las necesidades intelectuales, afectivas y sociales que les permitirán desarrollar su potencial y formarse plenamente como personas, Garcia-Cepero & Proestakis (2010) sugieren que estas estrategias se pueden articular, permitiendo a las instituciones ofrecer un continuo de servicios.

Figura 1. Preguntas fundamentales y su articulación con las oportunidades de desarrollo



Fuente: (Garcia-Cepero & Proestakis, 2010 citado por MEN, Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, 2015, p. 121)

Estas estrategias metodológicas que posibilitan el enriquecimiento y potenciación de la excepcionalidad, pueden ser adaptadas en el aula escolar a través de su inserción en el currículo.

La aceleración:

Es una de las estrategias más utilizadas, tiene su origen desde los modelos esencialistas. Permite al estudiante avanzar a una velocidad mayor que sus compañeros. Para Garcia-Cepero & Proestakis (2010) la aceleración, ofrece la posibilidad de adelantarse dentro de los cursos de acuerdo a las características del estudiante. Adicionalmente, es posible hacer procesos de aceleración al

interior del aula regular, asignando al estudiante material más avanzado, con el cual puede trabajar de manera independiente a sus compañeros. Sin embargo, aunque esta estrategia se muestra como la práctica más efectiva en términos académicos y de desarrollo social y emocional, no todos los estudiantes se benefician de ella. La aceleración puede ser total o parcial.

Oportunidades de Enriquecimiento:

¿Qué es el enriquecimiento y cómo fortalece el currículo? Para García-Cepero y González (2004, p. 61) citado por el MEN (2015) *"son actividades que permiten al estudiante complementar y desarrollar de manera más amplia y profunda o intensa contenidos o procesos académicos, culturales y sociales"* Uno de los mayores precursores del enriquecimiento del talento es Joseph Renzulli a través del método de enriquecimiento para toda la escuela denomina SEM, soportando en el Modelo Triádico de Enriquecimiento. Para ello, se pueden establecer dos tipos de enriquecimiento: curricular y extracurricular. El primero permite el trabajo dentro del aula escolar y el segundo en ambientes y contextos externos.

Para Renzulli, después que se identifican los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes que presentan Cy/oTE (esta sigla se viene utilizando en el documento, ya que se representa para el contexto colombiano) a través de eventos evaluativos como: proyectos, juegos, simulaciones, lecturas, trabajos en equipos, la recitación el debate, entre otros. Se procede a la compactación y modificación del currículo ordinario, mediante la sustracción de aquellos aprendizajes y contenidos que ya dominan. Así, se posibilita la profundización de áreas de interés del estudiante, que le permitan desarrollar sus capacidades en temas específicos o globales.

Igualmente, el modelo SEM de Renzulli ofrece tres tipos de enriquecimiento en el aula escolar, estos pueden ser de tipo I, II y III. Estas experiencias se ofrecen a todos los estudiantes, sin embargo, las de tipo III suele ser más apropiado para estudiantes con niveles altos de aptitud, interés y compromiso con la tarea.

Los programas de enriquecimiento en la escuela, permiten alcanzar según Renzulli & Reis (2016) los siguientes objetivos: desarrollar el potencial del talento de los estudiantes mediante: la evaluación sistemática de sus puntos fuertes, la oferta de oportunidades de enriquecimientos, la aplicación de un enfoque flexible respecto a la diferenciación curricular y el uso de tiempo en la escuela. Mejorar el rendimiento académico de todos los estudiantes en todas las áreas del currículo ordinario e incluir en el currículo estándar, aquellas actividades que atraigan a los estudiantes hacia un aprendizaje ameno y significativo. Promover la profesionalidad continua, reflexiva y orientada al crecimiento de todo el personal. (pp. 33-34)

Cluster Grouping o grupos de enriquecimiento

Corresponde a una estrategia de enriquecimiento escolar, el cual reúne o agrupa a los estudiantes reconocidos con talentos o que comparten intereses comunes en un grado o grupo específico. Se reúnen en períodos de tiempo de acuerdo a su horario lectivo para trabajar con un adulto que comparte sus intereses y que tiene un grado de conocimiento y experiencia avanzado.

El modelo de aprendizaje utilizado en los grupos de enriquecimiento, se basan en el enfoque inductivo, centrado en la solución de problemas del mundo real a través del desarrollo de productos y servicios auténticos. Este enfoque es conocido como aprendizaje y enseñanza enriquecidos, permite crear situaciones de aprendizaje que implica el uso de metodologías, desarrolla habilidades de pensamiento de orden superior y aplica de manera auténtica en situaciones creativas. Promueve el aprendizaje cooperativo.

Diferenciación y flexibilización curricular

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se vuelve evidente que una de las estrategias para la atención de la diversidad escolar es la implementación de currículos flexibles, que permitan ofrecer diversas oportunidades de crecimiento y desarrollo para todos. Las modificaciones que haga el docente en el currículo, juega un papel importante en el proceso potenciación y enriquecimiento de las capacidades y talentos excepcionales. La flexibilización curricular consiste en la diferenciación de los aprendizajes por cada estudiante, teniendo en cuenta sus atributos particulares, intereses, fortalezas y talento. Para Garcia-Cepero & Proestakis (2010) La diferenciación curricular, sumada a la compactación de currículo y a las unidades de agrupamiento, constituyen una efectiva metodología de trabajo dentro del aula regular. La diferenciación no sólo considera a los estudiantes sobresalientes; también facilita y mejora las estrategias para todo el estudiantado, dependiendo de sus características y habilidades.

Para Maker y Nielson (1996) citados por (Garcia-Cepero & Proestakis, 2010), plantean 4 áreas de diferenciación que pueden desarrollarse en el aula regular, y que permiten nutrir apropiadamente el ambiente para estudiantes con talento académico: Modificación en los ambientes de aprendizajes o gestión del aula, Modificación en los contenidos curriculares, Modificación en los procesos, Modificación en los productos.

Para los anteriores autores, Renzulli (1997) añade, a estas 4 áreas de diferenciación, modificaciones en la forma y estilo de enseñanza del docente.

La modificaciones o diferenciación en los contenidos, consiste en señalar más profundidad

al currículo, centrándose en las estructuras del conocimiento, los principios básicos, los conceptos funcionales y los métodos de investigación de determinadas disciplinas. Algunas estrategias para diferenciar el contenido son: la enseñanza basada en conceptos, que tiene que ver con el enseñar a encarar la diferenciación de conceptos y principios; la condensación del currículo, lo que significa ayudar a los estudiantes adelantados a maximizar su tiempo; el uso de textos y recursos variados; los contratos de aprendizaje, estos otorgan a los estudiantes cierta libertad con el uso del tiempo en clase a cambio de que lleven a cabo alguna tarea que les interese; y por último, las lecciones breves, las cuales son buenas para ajustar el contenido a la aptitud o interés que tenga el estudiante (Tomlinson, 2007 citado por MEN, 2015, p. 131).

La diferenciación del proceso, incorpora el uso de diferentes estrategias y materiales educativos para mejorar y motivar diversos estilos de aprendizajes. Se debe hacer hincapié en el trabajo independiente, el dominio de habilidades para pensar y crear, el empleo de un adecuado diálogo, experimentación, resolución, análisis de problemas, así como el dominio en campos de investigación de cada materia (Betancourt y Valadez, 2012 citado por MEN, 2015, p. 131)

La diferenciación de los productos, mejora las habilidades de comunicación y expresión de los estudiantes. Los ambientes de aprendizajes o la gestión del aula se deben caracterizar por ser flexibles que beneficien el aprendizaje, los docentes pueden cambiar el entorno físico, los patrones de agrupamiento, los tiempos de las actividades, recursos de trabajo individuales y grupales, uso creativo del internet o herramientas digitales en el aula, entre otros.

El currículo diferenciado es un programa que auxilia no solo a que se potencie el trabajo en los estudiantes con capacidades excepcionales o talentos, sino que favorece en gran medida al acercamiento con los gustos, los intereses y la sensibilización al apoyo que brinda el docente para el aprendizaje.

El currículo con enfoque inclusivo, visto desde modelos desarrollista del talento basado en Joseph Renzulli

En páginas anteriores, se explica las distintas estrategias de atención y enriquecimiento del currículo, donde permite la incorporación del talento, ya sea en ambientes de aula escolar o fuera de ella y los agentes que la posibilitan o dinamizan. Sin embargo, las estrategias que implemente la escuela, de acuerdo al tipo de servicio de enriquecimiento no son excluyente, para (Renzulli & Reis, 2016; Garcia-Cepero & Proestakis, 2010) *"pueden ser articuladas de forma tal que permitan a los establecimientos ofrecer un continuo de servicios educativos que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes"* (p. 44)

La articulación de las alternativas de atención al currículo, debe considerar darles respuesta a las siguientes preguntas: ¿Para quién está dirigido el servicio? Para todos los estudiantes, para algunos o para aquellos con habilidades e intereses excepcionales. ¿Qué tipo de servicio se puede ofrecer? Enriquecimiento, aceleración, diferenciación, entre otros. ¿Dónde se ofrecerá el servicio? En el aula regular o fuera de ella. ¿Quién ofrecerá el servicio? El docente de aula, un tutor, el especialista en enriquecimiento.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación se inscribe dentro del método de la IAP (Investigación Acción Participación) el cual permite integrar grupos de estudio interdisciplinares entre docentes de diferentes áreas del conocimiento, de diferentes grados y niveles y los directivos de las Instituciones Educativas que reportan en el Simat estudiantes con CyTE, a partir de la descripción del currículo y la comprensión, la reflexión de la acción colectiva de sus propias prácticas de enseñanza, permitiendo crear teoría educativa. Kemmis y Carr (1980, citados por Bausela, s.f, p. 2) *"Considera que la investigación acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales, sino como un proceso de cambio social, que se emprende colectivamente."* Continúa diciendo Bausela (s.f,)

> *"La IA es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. Supone de entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su propia práctica."* (p. 1)

Este enfoque cualitativo (interpretativo - Comprensivo) permitió contrastar con sentido y significado las concepciones, la metodología y el contexto en la dinámica de las prácticas de enseñanza de los docentes a partir del currículo, para develar sus argumentaciones, sus intencionalidades, las fortalezas y debilidades de su aplicación a la luz de la Política Nacional Inclusiva.

Según Grundy (1982) citado por Bausela(1991) señala tres modelos básicos de investigación acción: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador. La investigación se suscribe en el modelo crítico, ya que parte de la idea de la transformación de estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirva de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones. Entonces, el modelo o enfoque que direccionó el proceso investigativo es el socio-crítico, de acuerdo con Arnal (1992) *"adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, "de los estudios comunitarios y de la investigación participantes"*. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presente en el seno de las

comunidades, pero con la participación de sus miembros. Se puede afirmar entonces que el enfoque socio-crítico se basa en la ciencia de la acción, en donde la esencia del conocimiento son los problemas de investigación, que a su vez se generan a través de la colaboración con los otros donde la finalidad es transformar la realidad.

Como expresa Alvarado & García (2008, citados por Mejía y Molina, 2010), el enfoque socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la capacitación y transformación social. De esta manera el grupo se apropia de la investigación y generan una reflexión crítica de las inter-relaciones y prácticas investigativas, al observar la investigación se pueden dar cuenta que el problema es de tipo vivencial, y las técnicas de recogidas de datos son flexibles y que siempre existe una comunicación permanente entre el investigador y el equipo investigador, quien también es partícipe de este diálogo coloquial. Bajo estos planteamientos conceptuales la IAP se constituye en un tipo y un método de investigación que se asume de manera consciente y decidida por parte de los miembros que en ella participan.

Etapas de la investigación

La IAP se realizó con un enfoque socio crítico, y se configuró a través de cuatro etapas: primera etapa: reflexión inicial-contextualización y diagnóstico de la situación; segunda etapa: desarrollo de un plan de acción; tercera etapa: implementación del plan de acción; cuarta etapa: reflexión final. En este sentido, la aplicación práctica de técnicas por etapas de investigación propicia la imbricación de las mismas de manera sistemática e integradora, con el fin de generar un proceso organizado y sistémico que permita vincular de manera creativa a cada uno de los aspectos y elementos del proceso de (IA), para sustraer de manera global los elementos de juicio que permitan configurar, a su vez, soluciones creativas y pertinentes a las necesidades sentidas del contexto.

Figura 3. Etapas de la IAP

Fuente: Elaboración propia a partir de Kemmis (1989) citado por Antonio Latorre (2005)

RESULTADOS

A partir de los antecedentes y el basamento conceptual recopilados en el Marco Teórico, se establecieron las categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes: currículo, concepción de capacidades y talentos excepcionales y políticas de educación inclusiva, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información. Estas se apoyan en las distintas investigaciones sobre estrategias de atención a las capacidades desde una concepción del desarrollo, en teóricos como: Joseph Renzulli, Stephen Pfeiffer, Francoys Gagné, los aportes de María García Cepero y los documentos orientadores emitidos por el MEN (2002, 2006, 2015, 2017).

Otros documentos que se referencian y contribuyen al desarrollo de las categorías de análisis, se destaca el trabajo que viene desarrollando la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) en 10 Instituciones. A través de un convenio, pudo establecer una ruta de atención integral para los estudiantes con Capacidades y Talentos excepcionales, convirtiéndose en pionera en este campo. Sin embargo, falta mucho trabajo para que las instituciones incorporen en su currículo la

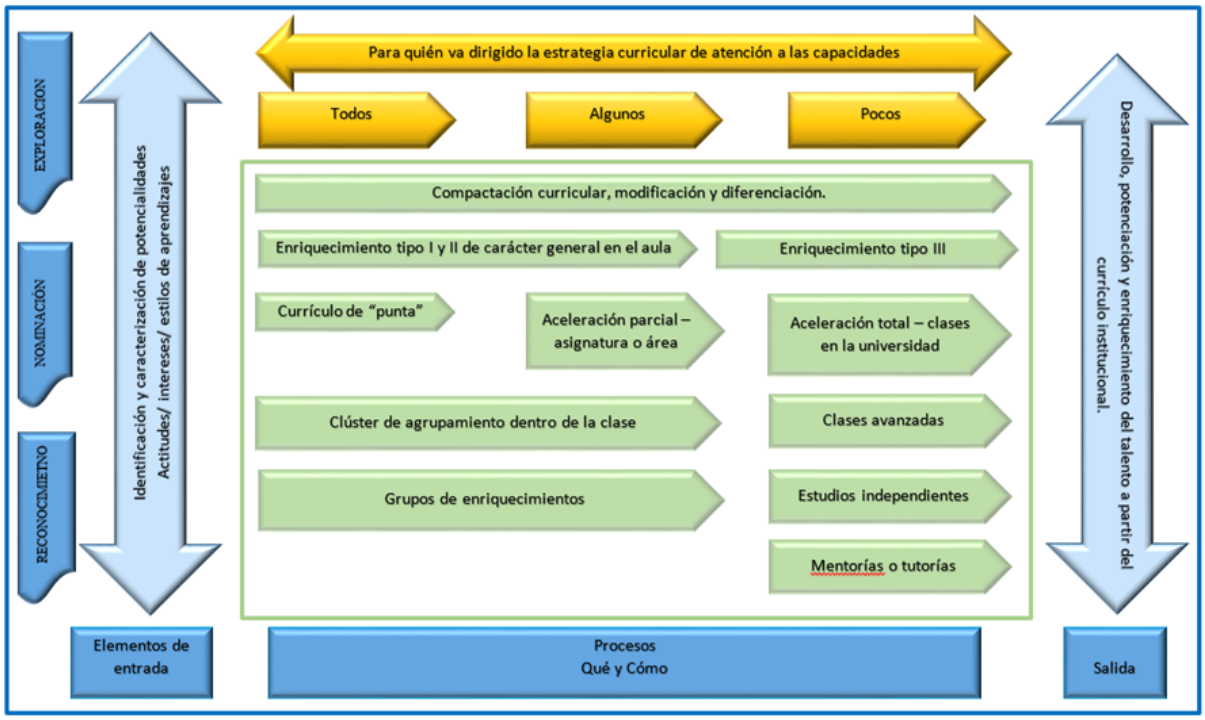
excepcionalidad y sea una política institucional.

A partir de las anteriores categorías, revisadas desde la fundamentación conceptual, se direccionan las instituciones educativas en la concepción de excepcionalidad que asumen desde el PEI, las rutas para la identificación, exploración y reconocimiento del talento, las estrategias de implementación de enriquecimiento del talento desde el currículo y el tipo de respuesta desde las responsabilidades de la Institución con respecto a las políticas de inclusión. Permite como producto inicial y avance el Modelo Integral de Enriquecimiento Curricular (MIEC), como ruta teórica para que las instituciones educativas orienten el diseño de las estrategias de servicios para la atención pedagógica de las CyTE. El esquema representa el modelo de articulación del currículo atendiendo a los procesos de identificación, reconocimiento y estrategias de atención para los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Basado en los documento y trabajos fundamentados en (Renzulli & Gaesser, 2015; Renzulli & Reis, 2016) y el análisis investigativo de Garcia-Cepero & Proestakis (2010) a partir de las investigaciones de Renzulli.

Desde el MIEC, se podrán establecer los programas de formación y cualificación docente a partir de los referentes teóricos que soportan la política de educación inclusiva en Colombia, este aporte permite para cada institución educativa ir construyendo el marco referencial del currículo, el cual direcciona las etapas, momentos y el tipo de servicio para el desarrollo del Taleno.

Es importante el uso de herramientas TIC para apoyar los programas que la IE desarrolla con el fin de atender las expectativas y motivaciones de los estudiantes, según su situación personal, social y cultural, estas estrategias posibilitan la exploración y nominación del talento desde la interacción aulica. Igualmente, la IE debe coordinar los esfuerzos conjuntos entre sus pares y otros estamentos, para la creación de alianzas y redes con el fin de promover y desarrollar talento, es decir la creación de estrategias tipo III.

Figura 2. Modelo Integral de Enriquecimiento Curricular (MIEC)



Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos Renzulli & Gaesser, Un sistema multicritrial para la identificación del alumnado de alto rendimeinto y de altas capacidades creativo-productivo (2015) y Garcia-Cepero & Proestakis (2010)

Distintos autores sugieren, que las prácticas educativas, sean más inductivas, centradas en el estudiante, estas son más apropiadas para el desarrollo del potencial de los niños con Cy/oTE. Cuando se incluye los programas de talento como política institucional, se obtienen resultados sobresalientes, no solamente en los estudiantes talentosos, sino en el estudiantado general. (Garcia-Cepero & Proestakis, 2010)

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los avances del proceso investigativo se visualizan las conclusiones a partir de la fundamentación teórica y normativa desde la atención escolar de los estudiantes con CyTE a partir de un enfoque inclusivo.

Ningún modelo de la excepcionalidad va a capturar completamente las múltiples facetas internas o externas del individuo, las cuales permiten que las capacidades y los talentos excepcionales de una persona se desarrollen y se manifiesten. Es posible que la respuesta frente a las diferentes aproximaciones sea hacer una síntesis para comprender la multiplicidad de manifestaciones de excepcionalidad presentes en la realidad de las aulas y determinadas por particularidades del contexto sociocultural. Sin embargo, las directrices y orientaciones del MEN (2002, 2006 y 2015)

para la política colombiana, se adopta una postura desarrollista del talento, es decir, que se puede manifestar en cualquier nivel educativo y se puede potenciar y desarrollar a partir de estrategias de articulación curricular de talento.

Para el MEN (2006) se asumen las capacidades y los talentos excepcionales como condiciones que trascienden una clasificación globalizante o académica y, a través de los criterios señalados para su identificación, relativiza el uso de las técnicas de valoración del coeficiente intelectual para su detección. Es necesario reconocer que dentro de la categoría de excepcionalidad aparecen diferentes formas de expresión tales como las personas con capacidades excepcionales globales y las personas con talentos excepcionales específicos: deportivos, artísticos, matemáticos, entre otros.

Se han explorado diferentes formas del desarrollo de las capacidades y talentos excepcionales, dentro y fuera de la escuela, incluyen: la aceleración, programas de enriquecimiento, escuelas especializadas, tutorías, grupos de enriquecimiento, diferenciación curricular entre otros (Dai & Chen, 2014; Renzulli & Reis,2016; Garcia-Cepero & Proestakis, 2010) sin embargo, la regla de oro, consiste en la relación y coherencia entre los sistemas de reconocimiento y el servicio o programa de enriquecimiento del talento que promueva la institución educativa.

En el contexto escolar, la cuestión tiene que ver con la medida en que los estándares curriculares regulares y la pedagogía coinciden con las necesidades de desarrollo del talento en una etapa o coyuntura específica y que estas ofertas curriculares y experiencias de aprendizaje garanticen la continuidad del desarrollo del talento en el hogar, la escuela, la comunidad y el ciberespacio. Es decir, desde la escuela como catalizador ambiental del talento, desde su cultura organizacional es importante asumir para la excepcionalidad las siguientes premisas: - la excepcionalidad se considera un fenómeno heterogéneo, por tanto, se entiende que los estudiantes excepcionales son diversos entre sí, y sus capacidades o talentos se manifiestan también de manera distinta. - La excepcionalidad se desarrolla, por tanto, es posible encontrarla como potencial o como desempeño, no es un atributo estable en la persona, sino que requiere de condiciones apropiadas para manifestarse. La excepcionalidad está determinada por factores contextuales, por tanto, debe comprenderse dentro de la cultura en la cual está inmerso el estudiante. (MEN, 2015, p. 72)

El proceso de desarrollo de la excepcionalidad implica la presencia de diferentes factores (ambientales e intrapersonales) que permiten la emergencia de capacidades o talentos excepcionales. Es importante tomar en cuenta estos factores para hacer que ellos se conviertan en catalizadores del proceso de formación, ya que pueden incidir en el desarrollo del talento, en forma negativa o

positiva.

Los catalizadores ambientales hacen referencia a factores externos a la persona, que contribuyen a que este logre transformar su potencialidad en competencias o desempeños, que en últimas se manifiestan en producción experta o creativa. Entre estos están: la familia, la escuela o el entorno escolar y otros ambientes influyentes como los físicas (urbano-rural), económicas, políticas y culturales.

La familia y la escuela son factores que inciden desde los momentos de exploración y nominación del talento, hacen parte del proceso de reconocimiento de los intereses, motivaciones y caracterización de los estudiantes. Igualmente, la escuela propicia y acondiciona los programas y alternativas de enriquecimiento curricular y los ambientes de aprendizajes para que se pueda potenciar el talento (MEN, 2015, pp. 114-119).

El estudiante también es responsable de su proceso de formación y requiere de un compromiso para desarrollarse. Es importante fortalecer en ellos la autonomía, la autorregulación de su aprendizaje y el autorreflexión. Todo esto debe estar acompañado de la formación en principios éticos claros, de cuidado del sí mismo, del otro y de la sociedad. Igualmente, fortalecer la motivación como proceso permanente para el aprendizaje, lo cual implica, por una parte, identificar sus intereses, cultivarlos, y a la vez desarrollarles compromiso y perseverancia en la consecución de dichos intereses.

Para consecución de una propuesta curricular que se articule a las estrategias de atención a las Capacidades y Talentos Excepcionales desde un enfoque inclusivo, es importante considerar los aportes del Modelo de desarrollo del talento propuesto por Renzulli, Stemberg y Gagné. El catálisis o factores (ambientales e intrapersonales) de identificación y reconocimiento, juegan un papel determinante en el proceso de desarrollo del talento. Estos catalizadores transversalizan las etapas que acojan las instituciones para el reconocimiento pedagógico del talento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, P. R. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. Tendencias pedagógicas, (31), 47-68.
- Cardona, D., Sánchez, J., & Acosta, C. (2018). Panorama de la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia. Catálogo editorial, 22-54.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE, 129-152.
- Crisol, E., Herrera, L., & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión

sistemática. Education in the Knowledge Society (EKS), 21, 13.

- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. Prospects, 49(1), 91-96.
- Davini, C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Ed. Santillana.
- Diez, F., Perez, B. & Alvarez, D. (2020). Glosario de términos epidemiológicos.
- Galán, I., Ramírez, A., & Jaime, H. (2010). Modelo 360 para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). Innovación Educativa, 10(53), 43-53.
- Garcia, M. (2020). Relación entre las creencias sobre la creatividad y los estilos de enseñanza.
- Gaviria, A., Barrientos, J. (2001). "Determinantes de la calidad de la educación en Colombia". Archivos de Economía 159. Departamento Nacional de Planeación.
- Gibbs, G. (1994). Improving Student Learning. Theory and Practice. Oxford: Oxford Centre for Stall Development
- González, Luis E.; Ayarza, Hernán.(1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el sigl XXI. Visión de América Latina y el Caribe Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC-UNESCO.
- Klingbert, L. (1972). Introducción a la Didáctica General. Ed. Pueblo y Educación.
- Zabalza, M. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En G. Valcarcel (Ed.), Didáctica Universitaria.

AUTORES

Alba Lucía Vergara Arguello, Julieta Aramburo Barragán, Carlos Orlando Guavita Ocampo, Elena Hernández, Aida Rebeca Guevara Zamora, Alexandra del Pilar Nogales Cisneros, Andrea de los Ángeles Rosero Morales, Narciza de Jesús Orozco Buele, José Reyes Navarro Arias, Mildreth Juliana Lozano Martelo, Víctor Fernando Guzmán Nariño, Elisa Eugenia Rivera Arrieta, Yeferson Fernando Rincon Artunduaga, Jacqueline Hurtado de Barrera, Jennifer Johanna Ortiz Gutiérrez, Alba Luz Villadiego Pérez, Nancy Victoria Vera Gómez, Marielisa del Cisne Troya Muñoz, María Fernanda Luna Ruíz, Mayerly Ruiz Sotelo, Benilda Carolina Carvajal Sánchez, Delmy Janeth Andrade Oviedo, Arcesio Rafael Sánchez Bonilla, Margoth Adriana Valdivieso Miranda, Roberto Hernández Sampieri, Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja, Máryolis Sánchez Ramos, Edin Javier Caro Caraballo, Edwin Osbaldo Vargas Patiño, Leidy Esmeralda Herrera Jara, Mariuxi Carolina Granda Vidal, Javier Fernando Bermúdez, Sirley Odilia Méndez Hernández, Nefiz Restrepo Solarte, Nelson Andreé Bejarano Godoy, José Fredy Morales Vallejo, Johana Tatiana Ortiz Gil, Jhony Janovic Chimbo Jumbo, Milton Euclides Condoy Machuca, Saida María Rueda Marín, María Isabel Campoverde Jumbo, Rocío De Los Ángeles Martínez Ortega, José Edmundo Calvache, Mireya Soledad Brito Albuja, Charvel Oswaldo Romero Astudillo, Leonardo Isidro Manobanda Calberto, Mengzuan Zhang, Frak Torres Vergel, Milton Stik Rojas Liévano, Jesús Alberto Oliveros Navarro, William Osvaldo Cuervo Gomez, Nidia Cristina Perez Pita, Teresa de Jesús Rosero Ortega, Vicenta Jubika Ripalda Asencio, Ubelis del Carmen Gómez Ojeda, Silvana Luz Campo Urbáez, Alith Arlenny Tovar Mariño, Fredie Duque C., Ilsa Mora Sandón, Yudis Guerra Lugo, Yuli Patricia Rodríguez López, Olaris Arias, Liliana Esther Mollina - Isaza, Franklin Manuel Osorio Galindo