

Investigación en pedagogía y educación

Reflexiones, retos y proposiciones



Investigación en pedagogía y educación

Reflexiones, retos y proposiciones

Compilador

PhD - DHC . Jorge Hernán Betancourt Cadavid

Dirección Editorial

Mg. Jovany Sepúlveda Aguirre

Director Editorial y de Publicaciones – Sede Medellín

Corporación Universitaria Americana

Sede Medellín - 2020

Libro resultado de investigación a partir de la actividad colaborativa entre los grupos de investigación de la Corporación Universitaria Americana y diferentes grupos de investigación del ámbito nacional e internacional.



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

 SELLOS EDITORIALES UNIVERSITARIOS
U Americana


370.7
C822

Corporación Universitaria Americana. (2020). Investigación en Pedagogía y Educación Reflexiones, Retos y Proposiciones. Jorge Hernán Betancourt Cadavid (comps). Medellín: Sello Editorial Coruniamericana

203 Páginas: 16X23 cm.
ISBN: 978-958-5512-76-4

1. Educación- 2. Pedagogía- 3. Inclusión - 4. Didáctica - 5. Investigación
5. Líneas de investigación

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA-CO /SPA /RDA
SCDD 21 /CUTTER - SANBORN



Corporación Universitaria Americana©
Sello Editorial Coruniamericana©
ISBN: 978-958-5512-76-4

Corporación Universitaria Americana

Presidente
Jaime Enrique Muñoz

Rectora Nacional
Alba Lucía Corredor Gómez

Rector Sede Medellín
Albert Corredor Gómez

Vicerrector General Sede Medellín
Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez

Vicerrector Académico Sede Medellín
Arturo Hernán Arenas Fernández

Vicerrector de Investigación Sede Medellín
Luis Fernando Garcés Giraldo

Director de Publicaciones Sede Medellín
Jovany Sepulveda Aguirre

Sello Editorial Coruniamericana
selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

Diagramación y carátula:
Luisa Fernanda Rojas Arango

Corrección de estilo: INFOLIO S.A.S

1ª edición: Abril de 2020

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana.

Pares evaluadores

PhD. Milton Daniel Castellano

Doctor en Lingüística, Magister en Lingüística y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Director del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín (Colombia).

Ph.D. Lina María Cano Vásquez

Doctora en Educación y Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Especialista en Gestión de Procesos Curriculares. Licenciatura en Educación Infantil Especial también de la Universidad de Antioquia

Contenido

Introducción

Jorge Hernán Betancourt Cadavid

Prólogo

Luis Fernando Garcés Giraldo

19

Cultura escolar y Profesionalidad pedagógica desde los trayectos biográfico-profesionales. Sobre el suroeste antioqueño: Tarso, Urrao y Andes

Jorge H. Betancourt-Cadavid

33

En la educación no sé median conflictos sino emociones

Roger Alexander Acosta Sánchez

Adriana Patricia Arboleda López

Camilo Andrés Gálvez Lopera

53

Neurodidáctica en el aula: estrategia para la motivación del aprendizaje

Sandra Liliana Gómez V.

69

Dos aproximaciones al concepto de identidad: retos de una pedagogía en decadencia

Diego Alejandro Correa Correa

William Esteban Grisales Cardona

Walter Mauricio Montaña Arias

Frank Hugo Pérez Tangarife

Carlos Augusto Arboleda Jaramillo

85

La Inclusión educativa como proceso de transformación social en la Corporación Universitaria Americana, abordaje desde la población LGTBI

J. Eduardo Murillo B.

Adriana Patricia Arboleda López

Leidy Catalina Acosta Agudelo

Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez

101

Un acercamiento al trabajo colaborativo como estrategia didáctica para una educación transformacional en el docente

Rodrigo Albeiro Jaramillo Villegas

Uriel Osorio Arango

Juan Carlos Olier Restrepo

Albeiro Aguirre Ríos

Juan Carlos Cardona Acosta

121

La educación ambiental como estrategia educativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia

Mónica Marcela Duque Vásquez

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

137

Aplicación del método Delphi para validación de un cuestionario de incorporación de las competencias del servicio de oficiales de policía a la formación de oficiales

Mauricio Rincón Moreno

Luis Carlos Cervantes

Jenny M. Páez

Diseño del programa C+Constante para promover la

161

permanencia y graduación estudiantil en programas virtuales

Sandra Liliana Torres Taborda

Efraín José Martínez Meneses

177

La simulación clínica como estrategia de aprendizaje en fisioterapia

Martha Lucía Acosta Otálora

Margareth Lorena Alfonso Mora

Elisa Andrea Cobo Mejía

Carolina Sandoval Cuellar

Rocío del Pilar Castellanos Vega

Ruth Liliana Goyeneche Ortegón

193

Actitudes hacia las tecnologías digitales y Flipped Classroom: un estudio de caso en el contexto colombiano hacia la implementación de cursos tipo MOOC

Óscar Andrés Cuéllar Rojas

Jorge Eliecer Villarreal Fernández

David Alberto García Arango

Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez

Edwin Mauricio Hincapié Montoya

203

¿Cuánto gana la educación en Colombia?

Karen Yarley Rivas Ruiz

Oswaldo Alonso Álvarez Galvis

Diego Fernando Galviz Cataño

Juan Carlos Cardona Acosta

Víctor Manuel Caycedo Sánchez

José Alexander Velásquez Ochoa

Prólogo

Escribir este preliminar, es para quien lo hace una especie de defensa, y como bien plantea su definición, el prólogo a veces es ajeno a la esencia del texto mismo, puede ser un valor añadido. En este caso, más que el valor complemento, lo que pretendo dejar es la clave para entrar en la esencia del trabajo que usted tiene en sus manos. Y lo hago de esta manera porque no hay duda que en un mundo como el presente se hace necesario crecer como humanos, social y comunitariamente tenemos mucho por hacer, pero especialmente en el campo de la pedagogía, y en la educación, seguimos teniendo mucho por abordar.

Así las cosas y de cara a la visión de nuestra Corporación Universitaria, se proponen ejercicios de encuentro con pertinencia y rigor en la investigación para favorecer al desarrollo social. Estamos interesados en los resultados de investigaciones con sustento y fortaleza epistemológica, a la vez que comprometidos con los fundamentos éticos y culturales¹. Pero ¿quiénes y dónde se desarrolla la comunidad académica a la que hago referencia? Ese problema inicial puede responderse desde una conferencia dictada en 1966 en Montreal por Georges Canguilhem², quien fuera alumno de Gastón Bachelard y maestro de Miche Foucault. Propone que el asunto del Lugar para esa colectividad, son los enfoques y métodos que quienes escriben en este trabajo transitan.

Si se sigue la reflexión propuesta por Canguilhem, también pregunta ¿por qué seguir haciendo ciencia en comunidad y siguiendo algunas directrices? ¿Cuáles son las razones para publicar un diálogo científico de este tipo? Y se pueden presentar tres posibles soluciones a estas cuestiones: la primera es una razón de tipo histórica, pues hay un carácter que se exige a quienes dedican su vida a esto de indagar, ya que el mundo que los circunda en condiciones de tiempo y contexto se los exige. Ahora bien, la época dará una segunda razón, ya que la visión de procesos de largo plazo

¹ Es importante dejar claro que las publicaciones de la Corporación Universitaria Americana procuran responder al cumplimiento de la Misión y la Visión de la Institución.

² Georges Canguilhem en una personalidad central en la comprensión en torno a la evolución de la historia de la ciencia francesa durante el siglo XX. Es el vínculo fundamental que unió a dos grandes generaciones de filósofos y epistemólogos franceses: la generación que dominó la filosofía de la ciencia antes de la Segunda Guerra Mundial (Bachelard, Cavaillès, Koyré), y la generación liderada por M. Foucault y L. Althusser.

con mayores patrimonios colaborativas, tendrá capacidades y actitudes que procuran participación de numerosos académicos, y será el piso firme para hablar de ciencia. La tercera, y no menos importante razón estará en el orden de lo filosófico, gracias a que, sin referencia a lo epistemológico, cualquier acción científica y de producción de conocimiento terminará siendo simplemente una reflexión vacía y sin sentido, posiblemente una superficial réplica de técnicas y métodos.

Al terminar esta entrada al libro, queda la pregunta de ¿Cómo es esa ciencia que sustenta este trabajo? La respuesta que ofrece el epistemólogo propuesto es que lo hace con un carácter para responder a las funciones de las instituciones que las originan, en la medida en que el sondeo del conocimiento y su aplicación, dan origen a las tareas fundamentales de las instituciones universitarias: investigación, docencia y extensión. Entonces, el signo de este libro es externalista, ya que presenta los resultados de investigación de diferentes portentos propios de la pedagogía, que de manera disciplinar asimila aquí una manera natural de discursos que emergen como interpretaciones que quieren acercarse científicamente a la realidad educativa. Lo que se pone en evidencia en este libro es el arrastre del mundo de la vida, de la subjetividad maestros en ejercicio que están interesados en signar su mente conforme la realidad que los inquietan.

Con lo antes dicho, el concepto de Pedagogía que persiste a través del texto nos permite avanzar como institución de educación superior y entregar reflexiones del orden disciplinar. De esa manera los autores muestran a través de cada capítulo argumentos y que llenan de significado las abstracciones logradas en una rica diversidad de investigaciones propias del ambiente y los talentos de la educación contemporánea. Se tienen en cuenta creaciones y un mundo de imágenes y creaciones, además que:

Es posible romper con los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos: pensar desde el momento que obliga a hablar también de sus aperturas, lo que alude al movimiento de lo producido como siendo lo constituyente de éste y que transformamos en el ángulo para considerar el momento sin restringirnos a sus estructuras cerradas (Zemelman, 1998, p. 34)³.

Luis Fernando Garcés Giraldo, PhD-PosDoc
Corporación Universitaria Americana
Vicerrector de Investigación Sede Medellín – Colombia

³Cfr.: Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. España: Anthropos Editorial.

Introducción

Bajo estos aspectos se comprende la complejidad de abordar el grandioso cosmos del hombre, pues es él una realidad inacabada e inexorablemente abierta, y sin embargo todo proceso que indague más de lleno en el mundo de lo humano es un proceso que indica la humanización y la valoración del mismo y de la sociedad sin intenciones coloniales, libre de cualquier sujeción hegemónica (Betancourt-Cadavid, 2014, p. 33).

Desde la Corporación Universitaria Americana, se convocó a la comunidad académica en torno a la cavilación del papel de los profesionales en la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, para que desde allí sea posible contribuir activamente al progreso y configuración de las disciplinas. De esta manera se fomenta el diálogo entre saberes para posibilitar el avance de discusiones alrededor de las posturas con sentido crítico hacia el futuro de nuestra sociedad y del conocimiento.

Este libro recopila los trabajos propuestos por investigadores y educadores, para favorecer de alguna manera y participar en la configuración del concepto en torno a los conocimientos con una positividad, en el sentido mismo propuesto por Foucault (2010, 234 y 242) . La definición del concepto Pedagogía a veces se le asume como una teoría sobre la educación, otras como contenidos circunscritos de manera exclusiva a la enseñanza propia de las instituciones educativas, y en medio de todo esto usted se encuentra con este trabajo que pone en evidencia un compendio que al unísono responden a un espíritu tanto teórico como práctico.

Por eso quiero cimentar esta entrada al libro haciendo referencia a John Dewey , en una conferencia en la que presenta la posibilidad de un estatuto científico, en tanto que:

[...] tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir las dos; tendemos a suponer que ciertos resultados, por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso solo pueden producirse cuando recordamos que tales resultados son fuentes

⁴ Cfr.: Foucault, M. (2010). La Arqueología del Saber. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. 2ª edición revisada. México: Siglo XXI editores

⁵ Hay una influencia en John Dewey de J. F. Herbart, al asumir la escuela como laboratorio de la vida donde la educación conduce a la moral y a la paz individual. Cfr.: Dewey, J. (1951). “La educación como ciencia”. En: La ciencia de la educación, Buenos Aires, Losada.

que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas (Dewey, 1951, p. 35).

En síntesis, para puntualizar en esta primera parte de la introducción, abordar el concepto de Pedagogía, es entrar en un saber que se erige como disciplina. Esto implica tener en cuenta que los autores de cada capítulo presentan con su trabajo contextos y significados reflexionados desde ambientes naturales en torno a cuestiones diversas y estilos educativos, sus condiciones y modos de producción, la manera como crean, como manejan y se regulan las ideas y los valores que se van creando, las cuales surgen dentro de formas de vida en medio de estructuras socio políticas que definen la estructura en torno a la configuración de los sujetos.

Ahora bien, sobre los capítulos que componen el libro, quisiera iniciar diciendo que en el capítulo resultado de investigación que se inscribe en el marco del proyecto que tiene por título Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia -durante 2018 participaron del proyecto 250 maestros de municipios que hacen parte de las 9 subregiones del departamento de Antioquia, y este hace referencia al trabajo hecho en ese proceso con maestros del suroeste del departamento-. La propuesta emerge del Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia, que es un espacio de reflexión donde se rescatan las voces y el quehacer de los maestros, y en el trabajo titulado Cultura escolar y Profesionalidad pedagógica desde los trayectos biográfico-profesionales. Sobre el suroeste antioqueño: Tarso, Urrao y Andes, se ponen en evidencia cuestiones que emergen en las narrativas biográfico-profesionales de los maestros del suroeste antioqueño de varios municipios de esta subregión que participaron de este proceso investigativo durante 2018. Estos relatos han favorecido un acercamiento comprensivo sobre la profesionalidad docente de los maestros, desde un análisis de las dimensiones académica, social, institucional y experiencial de la cultura escolar.

En la propuesta titulada En la educación no sé median conflictos sino emociones, se despliegan las palpitations propias de los sujetos, asociadas a la conducta humana como un aspecto clave y decisivo en las relaciones sociales. Desarrolla las concepciones de las emociones en torno a los al comportamiento social y a la formación de la naturaleza humana y la mediación, basadas principalmente en los planteamientos de

Martha Nussbaum, de manera que en el trabajo esta autora sirve como marco teórico, desde donde se argumentan la mediación escolar como una alternativa para generar inteligencia emocional en los chicos. Esta es una necesidad para encontrar formas de sociabilidad significativas en las prácticas sociales desde la praxis del maestro.

En el capítulo Neurodidáctica en el aula: estrategia para la motivación del aprendizaje, vemos como los estudiantes de nuestro tiempo existen de una manera que exigen procesos que deben pensarse con detenimiento, sin duda que se hace necesario fraccionar la brecha que caracteriza a profesores formados para tal efecto en décadas anteriores. Sin duda que es imprescindible que los docentes y las instituciones educativas se transformen hacia alternativas en esta trayectoria. Es claro que los avances en las Neurociencias, así como en los métodos de exploración sobre el cerebro humano, nos han permitido acercarnos a las maneras cómo aprende el cerebro, lo que permite potenciarlo. Con este trabajo se suscitan reflexiones sobre mejoramiento de los procesos de enseñanza, y por ende del aprendizaje los estudiantes.

En Dos aproximaciones al concepto de identidad: retos de una pedagogía en decadencia, hay un entramado de aspectos que pueden tenerse en cuenta en torno al concepto de identidad en el ámbito educativo. Aquí se trata la configuración de las subjetividades de aquellos que, desde las instituciones formadoras y los espacios vitales, van dándole forma a los ámbitos de su propia vida. Se encuentra usted con reflexiones en torno a la pérdida de identidad, una posible consecuencia de la difusión de los valores necesarios para el desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Luego, aparece un capítulo clave para la reflexión pedagógica en nuestra institución, pues se trata de La Inclusión educativa como proceso de transformación social en la Corporación Universitaria Americana, abordaje desde la población LGTBI. Es una acometida desde la población que hace parte de este colectivo social, con quienes se realiza es un diagnóstico y una revisión documental de textos institucionales vigentes en torno a la inclusión en el contexto académico. Por supuesto que el trabajo está en estrecha relación con los conceptos sobre género, a partir de los resultados que obtuvieron de un formulario aplicado a la población estudiantil, y que les sirve en el propósito que tienen de crear una política de educación superior inclusiva en el contexto de la Corporación.

El siguiente aparatado, es una descripción en torno al trabajo colaborativo, donde se muestra la diferencia que tiene esta propuesta con el trabajo en grupo, o con los grupos solidarios en el aula de clase. En este capítulo se aborda una alternativa para el progreso de las interacciones sociales dentro del aula, y gracias a ello los autores lo han titulado Un acercamiento al trabajo colaborativo como estrategia didáctica para una educación transformacional en el docente. Trabaja las transformaciones posibles en la educación, fundadas en la reflexión crítica que hace posible el acercamiento colaborativo como estrategia propicia para la sociabilidad al interior del aula. Es una disertación sobre y el trabajo colaborativo como estrategia en la experiencia de los docentes, particularmente desde la perspectiva de Lev Vygotsky y Jean Piaget.

En el capítulo sobre La educación ambiental como estrategia educativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Ciencias Sociales, es sobre una indagación de las prácticas docente y su formación profesional. Circula a través del trabajo, la inquietud por las estrategias educativas que direccionan a la formación desde la educación ambiental, de tal manera que se pueda contribuir con acciones orientadas al cambio y la reflexión en donde hay diversas manifestaciones de la vida. Este trabajo propone además la transformación de los territorios, y eso lo hacen a partir de entrevistas a los docentes y gracias a un análisis desde el modelo pedagógico socio crítico. La gran pregunta que transita el escrito es por la responsabilidad del profesional que se está formando en cualquier disciplina con respecto al cuidado del medio ambiente, por lo que apuntan a que la educación es clave en el reconocimiento de la vida profesional en interacción con la naturaleza.

El trabajo Aplicación del método Delphi para validación de un cuestionario de incorporación de las competencias del servicio de oficiales de policía a la formación de oficiales, es sobre una investigación que se desarrollada en un contexto de cadetes de policía. Se trata de una evaluación a través de este método, el cual pretende validar este tipo de técnicas, y desde allí, los autores crean un instrumento para evaluar las competencias de los oficiales de policía al finalizar sus dos primeros años de servicio. Por medio de este método desarrollaron los aditamentos de las competencias profesionales que debe tener un oficial de policía, habilidades que están orientadas hacia los saberes y la práctica, de manera que el capítulo deja ver cómo se arman dos grupos de expertos de esas instituciones para validación en tres pasos.

El capítulo que se titula Diseño del programa C+Constante para promover la permanencia y graduación estudiantil en programas virtuales hace referencia a una investigación que todavía está en curso, Así pues, no pregunta una discusión propiamente dicha, pero usted puede encontrar todo el diseño de la propuesta para lograr la permanencia estudiantil a través de una plataforma virtual que tiene básicamente dos pasos a seguir: el primero es la identificación y análisis de los factores de deserción, tomados de unos antecedentes de documentos institucionales; luego hacen un planteamiento de posibles soluciones que ayuden a mitigar la deserción. En este trabajo se desarrolla fundamentalmente el concepto de deserción, pero también se aborda la permanencia y retención aplicados al ámbito de la educación, y lo que emplean es una metodología que exige una mirada cualitativa para estudiar los aspectos sociales de la deserción estudiantil, por ello hay una parte cuantitativa, pero también se encuentra con otra parte que analiza los datos de la deserción desde la estadística. Estas dos rutas serán el fundamento de un posterior análisis, por lo que es importante reiterar que en este capítulo los autores muestran el planteamiento del trabajo, pero gracias a que como está en desarrollo la investigación, no se encuentran hallazgos y conclusiones... esperemos a tener una nueva oportunidad en la que contar con estos elementos.

En el trabajo La simulación clínica como estrategia de aprendizaje en fisioterapia, se hace divulgación de resultados del proyecto de investigación titulado “Practica Simulada en estudiantes de Fisioterapia para la toma de decisiones en la competencia clínica durante la atención de una persona con lumbalgia mecánica. Colombia”, en el cual se muestra como la aplicación de la simulación clínica como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de pregrado de Fisioterapia promueve un aprendizaje significativo mediante el saber hacer, combinando experiencia, conocimiento, destreza, habilidad, decisión, riesgo, y seguridad favoreciendo así, la adquisición de habilidades técnicas y competencias necesarias para el cuidado de la salud.

Asimismo, el capítulo Actitudes hacia las tecnologías digitales y Flipped Classroom: un estudio de caso en el contexto colombiano hacia la implementación de cursos tipo MOOC, es un texto resultado del proyecto de investigación de I+D+I que contribuye al fortalecimiento de la formación virtual en el Departamento de Antioquia, proyecto de investigación aprobado por Minciencias.

Finalmente, se encuentra el capítulo cuánto gana la educación en Colombia, donde se realizan los análisis de los elementos que influyen en la distribución y asignación de los recursos en el sistema educativo y también la deserción en el país. Es importante resaltar en este texto las proyecciones financieras mediante un análisis crítico real, humano y la falta de control a un desorden administrativo.

Así pues, y teniendo en cuenta todo lo antes esbozado,
mis mejores deseos de una grata lectura.

Ph.D. Jorge Hernán Betancourt Cadavid
Docente Investigador
Corporación Universitaria Americana

CAPÍTULO 1

Cultura escolar y profesionalidad pedagógica desde los trayectos biográfico-profesionales sobre el suroeste antioqueño: Tarso, Urrao y Andes¹

School culture and pedagogical professionalism from the biographical professional pathsAbout the southwest of Antioquia: Tarso, Urrao and Andes

Jorge H. Betancourt-Cadavid²

Resumen

El Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia³, es una iniciativa que cuenta con la participación de doce universidades del departamento y de la Secretaría de Educación -SeEduca-, para generar una reflexión en torno a la teoría y la praxis educativa del departamento. Aquí se presentan avances que se vienen encontrando sobre la formación de maestros del suroeste antioqueño vinculados a la investigación, desde sus propios escritos biográficos narrativos. Es así como, desde el enfoque biográfico-narrativo, la investigación es de orden cualitativo en tanto busca aproximarse de manera comprensiva a realidades educativas, necesaria para el abordaje de las realidades de los maestros del suroeste antioqueño que participan del mismo. Es en este sentido, que pensar sobre la formación, es partir de la constitución de subjetividades, desde donde se quiere conocer

¹ Este capítulo emerge de la investigación en curso, que se inscribe en el marco del proyecto que tiene por título *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia*. Para 2019 participan del proyecto 250 maestros de algunos municipios, que hacen parte de las 9 subregiones del departamento de Antioquia.

² Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Doctor HONORIS CAUSA por la Organización Continental de Excelencia Educativa – ORCODEE (2019). Director e investigador del Grupo Transformación Educativa y Social – TES en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana de Medellín. Docente Investigador de la maestría y el doctorado en ciencias de la educación de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura de Medellín. E-mail: jhbetancourt@americana.edu.co. ORCID: 0000-0003-3286-870 Researcher ID: G-2022-2017

³ Las universidades que participan del CCP son: Universidad de Antioquia - UdeA, la Universidad Pontificia Bolivariana - UPB, el Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria - ITA, la Corporación Universitaria Lasallista - UniLasallista, la Universidad Católica de Oriente - UCO, la Institución Universitaria de Envigado - IUE, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, la Universidad de San Buenaventura - USBMed, la Universidad de Medellín - UdeM, La Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA, y la Corporación Universitaria Americana - CORUNIAMERICANA. Por la Secretaría de Educación se cuenta con un Profesional Especializado y otro Universitario de la Subsecretaría de Planeación, y por la Subsecretaría de calidad hay otro Profesional Universitario.

la cultura escolar, de manera que lo simbólico, unido a lo imaginario, pone en evidencia unas prácticas que emergen de las disputas entre las estructuras del sistema educativo: desde allí se podrá saber a qué nos referimos con profesionalidad pedagógica en estos sujetos. Los resultados presentados, son la evidencia de acciones situadas, que permiten al trabajo de investigación reconfigurar desde la formación de los maestros, las particularidades de los contextos y de los establecimientos educativos.

Palabras clave: cultura escolar, profesionalidad pedagógica, formación de maestros, biografía profesional.

Abstract

The Antioquia Pedagogical Thought Center is an initiative that has the participation of twelve universities in the department and the Ministry of Education -SeEduca-, to generate a reflection on the theory and educational practice of the department. Here are advances that are being found on the training of teachers in the Antioquia southwest linked to research, from their own narrative biographical writings. Thus, from the biographical-narrative perspective, the research is of a qualitative nature as it seeks to comprehensively approach educational realities, necessary for addressing the realities of the teachers of the Antioquia southwest who participate in it. It is in this sense that thinking about training is based on the constitution of subjectivities, from where you want to know the school culture, so that the symbolic, together with the imaginary, reveals practices that emerge from the disputes between the structures of the educational system: from there it will be possible to know what we refer to with pedagogical professionalism in these subjects. The results presented are the evidence of situated actions that allow the research work to reconfigure, from the teacher training, the particularities of the contexts and of the educational establishments.

Keywords: school culture, pedagogical professionalism, teacher formation, professional biography.

Introducción

La utopía es una condición para colocarse que provoca una ampliación de la subjetividad y con ello una potenciación del sujeto, pero siempre en el

contexto de valores culturales. De ahí que también la utopía constituya una forma de lectura epistémica de los valores y un enriquecimiento de la forma de pensar desde las matrices histórico-culturales (Zemelman, 2007, p. 214).

Este espacio de reflexión, denominado el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia (en adelante CPP), se ha comprometido con el rescate de las voces y del quehacer de los maestros rurales en las subregiones del departamento. Desde allí, este capítulo pretende poner en evidencia cuestiones necesarias en el abordaje de las actividades del año 2018; se trata de una cavilación sobre el concepto de formación de los maestros del suroeste antioqueño que continuaron con la experiencia -y de otros que llegaron nuevos-. Se tendrán en cuenta los procesos que han activado el trabajo: la investigación, la documentación y la publicación. Los hallazgos se mostrarán desde la cultura escolar, la profesionalidad pedagógica que gracias a las acciones situadas de los maestros, reconfiguran las particularidades de los contextos y de los establecimientos educativos.

En esta búsqueda son esenciales los relatos narrados que emergen de la experiencia de estos profesionales de la educación. Se tiene información, suministrada por la Secretaría de las instituciones, sobre los profesores en el territorio antioqueño: hay certezas sobre la cantidad de escuelas, de directivos docentes, de los docentes y sus alumnos, pero esto no es suficiente si se piensa que la investigación pedagógica aún no tiene la información que le permita ampliar posibilidades y participar en la configuración del campo que exige el desarrollo de su saber a la luz de las condiciones de los maestros en el departamento.

Por eso, es que desde la cultura escolar y la profesionalidad pedagógica con la ayuda de una inicial interpretación del ejercicio que se viene haciendo en los municipios del suroeste involucrados, es que este capítulo pretende reflexionar sobre el asunto de la formación que muestra claramente, a partir de sus trayectos biográficos narrativos, lo que a ellos los constituye como maestros.

Hablar de la formación de los maestros, es regresar al pensamiento pedagógico aprendido en los lugares y experiencias donde se configuraron como sujetos. De manera especial, en el marco de este capítulo, es necesario volcar la mirada hacia la historia de la significación en formas de pensamiento contemporáneo como las propuestas por Gadamer (2007) y

Benner (1998), y desde esas posturas procurar dilucidar aquellas maneras de asumir el mundo de los maestros que llegan al CPP:

Lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación desde la idea de método de la ciencia moderna. En este punto nos vemos remitidos a la tradición humanista, que adquiere un nuevo significado en su calidad de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna (Gadamer, 2007, p. 46).

En el abordaje de esta disquisición, hay una cercanía con las denominadas ciencias del espíritu (Geisteswissenschaften). Se hace de esa manera, gracias a que en estas el sujeto puede contemplar sus posibilidades de construcción de sí, mientras va siendo. Se trata de una estar – yendo, porque es la articulación de la existencia del sujeto que se asume desde la conciencia de sí mismo en constante mejora en medio de su propia historia consciente.

Desarrollo

Metodología

En términos epistemológicos, el proyecto de Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia tiene un diseño cualitativo –este capítulo también transita por allí-. Entonces hay que afirmar que, en el ejercicio con los maestros, como para el análisis sobre la formación que se propone aquí, el proceso de indagación trata de comprender los fenómenos que tienen que ver con la experiencia, gracias a que, como lo propone Pablo Oyarzun en la introducción al texto de Benjamin (2010):

Justamente así puede entenderse la afirmación de que en ese mutismo transita un cabal desmentido de experiencias que le dan a los sujetos lugar y orientación en el mundo: sin las experiencias son el modo en el que el existente se relaciona con las verdades de la existencia, su desmentido implica una crisis estructural (p. 12).

El enfoque de la investigación es biográfico-narrativo⁴ en tanto que toca

⁴ El trabajo de investigación cuenta para su desarrollo metodológico con técnicas como las entrevistas, las narrativas sobre los trayectos y experiencias de los maestros que episódicas. Además, los grupos de discusión, el análisis transversal y las foto-narrativas, entre otros. Estas son las estrategias para la generación de conocimiento.

comprendivamente temas propios de lo educativo; es decir, en Bolívar (2002 y 2007), y Fernández-Cruz (2010), estas investigaciones subrayan la experiencia humana, las historias de vida, las biografías profesionales. Esta dirección es una alternativa para enfrentar los datos estadísticos de carácter universalista, los cuales pretenden desde esas estrategias lógico-formales leer la realidad que circunda lo humano.

En el caso desde lo biográfico-narrativo se piensa la visión que tienen sujetos en torno a sí mismos y a la manera como ellos asumen su entorno, por supuesto desde su propia historia vivida, desde sus propias realidades sociales y culturales. “Dicho nuevamente de otro modo (...): los sujetos se constituyen inter-subjetivamente, en la constante exposición a la alteridad; esta inter-subjetividad sólo es posible en y por la comunicación, y esta comunicación, por ende, es esencialmente un intercambio de narrativas” (Benjamin, 2010, p. 13).

Pero en el terreno de interés de este escrito, para nada alejado de lo antes dicho, por el contrario, como antecedente que se tiene en cuenta para cada encuentro con los maestros del suroeste antioqueño, se encuentra la pedagogía de las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaftliche Pädagogik), como posibilidad de acercamiento interpretativo en el compartir de experiencias. Esto se ha convertido en objeto de atención dentro de la reflexión pedagógica que al investigador en esta subregión le interesa. Reconocer en medio del diálogo con los maestros que la formación es un elemento del espíritu que no vincula la filosofía hegeliana del espíritu absoluto, porque la historicidad narrada en los encuentros no se enlaza tampoco con el relato histórico del mundo.

Por aquí transita la autonomía de estos sujetos, que al momento de reconstruir sus experiencias que los han ubicado en el mundo, superan la lógica de sujeto – objeto, ampliando los límites de su conocimiento, y estableciendo una relación con todo a través de la circulación entre lo subjetivo y lo objetivo. Y es que “(...) en la medida en que se entre a esta nueva categoría relacional (apertura hacia la realidad – camino hacia sí mismo) el individuo toma conciencia de lo acontecido en sí mismo y en la realidad” (Betancourt, 2018, p. 175). Las ciencias del espíritu tienen su anclaje en la historia, gestionan la herencia del humanismo.

Resultados: sobre la formación de maestros como profesionales de la educación

Gadamer (2007) presenta el concepto de Formación entre otros, desde la noción de *Sensus Communis* hasta sus alcances en la estética que se transformará en una filosofía del arte, recuperando la tradición hermenéutica que es fundamental a la hora de una comprensión de la conciencia histórica: “La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (p. 46). Ahora bien - esto es importante en términos de lo que se delinea para este trabajo - en medio de estos postulados el humanismo está estrechamente vinculado con lo estético, con la bella forma de ser y estar en el ejercicio de lo cotidiano: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2007, p. 39).

El segundo antecedente al concepto de formación es en Benner (1998). Esto, gracias a que una pedagogía general es posible como ejercicio de legitimación y validación en la medida en que se cuenta con unos principios que resultan de su historicidad, del desarrollo de su pensamiento y de su acción. Es decir que:

La tarea de una pedagogía general es determinar de una manera sistemática la estructura básica del pensamiento y la acción pedagógica, los cuestionamientos basados en una teoría de la acción de la ciencia de la educación y el contexto de mediación de la praxis pedagógica, de la teoría de la acción pedagógica y de la investigación científico-educativa (Benner, 1993, p. 43).

Así pues, este concepto de formación al que se hace referencia apunta a cuestiones sobre la constitución de la subjetividad, no remite a objetos exteriores, por lo que preferimos no asumirla como el resultado exclusivo de la adquisición de conceptos –no se reduce a procesos cognitivos-. Temas y contenidos son asuntos propios de la transmisión, puede ser ese ejercicio de discursos que tienen la intención de ocupar el espacio conferido a la subjetividad. La formación no tiene un objetivo en sí misma, es la materia

esencial del que se hace consciente, del que se está dando forma.

Es el desplazamiento hacia la interioridad del sujeto que experimenta su mundo, su entorno, su propia historia, es un cambio en el modo de construcción de los enunciados, en donde el centro de la discursividad es la exigencia por la autonomía del sujeto⁵, que retoma su historicidad y que pone de manifiesto la maleabilidad de la geografía de sus días, y que erige desde su lenguaje y en medio de sus relaciones, de manera determinadamente autónoma.

Es de esta manera que puede leerse cómo las instituciones educativas (que no son solo las que imparten la educación institucionalizada), incitan a la emancipación y hacen posible desde allí la transformación de la determinación social en términos de la praxis formativa propia de la vida cotidiana. Es decir, una mirada al tema de la configuración con perspectiva crítica, en tanto que:

La teoría crítica de la formación tiene que partir de una problemática no afirmativa si no quiere perder de vista su objeto, esto es, la cuestión de maleabilidad y determinación del hombre, es esto lo que queremos tratar a continuación, a la luz de diversos ejemplos de ideología afirmativa sobre la pedagogía más adecuada en la escuela primaria y en el contexto de la tradición teórico-formativa (Benner, 1998, p. 114).

Es decir que estos profesionales de la educación se colocan histórica y contextualmente conscientes de sí, en la medida que su experiencia los une a otros. Esa ubicación no se lee como exégesis, es una invitación a la interacción dialéctica con su propia realidad, con su experiencia. Así es posible hablar de un sujeto situado, el que se coloca en su espacio histórico y social a la vez que trasciende la realidad, la cual se construye desde la conciencia. Genera esta construcción en medio de ámbitos llenos de sentido dados por la proporción entre las vivencias institucionales, sociales y su propia experiencia, su historia es la vivencia del presente. Así que, él como sujeto no solo existe en un espacio y un tiempo, no es de manera exclusiva un miembro particular de la especie humana: es el constructor

⁵ Es importante mantener presentes conceptos que aparecen en Zemelman (2007), y que afianzan lo que se propone como el desplazamiento hacia la autonomía, a la hora de pensar el asunto de la formación en Latinoamérica. Uno es el de Colocación, y se asume como la necesidad de ubicación, posicionamiento frente a los parámetros; otro es el de Sentido que es la exigencia de incluir los conceptos elaborados y que emergen, teniendo el devenir de los mismos; y de manera especial el de Horizonte de sentido que consiste en la ampliación de lo cotidiano, de los límites en los que se dan la enunciación de conceptos.

de la conciencia que le permite ascender para apropiarse del sí mismo, de su identidad.

En esa medida, el *sujeto* se entiende aquí como aquel consciente de sí mismo y de los fenómenos y las relaciones propias de su historia que se encuentran determinadas por lo político y lo social. Es el que se erige en lo cotidiano, el que es consecuente con su historia y contexto, no está en solitario. Así que, él es perseverante con su propia subjetividad que emerge de las respuestas dadas a sus preguntas: es individualidad lograda desde la sociabilidad.

Discusión: sobre la cultura escolar y profesionalidad pedagógica

La cultura escolar es en este trabajo el estudio de aquello que sucede al interior de las aulas educativas. Se desarrolla básicamente en dos dimensiones: la primera sobre el ambiente físico generado por un edificio que se ha diseñado específicamente para habitarse como escuela; es el espacio donde se congregan los niños y los jóvenes, allí donde se desarrolla buena parte de las vidas de las personas, importante para las condiciones de vida que se desenvuelven y se dan forma a través de los años. Hay estudios doctorales que se refieren precisamente a la ambientación física y a la distribución de estas. Instituciones y trabajos de toda índole que retoman las ideas de María Montessori⁶, y que proponen áreas diseñadas precisamente para los pequeños.

Otro punto es la interacción social, y se toma desde propuestas hechas por Philip Jackson (2002), y un trabajo suyo que estudia con detenimiento hasta las expresiones faciales de los niños. Es decir que este aspecto de la cultura escolar remite a la mirada sensible del maestro sobre las realidades e interacciones propias del aula, porque “se da cuenta de que el producto final de la enseñanza —el aprendizaje— no admite parangón con los productos de tipo industrial, de ahí una férrea crítica a todo enfoque tecnológico de la enseñanza en el libro” (Jackson, 1992, p. 316). De una

⁶ El método propuesto por María Montessori (1870 – 1952, médica educadora, filósofa y devota católica, feminista, y humanista italiana), promueve un ambiente ordenado estéticamente que sea simple y real, donde cada elemento llena de sentido el desarrollo de los niños. El aula Montessori está interesada en un ambiente preparado que ofrece a los pequeños una serie de posibilidades de trabajo, en espacios físicos y con material científicamente diseñado, los cuales son clave para explorar el mundo y para el desarrollo de las habilidades. En diferentes partes del mundo se ha usado el método Montessori, que definió la creación de una variedad de escuelas que siguieron las sugerencias sobre la distribución del espacio físico. Por ejemplo, en Bulgaria se encuentra la escuela experimental fundada por el profesor Katzaroff, en Colombia diversas escuelas públicas del distrito de Magdalena, en Holanda está el Liceo de Amsterdam. Para ampliar estas ideas, se invita al lector a leer: Sin Autor (1935). La labor del movimiento Montessori en diferentes países. Revista mensual ilustrada Montessori, año I, 5, 11-13.

manera única y perspicaz, Jackson presenta un enfoque novedoso de la subsistencia cotidiana de las instituciones educativas, y en medio de ellas, las interacciones entre los docentes y los estudiantes se aborda en función de las características de la vida en el aula.

Es la capacidad que tiene el maestro para interpretar lo que ocurre en el aula, es el tacto al que hace referencia Van Manen (1998):

Éste es el gran reto para la comprensión pedagógica: estar lo suficientemente cerca del niño para desearle lo mejor, y estar lo suficientemente distanciado para saber qué es lo mejor para el niño. En general, a los padres les resulta fácil estar cerca del niño, pues al fin y al cabo es su hijo. Pero suele ser para ellos más difícil mantenerse a una distancia prudente y verlo como un ser independiente, para evitar confundir sus objetivos y deseos con los objetivos y deseos del niño. Con los profesores ocurre justo lo contrario. Generalmente los profesores se mantienen distanciados del niño y consiguen una perspectiva objetiva de sus fuerzas y de sus debilidades. Sin embargo, les puede resultar más difícil sentirse lo bastante cerca como para hacer una inversión emocional e intelectual verdadera en las posibilidades reales del niño (p. 109).

La idea central de la investigación hecha en las subregiones es precisamente que el trabajo en la escuela abre el horizonte de sentido para la constitución del Mundo de la Vida, el cual es:

(...) el mundo de la continuidad (Alltagwelt). Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. El Lebenswelt es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. En el Lebenswelt nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos (Mélích, 1997, p. 70).

En ese orden de ideas, resulta clave comprender que el maestro debe tomar conocimiento sobre sí mismo, es el que en el apartado anterior se menciona como el que se ubica histórica y contextualmente gracias a su

experiencia. Es él quien ha venido dándose forma, y con esa circunstancia puede leer con detenimiento la cultura que se desarrolla en el interior de su aula. Y este acercamiento sensible, con tacto y sutileza, está la cuestión de que sólo es posible lograrlo por la configuración de la subjetividad de estos maestros. Así pues, es importante comprender que la subjetividad:

(...) se refiere al resultado de las destrezas a través de las cuales se instituye el sujeto. Ella se comprende por los ejercicios en los que él construye la comprensión y el sentido, los pasajes, caminos, formas y técnicas con las que transforma el saber en relación consigo mismo. Y por lo tanto, la subjetividad es el resultado de las habilidades diarias expresas en la configuración y reconfiguración que lo sitúan y le dan forma (Betancourt, 2018, p. 190).

En esa misma línea, el proceso de indagación propuesto por el CPP se funda en unas dimensiones de análisis, son cuatro niveles que no se dan de manera aislada, ya que se conjugan con el ambiente físico y con la interacción social. Esto supone que no se trata de momentos aislados, sino de una simbiosis que se integra desde diferentes variables:

Primero está la dimensión académica, en tanto que la escuela se ocupa de la transmisión de los conocimientos de la cultura. Pero ella no se agota allí, es también el lugar donde domina el carácter de lo social –segunda dimensión-, que remite a la propuesta de Durkheim⁷. Este es el proceso por el que las generaciones jóvenes aprenden de las adultas, lo pertinente a la cultura, y también allí aprenden la manera de participar de ella. En este lugar crece la riqueza de las naciones.

Pero, ninguna de las anteriores dimensiones será posible si no se tiene en cuenta la experiencia, la dimensión que, gracias a los criterios de la moral, permite que en la escuela aprendemos a vivir juntos. Este asunto es fundamental para un país como el nuestro, es en este espacio geográfico donde aparece el criterio de formación que sostiene este escrito, y es precisamente donde hace presencia la subjetividad de los profesores. En especial se rescata el texto derivado del trabajo del CPP durante 2017 sobre

⁷ Émile Durkheim (1858 - 1917). Entre varios temas, también estudió la estabilidad social desde los valores compartidos por una sociedad, los cuales se fundan en la moralidad y la religión, por eso es que los grupos sociales presentaban características trascienden las conductas de los individuos. Propone también que los métodos científicos correspondían de la misma manera que para las ciencias exactas, al estudio de la sociedad.

los maestros y la paz.

Los valores propios de la cultura se aprenden en la casa, pero también están en la interacción social que genera la escuela. Esto es fundamental en el desarrollo de la vida en la medida en que aprender a vivir en paz es un proceso que se logra en la escuela. Es por esto precisamente que se tiene en cuenta una tercera dimensión que es la institucional, porque es en ese lugar donde aprendemos a vivir institucionalmente para compartir humana y cotidianamente en la vida. Es con los otros, con quienes nos desarrollamos como seres humanos en medio de las experiencias académicas.

Entonces las narrativas que se esperan como resultado de este proyecto, parten de los relatos que evidencian la cultura escolar. Dichos escritos son de profesionales que se han dado forma en la experiencia como maestros -para el caso de este capítulo con los docentes de Tarso, Andes, Urrao, Fredonia y Jericó-. En esos textos quedará claro el tipo de maestro, las cuestiones y los asuntos de su propia realidad, del ejercicio de una profesión llena de multiplicidades que no se agotan de manera exclusiva en la cuestión académica: es ahí donde emergen precisamente las cuatro dimensiones que se mencionaron anteriormente.

Es importante aclarar que la historia de vida hace referencia a un escrito en tercera persona. Es diferente al relato de experiencia que pretende la recuperación del ejercicio de estos maestros a la luz de las dimensiones abordadas. Se trata de reivindicar las dimensiones, ya hemos mencionado sobre la experiencia de lo vivido, y por eso este escrito se funda en el principio de la *subjetividad*, ya que los trabajos de los profesores hablan de ellos mismos y sus experiencias de la vida como profesionales de la educación. También hace presencia la *reflexividad*, como reflejo de lo que pasa en la vida de la escuela, en la medida en que me pienso a mí mismo en la experiencia cotidiana profesional donde se realizaron las propias acciones. Como lo propone precisamente Ricoeur (2003), que regresa sobre la noción de narración con la intención de distinguir la faceta de relato de la historia, que es propia de las tendencias denominadas narrativistas.

Finalmente, el principio de la *transformación* que hace posible, que aquello que se aprende tengan la posibilidad, no sólo de acumularse, también se cuenta con la opción de transitarlo hacia un espacio de existencia diferente,

cambiar el mundo que me rodea. En el caso concreto de la investigación realizada con los maestros, se trata de recoger sus narrativas y contar con un saber pedagógico contextual y situado que permitirá a instituciones formadoras de profesionales de la educación, y al sector oficial ocupado de lo educativo, replantear políticas públicas con respecto a esto.

Es necesario esbozar de manera general que la cultura escolar es la vida que acontece en las escuelas, en la que se da un cruce de culturas de carácter experiencial, social, académica e institucional, las cuales, como sostiene Pérez (2004), “provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (p. 12). Las realidades de la cultura escolar afectan la profesionalidad docente, lo cual, exige que los maestros configuren modos y formas particulares para llevar a cabo su trabajo pedagógico ante las situaciones complejas y específicas que la cultura escolar les presenta. En este sentido, las narrativas y relatos que los maestros del Suroeste construyeron, dan cuenta de la diversidad de saberes, significados, creencias, relaciones, sentimientos, prácticas y maneras de decidir que se ponen en juego para afrontar desde la profesionalidad docente los momentos y situaciones de la vida o cultura escolar en la que se cruzan asuntos relacionados con lo institucional, académico, social y experiencial.

En síntesis, cuatro dimensiones –académica, social, experiencial e institucional-, abordadas desde los principios de subjetividad, reflexividad y transformación, para el estudio de la cultura escolar que evidencia la formación de estos profesionales de la educación en el suroeste antioqueño.

Conclusiones

En la mirada que se viene encontrando sobre la profesionalidad docente, en torno a la esencia que emerge como hospitalidad, reclama su condición de mera categoría desde las voces de los maestros presentes en las narrativas. Al analizar estos relatos, se encuentra que los maestros de esta subregión del departamento de Antioquia ejercen su trabajo pedagógico desde el reconocimiento del otro y lo otro, desde el diálogo igualitario, la confianza, y una polifonía de sentimientos y afectos docentes que dan lugar a la construcción de una relación pedagógica con sus educandos en la que la acogida y la responsabilidad por el otro se convierten en aspectos claves de

la profesionalidad pedagógica.

En todos los relatos logrados de los maestros se evidencia la forma en que la dimensión social, afecta la dimensión académica, institucional y experiencial de la cultura escolar y ponen a los maestros ante situaciones críticas, complejas y específicas en las que deben tomar decisiones. Decisiones que han dado origen a las profesionalidades docentes de la hospitalidad en la subregión del departamento de Antioquia como una apuesta de los maestros por reconfigurar el tejido social en los territorios rurales y en las comunidades campesinas.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2010). *El narrador*. Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun. Ediciones metales pesados. Salesianos impresores S.A., Santiago de Chile.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.

Betancourt, J. (2018). *Sobre el sujeto y su formación: aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica*. ARA Ediciones, Medellín, Colombia.

Bolívar, A. (2002). *Epistemología de la investigación biográfica- narrativa en Educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).

Bolívar, A. (2007). *La formación inicial del profesorado y su identidad profesional*. *Estudios sobre Educación*, 12.

Fernández-Cruz, M. (2010). Enfoque (auto)biográfico-narrativo de la investigación educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 1-37.

Gadamer, H-G. (2007). *Verdad y método*. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Duodécima edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Editorial Morata, segunda edición. Madrid.

Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Mélich, J-C. (1997). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana. Autores, textos y temas de pedagogía, de la investigación y la comunicación*. España: Editorial Anthropos.

Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.

Montessori, M. (2004). *La Mente absorbente del niño*. Association Montessori International. Editorial Diana, S.A, México.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta, Madrid.

Sin Autor (1935). *La labor del movimiento Montessori en diferentes países*. Revista mensual ilustrada Montessori, 5, 11-13.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Traducción de Elisa Sanz Aisa. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. España: Anthropos Editorial.

CAPÍTULO 2

En la educación no se median conflictos sino emociones¹

In education there are no conflicts but emotions

Roger Alexander Acosta Sánchez², Adriana Patricia Arboleda López³,
Camilo Andrés Gálvez Lopera⁴

Resumen

El texto presenta las emociones asociadas a la conducta humana como factor decisivo e influyente en las relaciones sociales y en el conjunto de funciones y principios del ser humano. A su vez, establece de forma directa legitimidad en el ámbito educativo como escenario estratégico de vida, por el proceso de formación del sujeto siendo determinante las conductas emocionales que presentan, las cuales intervienen parcial o totalmente en el ejercicio ciudadano que allí se orientan.

Sistema educativo impregnado de un conjunto de dinámicas que confirman la competencia del educando para una sociedad donde el conocimiento, la cooperación, el comportamiento llevan implícita emoción debido a conexiones naturales, pero también a los productos derivados de consciencia que van adquiriendo de la experiencia escolar.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto doctoral titulado “Las emociones humanas como componente ético – político desde el pensamiento de Martha Nussbaum. Una propuesta de formación ciudadana en torno al “enfoque de las capacidades”, realizado entre 2017 – 2019.

² Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Ciencias Naturales por la Universidad de Antioquia. Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander. Magister en Estudios Políticos y doctorando en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Lugar de trabajo: SEDUCA (Secretaría de Educación de Antioquia), I.E.R. Carlos González. E-mail: raacosta@unal.edu.co.

³ Abogada Conciliadora. Doctora en Derecho Procesal Contemporáneo. Posdoctoral en Derecho de la Universidad Nacional y en Ciencias de la Educación con enfoque en investigación compleja y transdisciplinar de la Universidad Simón Bolívar. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: aarboleda@americana.edu.co

⁴ Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Además, realizó estudios de Filosofía y Teología en el Instituto Aristotélico Tomista de la ciudad de Sao Paulo, Brasil. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Docente Investigador del Instituto de Humanismo Cristiano. Universidad Pontificia Bolivariana. Grupo de Investigación Humanismo, Sociedad y Organizaciones (HUSO). Actualmente se desempeña como Coordinador Académico Postgrados Escuela Teología, Filosofía y Humanidades de la misma universidad. E-mail: camilo.galvez@upb.edu.co



Experiencia que puede verse afectada por conductas agresivas dentro de la interacción de la comunidad educativa y que en la práctica se vuelven explosivas por el exceso de emociones que intervienen en la toma de decisiones de los educandos. Por ello, es fundamental enriquecer el campo de las emociones como oportunidad de promover comportamientos pacíficos para que aporten al dinamismo en las relaciones escolares y sociales.

Por consiguiente emerge la siguiente pregunta: ¿Son las emociones humanas las que pueden educar a los estudiantes para apostarle a un ejercicio educativo constructivo y participativo, sin conflictos, sin violencia?, en esa medida en el presente texto se desarrollará la siguiente temática: comportamiento social, formación, afectividad, naturaleza humana, mediación, considerando las siguientes conclusiones: Las emociones humanas son el escenario para generar capacidades de acción en nuestros estudiantes.

Acciones que encierran responsabilidad individual y social. El reto, más que ejercer autoridad frente a los conflictos escolares, es resolverlos mediante el fortalecimiento de regulación emocional, inteligencia emocional como experiencia que va construyendo sentido de comunidad, de ciudadanía.

Palabras clave: comportamiento social, formación, afectividad, naturaleza humana, mediación.

Abstract

The text presents the emotions associated with human behavior as a decisive and influential factor in social relations and in the set of functions and principles of the human being. In turn, it directly establishes legitimacy in the educational field as a strategic life scenario, by the process of subject formation, determining the emotional behaviors that they present, which partially or totally intervene in the citizen's exercise that they are oriented there.

Educational system impregnated with a set of dynamics that confirm the competence of the learner for a society where knowledge, cooperation, behavior implicitly carry emotion due to natural connections, but also to the products derived from consciousness that are acquired from the school experience.

Experience that can be affected by aggressive behaviors within the interaction of the educational community and that in practice become explosive due to the excess of emotions that intervene in the decision making of the learners. Therefore, it is essential to enrich the field of emotions as an opportunity to promote peaceful behavior so that they contribute to the dynamism of school and social relations.

Therefore, the following question emerges: Are human emotions the ones that can educate students to bet on a constructive and participative educational exercise, without conflicts, without violence? To that extent in the present text the following topic will be developed: behavior social, formation, affectivity, human nature, mediation, considering the following conclusions: Human emotions are the scenario to generate action capacities in our students.

Actions that contain individual and social responsibility. The challenge, rather than exercising authority against school conflicts, is to solve them by strengthening emotional regulation, emotional intelligence as an experience that builds a sense of community, of citizenship.

Keywords: social behavior, formation, affectivity, human nature, mediation.

Introducción

La moderna noción de educación es ajustada a principios de competencia, emprendimiento, Tics, idiomas, transversalidad, cooperación, proyectos, como lógica que responde a la formación integral de los educandos. Entendiendo que se complementa en la práctica con el mundo de las emociones, pues estas “alimentan” y refuerzan la forma de aprender, pensar, analizar, comportarse y sentir.

Es una dinámica condicionada por ampliar, formalizar y enfatizar la combinación necesaria del ser humano entre razón y emoción ⁴, que se entretelen en fenómenos de significación social correspondientes con los procesos formativos escolares.

⁴ Para Nussbaum en el libro *Ocultamiento de lo humano* (2006) señala que “entre las principales emociones, tanto en esa tradición filosófica como en el pensamiento popular y literario relacionado con ella, suelen incluirse la alegría, el pesar, el temor, la ira, el odio, la pena o la compasión, la envidia, los celos, la esperanza, la culpa, la gratitud, la vergüenza, la repugnancia y el amor” (pag.37).

En este sentido, las escuelas como comunidades de aprendizaje consolidan relaciones sociales que intervienen en la construcción de saberes, además favorece el encuentro con el otro más allá de la esencia cognoscente y analítica. Precisamente lo humano despliega dinámicas significativas, como las emocionales, necesarias para comunicar en el otro, diversidad de mensajes que transmiten confianza, empatía o dificultades.

Esto supone responsabilidad del ser humano en sí mismo, pero también caracterizado en la existencia del otro; pues el individuo se construye a fin de encontrar satisfacción en la búsqueda de reconocimiento tanto personal como social. Entran así en escena dos planteamientos de Jean Paul Sartre objeto de estudio que definen modos del ser: el primero es el “ser en-sí”, y el segundo es el “ser para-sí” (Leite de Castro, 2016). El segundo experimenta conciencia social de deseos y derechos en la existencia del ser humano.

Essa cisão fundamental entre o ser do fenômeno e o ser da consciência constitui o sentido primeiro da ontologia fenomenológica sartriana. Sartre chama esses dois modos de ser o em-si e o para-si (p. 64)

(...) Existe uma diferença radical entre o ser do fenômeno e o ser da consciência. O ser do fenômeno é o em-si, ou o que é, e o para-si é o ser da consciência. Podemos, assim, integrar o que foi observado anteriormente acerca do cogito pré-reflexivo. Graças a essa ideia, Sartre escapa do intelectualismo ao negar o primado do cogito reflexivo e rejeitar a tese de que a consciência se limita ao nível cognitivo. Ao fazer a reflexão, o para-si transforma sua estrutura sem, no entanto, modificar seu ser: o ser da consciência é consciência de ser. (p. 65).

Es una relación, además del ser (en-sí y el para-sí,) comprometida con la convivencia, con el actuar, que no siempre se desarrolla de la mejor manera con acciones que limitan el conjunto de actividades que se precisan en la escuela y en el ejercicio de establecer buenas relaciones interpersonales. En la realidad escolar se viven experiencias cotidianas que generan situaciones problema respondiendo a fenómenos sociales relativos a las argumentaciones o consideraciones del otro. Es la búsqueda de un discurso no vacío sino digno que se articula a un proceso de formación social ciudadana como ejercicio para identificar emociones que intervienen en patrones de comportamiento enmarcados en un verdadero

significado para restaurar o mejorar la convivencia, es decir, las emociones son mediadoras que facilitan o disminuyen la calidad en los procesos por tratarse de un fundamento clave en la existencia humana.

Es una apertura al otro con sentido humano que al final la escuela debería consolidar: seres humanos emocionalmente seguros de sí mismos, comprometidos con una educación democrática y de participación social. Es trascender del ejercicio académico a la formación social, al ámbito ciudadano como perspectiva estratégica que desarrolle las competencias socioemocionales⁵ en las cuales confluyen las competencias emocionales propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006).

Entonces, ¿son las emociones humanas o estas competencias las que pueden educar a los estudiantes para apostarle a un ejercicio educativo constructivo y participativo, sin conflictos, sin violencia? Podemos decir que adquiere una creciente importancia el aspecto psico-afectivo que interviene en el acto pedagógico, sustentado en patrones de comportamiento que si son positivos disminuye las altas tensiones de confrontaciones o mal entendidos en las escuelas, favorece la capacidad de interactuar y compartir con el otro. Lo que permite es aprender a solucionar problemas de la vida, a ponerse en los zapatos del otro, a tener relaciones empáticas. Por ello, en el ámbito educativo es un reduccionismo cuando se habla de mediación de conflictos porque no son situaciones aisladas en el ser humano, de alguna manera están conectados a un nivel amplio de implicación emocional que pone límites a nuestros argumentos y actitudes. Es la necesidad de reconocer las emociones como capacidad práctica en la dinámica social y ciudadana. Precisamente, Nussbaum (2012) permite integrar la teoría de las capacidades humanas (entre ellas la emocional) a circunstancias socio – culturales dentro del panorama educativo que encierra la creciente complejidad social. Entre las diez capacidades básicas que desarrolla está la emocional, la autora la define como:

Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no

⁵ Las competencias socioemocionales se muestran como "Las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad" (Rendón, 2015, p. 240).

se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella) (p. 54).

Ante la definición de capacidad emocional, fluyen elementos de vida que incrementan el sentido de tener prácticas de convivencia pacífica. Son fuerzas de relaciones e interacciones que reflejan el comportamiento en la vida social del individuo. Efectivamente adquiere significación en el entorno educativo por mostrar vínculos de sociabilidad con el otro, por medio del cual adquiere connotación la convivencia escolar. Muchas prácticas de aula residen en el control de comportamientos humanos por falta de promover y desarrollar la capacidad emocional.

Desarrollo

El otro: una conexión social inevitable

La convivencia social es un modo de configurar nuestra cotidianidad en principios de sentido que modelan el pensamiento. Por tanto, el pensamiento es la forma subjetiva para acercarme o aislarme del otro. Esto, advierte la complejidad de la naturaleza de la vida para convivir.

En las dinámicas de las relaciones humanas con el otro, están insertas en comprensión, discurso, silencio, afecto, igualdad, intimidad, anhelo, solidaridad, generosidad, pero también el encuentro con el otro pone límites teniendo en cuenta el individualismo, temor, intranquilidad, desconfianza, malentendidos, frialdad, dolor.

Más que una lista de lo posible para construirse con el otro, positiva o negativamente, es abordar la complejidad de la relación interpersonal o intersubjetiva en virtud del desarrollo y potencialidades del ser humano. Sartre (De la puente, 2006) aborda la intersubjetividad en la medida que destaca y contrasta al otro como sujeto y objeto. Reconoce al sujeto como “prójimo original”, y es el encuentro con el prójimo como sujeto que yo accedo a ‘nuevas’, por así decirlo, estructuras de mi ser y del mundo” (p. 256).

En este sentido, al mundo entran elementos producidos por las dinámicas

y la condición humana que expresa, según Sartre, el sentido triangular de “acciones, decisiones y consecuencias” (García, 2005, p. 151), con gran significación de progreso en la vida activa del ser humano, puesto que “permite comprender la dimensión ética de la vida humana. En este sentido, la moral sartreana se constituye desde una base ontológica a partir de la cual se construye el universo ético del ser humano, un universo racional, interpersonal e institucional” (García, 2005, p. 152).

Un universo con necesidades vitales producidas por el mismo proceso de la vida, en la que se distingue, según García (2005), principalmente la esencia de las relaciones interpersonales que asegura, concede y proporciona la consciencia de-sí, para-sí, para-otro:

Sartre propone que el ser humano es un ser en sí – para sí – para otro, una totalidad que se hace a sí mismo en relación con los otros sujetos. (...) El mundo sartreano es humano. Esta proposición significa que el ser humano hace y se desenvuelve en un mundo al que atribuye sentidos, lo que le permite afirmar que todo ser humano se encuentra en situación, en espacios contextualizados y condicionantes de su manera de posicionarse y asumirse en el mundo (García, 2005, p. 152).

Al respecto, lo que refiere Leite de Castro (2016) es:

A concepção da liberdade existencial, com todos os seus desdobramentos, leva Sartre a retomar seu projeto de uma ética. Todavia, a ética não pode ser concebida radicalmente sem uma descrição da relação do para-si com o outro. Em sua estrutura, o para-si é também para-outro, ele é para-si-para outro (p.71).

Entonces, considerar el en-sí y el para-sí es aceptar la forma activa del ser humano en relación con la consciencia, que alcanza necesidades y acciones de sentido proporcionando transcendencia a la propia existencia y realidad humana. Activamente la presencia del otro, de vivir juntos, testifica una condición humana que se entiende en el “fundamento de los actos, es constitutiva de la realidad humana. Está presente en la multiplicidad de acciones y decisiones, experiencia y situaciones” (García, 2005, p. 153).

Es entender la vida como forma social que adapta el cuerpo desde el estado individual (en-sí) sometido a la fuerza de vivir en comunidad (para-sí) como circunstancias propias del ser. Es un enriquecimiento cambiante emotivo en la medida que la arquitectura íntima se complementa con el otro, con lo social: “dicho encuentro se transforma en una experiencia mediada por el contacto y el comportamiento que supone acercarse a otro sujeto que no soy yo” (García, 2005, p. 154).

En la actividad humana se reconoce la presencia del otro como necesidad e interés fundamental para existir. “Las relaciones que se han ido tejiendo conducen a la certeza de la presencia absoluta del otro; no estamos solos y juntos, tenemos que hacernos más grato el momento” (Aguirre, 2013, p. 229).

Por tanto, encontramos tres “entidades” que van más allá de lo biológico que generan capacidad de trascender socialmente: apetito concupiscible, apetito irascible y la voluntad expuesto por Cavalcanti (2011). Cobran sentido estas tres entidades porque constituyen cognición social en la que aparecen en escena tanto lo social como lo individual, encontrando en ello un conjunto de estados del hacer, vivir y percibir para establecer modos de existencia y comportamiento humano. Resultado que muestra las múltiples interacciones del ser humano en la cotidianidad, en que se distingue emoción, entorno y experiencias:

En correspondencia con las dos clases de conocimiento, se distinguen dos tipos de apetitos: el sensitivo y el intelectual. (...) Se distinguen dos tipos de apetito sensitivo: el apetito concupiscible, que versa sobre el bien y sobre el mal; el apetito irascible, que versa sobre el bien arduo y sobre el mal arduo. Los actos o movimiento del apetito concupiscible o irascible se denominan pasiones. Santo Tomás diferencia once pasiones elementales, seis pertenecientes al apetito concupiscible (amor, odio, deseo, aversión, gozo y tristeza) y cinco que corresponde al apetito irascible (esperanza, audacia, desesperación, temor e ira) (García y Miguel, 2005, p. 47).

Por su parte, Cavalcanti (2011), señala que:

Brennan (1969), registra la distinción que los psicólogos de su tiempo

hacían entre los sentimientos de las emociones. Los sentimientos equivaldrían a las pasiones que producen menos alteraciones corporales, tales como algunas del apetito concupiscible. Las emociones, a su vez, corresponderían a las pasiones que producen alteraciones más intensas, como las del apetito irascible y algunas otras del concupiscible (p. 122).

Además, explica la última entidad (la voluntad):

“En otros términos ´así como la primera mirada de la inteligencia tiene como objeto al ser, y lleva a la verdad, la primera mirada de la voluntad lleva al bien – o aquello que conviene al ser´ (CláDias, 2009, p. 83) – Esto significa que el ser humano, por su propia naturaleza, tenderá a identificar como bueno todo aquello que favorezca al ser, y como malo, todo lo que pueda perjudicarlo” (Cavalcanti, 2011, p. 127).

En este sentido, las tres entidades en mención confirman que nuestro pensar y hacer están las emociones, y su influencia e impacto están ligados a la conducta: “A emoção é uma conduta em uma situação particular que se relacionada á liberdade e ao desejo de ser” (Leite de Castro, 2016, p. 92). Entidades que se adaptan socialmente al proceso de relaciones humanas. LeDoux (1999) además señala que “las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental. Ellas definen quiénes somos tanto desde el punto de vista de nuestra propia mente como desde el punto de vista de otros” (p.13).

En total, nuestra conducta está configurada por emociones (apetito sensitivo) que explica actitudes que influyen en la convivencia y desarrollo integral del individuo con acciones que armonicen el entorno. “Según Lazaruz, la emoción consiste prioritariamente en una evaluación global de la situación vital en la que se encuentra el sujeto con la finalidad de dar una respuesta adecuada que sea, en general, satisfactoria para el propio sujeto” (Rodríguez, 2015, p.72). Para Nussbaum (2006): “Las emociones pueden ser evaluadas no sólo en el sentido de ser más fuertes o débiles, sino también más o menos razonables, o de estar más o menos en concordancia con el método jurídico hipotético del hombre razonable” (p.35).

De esta manera, adquiere gran significado e interés personal las emociones

en esta reflexión, cuando se configuran en una dimensión social para formar ciudadanos desde la perspectiva de Nussbaum (2008), es considerar la amplia realidad del sujeto desde una perspectiva socioemocional que trasciende a proyecto de sociedad:

Si las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contiene en sí misma conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía. En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar y las emociones como motivaciones que apoyan o bien socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético. No podemos obviarlas razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas (p.21).

Así las cosas, la vida humana ofrece y expresa emociones que legitiman fuerza transformadora de cohesión social y contemplación que afianzan redes de vida, de capital humano, que reafirman responsabilidad social mejorando la vida en comunidad y del propio sujeto. Estas involucran una variedad de experiencias que envuelve nuestra capacidad de reconocernos y actuar. Esto conlleva al siguiente apartado sobre la importancia del comportamiento, fundado en las acciones provenientes de la relación activa que expresa la convivencia. Un comportamiento cargado de configuraciones afectivas y de comunicación.

Las emociones comunican no argumentan

Indudablemente las relaciones sociales marcan profundamente el sentido e interés de vivir junto al otro. Sobre esta base está enraizada la conducta dado que va más allá de la esfera cognitiva puesto que involucra actividad emocional necesaria para mantener socialmente la condición humana. Pensar la conducta sin emociones es absurdo, la realidad humana determina factores emocionales que constantemente acaban prescribiendo en el comportamiento. Nussbaum (2006) sostiene que “las emociones no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes que están en

sintonía tanto con los acontecimientos como con los valores y las metas importantes para la persona” (p.52).

De modo, que una conducta apropiada va encaminada al desarrollo social influyente en el bienestar humano, mientras que una conducta inadecuada afecta el potencial productivo de las personas además de sustentar y argumentar amenazas a la dinámica de progreso social. En este punto, simplemente una conducta que cause perturbación a las otras vidas humanas ejemplifica peligros reales a la condición humana.

Este énfasis extiende significación al ámbito educativo, donde los educandos revelan principios morales que involucran el actuar. En buena medida, en algunas ocasiones, se encuentra en dicho ámbito un choque de emociones que rebasan la estructura cognitiva con opción de mostrar peligro por la incapacidad, en muchos casos, de admitir, tolerar, discutir, analizar, respetar los hechos sociales que le disgustan.

La verdad es que el clima educativo es una diversidad para poner de acuerdo, más que consenso social es consenso emocional con patrones de existencia y realización humana necesarios para el compromiso ciudadano. La dinámica educativa forma ciudadanos en condición de fortalecer las competencias sociales y emocionales propias del potencial humano.

Claramente no en todas las ocasiones alcanza cumplimiento esta condición, pues la vulnerabilidad ante diferentes formas - por ejemplo, de discriminación - conllevan a pensamientos, expresiones y comportamientos que quizás no son los más adecuados y que en el fondo vinculan una gran cantidad de emociones negativas⁶ limitando el proceso cognitivo en la escuela y por tanto la idea de bienestar.

Constantemente el ser humano es invadido de vivencias que en buena medida no son neutrales, algunas son perturbadoras de la conducta positiva⁷ lo que causará acciones difíciles de manejar por la cantidad de emociones negativas que pueden surgir.

⁶ Según Nussbaum (2006) destaca que “muchas emociones negativas involucran sensaciones de dolor similares. El temor, la pena, la envidia, los celos, la ira” (pag.41).

⁷ Se asocia a la conducta positiva “emociones positivas: todas pueden estar asociadas con alguna sensación grata, pero resultaría difícil, probablemente imposible, distinguir el amor, la alegría, la gratitud y la esperanza respecto de estas sensaciones agradables solamente, sin mencionar la familia de creencias características de cada una” (Nussbaum, 2006, pag.42).

Situados en el ámbito educativo, la verdadera amenaza de la conducta positiva es provocar en el otro un ambiente altamente tóxico, problemático, amenazante, es imponer un estado social impregnado de ansiedad e inseguridad. Cuando se alteran los patrones de convivencia se impone en el joven estados de agresión totalmente desproporcionados con los objetivos de la educación.

Condenar este tipo de conductas, reflexionar sobre ello, realizar sanciones no es suficiente, pero ¿qué se hace en la mayoría de las instituciones educativas en los actos de violencia, de agresividad? Por lo general se habla sobre la situación y se establece la sanción según el manual de convivencia o según la Ley 1620 del 2013 respaldada por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) que tipifica las faltas en tipo I, tipo II, tipo III la cual establece los parámetros para realizar el debido proceso en los casos de una convivencia difícil.

Es así, que nos resulta más valioso y clave si el joven distingue la cantidad de emociones que en el momento surgieron, cómo se desarrollaron y hasta dónde llegaron. Repensar la situación a la luz de las emociones es experimentar el resultado de nuestra conducta e ir generando inteligencia emocional como necesidad de encontrar formas de sociabilidad significativas en las prácticas sociales:

La inteligencia emocional implica, en el entorno educativo, aspectos determinantes de la formación humana como la pedagogía afectiva, el pensamiento socio-personal con elementos activos, entre ellos el diálogo y la empatía como estrategias que contribuyen al pensamiento divergente, el cual debe ser sensible a una cotidianidad y habilidades de pensamiento. En este sentido, es tarea educativa procurar la adquisición de habilidades emocionales en la edad escolar, para que cuando sean adultos tengan control sobre las emociones que afectan su diario vivir, es decir que sean competentes emocionalmente (Acosta, 2017, p. 363).

Con frecuencia, en el ámbito educativo, la conducta social tiene un valor normativo sometido a sanción, sentido que normalmente usamos para ejercer control en los jóvenes y seres humanos, pero que

se vuelve compleja al ser precisamente intimidatoria promoviendo algunas veces actitudes de distanciamiento, indiferencia, venganza, lo que impide un mensaje apropiado en la formación integral del ser humano. Son las consecuencias que debemos pagar al no asumir con coherencia la influencia de la inteligencia emocional, de la pedagogía afectiva, entre otras.

Insistir en la escuela una y otra vez en un desempeño positivo y productivo de los educandos como objeto del proceso formativo, es un ideal incompleto por la gran cantidad de patrones internos y externos que controlan el diario vivir, entre ellos están los estados emocionales que favorecen o reprimen las relaciones sociales. Por un lado, es inevitable que la dinámica social del joven no sea vulnerada, al menos con sus actos determina que muchas prácticas sociales sean altamente censuradas por la proliferación de emociones con o sin justa causa, pero que afecta la conducta, la convivencia. Por otro lado, las emociones legitiman la reacción inmediata haciendo de la conducta una preocupación si es violenta, incluso la inadecuada reacción es un foco para pensar que el autocontrol de los jóvenes en la actividad social está cargado más de emociones que de argumentos.

Podemos comprender aun mejor cómo funciona si observamos que están profundamente enraizadas en nuestras prácticas de educación moral de los niños. Si la emociones no estuviesen relacionadas con las creencias, si fueran simples impulsos irreflexivos, como corrientes eléctricas, entonces un padre o un maestro sólo podría influir en las emociones de un niño a través de un proceso de condicionamiento de su conducta, a la manera como se le enseña a una rata a reconocer un laberinto. Podríamos pensar que al vincular premios y castigos a la conducta asociada con la emoción en cuestión, estamos alentando emociones apropiadas y desalentando las que son inapropiadas (Nussbaum, 2006, p.48-49).

Entonces, es notorio que el ser humano en esencia necesita de emociones para poder funcionar. Es la desnudez de la conducta porque permite dar respuesta de sus actos. Más que justificar, es analizar como las emociones demandan rápidamente un poder ofensivo o defensivo que realmente están llenos de energía. De modo, que un acto problemático es oscurecido

por la violación de vivir en comunidad e implica antipatía hacia ciertas prácticas sociales. La variabilidad del momento se convierte en un flujo de emociones que se extiende a niveles difíciles de evitar, pertenecientes a zonas de conflictos y que probablemente los límites y normas sociales lo rechacen e igual que los manuales de convivencia.

Tener respuestas convincentes al respecto es fácil de explicar desde el lado de la sanción, pues se cumple con la tipificación de la falta para el correctivo permitido. Es un proceso legal que lleva a instancias para regular y reforzar la autoridad. Empero mantener esta base de argumentos siempre, y sobre todo, en el ámbito educativo es cuestionable porque sin duda se están formando jóvenes desde prácticas de ciudadanía que configuran interacciones colectivas. Por ello, se propenden acciones de auténtica construcción que brinden conocimiento en el campo de las emociones y aprovechen contextualizarlas, de manera que empodere a los jóvenes de un conocimiento humano alrededor de una postura crítica de su ser en el pensar, sentir y hacer.

La mediación es emoción: dinámica de significación social escolar

El estudio de las emociones humanas es un referente conceptual que adquiere importancia, por ejemplo, en la convivencia escolar. Se inscribe como fundamento para construir ambientes significativos en la medida que las relaciones sociales emerjan.

Regular la convivencia escolar es reconocer las normas y reglas que sin duda configuran la “justicia escolar”⁸, legitimando la condición social de comunidad. Señalar la responsabilidad social de las instituciones educativas es destacar el esfuerzo que conlleva acciones referidas a normatividad, pero también a las estrategias implementadas para generar bienestar social:

La construcción de una normatividad para la convivencia escolar, con énfasis en el respeto y la garantía de la libertad, la igualdad, el pluralismo, la solidaridad, y en especial, el reconocimiento de la diferencia, la justicia, y el diálogo, como elementos centrales para avanzar en la configuración de

⁸ Se entiende por justicia escolar: “En esta juegan un papel trascendental los aspectos afectivos, los vínculos, las formas diversas de estar juntos, los sentimientos y las prácticas de cuidado centradas en la empatía, la consideración, la indignación, la benevolencia y la responsabilidad por el otro. Así, se constituyen en elementos vitales para la educación de ciudadanos más justos y más democráticos, capaces de reconocer el papel transformador que tienen como actores constructores de comunidades justas incluyentes en los ámbitos escolares y comunitarios” (Delgado y Lara, 2008, pag.676).

comunidades escolares justas (Delgado y Lara, 2008, p. 679).

Tal argumento representa la coherencia social como potencial de desarrollo humano que incide en las relaciones escolares. La continuidad de dicha coherencia demuestra comportamientos pacíficos en el marco de la vida escolar: “Con respecto a la responsabilidad social las prácticas adelantadas por las instituciones nos indican que ésta es construida a través del fortalecimiento del sentido de comunidad de la cohesión y de los lazos de solidaridad que en ella se generan” (Delgado y Lara, 2008, p. 680).

Sin embargo, hay conductas de algunos educandos que adquieren un carácter conflictivo, violento por las formas de relacionarse con los demás, deteriorando la convivencia escolar. En cada situación hostil fluyen con ligereza las emociones adoptando posturas, en muchos casos, no de armonía sino de valoración negativa expresando una acción inadecuada ante las situaciones que se generan.

Alterar la convivencia escolar por parte del educando es retar a los docentes, directivos docentes que están allí como autoridad. Establecer el orden es generar acciones de intervención, es un rompecabezas que incluye piezas individual, colectiva y familiar:

Es decir, reconocer los distintos tipos de vínculos –afectivos, grupales, comunitarios, sociales (familiares)-, como también sus necesidades, problemas y conflictos. En este caso, la aplicación de normas, sanciones y decisiones, estrictamente sujetas al sentido disciplinario y de la ley, debe incorporar esta sensibilidad, y consultar los sentimientos morales como fuente de argumentación y justificación moral (Delgado y Lara, 2008, p. 681).

Significa entonces que el rol docente convertido en experiencia de conocimiento fortalezca también el rol de mediador, por convertirse foco de sensibilidad social en la vida del educando. Convertido en mediador es una forma diferente de desplegar y enfrentar la existencia humana llena de emociones. Éstas aparecen sin dificultad. Si hay un evento negativo es factor de desequilibrio social donde lo mediático es regular la situación mediante el autocontrol de las partes en conflicto. Volver a la calma o

mantenerla es manifestación de estabilidad entre razón y emoción.

Permanecer siempre alertas ante cualquier amenaza que afecten la convivencia y el buen desarrollo institucional es una apertura a lo insostenible por el estrés que puede llegar a generar a nivel de comunidad educativa. ¿Se debe estar alerta? Sí, pero lo esencial es descubrir:

(...) de entre las muchas para las que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar (Nussbaum, 2012, p. 48).

(...) tendríamos que obtener el mejor conocimiento posible de cuán maleables son estas tendencias emocionales y de qué intervenciones (en la familia, en la escuela, o en otros escenarios sociales) podrían canalizarlas en una dirección tendente al objetivo de hacer efectivas las capacidades centrales para todos los ciudadanos y las ciudadanas del mundo (Nussbaum, 2012, p. 212).

Más que detenernos hablar de lo curioso o interesante que pueden ser las emociones humanas, es lo trascendental en que se convierten en los contextos y modos de vida. La emergencia no es el conflicto es lograr incorporar en el plano de lo individual el constructo de las llamadas competencias ciudadanas sobre las competencias emocionales que forja el camino de trascender pacíficamente en la vida social de los educandos.

Ante ello, se soporta la visión esencial de fondo del estudio de las Ciencias Sociales en el contexto escolar. La fortaleza de concebir prácticas pedagógicas no aisladas es la lógica del no individualismo, por el contrario, es la dinámica que:

Implica que el motor y la razón de ser de la implementación de los lineamientos en el aula – sin desconocer la autonomía institucional – es la prioridad de formar ciudadanas y ciudadanos que manejen saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente (MEN, 2002, p. 100).

De hecho, los lineamientos de Ciencias Sociales (MEN, 2002) están conformados, entre otros aspectos, por las competencias interpersonales o socializadoras y las competencias intrapersonales o valorativas, semejante escenario de interacción y configuración del otro. Se quiere resaltar la:

Disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con los otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., - capacidad de descentración-. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad (MEN, 2002, p.79).

Así mismo, encontramos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006) la vinculación de competencias que dan sentido al mundo social en el que existimos. Es entender que somos agente activo con un complejo desarrollo social donde incluye intereses, decisiones, reflexiones, contextos, normas, favorables a establecer “(...) la formación ciudadana, puesto que a conciencia o sin ella, en cada una de nuestras actuaciones cotidianas, los adultos y las instituciones estamos enseñando a niños, a niñas y a jóvenes determinadas maneras de vivir en sociedad” (MEN, 2006, p. 149).

Cada vez más la interacción social compromete a las instituciones a trabajar sobre ello, que conlleven a mejorar condiciones de bienestar de la comunidad. Desde esta perspectiva, el estudio de Vargas y Muñoz (2013) aborda el concepto de Regulación emocional (inteligencia emocional) derivado del análisis clínico conductual a pacientes con problemas de ansiedad (Disregulación emocional). Ello corresponde desde la psicología a terapias cognitivo-conductuales y el análisis clínico conductual. Estudio significativo por las variables pertinentes para la mediación y convivencia en el medio escolar, el cual propone:

Otros autores (Branner & Salovey, 1997) hacen un mayor énfasis en el papel de la Regulación emocional, como una habilidad, que favorece el funcionamiento del individuo en su contexto social. Estos autores

describen tres tipos de procesos de regulación que lo permiten: a) regulación de la emoción, b) regulación del contexto y c) regulación de la conducta iniciada por las emociones (Vargas y Muñoz, 2013, p. 227).

Proceso de intervención significativo dispuesto a generar internamente (Individuo-educando) y externamente (ambiente escolar) un equilibrio entre los factores que determinan el comportamiento. En este sentido, Vargas y Muñoz (2013) apoyados en otros autores señalan cuatro niveles de interacción de las emociones que hacen un contexto de bienestar:

1. *La percepción, evaluación y expresión de la emoción.*
2. *El efecto facilitador de las emociones con respecto al pensamiento.*
3. *La comprensión y análisis de las emociones utilizando el conocimiento emocional.*
4. *La regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional (p. 228).*

Es un diálogo permanente de muchas disciplinas, cuando se habla sobre este tema, son muchas las respuestas, investigaciones, explicaciones, debates, que incrementan el interés por un proyecto colectivo, pero que se disminuye por la incidencia de leyes, normas que legitiman el actuar en los procesos pedagógicos. Sin embargo, regular las emociones es principio de “gobernabilidad” en los espacios de participación por la sensibilidad emocional que se genera en la comunidad educativa.

Conclusiones

Las dificultades de convivencia de hoy en día no es la falta de leyes o normatividades, es la ausencia de lograr un trabajo integral que propendan por el bienestar psicosocial, emocional del educando donde se logre el cambio que transforme los problemas en oportunidad de aprendizaje. Resultado que busca asegurar condiciones de vida favorables para aprender a convivir.

La mediación escolar es la alternativa para que los educandos implementen e incrementen sentido de regular sus emociones, de “construir” inteligencia

emocional en el contexto social que habitan. Son las emociones humanas el escenario para generar capacidades de acción en nuestros estudiantes. Acciones que encierran responsabilidad individual y social. El reto, más que ejercer autoridad frente a los conflictos escolares, es resolverlos mediante el fortalecimiento de regulación emocional, inteligencia emocional como experiencia que va construyendo sentido de comunidad, de ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Acosta, R. (2017). *La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas*. *Analecta Política*, 7(13), 357-374.

Cavalcanti, L. (2011). *Contribuciones tomistas al estudio de las emociones y algunos de sus corolarios éticos*. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 11(2), 118-129.

De la Puente, C. (2006). *La afectividad en la teoría intersubjetiva del joven Sartre*. *Areté Revista de Filosofía*, 18 (2), 253-266.

Delgado, R. & Lara, L. (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. *UniversitasPsychologica*, 7 (3), 673-690.

García, E. & Miguel, A. (2005). *El conocimiento psicológico de la compañía de Jesús y el examen de Ingenios de Huarte de San Juan*. *Revista de Historia de la Psicología*, 26 (2-3), 45-53.

García, J. (2005). *El otro: Un encuentro con el pensamiento moral de Sartre*. *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*, (XLIII), 151-156.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.

Leite de Castro, F. (2016). *A ética de Sartre*. Sao Paulo: Edições Loyola.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá:

Republica de Colombia.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades humanas. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Rendón, M. (2015). *Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media*. SHOPIA, 2 (11), 237-256.

Rodríguez, F. (2015). *El sujeto emocional. La función de las emociones en la vida humana*. Sevilla: Editorial Thémata.

Vargas, R. & Muñoz, A. (2013). *La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual*. Psicología USP, 2 (24), 225-240.

CAPÍTULO 3

Neurodidáctica en el aula: estrategia para la motivación del aprendizaje¹

Neurodidactics in the classroom: strategy for motivating learning

Sandra Liliana Gómez V.²

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de un estudio sobre la aplicación de los principios de la neurodidáctica al proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de la educación superior. Este se desarrolla en dos fases: una primera fase de diagnóstico cuyo objetivo es identificar los factores que determinan la motivación del estudiante y una segunda fase en la que se intervienen las necesidades identificadas en la fase anterior con el propósito de aumentar los niveles de motivación en el aula universitaria, por medio de la implementación de los principios básicos de la neurodidáctica.

Esta investigación tiene el objetivo de revisar los avances desarrollados en neurodidáctica para favorecer la generación de acciones prácticas en las aulas que mejoren la motivación de tal forma que potencien el aprendizaje. En consecuencia, se plantea la pregunta de investigación ¿Qué principios de la neurodidáctica implementar en el aula para aumentar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje?

La metodología elegida fue la Investigación Acción Participativa (IAP), dado que requiere familiarizarse con los estudiantes en el contexto universitario, estableciendo un vínculo esencial para la realización de un diagnóstico que

¹Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado *Neurodidáctica en el aula: estrategia para la motivación del aprendizaje*, realizado entre enero de 2018 y marzo de 2019

²Licenciada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Especialista en Gerencia Educativa, Magíster en Dirección Estratégico en Tecnologías de la Información. Docente de Pregrado de la Corporación Universitaria Americana y docente de posgrado de la Universidad CES. E-mail: slgomez@americana.edu.co.

diera cuenta de las principales necesidades y preferencias en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, se plantea la intervención con acciones que permitan, desde la fundamentación teórica de la neurodidáctica, una selección de estrategias desde la enseñanza que no solo faciliten su proceso de aprendizaje, sino que aporten a sus prácticas como facilitadores en otros contextos educativos.

La primera etapa se ha desarrollado en los últimos tres años, en dos universidades con grupos de pregrado y posgrado cuyo campo de estudio es el educativo, es decir en programas de pedagogía. Finalizada esta primera fase, se ha podido determinar la necesidad entre docente y estudiantes de hallar alternativas para acercar los saberes a los aprendices, desde la metodología y estrategias de enseñanza, pretendiendo involucrar de manera consciente a cada estudiante en su propio aprendizaje.

Es ahí donde la neurodidáctica, como disciplina de investigación reciente, promete dar respuesta a algunos interrogantes que la educación se ha planteado aportando nuevos planteamientos acerca de cómo ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el funcionamiento del cerebro humano, para determinar así las estrategias de aula.

Palabras clave: neurodidáctica, aprendizaje, motivación escolar.

Abstract

In this paper we present the preliminary results of a study on the application of the principles of neurodidactics in the teaching-learning process in the context of higher education. This research is developed in two phases: a first phase of diagnosis whose objective is to identify the factors that determine the motivation of the student and a second phase in which the needs identified in the previous phase are intervened with the purpose of increasing the levels of motivation in the university classroom, through the implementation of the basic principles of neurodidactics.

This research has the objective of reviewing the advances developed in neurodidactics to favor the generation of practical actions in the classrooms that improve motivation in such a way that they enhance learning. Consequently, the research question is posed ¿What principles

of neurodidactics to implement in the classroom to increase students' motivation towards learning?

The methodology chosen was Participatory Action Research (IAP), since it requires familiarization with students in the university context, establishing an essential connection for the accomplishment of a diagnosis that would account for the main needs and preferences in their learning process. In the same way, the intervention is proposed with actions that allow, from the theoretical foundation of the neurodidactics, a selection of teaching strategies not only to facilitate their learning process, but also to contribute to their practices as facilitators in other educational contexts.

The first stage has been developed in the last three years, in two private universities with undergraduate and postgraduate groups whose field of study is educational, that is, in pedagogy programs. After this first phase, it has been possible for teachers and students to determine the need to find alternatives to bring knowledge to the learners, from the methodology and teaching strategies, intending to consciously involve each student in their own learning.

This is where the neurodidactics, as a discipline of recent research, promises to answer some questions that education has been raised by providing new approaches about how the teaching-learning process occurs, based on the functioning of the human brain, to determine classroom strategies.

Keywords: neurodidactics, learning process, academic motivation.

Introducción

Decido emprender esta investigación ya que entiendo la docencia como una profesión que debe estar siempre acompañada de una constante autorreflexión que suscite acciones de mejora tanto para mi desempeño profesional como para la sucesión de saberes a mis estudiantes en su labor educativa con otros aprendices. En los últimos años, mi labor se ha concentrado en cursos de pedagogía en programas de posgrado y pregrado de dos reconocidas universidades de Medellín (Universidad CES y la Corporación Universitaria Americana), de esta manera, he tenido la oportunidad de explorar e implementar estrategias que favorecen la

motivación y los procesos cognitivos de los estudiantes.

Después de muchos años de experiencia en docencia, he encontrado en la Neurodidáctica una herramienta para dinamizar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, durante la etapa del rastreo bibliográfico, me he encontrado con que la mayor parte de estudios en Neurodidáctica se ha llevado a cabo con población infantil, sólo unos cuantos se han realizado a nivel universitario. Es así como, el propósito del presente trabajo de investigación es presentar no solo las principales bases teóricas de la Neurodidáctica, sino también, su impacto en las practicas pedagógicas del aula, con base en un trabajo de exploración de necesidades e intereses de estudiantes de educación superior.

Participar de la formación de futuros educadores, genera una gran responsabilidad en el ámbito pedagógico, dado que la formación integral nos exige compromiso ético, ciudadano y social. En este contexto de análisis, surge la necesidad de que los docentes comprendamos cómo ocurre el proceso de aprendizaje en el ser humano y cómo podemos influir en él como agentes educativos. Es ahí, cuando la Neurodidáctica se configura como el punto donde convergen las disciplinas científicas que fundamentan el proceso y funcionamiento del aprendizaje.

Esta investigación plantea que, conociendo las bases teóricas de la Neurodidáctica, tanto el docente como el aprendiz podrán actuar con mayor efectividad y creatividad para favorecer el desarrollo del ser humano y de su potencial cognitivo. Es por ello que el docente debe tener en cuenta aspectos fundamentales como bien lo expresa Tapia (2017):

Conocer el funcionamiento del cerebro humano, potenciar la atención durante el aprendizaje, valorar tanto el proceso de aprendizaje (esfuerzo, actitud, evolución individual) como el resultado (notas), dar el tiempo necesario para poder fijar y practicar los aprendizajes según ritmo individual y por último, valorar la importancia del entorno socio-emocional (p.63).

La investigación plantea que los beneficios de la neurodidáctica en el aula aportan al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en

los niños como en los adultos, aún más si su proceso educativo le apunta a la labor pedagógica, en donde se actúa con ambos roles, como aprendiz y como formador. Por lo tanto, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Qué principios de la neurodidáctica implementar en el aula universitaria para aumentar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje?

Y para dar respuesta a este problema, se concibió el siguiente objetivo general:

Determinar las estrategias de neurodidáctica que potencian la motivación por el aprendizaje en estudiantes de pedagogía.

Con relación a la pregunta planteada, expongo no sólo el tema de la neurodidáctica (Fernández, 2017) a modo de una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también el de la motivación, definida por muchos expertos como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1998; Valle, A.; Rodríguez y S. Regueiro. B., 2015). La neurodidáctica ofrece algunos principios básicos que generan motivación en los estudiantes y, por ende, potencian el aprendizaje, estimulando en el aprendiz: su interés, conocimientos previos y acciones metacognitivas generan una mejor respuesta y comprensión de la realidad.

Para la motivación hacia el aprendizaje, la neurodidáctica se constituye como una herramienta que rompe con algunos paradigmas de la educación tradicional facilitando el mejoramiento del proceso educativo desde su diseño hasta su ejecución. Esta investigación tiene entre sus objetivos, revisar los principales postulados de neurodidáctica que favorecen la generación de prácticas pedagógicas en la formación de los futuros docentes con el fin de mejorar la motivación de tal forma que potencien su aprendizaje.

Para ello, en este trabajo se inicia con la exploración de los intereses y necesidades de los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje. Seguidamente, se determina la conexión entre prácticas pedagógicas, emociones y motivación, a la luz las ideas fundamentales del esquema de 12 principios básicos planteados por Caine y Caine (1994) sobre el aprendizaje natural. Es así como se definen acciones

pedagógicas que dan cuenta de la implementación práctica de algunos de estos principios en los grupos seleccionados.

En últimas, esta investigación surge de la necesidad de conocer el funcionamiento del cerebro para plantear, con una base científica sólida, prácticas pedagógicas más efectivas en el aula, puesto que muchas veces, la experiencia acumulada durante los años muestra que existen ciertas acciones didácticas y pedagógicas que funcionan, mientras que otras no tanto (Willingham, 2011). La neurodidáctica nos da la posibilidad de valernos de los estudios de la neurociencia para ajustar y transformar los fundamentos y las teorías del aprendizaje hasta ahora vigentes, y poder así desarrollar estrategias que modifican conductas que coartan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocer el cerebro nos habilita para diseñar e implementar estrategias didácticas más pertinentes (Sylvan y Christodoulou, 2010).

Desarrollo

Para este estudio, la metodología utilizada es la IAP, su elección se debe a que los procesos de investigación deben redundar en un fortalecimiento de la labor docente para el cumplimiento de la misión educativa y social con la comunidad, así también lo indica Colmenares (2012):

La IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación (p.103).

De esta manera, los estudiantes asumen el rol de coinvestigadores, luego de haber establecido un vínculo con la docente, ellos participan de forma colaborativa en la investigación.

Hacen parte de esta investigación dos grupos de estudiantes de programas de pregrado de la Corporación Universitaria Americana de Medellín y posgrado en la Universidad CES, quienes asistieron a las cuatro reuniones

semanales de los grupos de discusión para generar un diagnóstico inicial de las necesidades, intereses y preferencias con relación al aprendizaje. Durante los encuentros se establecieron rutinas de participación para construir un escenario socializador de ideas y de saberes acerca de las variables que influyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de los grupos de discusión, se utilizó la técnica de observación en campo, es decir, en las clases también se estudiaban las variables en contexto y en acción para poder explorar, evaluar y contrastar realidades de forma práctica. Como complemento a la observación en campo y a los grupos de discusión, se utilizó un cuestionario como instrumento específico para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Otro instrumento empleado ha sido la bibliografía referente a Neurodidáctica, cuya principal fuente de información han sido publicaciones periódicas en revistas, conferencias y algunos artículos de investigación, dado que este es un campo en estado de exploración para los pedagogos expertos. El análisis de las fuentes bibliográficas permitió elaborar una compilación del estado actual de la Neurodidáctica para que a partir de la comprensión del concepto se pueda proponer una estrategia motivacional de intervención práctica.

Una vez realizada la observación de campo que buscaba identificar los factores asociados a la motivación del aprendizaje en los estudiantes universitarios, se iniciaron los grupos de discusión para profundizar y contrastar con lo arrojado por la observación. Según Abarca (1995), se puede decir que los componentes del proceso motivacional son las necesidades, los intereses y los motivos. Cuando hablamos de necesidades, estas se definen como “la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas” (p. 27).

Entonces, para que el aprendizaje se dé, es importante que el estudiante pueda sentir la necesidad de explorar y descubrir para solucionar su carencia. La necesidad aumenta en tanto el objeto de estudio le interesa, ello genera una fuerza interna en la que el aprendiz emprende una búsqueda de respuestas para su gratificación personal. Si el docente detona el interés por el tema y proporciona estrategias que satisfagan las necesidades del estudiante en su proceso de aprendizaje, se puede combinar con éxito

motivación intrínseca y extrínseca, lo cual posibilita mejores resultados para el individuo.

Inmediatamente después de elaborado el diagnóstico inicial, con base en la observación de campo, los grupos de discusión y el análisis del cuestionario se pudieron determinar las preferencias, necesidades e intereses con relación a las variables que afectan el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, se empiezan a explorar los principios básicos de la Neurodidáctica para determinar - en la segunda fase - las estrategias de intervención que contribuyen al mejoramiento tanto de la acción docente como de la motivación del aprendiz (Siegel, 2012).

En el diagnóstico inicial, en este caso, se lograron identificar los siguientes factores motivacionales comunes en ambos grupos: participación activa en el proceso, vínculo con el docente, variedad en las actividades y recursos, asociación con saberes previos y retroalimentación permanente del proceso. En cuanto a las necesidades, no hubo sorpresas, dado que se obtuvieron hallazgos afines a los factores motivacionales, ellos son: comunicación adecuada con el docente, ambiente social seguro, oportunidades de éxito, desarrollo de habilidades en el tema, cumplimiento de metas académicas y, por último, adquirir estrategias pedagógicas para su futuro desempeño como docentes.

De acuerdo con lo anterior y después de revisar los principios de la neurodidáctica, se eligen cuatro principios para ser trabajados en clase con estrategias que se implementan de forma regular y que dan respuesta a las necesidades e intereses que manifestaron los estudiantes, ellos son:

1. El cerebro es plástico

Esta plasticidad cerebral posibilita el mejoramiento de las habilidades de cualquier individuo. El cerebro es plástico (Merino, 2017) debido a que tiene la capacidad de cambiar tanto su organización como las funciones a realizar en sus diferentes regiones (Aguilar, 2003). Aunque esta capacidad es más eficiente en los periodos sensibles para el aprendizaje, es decir, durante los primeros años de vida, el cerebro sí puede modificar su estructura y ajustar su actividad significativamente a lo largo de la vida.

En Londres, por ejemplo, se realizó un estudio en el que se analizó el

hipocampo de los taxistas de la ciudad. Comprobando que el tamaño del hipocampo (región implicada en el aprendizaje y la memoria espacial) de los taxistas más expertos era mayor que el de los menos expertos y por supuesto aún mayor que en el resto de los conductores (Maguire, 2000).

Como docentes debemos tener en cuenta que las experiencias de aprendizaje modifican el cerebro permanentemente fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas y, de acuerdo con ello, planificar las estrategias pedagógicas más adecuadas para las necesidades de los estudiantes.

2. El progreso es el producto de la práctica

Automatizar los procesos cognitivos genera un menor consumo del espacio de la memoria de trabajo, la cual está asociada a la corteza prefrontal, en donde se dan las funciones ejecutivas. Aquellos estudiantes que tienen más espacio en la memoria de trabajo pueden reflexionar y aprender mejor (Willingham, 2011). Se aprende mejor y más ágilmente cuando se conecta la información nueva con los saberes previos.

Luego, el cerebro requiere repetir todo aquello que tiene que asimilar para optimizar el proceso de aprendizaje. En una investigación en la que participaron más de mil personas, se realizó una prueba de álgebra a personas de distintas edades que habían hecho un curso entre un mes y cincuenta y cinco años antes. Las calificaciones se dividieron en cuatro grupos, atendiendo al nivel de matemáticas mostrado; los principiantes obtuvieron porcentajes de respuestas correctas más bajos, mientras que, los participantes con nivel más avanzado recordaban el álgebra de la misma forma con el paso de los años lo que indicaba que el tiempo dedicado a estudiar esta asignatura era determinante para recordarla (Bahrck y Hall, 1991).

3. Las emociones son determinantes

Los estudios en neurociencia han demostrado que las emociones son necesarias para la toma de decisiones, la comunicación y el interés, es decir, son imprescindibles en los procesos motivacionales y los cognitivos (Damasio, 1994).

En un estudio internacional de más de 500.000 estudiantes de educación

infantil, primaria y secundaria se logró demostrar que los programas de educación emocional sistemáticos afectan al desarrollo integral de los estudiantes: disminuyen los problemas de disciplina, están más motivados para el estudio, obtienen mejores resultados académicos, muestran actitudes más positivas y mejoran sus relaciones (Fundación Botín, 2008). Por ende, los ambientes emocionales positivos favorecen el aprendizaje y la seguridad de los estudiantes.

4. El cerebro es social

Un estudio realizado con un grupo de 36 mujeres demostró que cuando cooperaban entre ellas se activaba su circuito de recompensa la dopamina, reforzando el comportamiento cooperativo, generándose más generosidad y logrando aplazar la recompensa (Rilling *et al.*, 2002). Nuestro cerebro se desarrolla en contacto con otros por ello somos seres sociales.

En este sentido, el hallazgo de las neuronas espejo resultó trascendental porque permite explicar cómo por imitación y empatía, se transmitió la cultura a través del aprendizaje. Cuando se ayuda y trabaja con otros se libera el neurotransmisor que facilita la transmisión de información entre el sistema límbico y el lóbulo frontal, la dopamina favorece la memoria a largo plazo y reduce la ansiedad. En las aulas de cualquier nivel educativo, es necesario fomentar la construcción de conocimientos de forma activa y colaborativa.

Una vez identificados los principios de la neurodidáctica aplicables durante la fase de intervención, se procede a diseñar e implementar estrategias que favorecen los procesos motivacionales y cognitivos de los estudiantes dado que ellos operan de forma simultánea. La idea es promover un comportamiento autorregulado en los estudiantes que implicará la gestión activa del docente de recursos cognitivos, motivacionales y contextuales (Rodríguez, Valle, y Núñez, 2014).

En el área cognitiva, que tiene que ver con el procesamiento de la información, se implementan estrategias que favorecen en el aprendiz la selección, organización y repetición de los saberes. Con respecto al área motivacional, el objetivo es facilitar la adaptación del estudiante a las demandas del aprendizaje con acciones que generen interés, curiosidad, creencias favorables y aumento de la autoeficacia. Finalmente, en el área

contextual se optimiza el aprendizaje con estrategias de búsqueda de ayuda y colaboración, manejo del tiempo y ambiente socioemocional positivo.

Se planeó la intervención con acciones que permitieran, desde la fundamentación teórica de la neurodidáctica, una selección de estrategias de enseñanza que no solo faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que aporten a sus prácticas como facilitadores en otros contextos educativos. En ese contexto, para cada uno de los principios se implementan de forma regular las acciones descritas a continuación:

En torno al primer principio, *El cerebro es plástico*, se tiene en cuenta la diversidad en el aula y la atención de necesidades grupales e individuales con flexibilidad en los procesos de enseñanza y evaluación. De este modo, se trabaja con ejercicios de atención al inicio de las clases, solución de retos o situaciones problematizadoras, incorporación de palabras nuevas y juegos de movimiento. En la evaluación se usan instrumentos variados para ampliar las posibilidades de éxito de los estudiantes y se incluyen actividades de retroalimentación y corrección.

Con respecto al segundo principio, el propósito es *conectar emocionalmente* para luego poder redirigir el proceso cognitivo. La idea es, en primer lugar, generar un vínculo emocional docente-estudiantes y estudiante-estudiante - en contraposición a la metodología tradicional en la que el rol del docente giraba en torno a primero explicar y razonar para obtener resultados académicos efectivos-, se trata de primero conocer a los estudiantes, generar un vínculo y luego apuntar a la meta académica con mayor eficacia. Las acciones que se han puesto en práctica van desde el establecimiento de acuerdos de clase, el reconocimiento de sus emociones durante la actividad académica y fuera de ella, los incentivos al esfuerzo, los juegos de roles y la práctica de Mindfulness en el aula al inicio de cada clase.

En relación con el tercer principio, *el cerebro es social*, es importante comprender que disponemos de circuitos cerebrales que participan en la comprensión empática de los demás por lo cual el trabajo cooperativo es necesario como estrategia de aula que favorece el proceso evolutivo del ser humano. En este sentido, se implementan metodologías como aula invertida, gamificación y aprendizaje por proyectos, además se realizan actividades sociales como celebración de cumpleaños y sesiones para

compartir experiencias personales significativas. El rol del docente es más orientador que instructor, se cuida el lenguaje verbal y no verbal, se mantiene protocolos de saludo y se establecen rutinas de participación de tal forma que todos puedan estar activos.

Por último, el cuarto principio el *progreso es el producto de la práctica* promueve métodos relacionados con un aprendizaje activo pues son la mejor manera de retener la información. Un docente debe trabajar por ayudar a sus estudiantes para lograr la memorización a largo plazo, para esto se implementan rutinas de pensamiento a través de interrogantes como: ¿qué sé? ¿qué quiero saber? ¿qué he aprendido? con el objetivo de generar discusión en el grupo, conocer ideas previas, intereses y reflexionar sobre lo que se ha aprendido.

También se realiza una actividad de repaso al inicio de cada sesión y otra de conclusiones al cierre. Por supuesto, se incluyen en cada sesión actividades prácticas de forma colaborativa para aplicar los conceptos aprendidos, entre ellas: los debates, los juegos de retos por equipos, talleres prácticos, mesas redondas, exposiciones, entre otras.

Luego de implementar las estrategias durante las clases por más de tres meses, entre los hallazgos podemos encontrar respuestas efectivas a las necesidades e intereses manifestados al comienzo del estudio. Veamos:

- Mayores niveles de participación en las actividades académicas, asociados con emociones positivas y vínculos entre estudiantes y con el docente, lo cual genera un ambiente de aprendizaje seguro y atractivo para el estudiante.
- Mejores relaciones interpersonales al interior del grupo que facilitan la comunicación y el trabajo colaborativo.
- Manifestación de necesidades y dificultades de manera espontánea
- Disminución de las emociones negativas asociadas a la evaluación y el desempeño durante el proceso.
- Aumento en el rendimiento académico de todo el grupo originado por el compromiso afectivo y académico.
- Generación de vínculo estudiante-docente extensivo fuera del aula que facilita la comunicación asertiva entre ambos roles.

- Interés, curiosidad y compromiso por explorar las temáticas trabajadas por fuera del aula.
- Mayor recordación de contenidos tanto a nivel individual como grupal afianzado el proceso de memorización a largo plazo.
- Aumento de la gratificación personal por el logro de las metas.

Conclusiones

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de Investigación Acción Participativa (IAP), que implementa en la práctica pedagógica de dos aulas universitarias, cuatro de los principales postulados descubiertos por la neurociencia y esbozados por la Neurodidáctica en el contexto escolar.

Las premisas de esta investigación se derivan de la implementación de estrategias de aula con base en cuatro de los principios de la neurodidáctica, con el objetivo de aumentar la motivación del aprendiz desde la emoción, la interacción social, las actividades prácticas en el aula y los ejercicios de afianzamiento cognitivo.

Lo hallado hasta el momento, demuestra que estrategias sencillas basadas en resultados de investigación neurocientífica funcionan para aumentar los niveles de motivación intrínseca y extrínseca y mejoran el ambiente de aprendizaje en lo emocional y lo social. Por supuesto, estas estrategias pueden ampliar el horizonte didáctico del docente, pero no representan una receta universal dado que factores contextuales y personales pueden afectar su implementación, así como las características propias del grupo en el que se ejecutan.

Tal y como lo demuestran los resultados, es importante tener en cuenta que la interacción con el docente y el ambiente socioemocional de la clase obstaculizan o facilitan los procesos motivacionales y, por ende, los procesos cognitivos. Asimismo, el docente debe conocer los intereses y necesidades de sus estudiantes para planear sus estrategias motivando y valorando sus esfuerzos de tal forma que desarrollen competencias más allá de obtener un resultado.

Considero que es importante continuar profundizando en esta línea de

investigación, dado que puede hacerse extensiva a otros grupos etarios escolarizados y a otros contextos educativos, todo ello partiendo de la necesidad de generar ambientes de aprendizaje óptimos para el progreso en la adquisición de los aprendizajes de cualquier índole. Para tal fin, se hace necesario la integración de los hallazgos de las Neurociencias en la formación y capacitación de los docentes mediante la articulación y coherencia los fundamentos teóricos y las acciones pedagógicas en la práctica de aula.

En la formación de las nuevas generaciones de pedagogos se debería incluir la conceptualización sobre cómo funciona el cerebro y el tipo de actividades que pueden fortalecer e impulsar el proceso de enseñanza y el aprendizaje escolar para lograr trascender de un aprendizaje meramente instructivo a uno más integral y significativo. Sin olvidar con ello, que hay una serie de mitos en cuanto al funcionamiento del cerebro que están arraigados en nuestra sociedad y que, esto, algunas veces, conduce una interpretación literal y aislada de la neurociencia provocando un reduccionismo de las estrategias didácticas y del desarrollo de habilidades a simples procesos biológicos que desconocen el contacto con los demás como hecho social que afecta la evolución del ser humano.

Esta investigación aun continua en curso, tanto docente como estudiantes están en proceso de desarrollar criterios de selección de las estrategias de acuerdo con las necesidades que cualquier grupo de formación manifieste para verificar su eficacia en otros entornos de aprendizaje.

Para finalizar, se sugiere que los hallazgos y resultados de investigaciones en esta línea de acción - participativa deben difundirse no solo a todos los agentes participantes de la investigación sino también a todos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como padres, acompañantes e incluso directivos docentes.

Referencias bibliográficas

Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Aguilar, F. (2003). Plasticidad Cerebral. Parte 1. *Rev Med*, 41 (1), 55-64.

Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2003/im031h.pdf>.

Bahrck, H.P. & Hall, L.K. (1991): "Lifetime maintenance of high school mathematics content". *Journal of Experimental Psychology: General*, 120.

Beltrán, J. (1998). *Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico*.

Acosta (Coord.). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.

Caine, R. & Caine, G. (1994). *Making connections. Teaching and the human brain*. United States of America: Innovative Learning Publications.

Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), Recuperado de: <http://vocesylosilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/download/115/309>.

Fernández, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Revista Publicaciones didácticas*, (80), 262-266 [En línea]. Recuperado de: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/080051/articulo-pdf>.

Fundación Botín. (2008). *Informe Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander, Fundación Marcelino Botín.

Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Frith, C. D. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(8), 4398-4403.

Merino, I. (2017). Neurosicoeducación: la vacuna del autoconocimiento [Ponencia del 14º curso de Actualización Pediatra, organiza Aepap]. Madrid. Recuperado de: https://www.aepap.org/sites/default/files/405-408_neurosicoeducacion.pdf.

Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S., & Kilts, C. D.

(2002). A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35(2), 395-405.

Rodríguez S. y Valle A. (2014). *Enseñar a aprender: estrategias actividades y recursos instruccionales*. Ed Pirámide. España.

Siegel, D. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Ed. Alba. Barcelona (España).

Sylvan, L.& Christodoulou, J. (2010). Understanding the role of neuroscience in brain based products: A guide for educators and consumers. *Mind, Brain, and Education*. 4. (1), 1-7.

Tapia, A. (2017). *Las neurociencias. Una visión de su aplicación en la educación*. 4(1), 61-74.

Valle, A., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). *La motivación académica*. Colección EDUCAR. Ed. CCS (pp. 15). Madrid: Pirámide.

Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?*. Ed. Graó. Barcelona (España).

CAPÍTULO 4

Dos aproximaciones al concepto de identidad: retos de una pedagogía en decadencia

Two Approximations to the identity concept: Challenges of a declining pedagogy

Diego Alejandro Correa Correa¹; William Esteban Grisales Cardona²; Walter Mauricio Montaña Arias³; Frank Hugo Pérez Tangarife⁴; Carlos Augusto Arboleda Jaramillo⁵

Resumen

Los seres humanos no han podido establecer una identidad propia en los países de corte occidental, se ha vuelto un problema que se siga diferentes posturas e ideas de todos los (5) continentes, ejemplo más claro: Colombia ha perdido su identidad y su formación como país, el no tener una idea clara de las políticas de un país y las acciones que se requiere para ella. Se nos ha vuelto un problema saber que la ciudadanía no ha podido concientizarse de lo que es tener una identidad personal, menos la identidad por un país que busca ser un referente en el mundo.

Colombia, según su ubicación, su diversidad y sus riquezas naturales y riqueza económica, es un país que geopolíticamente es necesario, es un país que tiene la facilidad de conectar los 4 continentes y sus diversas rutas marítimas, aéreas y demás condiciones naturales como sus alimentos de sello verde y demás propiedades que ayudan a que el mundo sea diferenciador y oxigenante.

¹ Filósofo y Magister en filosofía de la UPB, Doctorando en filosofía de la UPB, docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: dcorrea@americana.edu.co.

² Abogado y Magister en Derecho Procesal de la U de M, Doctorando en Filosofía de la UPB. Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: wgrisales@coruniamericana.edu.co.

³ Economista industrial, Magister en desarrollo sostenible y medio ambiente. Candidato a Doctor Administración Gerencia, Benito Juárez (México). Docente tiempo completo. E-mail: wmontano@americana.edu.co.

⁴ Licenciado en Filosofía y Letras, Especialista en Gerencia de Proyectos. Coordinador Académico de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia. E-mail: coord.academicosociales@colmayor.edu.co.

⁵ Administrador, Especialista en Gerencia, Especialista en Gerencia de Proyectos, Magíster en Ciencias Administrativas y Doctorando en Administración. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: caarboleda@americana.edu.co.

Ahora la identidad debe de calar en la historia de la pedagogía colombiana, de la forma como se ha perdido los valores patrióticos, civiles y humanos, no conocemos ni el himno, ni lo que significó para los independistas de Colombia el sufrir por una identidad propia. Se nos ha perdido el gusto por el vestir, por la música, por la religiosidad y demás acciones humanas que hacen posible una identidad propia.

Una identidad que sea posible desde un lenguaje propio, de acciones reales que ayudan a mejorar el nacionalismo y su diferentes movimientos sociopolíticos y culturales dentro de los adolescentes, que adolecen un cambio vital y radical de un país contaminado por la guerra, la corrupción y demás factores que han carcomido la historia y la ciudadanía colombiana.

Palabras clave: identidad, estudiantes, historia, pedagogía.

Abstract

Humans have not able to establish an identity in the countries of Western Court, has become a problem that will follow different positions and ideas from (5) continents, clearest example Colombia has lost its identity and its formation as a country do not have a clear idea of a country's policies and actions required for it. It has become us a problem to know that citizenship has not podium awareness of what it is to have a personal identity, less the identity by a country that seeks to be a leader in the world.

Colombia according to its location, its diversity and its natural wealth and affluence, is a country which geopolitically is necessary, is a country that has the facility of connect 4 continents and their different routes of maritime, air and other natural conditions as its Green and other seal food properties that help the world to be distinctive and oxygenating for the world.

Now the identity should be jigsaw in the history of Colombian pedagogy, the way how the human, civil and patriotic values is lost, not knowing how do not know the anthem, nor which meant for separatists in Colombia suffer from an identity propia. Missed us the taste for clothing, music, religious and other human actions that makes possible an identity.

An identity that is possible from a language of their own, real actions that help improve the nationalism and its different socio-political and cultural movements within teenagers, who are a vital and radical change of a country polluted by war, corruption and other factors that have worm-eaten history and Colombian citizenship.

Keywords: identity, students, history, pedagogy.

Introducción

Este capítulo tiene como propósito evidenciar cómo desde la pedagogía, que nos ha mostrado que está en decadencia, se hace posible pensar que el ser humano, está falto de una identidad clara, concisa y precisa de su propio ser. Actualmente, es más fácil seguir las identidades de cada persona o, por qué no, de una red que se hace viral dentro del sistema de navegación o redes sociales.

Se quiere mostrar cómo los hombres y mujeres de hoy se han quedado en la historia sin dejar ninguna huella, ya no es importante tener un historial dentro de la memoria, sino plasmarse dentro de los parámetros de la cultura, la sociedad, la política, la economía y hasta la misma religión.

Desde hace unas décadas se han quejado de que estas generaciones no tienen nada que entregar a la historia, que no han dejado nada para que las próximas puedan recordar la identidad que se posee dentro de una cultura, un municipio, un departamento y hasta la misma nación. Resulta infortunado que las personas solo tengan para ofrecer lo más negativo que poseen, su rabia, sus rencores, sus emociones desbordadas y una histeria colectiva que lo que hace es un eco aturdidor.

Desde hace rato se viene pensando en reformas pedagógicas serias para el país, que el cambio de decreto de los docentes para que pueden ser más competitivos y todo lo demás, cambio de régimen de salud que llegue a todos, pero nadie se apropia de él. Puede ser que la historia de Colombia sea un relato mimetizado y de algún bufón que sigue las ideas de otros, movimientos, acciones y sucesos que lo que han hecho es un cambio y una pérdida de identidad que ya ni los mismos jóvenes, ni los niños que están naciendo saben ni sabrán de qué parte y qué historicidad poseían, ni qué significaban los símbolos patrios de esta nación.

En toda esta forma de pensar la identidad se puede observar que existen dos conceptos diferenciadores de la palabra, una será la idea de que la identidad genera cultura y la segunda es que la identidad, fortalece los lazos históricos con los sucesos de cada persona que alimenta la historicidad. En pocas palabras, la palabra identidad tiene como sujeto al mismo hecho de los sujetos y es la que genera el desarrollo de un país. Por lo tanto, esta falta de identidad lo que hace es darle un giro a la historia, un cambio de progreso y una decadencia de la misma pedagogía que se maneja en las instituciones colombianas sea de ámbito privado y públicas.

Lo que se busca en este escrito es dar pautas claras de trabajo y de experiencia que ayuden a los pedagogos y a las instituciones, sean de corte públicas y privadas, a darle un fortalecimiento a la idea de una asignatura de historia vivida bajo la condición de la identidad y la construcción del sujeto idéntico de su propio progreso y desarrollo personal y comunitario.

Desarrollo

El primer reto que se asume es dar una definición clara de lo que se entiende por la palabra identidad. Si se puede hacer un acercamiento a la palabra identidad desde las teorías escritas, se puede definir la palabra como lo ha hecho la Real Academia de la Lengua (RAE), que dice:

Del lat. tardío *identītas*, *-ātis*, y este der. del lat. *idem* ‘el mismo’, ‘lo mismo’.

1. f. Cualidad de idéntico.
2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.
5. f. Mat. Igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

De estas definiciones que ofrece la RAE se puede pensar que la instrucción que se presenta es clara, la identidad hace al ser, hace la función de estar, hace el alter ego. Comprende la condición de todo lo que se puede presentar dentro de una persona para ser, una propia identidad. Es así, como la definición más clara es el ser uno mismo.

Pero se podría preguntar, si de verdad ¿el otro es el que me hace generar una identidad? O ¿es la condición de mi pérdida de identidad? En algún caso estas dos preguntas enmarcan todo el problema que se ha planteado. La verdadera identidad es la condición de crear una estructura sólida en los seres humanos. Por lo tanto, la estructura que se quiere plantear no es un nacionalismo, es más bien una estructura de trabajo colectivo, de valorar la idea de lo que se ha perdido y la explicación a ser cada uno, uno dentro de los demás. Es no perder el horizonte de la historia.

Se puede seguir generando un montón de preguntas, y pensar que la forma de este título es la condición que se espera dentro de una institución, aproximaciones de conciencia en la identidad. Pero, la identidad pedagógica se ha perdido, el mundo de hoy no ha hecho más que rellenar la historia de diversas teorías que ni siquiera los estudiantes saben qué modelo utiliza su institución o colegio para su enseñanza.

Dicho de otra manera, la identidad, ha generado un cuestionamiento total en todas las agencias educativas y aun en las del estado. La identidad no tiene una función de cambio, solo hace que los seres humanos al momento de cambiar no pierdan su rumbo, no pierdan lo que han aprendido, no sea una forma de llegar, quitar y volver a empezar. En los últimos años, las funciones estatales han querido cambiar según el presidente de turno. Al respecto Bondi y Lamas (1996) expresan:

La política de la identidad ha tenido críticas encontradas. A su favor, Rosalind Brunt la describe como una “política cuyo punto de arranque es reconocer el grado en que la actividad y el esfuerzo políticos implican un proceso continuo de hacernos y rehacernos —nosotros mismos y en relación con otros” (Brunt, 1989:151). Despectivamente, Jenny Bourne se queja de que este énfasis suponga un repliegue de los proyectos políticos emancipatorios colectivos: “La política de la identidad es toda la rabia. La explotación está fuera de moda (es extrínsecamente determinista). La opresión está de moda (es intrínsecamente personal). La interrogación sobre lo que se debe hacer es reemplazada por la de quién soy yo (p.12).

Estas definiciones ayudarán a pensar por qué la identidad tiene que ver con

la condición del sujeto. En esta forma de entender la política de la identidad que es lo que atañe a este problema, se vislumbra que la condición del gobernante es la que ha mostrado la intención de la identidad que el pueblo tiene cada día. No es una política pública completa que ayuda a tener una identidad propia y establecida, sino, una identidad de momentos, de ratos, de condiciones que no generan una identidad nacional.

Aquí se puede evidenciar el problema, que unas páginas atrás se mencionaron, ver que un policía que no deberá nunca ser un renegado de nada de la identidad nacional no conozca su himno, esto es verídico, se ha hecho el análisis en diferentes estamentos y ni por deducción de términos entiende qué significa su himno. Esta falta de identidad es una problemática, es una dificultad que si aquel que debe de ser el portador de la nación y su identidad no conoce lo que esto significa, se diría estamos fuera del desarrollo que esto puede generar en la identidad. Así mismo lo mencionan Bondi y Lamas (1996):

De formas muy distintas, tanto Marx como Freud pusieron en marcha una reconceptualización radical del sujeto humano. En contra de ciertas ideas sobre la racionalidad individual, el autoconocimiento y el auto-control, ambos insistieron en el poder avasallador de los procesos que operan más allá del control consciente de los actores individuales y en la inevitable fragilidad de las ideas incuestionadas de individualidad (...). Para Marx, la estructura de las relaciones de clase era la principal. Su análisis de la alienación de los trabajadores a los frutos de su trabajo implicaba un diagnóstico de la conciencia como un producto y no como la causa de la acción humana (Bondi & Lamas, 1996, p.13).

De aquí, se puede entender que la alienación que se tiene por seguir ideales humanos y personales, no han hecho un eco interesante dentro de la identidad territorial, menos nacional. La gente se ha dedicado a seguir presupuestos anárquicos de querer cambiar, pero no es una anarquía idealista, sino una anarquía progresista, que no genera un cambio de pensamiento, sino la idea de borregos con ciertos poderes, pero sin identidad.

La identidad como propósito de cambio de un estudiante

La propuesta aquí es dar un sentido más amplio al problema de la identidad que los jóvenes de hoy tienen o les falta construir y una falta de educación con una conciencia clara y severa de progreso y de cambio total. Ahora bien, es difícil porque a los jóvenes contemporáneos les es más interesante lo que las redes sociales pueden dar y ofrecer, esto es lo que ha generado una nueva idea de cambio; la pérdida de valores y la idea de superación, porque esta será la segunda forma del concepto de identidad, la superación del ser humano desde la historia.

Esta historia transforma la existencia de la identidad. Es mostrar un cambio de querer ser de verdad un ciudadano sujeto, no un objeto, pero ahora los jóvenes no les interesa la parte del sujeto sino la forma de cómo ser objeto visible. Le es muy difícil colocarse en la idea del sujeto que cambia y que se identifica con el otro que ha cambiado o me hace cambiar. Pero esto es una muestra de lo que la sociedad actual tiene. En las primeras décadas del siglo XXI, era por la web que los jóvenes han perdido la identidad, ahora decimos que son las redes sociales, pero este problema no se puede relegar a la comunicación moderna.

De ahí que, que la propuesta de Freud, sobre la política de identidad esto describe así: “Para Freud, claro está, los procesos psíquicos eran lo principal. Insistía en que la conciencia se construye en respuesta al inconsciente, que en sí mismo es el producto de deseos y anhelos reprimidos, especialmente aquéllos de la infancia” (Bondi y Lamas, 1996, p. 15). Estos deseos reprimidos, no de los jóvenes porque ellos no tienen nada que ver, menos de las nuevas tendencias u oleajes de la web, sino más bien de unas décadas anteriores o personas que se formaron dentro de lo rudimentario para estas generaciones, donde las escuelas se cantaban, bambucos, cumbia, lo que hoy decimos música de Colombia, no bailes de centro América, o quien sabe qué ritmos.

Es una idea que a la escuela le toca por antonomasia ceder la idea de cambio y de progreso y perder la costumbre de formar en identidad. La pregunta es ¿si el mundo ha avanzado en todo, porque le toca perder a la escuela la identidad de formar y ser garante de la identidad nacional?, será es solo un ideal de algunos cuantos docentes que están cansados de seguir las reglas actuales y ver morir a más jóvenes por falta de una identidad poco fortalecida.

Pensemos en para cuántas escuelas es más fácil colocar a bailar el ritmo de moda, y ya no los tradicionales. Estos que dicen que la tierra se debe de cuidar, o los bailes que llamamos tradicionales y nacionales decían relatan lo que la tierra producía, las cuales contienen unas narrativas de siembra, de cosecha y la recolecta de todo aquello que se siembra. Es por eso por lo que la gente, de los campos al llegar a la ciudad pierde su identidad y el respeto por lo que se había aprendido.

Anteriormente, los bailes y las canciones con los que interactuábamos eran aquellos que expresaban cómo conquistar a una mujer y cómo entre estos se teje una relación de respeto. En la transformación que han sufrido, el baile de moda denigra la imagen de la mujer y del mismo hombre, se perdió la frase célebre del Quijote de la mancha - los caballeros no tienen memoria. No es la memoria de saber y de respetar, es la memoria de no desfigurar la mujer, de colocarla en entredicho, es la memoria de la prudencia, que ayuda a la construcción de una nación con valores.

Pero, estos valores que son la idea de cambio, hoy en día la gente no quiere ese cambio de progreso, sino, de regreso a las cavernas. Pero, no las cavernas de la función idealista de Platón, sino, la idea de un retroceso a lo más cavernícola que se pueda. Es más fácil mostrar mi ubicación a través de la imagen en una red social, y no el dialogo y la curiosidad con ese ímpetu de sorprenderse por narrar la historia que has vivido frente a frente. La identidad que quiere mostrar es una identidad ilusoria, no es una identidad real. Se puede pensar en la condición de la identidad etnia como ejemplo de la subvaloración del ser humano hoy en día.

(...) constituye un punto de inflexión en el modo de pensar las identidades étnicas, aludimos a varias cosas. Entre ellas, a la capacidad que tuvo para desmontar ecuaciones simplificadas entre cultura, sociedad y pertenencia, y también a la forma en que logró poner en foco tanto las tensiones existentes entre enfoques subjetivos y objetivos de las membresías, como el trabajo social que inevitablemente hace falta para sostener límites sociales, creando y recreando los diacríticos que los encarnan y vehiculizan. De la mano de Barth empiezan a circular ciertas sospechas transformadas en certezas con el tiempo. Concretamente, la eventualidad de pensar las identidades como

inevitablemente contrastivas, socialmente construidas y cambiantes en sus contenidos. Citado en (Briones y Aires, 2007, p. 57).

Establecer a la etnia como muestra de una identidad, determina que en muchos países de Latinoamérica se ha perdido el sentido por la condición de la etnia, de lo que posee su cultura y lo que muchos hacen para desvirtuar las tradiciones que se tenían de cada región, ejemplo de esto está la emigración a otros países y demás ciudades dentro del mismo territorio. Pero otro caso más triste de pérdida de identidad por etnia es el no querer estar dentro de su territorio y querer cambiar todo lo que esto conlleva, comidas, lenguaje, tradiciones, reconocer la familia y ante todo el respeto por su identidad.

Se puede pensar que la identidad lleva consigo una idea de trabajo diario, de costumbres que se tiene que hacer para lograr un ideal de la identidad, pero, esta identidad no tiene otra condición que ser un punto de referencia para estar según la cultura que me pongan. Este caso lo evidenciamos en Colombia dentro de las aulas de clase, estudiantes que no creen en su país, y no es la rebeldía por un conocimiento, sino, la rebeldía de no querer comprometerse con ninguna identidad propia este caso sería un modelo pedagógico que cada institución posee.

Las aulas de clase se han convertido en escampadero de los padres que no han querido ayudar a formar en la identidad familiar, la identidad de una sociedad transformadora y de una historia que genere eco dentro de las sociedades venideras. Fuera de esto, los jóvenes de hoy no quieren una identidad que le genere cambio y dedicación, menos compromiso con la misma norma.

Aproximación del concepto de identidad en diferentes posturas filosóficas

Se puede iniciar haciendo un recorrido por pensadores de la talla de Hume ante un dilema imposible, pues o bien ha de renunciar a la identidad personal y a la memoria o bien tiene que renunciar a los principios de su filosofía. Por ello, Hume se encontrará perdido dentro del laberinto de la identidad personal, de tal manera que la única salida posible es sentarse en el banco de escepticismo. Así lo menciona (Cabezas Barra, 2016), esto es

una parte fundamental de lo que pasa en los jóvenes de hoy, por lo tanto, la idea de los jóvenes es ser más escépticos de lo normal. Por lo tanto, pensar en la modernidad se debe de trabajar directamente en la posición de Descartes, para dar una claridad en Hume, ejemplo de esto es.

La solución dada, desde la modernidad inaugurada por Descartes, parte de la postulación de la existencia de un sujeto, que en el caso de Descartes es sustancial y permanece por mucho que los atributos del pensamiento cambien. Pero, esta solución, heredada de la Escolástica medieval, no será satisfactoria para los nuevos filósofos ilustrados, pues, por mucho que beban del cartesianismo o precisamente por esta influencia cartesiana, buscan una nueva manera de entender la identidad de la persona a través de la manifestación fenoménica de la conciencia. En la era de Hume, surge una nueva manera de hacer filosofía fundamentada en el estudio de la manifestación de las percepciones, es decir, en el estudio de la conciencia. Es, entonces, cuando el problema se plantea es su vertiente más cruda, pues, ya no podemos encontrar algo que sea fijo en el transcurrir temporal de la conciencia, ya que las percepciones se suceden las unas a las otras con asombrosa variabilidad. ¡Y no hay ni puede haber una percepción que las englobe a todas! (Cabezas Barra, 2016, p. 12).

En todo este problema en las generación de hoy, sobresale el de la conciencia, esta cuestión se hace aguda en los últimos tiempos, la pérdida más importante de la identidad en estas generaciones formados por colegios de corte publico y privado, uno de los hecho más centrales es el de la familia y sus consecuencias que se han vivido durante los últimos tiempo, padres, madres, abuelos y un sin número de decisiones que se han hecho dentro de la historia como separaciones, perdida de algún miembro de la familia, padrastros y madrastras, por el miedo a formar hijos solos, o en el peor de los casos, abandono de lo todos los padres y las abuelos han tenido que asumir otra vez la condición de ser papás de generaciones que no están sintonizados, esto genera una discusión gnoseológica de los nietos y los abuelos, se convierte en laicistas de la norma.

Para todas estas circunstancias, ninguna ciencia social se ha encargado de dar puntos fundamentales, y más bien se dedican hacer cuestiones, balances, ideas, suposiciones de la condición que hoy en día la educación

va en decadencia de los valores en los cuales forma, debido a una mala interpretación de lo que hoy se llama libertad de expresión. El cual, se hace un punto argüido dentro de la cultura, la educación, la política y hasta la economía. “De aquí Tenemos que considerar que la identidad personal es un caso concreto de la identidad general. El problema de la identidad general se plantea cuando tenemos que saber qué es lo que permanece a lo largo del transcurrir temporal”. (Cabezas Barra, 2016, p. 18). En el transcurrir temporal la identidad ha sufrido esos trashumanos cambios de significado, lo que dialogábamos anteriormente.

Toda esta discusión hermenéutica que se hace de la identidad personal y la identidad general hace que el ser humano se cuestione sobre los puntos de trabajo que esto conlleva; pero la educación no puede estar a merced de lo que hace posible un cambio de forma de pensar. Y los educadores se deben adherir a la idea de que un modelo ya pensado, trabajado, explicado y hasta desarrollado ya no tiene sentido, que esto no sirve para que los jóvenes cambien y entre en la tónica de la formación dirigida, que no es una educación puesta al servicio de las personas, sino que la educación se debe de exponer a lo que los estudiantes quieran de la educación. Este ejemplo hace una pérdida de sentido a la identidad, porque la identidad esta puesta a las circunstancias que la sociedad manifieste.

Desde aquí la educación tiene una cuestión gnoseológica de lo que puede pasar con la formación, la identidad, los valores, la perdida de emociones y hasta la condición que se puede esperar en los planes políticos de los gobernantes de turno. Esto cambia de repente todo el sentido identitario de la historia. ejemplo de esto el estudiante manifiesta en su ser físico llamado cuerpo, la forma de no poseer una identidad propia y expresada por los movimientos, acciones, pensamientos, las ganas de cambiar este país y la historia personal.

La disposición contenida en el literal c) del artículo 29, establece de un lado la expresa prohibición de excluir los derechos inherentes al ser humano y, por otra parte, otorga un amplio sentido de interpretación de los derechos inherentes a la persona, tal significación permite considerar el derecho a la identidad consagrado de manera implícita en todos los pactos o convenios de carácter internacional, y en consecuencia objeto de protección jurídica.»

(la Corte Constitucional de Colombia en Sentencia, No. T-477/95).

Así lo expresa la Corte Constitucional, debido a que todos poseemos una imagen que es necesario conocer y expresar, pero esto no significa que los jóvenes de hoy hagan y deshagan lo que no es necesario para la cultura, la ciudad y los estamentos institucionales. Así mismo dicen Martínez y Ángel (1997): “el poder de decisión sobre los fines a los que hayan de aplicarse las manifestaciones de la persona a través de su imagen, su identidad o su voz” (p. 85). Y también citado en (Nogueira Alcalá, 2009, p. 260. REVISTA IUS ET PRAXIS - AÑO 13 - N° 2). Esto hace que la decisión que los seres humanos hagan de su identidad estará puesta en condición de la sociedad.

La identidad desde la pedagogía

Hoy en día, cuando se quiere hablar de pedagogía se debe de referenciar inmediatamente a la condición de competencias, no se entiende hoy un pedagogo que no sea competente, que no sea bilingüe, que no sea investigador, que no sea pluricultural, que no sea un todero en toda su definición de la palabra. Por tanto, siguiendo con esta ida decimos como lo hacen Ferrar y Sierra, lo siguiente sobre las concepciones de competencia.

Aunque hay una multiplicidad de concepciones de competencia, consideramos dos modelos dominantes: un primer modelo, que define el término competencia de manera individual y cognitiva (de origen anglosajón); un segundo modelo, posterior, promovido por la sociología francesa, que pone un mayor énfasis en el componente social de la competencia. Desde esta concepción de competencia, en la que se sitúan autores como Roegiers o Perrenoud, entre otros, adscribimos nuestra percepción del concepto. (Pérez-Ferra & Sierra-Arizmendiarieta, 2015, p. 122):

Teniendo en cuenta la información que se presenta acerca del pensamiento y de como influyo Rousseau, en el pensamiento moderno de nuestra pedagogía y educación a nivel mundial y lo que trajo consigo este pensador se genera una identidad propia para la pedagogía, esto que hace es mostrar una figura y unas

líneas de trabajo para ampliar la formación de estudiante con una visión y una identidad clara, la pregunta es ¿Dónde se pierde esta visión?

Esta ha sido la pregunta que se ha puesto durante todo el escrito, pensar dónde se ha perdido esta visión de identidad que los estudiantes deben de tener para hacer posible que se cree un universo que sea amplio y grande para que ellos pueda explotar en diversas formas de conocimiento, eso lo que ha hecho es una estructura que solo busca, la idea de un ser productivo como se expresaba en la época de las revoluciones, pero productivo solo de la parte de materia y consumidor de esta misma materia.

Cuando se sale de este confort lo que se busca es darle una estructura clara de lo que es el ser humano, se puede pensar la idea de un ser emocional y de pronto un ser que busca desconfigura sus emociones para conocer otras facetas del ser humano. Pero todavía nos quedamos en la teoría de que el ser humano es un “animal racional” así como lo menciona Aristóteles, dentro de su pensamiento filosófico. Pero que es la idea de este ser animal, la idea es clara es la condición del ser vivo, de aquel que se puede relacionar y de aquel que es capaz de hacer comunidad y comunicarse. No se sabe donde se pierde entonces la identidad, si desde los orígenes del hombre, la forma de su creación, o aparición es una forma social, es una forma política y de esto se ha generado una identidad. Surge entonces la otra cuestión, ¿Dónde el ser humano quiere perder su identidad?.

Esto ayuda a pensar que es el mismo ser humano que deja su intención de ser hombre, de ser humano, de dejar de estar en convivencia, de dejar que lo político sea un signo de unos cuantos y la idea de uno pocos para ellos mismo. Esta retahíla de que el ser humano es el que pierde su identidad, es una forma de expresar que, en el mundo actual, ni las emociones, ni los actos violentos, ni la pérdida de intimidad y mucho menos la nación genera un acto de conciencia en el hombre de hoy. Ahora menos en la parte de educación el ser humano no busca una identidad que genere un cambio y salgamos de estos aposentos de amargura y traición de uno con otros, o la forma más común de hoy la corrupción que nos esta atrasado en todo lo que hace al ser hombre un ser vivo y un ser con condiciones.

Así mismo lo trabaja Vygotsky en su método de pedagogía en su texto: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. “La perspectiva

evolutiva de Vygotsky es el método principal de su trabajo, señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia” (Vygotsky, 1979, p. 98). Y también Citado en (Carrera & Mazzarela, 2001, p. 42). Con esto se da cuenta que lo que hace falta al ser humano es genera acciones de trabajo claras y fuertes por su identidad.

Conclusiones

Donde inicia la pedagogía en el ser humano, es la forma como se da pie a la identidad propia de cada uno, es la forma como el ser humano puede generar una forma de cambio dentro de la sociedad que vivimos hoy, no es una sociedad que busca acciones magnificas sino ejemplos claros de cambio y de vida.

Ahora entender la identidad como un gesto de trabajo y de lucha constante es hacer posible que el ser humanos pueda salir de la corrupción en la cual el poder, la negligencia, la mentira y muchos más actos que hace que el ser pierda su propia vida. Perder la vida es dejar de lado la identidad, es dejar de lado lo que hace que todos hagamos de Colombia una historia idéntica con una identidad propia, no es la identidad de los países del norte, del viejo continente y el furor de la megapotencias mundiales como Asia.

La identidad tiene que ser una forma de trabajo constante, de formar un carácter en los estudiantes y no hacer posible que lo que, la educación tiene para ellos hoy en día y lo que se busca en la acción de docentes es hacer que se genere ideas claras y acciones permanente de cambio y de una identidad que fomente el desarrollo del país.

Referencias bibliográficas

Bondi, L., & Lamas, M. (1996). Ubicar las políticas de la identidad. Año, 7(14), 14-37.

Cabezas Barra, D. (2016). El laberinto de la identidad personal en la filosofía de David Hume. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/104247#.WgGb2ZRznSo.mendeley>.

Carrera, B., & Mazzarela, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural.

Educere, 5(13), 41-44. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19544/1/articulo5-13-6.pdf>.

Alegre Martínez, Miguel Ángel. (1997). *El derecho a la propia imagen*. Ed. Tecnos, Madrid, España, p.85.

Nogueira Alcalá, H. (2009). El Derecho a La Propia Imagen Como Derecho Fundamental Implícito: Fundamentación Y Caracterización. *Ius et Praxis*, 13(2), 245-285. <https://doi.org/10.4067/s0718-00122007000200011>.

Pérez-Ferra, M., & Sierra-Arizmendiarieta, B. (2015). La educación en J . J . Rousseau : un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias Education in J . J . Rousseau : a methodological antecedent of competence based teaching. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 121-139. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42646.

Congreso de la República de Colombia. (1995). Readecuación de sexo del menor/consentimiento del paciente-Cambio de sexo/Teoría de la información-Cambio de sexo.Sentencia, No. T-477/95. Bogotá: La Corte.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

CAPÍTULO 5

La inclusión educativa como proceso de transformación social en la Corporación Universitaria Americana. Abordaje desde la población LGTBI¹

Educational inclusion as a process of social transformation in the American University Corporation, approach from the LGTBI population

J. Eduardo Murillo Bocanegra²; Adriana Patricia Arboleda López³; Leidy Catalina Acosta Agudelo⁴; Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez⁵

Resumen

La educación inclusiva, equitativa y de calidad, se convierte en una meta, para el Estado y el sector privado, meta que en Colombia se debe buscar en la educación básica, secundaria y superior, incluidos los programas de formación profesional, técnicos y científicos. Esta meta con directriz internacional tiene también asidero en la Constitución Política de Colombia⁶, en las leyes nacionales⁷ y en la jurisprudencia⁸, incluidas en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado: La Inclusión educativa como proceso de transformación social en la Corporación Universitaria Americana, abordaje desde la población LGTBI, realizado entre 2018-2019

² Antropólogo, Especialista en Planeación del Desarrollo Social. Master of Arts –Cultural Anthropology. Business Administration Ph.D. Docente investigador de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: jemurillo@americana.edu.co.

³ Abogada Conciliadora. Doctora en Derecho Procesal Contemporáneo. Posdoctora en Derecho de la Universidad Nacional y en Ciencias de la Educación con enfoque en investigación compleja y transdisciplinar de la Universidad Simón Bolívar. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: aarboleda@americana.edu.co.

⁴ Administradora de Empresas. Maestra en Administración de Negocios Internacionales. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: lcacosta@coruniamericana.edu.co.

⁵ Contador Público. Especialista en Gestión Tributaria. Maestro en Administración Empresarial. Docente investigador de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: cecheverri@coruniamericana.edu.co.

⁶ Art 13, Derecho a la Igualdad, Art 44 Los Derechos Fundamentales, Art 67, Derecho a la educación.

⁷ Ley 115 de 1994, Ley 1145 de 2007, Ley 1618 de 2013.

⁸ Sentencia T-027/18, entre muchas otras.

En la presente investigación se entiende por educación inclusiva como “la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos” (MEN, 2013, p.17). Nuestro objetivo central es estudiar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de los estudiantes en todo el sistema educativo con el fin de superarlas, trascendiendo lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social. En ese sentido, la pregunta que orienta el estudio es:

¿Cómo se puede resignificar la población estudiantil de especial protección constitucional en la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín?

Este trabajo le apuesta a diferentes procesos de transformación social, generar un diagnóstico y revisión de la información institucional existente, complementada con los resultados obtenidos del formulario aplicado a toda la población estudiantil, para conocer más detalladamente diversos aspectos sobre la población estudiantil de especial protección constitucional, la implementación y fortalecimiento de las rutas de apoyo y atención a dicha población, de manera particular de la población LGTBI.

Como resultado de la presente investigación elaboraremos una Política Pública, que comprenda la participación y derechos de la población LGTBI, para proteger sus derechos, aumentar la aceptación y mejorar la vida de dicha población, aplicable a nivel estatal y en la Corporación Universitaria Americana.

Palabras clave: educación inclusiva, género, identidad sexual, LGTBI, sexo.

Abstract

Inclusive, equitable and quality education becomes a goal for States and the private sector, a goal that in Colombia should be sought in basic, secondary and higher education, including vocational, technical and scientific training programs. This goal with an international guideline also has a foothold in the Political Constitution of Colombia, in national laws and jurisprudence included in the guidelines of the Ministry of National Education (MEN).

In this research, inclusive education is understood as “the capacity to promote and value diversity (understanding and protecting particularities), promote respect for being different and guarantee the participation of the community within an intercultural structure in educational processes” (MEN, 2013. p.17). It has as its central objective to study the barriers that exist for the learning and the participation of the students in the whole educational system in order to overcome them, transcending the strictly academic and curricular to focus on the very constitution of the social. In this sense, the question that guides the study is:

¿How can the student population of special constitutional protection be resigned in the American University Corporation, Medellín headquarters?

This work is committed to different processes of social transformation, generate a diagnosis and review of existing institutional information, supplemented with the results obtained from the form applied to the entire student population, to learn more in detail various aspects of the student population of special constitutional protection and the implementation and strengthening of the routes of support and attention to this population, particularly of the LGTBI population.

As a result of the present research, we will elaborate a public Policy, which includes the participation and rights of the LGTBI population, to protect their rights, increase acceptance and improve the life of said population, applicable at the state level and in the American University Corporation.

Keywords: inclusive education, gender, sexual identity, LGTBI, sex.

Introducción

En septiembre de 2015 Colombia suscribió, un plan de acción global, con el fin de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Este conjunto de objetivos se ha entendido como una forma de retomar los objetivos del milenio, plan de acción que se conoce como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales son 17, divididos en 169 metas específicas⁹ que se buscan cumplir para el año 2030. Aunque cada país es

⁹ Una gran diferencia con los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio que tenían solo 21 metas.

el responsable de su propio desarrollo, lo interesante es que las metas no solo están circunscriptas a los Estados, sino que se reconoce y se alienta al “sector privado, que incluye tanto a las microempresas como a las cooperativas y las multinacionales.” Para que “aprovechen su creatividad e innovación con el fin de resolver los problemas relacionados con el desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2015, p. 34).

Al aprobar los (ODS) “la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el éxito de los 17 objetivos recogidos allí.” (Unesco, 2015, p. 8) Específicamente en el ámbito de la educación, estas metas se plasman de manera esencial y concreta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4, que pretende: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 8).

Hay que tener en cuenta, que las Instituciones de Educación Superior constituyen un espacio plural y deben impulsar proyectos “vinculados a la problemática de la exclusión y diversidad que se vive en el entorno social y que promuevan acciones encaminadas a fortalecer una educación más inclusiva” (MEN, 2005, p. 4).

Como bien lo plantea Parra (2010), el desarrollo de la integración educativa ha generado una evolución conceptual con tendencia a abandonar el término antes utilizado de integración y sustituirlo por el de “inclusión”. Lo cual surge tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países.

Es relevante considerar la importancia de cambiar terminológicamente la “integración” por la “inclusión”, no solo en términos semánticos, sino como un verdadero cambio conceptual, que sin duda nos brinde una mayor claridad y redimensione el significado de esta política en la práctica. De tal suerte que la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorece el desarrollo humano.

No hay duda de que el concepto de educación inclusiva es mucho más amplio que el de integración, partiendo de un supuesto diferente, dado que está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de

la escuela común. En esa medida:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (Parra, 2010, p. 77).

Es claro que el derecho a la educación, así como sus distintos modelos han sido una lucha y una conquista de la humanidad, por eso en los tratados de derechos humanos se consagra la educación como un derecho que garantiza la igualdad de condiciones con los demás derechos humanos.

Como lo reconoce el Ministerio de Educación: “En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil” (MEN, 2013, p. 17-18). Esta transformación apunta a unas “acciones y estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad de las Instituciones de Educación Superior” (MEN, 2018, p. 22), de las denominadas “poblaciones de especial protección constitucional” término que incluye a la población víctima, población con discapacidad, grupos étnicos (indígenas, comunidades negras, rom), población de frontera y población LGTBI. Esta última de especial protección constitucional, es de manera específica nuestra población de estudio.

Por lo anteriormente expuesto, desde la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín, se le viene apostando a diferentes procesos de transformación social, razón por la cual nos hemos propuesto realizar la presente investigación teórica-aplicada. En la etapa inicial estamos generando un diagnóstico de la población estudiantil de especial protección constitucional, para así proponer -en la segunda etapa- la implementación y fortalecimiento de las rutas de apoyo y atención a dicha población, particularmente de la población LGTBI.

Desarrollo

Para una mayor claridad y con el propósito de lograr una mejor comprensión, es imprescindible enunciar diversos aspectos relacionados con la identidad de género y con la denominada Población LGBTI. Veamos:

La palabra género proviene del latín *genus*, que etimológicamente se refiere a un término técnico específico en ciencias sociales que indica el conjunto de características donde se puede apreciar la distinción que cada sociedad asigna a hombres y mujeres. Por eso, cuando se habla de género nos estamos remitiendo a una categoría relacional, que significa correspondencia entre cosas, o bien relativas a ellas y no a una simple clasificación de los sujetos, en grupos identitarios.

Por lo tanto, el género es una construcción social y no, la separación de roles naturales e inherente a la condición biológica de los sujetos que tienen unas características comunes, de diverso orden anatómico o fisiológico, así analógicamente, la relación de correspondencia que en los diferentes organismos ofrecen las partes que tienen la misma función y la sinonimia semántica entre género y sexo es errónea.

La identidad sexual de los seres vivos, relacionada con la distinción que se hace entre femenino y masculino, son conceptos que han evolucionado completamente, a tal punto que la palabra género adoptó un significado relevante en la vida diaria. De ahí que los patrones de comportamiento social definen perfectamente el género, que es el encargado de establecer en las ciencias sociales las normas y leyes para una posterior relación entre individuos. Sin embargo, el concepto de estas pautas también se ha modificado con diferentes intenciones, generando prácticas negativas, como la discriminación, creando nuevas condiciones para definir un género. En este orden de ideas, se hace hincapié en la supremacía que tradicionalmente ha tenido el género masculino sobre el género femenino, dado que, el sexo femenino como se ha considerado el «sexo débil» se ha llegado hasta el punto de considerar que el hombre es quien debe decidir sobre el futuro y el desarrollo de la mujer en la sociedad (ONU, 2012).

Todo esto se ha sido modificado con el tiempo, por eso es importante considerar que sexo y género son términos diferentes, el sexo es concebido

por Naciones Unidas (2012), como un dato biológico que alude a las diferencias entre hombre y mujer; mientras que el género es determinado desde las identidades, las funciones y los atributos que se dan, como resultado de una construcción social y cultural.

La orientación sexual es independiente del sexo biológico o de la identidad de género; porque ésta se refiere a la capacidad que cada persona tiene de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género, o de más de un género; así como, a la capacidad de mantener relaciones íntimas con dichas personas. Este es un concepto realmente complejo, que se transforma con el tiempo y presenta diferencias a través de las diversas culturas. Por eso aquí, las variables espacio y tiempo, enmarcan de manera particular una visión que, a nuestro juicio, debe estar por fuera de cualquier concepción etnocentrista.

En cuanto a la población LGTBI: esta denominación proviene de los términos en inglés *Lesbian*, (Lesbiana) *Gay*, (hombre homosexual, Transexual e Intersexual), *Bisexual*, *Transgender* (Transexual), *Intersexed* y se refiere a la población con alguna de estas formas de diversidad sexual. Por eso “LGBTI es un acrónimo, que se usa como término colectivo para referirse a las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans (el término trans se refiere a travestis, transexuales y transgéneros) e Intersexuales” (ONU, 2012, p. 2).

Existen tres grandes tipologías de orientación sexual:

1. La Heterosexualidad: hace referencia a la capacidad que una persona tiene de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual, por personas de un género diferente al suyo, e igualmente a la capacidad de mantener relaciones íntimas con estas personas.
2. La Homosexualidad: hace referencia a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un mismo género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas con estas personas. Generalmente se utiliza el término lesbiana para referirse a la homosexualidad femenina y gay para referirse a la homosexualidad masculina.

3. La Bisexualidad: hace referencia a esa capacidad de las personas de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo o también de su mismo género, así como, a la capacidad mantener relaciones íntimas con estas personas.

De otro lado, entendemos como identidad de género, esa vivencia interna e individual del género, tal como cada persona la experimenta profundamente, lo cual podría corresponder o no, con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo - que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal, a través de técnicas médicas, quirúrgicas o de otra índole, siempre que ésta sea libremente escogida- y otras expresiones de género, incluyendo la forma de vestir, el modo de hablar y los modales.

Así como en la orientación sexual existen varias tipologías en la identidad de género, también existen variantes tales como: El transgenerismo (personas trans), término utilizado para describir las diferentes variantes de la identidad de género, donde el común denominador es la no conformidad entre el sexo biológico de la persona y la identidad de género que ha sido tradicionalmente asignada a éste. Una persona trans puede construir su identidad de género, independientemente de intervenciones quirúrgicas o tratamientos médicos.

Existe un cierto consenso para referirse o autoreferirse a las personas transgénero, como mujeres trans cuando el sexo biológico es de hombre y la identidad de género es femenina; hombres trans cuando el sexo biológico es de mujer y la identidad de género es masculina; o persona trans o simplemente trans, cuando no existe una convicción de identificarse dentro de la categorización binaria masculino-femenino. Es así como el transgenerismo se refiere exclusivamente a la identidad de género del individuo y no a su orientación sexual que por lo tanto puede ser heterosexual, homosexual o bisexual.

Por otra parte, las personas transexuales (transexualismo), se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género opuesto que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico y que optan por una intervención médica, (hormonal, quirúrgica o ambas) para adecuar su apariencia

somatológica (física–biológica) a su realidad psíquica, espiritual y social.

Otras subcategorías del transgenerismo no necesariamente implican modificaciones corporales, es el caso de las personas travestis. En general podemos decir, que las personas travestis son aquellas que expresan su identidad de género ya sea de manera permanente o transitoria, mediante la utilización de prendas de vestir y actitudes del género opuesto al que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico, lo cual puede incluir o no, la modificación somática, es decir de su configuración física.

La intersexualidad integra a las personas que poseen características genéticas de hombres y mujeres y se ha definido como “todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al standard de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente” (Naciones Unidas, 2018.p. 3). Históricamente la comprensión de esta identidad biológica específica se ha denominado a través de la figura mitológica del hermafrodita, la persona que nace con ambos sexos, es decir, literalmente, con pene y vagina. En la actualidad, tanto en el movimiento social LGTBI, como en la literatura médica y jurídica se considera que el término intersex es técnicamente el más adecuado. Una persona intersex puede identificarse como hombre, como mujer o como ninguno de los dos, mientras su orientación sexual puede ser lesbiana, homosexual, bisexual o heterosexual (Naciones Unidas, 2018).

Dadas las explicaciones anteriores consideramos importante que se deben generar unas políticas públicas, de participación y derechos de la población LGTBI, buscando proteger sus derechos, aumentar la aceptación y mejorar la calidad de vida de dicha población, mediante una serie de programas o subprogramas, que estén directamente dirigidos al tema de derechos de la diversidad sexual.

Es de suma importancia también, formular y poner en marcha una política de respeto a la diversidad y derechos de los LGTBI, así como efectuar estudios que permitan no solo la caracterización de dicha población, sino la implementación de una serie de acciones de sensibilización en la sociedad orientadas a la disminución de los niveles de homofobia y discriminación, y a la realización de campañas que vayan en contra de la violencia sexual y de género en esta población.

En materia de política pública, para la garantía de derechos de las personas LGBTI, Bogotá es pionera en este tipo de políticas que defienden los derechos de dicha población. El documento Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas –LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital, elaborado por la Alcaldía Mayor de Bogotá ofrece el ejemplo más completo que existe.

Sin duda, estos lineamientos constituyen una fuente importante para desarrollar el marco legal sobre el cual pueden apoyarse las recomendaciones que permitan incorporar una perspectiva de género y diversidad sexual en una política de educación superior inclusiva; dado que se identifican algunos instrumentos internacionales como la Ley 74 de 1968 (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales); la Ley 16 de 1972 (Convención Interamericana sobre Derechos Humanos –Pacto de San José-); la Ley 319 de 1996 (Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos –Protocolo de San Salvador-); la Ley 70 de 1986 (Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes) y la Ley 248 de 1995.

Los principios de Yogyakarta (2006)¹⁰ - sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (2013) - señalan una serie de orientaciones para la aplicación de las normas de derecho internacional relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género. Varios documentos nacionales destacan que la Carta Andina para la Protección y Promoción de los Derechos Humanos, “es explícita en señalar la obligación de los Estados de proteger a las personas de la discriminación que pueda resultar de su orientación u opción sexual y demanda de los Estados el desarrollo de legislaciones al respecto” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008. Citada por MEN, 2018).

El artículo 11 de La carta andina se refiere al “fortalecimiento de los planes educativos y programas en derechos humanos, para promover una cultura social sustentada en la tolerancia, el respeto a las diferencias y la no discriminación” y el artículo 53, compromete a los Estados a combatir:

¹⁰ Principios de Yogyakarta, (2006) Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado de http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf

Toda forma de discriminación a individuos por motivos de su orientación u opción sexual y, para ello, prestarán especial atención a la prevención de la violencia y discriminación contra las personas con diversa orientación u opción sexual y la garantía de recursos legales para una efectiva reparación por los daños y perjuicios derivados de tales delitos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 43. Citada por MEN, 2018, p. 19).

Así mismo, el documento destaca la Resolución sobre Derechos Humanos, Orientación sexual e Identidad de género (AG/RES-2435, XXXVIII-O/08), que fue adoptada por la Asamblea general de la OEA en el 2008. Cabe destacar que el documento de la Alcaldía, es prácticamente uno de los pocos referente en el tema, fundamentado en un enfoque de derechos y en un “enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género” que surge “ante la demanda por visibilizar las formas en que se vulneran los derechos de las personas por efecto de sus identidades de género o sus orientaciones sexuales y la necesidad de generar propuestas específicas que protejan, garanticen, restituyan y eviten la vulneración de los mismos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 45. Citada por MEN, 2018).

Allí se propone una visión de la sexualidad “como derecho, como espacio de realización y parte del ejercicio de la ciudadanía”. Las políticas planteadas recogen las tendencias observadas internacionalmente que incluyen: políticas antidiscriminación, políticas de inclusión social, políticas de oferta de servicios, acciones afirmativas y de reconocimiento. El Plan de acción propuesto, además de establecer los objetivos y principios que orientan los Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas – LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital, define cuatro procesos estratégicos: Fortalecimiento institucional en los niveles distritales y locales; Corresponsabilidad en el ejercicio de derechos; Comunicación y educación para el cambio cultural; Producción y aplicación de conocimientos y saberes.

Por último, es importante mencionar que la Corte Constitucional Colombiana se ha manifestado en casos particulares o relacionados con toda la comunidad, en donde han protegido sus derechos y son un referente importante para seguir avanzando en este ámbito en la sociedad colombiana.

Son de vital importancia las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022, - “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”- que también es considerado el “Pacto por la legalidad: seguridad efectiva y justicia transparente para que todos vivamos con libertad y en democracia”. establece en el capítulo XIII el “Pacto por la Inclusión de todas las personas con discapacidad” para avanzar en la igualdad de oportunidades, lo que requiere contar con acciones afirmativas que garanticen la inclusión social y productiva de las personas con discapacidad y remover las barreras para su inclusión a través de la coordinación y acciones intersectoriales decididas.

Lo cual tiene que ver con incorporar los enfoques de género y discapacidad en la atención, el estudio y la solución de casos que a diario se presentan en nuestro alrededor, así como apoyar los procesos de prevención y atención a la discriminación y a la violencia basada en género y/o discapacidad. Y de esta manera aportar a la desconstrucción social de prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias y victimizantes.

Estamos plenamente convencidos que debemos propender por garantizar el ejercicio pleno de los derechos en igualdad de condiciones; acompañando y asesorando acciones que busquen denunciar posibles hechos de discriminación y violencia por discapacidad y/o género; es nuestra tarea promover la suscripción de pactos por la inclusión, la participación y la no discriminación de personas con discapacidad y diversidad de género, así como, apoyar, acompañar y asesorar a la ciudadanía, en la identificación de casos y acciones que busquen denunciar posibles hechos discriminatorios.

Igualmente propiciar y fortalecer las capacidades para ejercer el control social y la promoción de la denuncia, adelantando actividades que permitan la reflexión sobre los efectos sociales, éticos, económicos, culturales, y políticos que generan las conductas discriminatorias; es también nuestra tarea, adelantar actividades que permitan fortalecer la integridad en la comunidad educativa, incentivando la investigación social y la generación de nuevo conocimiento, razón por la cual, se hace necesario desarrollar una serie de acciones encaminadas a promover y reconocer los procesos de investigación sociocultural, en temas relacionados con discapacidad, género y transparencia.¹¹

¹¹ Documento de conformación de “Tejiendo justicia. Red universitaria por la igualdad, la inclusión y la transparencia”.

Lo anterior nos permitirá generar un importante material académico, que consecuente con la autonomía universitaria se pueda replicar en los diversos programas curriculares de las universidades, todo esto en el marco los derechos humanos.

No podemos olvidar que la inclusión, la igualdad y la transparencia en nuestros actos hacen parte de una filosofía de sana convivencia. De ahí que el diseño de una metodología sea una condición necesaria y suficiente para definir, identificar, reconocer y socializar experiencias exitosas y lecciones aprendidas en otras latitudes. Desde nuestra perspectiva, no hay medio más adecuado, que los espacios institucionales y universitarios para debatir el intercambio de experiencias y conocimientos.

Conclusiones

Se logró la identificación de la población estudiantil de especial protección constitucional en la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín, mediante el diagnóstico y revisión de la información institucional existente, la cual servirá de soporte y se complementa con los resultados obtenidos del formulario que hemos diseñado y aplicado a toda la población estudiantil.

Hemos logrado las bases para la elaboración de una Política pública, que comprenda la participación y derechos de la población LGTBI, con el fin proteger sus derechos, aumentar la aceptación y mejorar la vida de dicha población, aplicable a nivel estatal y en la Corporación Universitaria Americana.

Finalmente hemos diseñado el Desarrollo de una serie de Programas que cada vez más, permitan sensibilizar a la población para que cesen de una vez por todas la discriminación, el rechazo, y la no aceptación hacia la población LGTBI.

Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). Lineamiento generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas–LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital. Bogotá: La alcaldía.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, Por medio de la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: El congreso.

Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1145 de 2007, Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Bogotá: El congreso.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá: El congreso.

Constitución Política de Colombia (1991). Art 13, Derecho a la Igualdad, Art 44 Los Derechos Fundamentales, Art 67, Derecho a la educación Corte Constitucional de Colombia. (2018). Sentencia T-027 de 2018. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Colombia hacia la educación inclusiva de calidad*. Recuperado de: <https://docplayer.es/13645176-Ministerio-de-educacion-nacional-subdireccion-de-poblaciones-republica-de-colombia.html>

Ministerio de Educación. (2013). Lineamientos de Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva> Ministerio de Educación (2018).

Ministerio de Educación. (2018). Educación Inclusiva e Intercultural. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-340146.html>.

Ministerio de Justicia. (2019). Tejiendo Justicia. Red Universitaria por La Igualdad, La inclusión y la transparencia. Documento de conformación.

Naciones Unidas. (2012). Derechos Humanos. Orientación sexual e identidad de género en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. América del Sur, Oficina Regional.

Naciones Unidas Derechos Humanos. (2013). Orientación sexual e identidad de género en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Oficina

del Alto Comisionado. América del Sur Oficina regional. Recuperado de <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2013/11/orientaci%C3%B3n-sexual-identidad-de-g%C3%A9nero2.pdf>

Naciones Unidas. (2015). /A/70/L.1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://undocs.org/es/A/70/L.1>

Principios de Yogyakarta. (2006). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado de http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. En Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES (Ejemplar dedicado a: Reconocimiento de la diversidad, prácticas y retos educativos en la Educación Superior), No. 8, pp 73-84. Santiago de Chile, Chile Fundación Equitas.

UNESCO. (2015). “Liderar la agenda mundial Educación 2030” Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030?language=es>

CAPÍTULO 6

Un acercamiento al trabajo colaborativo como estrategia didáctica para una educación transformacional en el docente

An approach to collaborative work as a teaching strategy for transformational education in teachers

Rodrigo Albeiro Jaramillo Villegas¹; Uriel Osorio Arango²; Juan Carlos Olier Restrepo³; Albeiro Aguirre Ríos⁴; Juan Carlos Cardona Acosta⁵

Resumen

En este capítulo, se exponen algunos aspectos sobre la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes como estrategia transformacional, partiendo de la siguiente pregunta: ¿Qué importancia tiene el trabajo colaborativo como estrategia didáctica, para una educación transformacional en el docente?, se parte de reflexionar la educación transformacional y se describe el papel del trabajo colaborativo como estrategia educativa.

En la reflexión el método utilizado es la hermenéutica, y el enfoque cualitativo, atadas al Paradigma Interpretativo, que encamina a la comprensión de las realidades buscando afianzar el concepto de trabajo colaborativo entre docentes como elemento transformacional del aprendizaje.

¹ Administrador Público Municipal y Regional, Especialista en Gerencia del Servicio, Máster en Educación y Derechos Humanos, Docente de tiempo completo Corporación Universitaria Americana. E-mail: rjaramillo@coruniamericana.edu.co

² Psicólogo, Especialistas en psicología organizacional, Magister en Administración de Negocios Internacionales, Doctorando en humanidades y educación. Docente de tiempo completo Corporación Universitaria Americana. E-mail: uosorio@coruniamericana.edu.co

³ Economista, Especialista en Administración de Empresas, Master en Administración de Empresas con énfasis en Dirección de Proyectos, Docente tiempo completo Corporación Universitaria Americana Medellín. E-mail: jolier@coruniamericana.edu.co

⁴ Economista, Especialista en Finanzas Corporativas y Mercadeo de Capitales, Magister en Economía, Docente de tiempo completo Corporación Universitaria Americana. E-mail: aaguirre@americana.edu.co.

⁵ Ingeniero informático, Máster Internacional en Administración y Dirección de Empresas, Doctorando en Gerencia y Políticas Educativas, Docente de tiempo completo Corporación Universitaria Americana. E-mail: jcardona@americana.edu.co.

En el proceso de construcción e interpretación de la importancia del trabajo colaborativo entre docentes aporta a la formación de ciudadanos más activos que entienden la importancia, la comprensión y el reconocimiento del otro, mediante didácticas colaborativas que expresen experiencias participativas significativas caracterizadas por el respeto, la responsabilidad, el dialogo y el trato horizontal.

El trabajo colaborativo fortalece los procesos educativos y toma la importancia del papel individual en el proceso colectivo, resaltado el valor socio constructivo de la interacción sociocognitiva en la relación individuo-grupo en acciones por el bien común.

Transformar la cultura individualista por la cultura colaborativa hace que desde el acto voluntario se fortalezca y dignifique el profesional docente; intercambie sentidos compartidos en torno a la práctica, su resignificación y transformación que surge la necesidad de comunicar la experiencia vivida y que posibilite la construcción de redes con los movimientos transformadores y la reconstrucción cultural diversa.

Palabras clave: aprendizaje, educación, estrategia transformacional, estrategia didáctica, trabajo colaborativo.

Abstract

This chapter exposes some aspects about the importance of collaborative work among teachers as a transformational strategy, based on the following question: ¿What is the importance of collaborative work as a didactic strategy, for a transformational education in the teacher? The transformational education is considered and the role of collaborative work as an educational strategy is described.

In the reflection the method used is hermeneutics, and the qualitative approach, tied to the Interpretive Paradigm, which leads to the understanding of realities seeking to strengthen the concept of collaborative work among teachers as a transformational element of learning.

In the process of construction and interpretation of the importance of collaborative work among teachers contributes to the training of

more active citizens who understand the importance, understanding and recognition of the other, through collaborative didactics that express significant participatory experiences characterized by respect, responsibility, dialogue and horizontal treatment.

The collaborative work strengthens the educational processes and takes the importance of the individual role in the collective process, highlighting the socio-constructive value of the sociocognitive interaction in the individual-group relationship in actions for the common good.

Transforming the individualist culture through the collaborative culture means that the volunteer act strengthens and dignifies the professional teacher; exchanges shared senses around the practice, its resignification and transformation, which gives rise to the need to communicate the lived experience and make it possible to build networks with transformative movements and diverse cultural reconstruction.

Keywords: learning, education, transformational strategy, didactic strategy, collaborative work.

Introducción

A través de este texto se busca reflexionar, profundizar y establecer algunas conclusiones, desde la mirada de otros autores, de la importancia de los procesos del trabajo colaborativo entre docentes. Se le nombra proceso, ya que debe ser un ejercicio constante de construcción pedagógica el cual busque fortalecer y dignificar el quehacer docente, Roselli (2007) expresa: “La primera condición es que el trabajo cooperativo debe ser auténtico y no un mero formalismo” (p. 5).

En ese sentido, se plantea el trabajo colaborativo entre los docentes como estrategia transformacional, pues la creación de círculos de trabajo dentro de las escuelas permite el fomento de la docencia dialógica y reflexiva, las actitudes sociales, sociocognitivas, emocionales, la gestión y la escritura colectiva. Para ello, se parte de reflexionar la educación transformacional. Asimismo, se describe el papel del trabajo colaborativo como estrategia educativa. Por último, sugerir el trabajo colaborativo en el profesional docente hacia el cambio transformacional en pro de innovaciones educativas, lo cual debe concebirse una forma cualificada de transferir y construir conocimiento (Freire 2009).

La formación docente en los escenarios de la educación transformacional promueve la reflexión colaborativa y la creación de redes compartidas desde el trabajo colaborativo, cuya base de aprendizaje es la promoción de “aprender a ser”, “aprender a conocer” y “aprender a convivir” desde la mirada situada y contextual.

Esta interacción educativa desarrolla en todo momento procesos de actitud crítica, reflexiva y activa sobre la experiencia cotidiana cuyo propósito es construir y aplicar conocimiento con otros y para otros. Es importante que el docente implemente en su proceso entre pares, la estrategia colaborativa, que apunte al desarrollo de la colaboración en dirección a los procesos pedagógicos. Esto requiere el estímulo al dialogo, la escucha por los otros, la planeación colectiva, manejo de información, apropiación del conocimiento, distribución de roles, colaboración para la negociación, ruta de consenso y divulgación.

Finalmente, otro de los objetivos de este texto es aportar al proceso de investigación que viene realizando el semillero Dinámicas de la Investigación Organizacional (DINO) de la Corporación Universitaria Americana, en el proyecto “La deserción estudiantil en las instituciones de educación superior en la ciudad de Medellín”.

Desarrollo

Método

El presente documento responde a un paradigma cualitativo, cuyo enfoque hermenéutico hace énfasis en el papel que juega el trabajo colaborativo en el proceso transformacional del docente en la educación. Para la recolección de la información se implementó la estrategia metodológica documental, a partir de la focalización de los temas, realizando un acercamiento reflexivo a la educación transformacional, el trabajo colaborativo como proceso didáctico y como estrategia de cambio en el profesional docente.

Resultados y discusión

Una mirada reflexiva a la educación transformadora

La tendencia de la educación crítico-transformadora como proyecto educativo ha sido un referente emancipador de una educación contextualizada, liberadora, neutral y participativa con lo social. Dicha postura es el resultado inconforme de los modelos homogéneos y globales que limitan y no responden a las necesidades de los contextos, lo cual se convierte en el reflejo de sociedades injustas y desiguales. Por esto, una de las características de nuestros pueblos es la situación de subdesarrollo y sus consecuencias del orden social como los fenómenos masivos de marginalidad, alienación, pobreza, como consecuencia de las estructuras de dependencia económica, política y cultural de los países industrializados (Reyes, 1995).

La educación transformadora presenta una influencia de los movimientos sociales (activistas de grupos organizados y la cultura popular) que defienden la necesidad de producir identidad colectiva frente al encajonamiento de los macrocosmos que produce el capitalismo (Rizzardini, 2002). Aquí, es importante anotar que, el discurso de los movimientos sociales incide en la acción colectiva desde los aspectos de: la injusticia, la identidad y la eficacia (Sabucedo, Grossi y Fernández, 1998) y el derecho a la igualdad cultural (Touraine, 1999).

Este aporte de los procesos de educación colaborativa entre docentes es una posibilidad de construir pensamiento crítico suministrando elementos importantes al proceso educativo como proceso de conocimiento participativo. Dado que no se alimentan de la concepción racionalista instrumental, sino que recoge elementos del modelo comunicativo de Habermas, la escuela crítica y los enfoques socioculturales de Vygotsky, Scribner y Cole, y la postura de Foucault sobre el manejo del poder, entre otros.

Esta postura de la educación transformadora se alimenta del enfoque de la pedagogía crítica: crear un ciudadano crítico, reflexivo, sensible y activo con su entorno, con una mirada analítica, proactiva que oriente acciones para favorecer la sana convivencia, el respeto por la diversidad, la pluralidad y rechazar todo tipo de expresión destructiva y de coerción (Delgado, 2010; Ferraz, 2012; Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1998; Gutiérrez, 1985; Haydon, 2003; Johnson y Morris, 2010; MacLaren y Giroux, 2003 y 2003b; Perafán, 2014; Tenti, 2009).

En este sentido, la educación debe apuntar a la promoción de habilidades y actitudes para la participación ciudadana y política “a fin de que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino también aprendan a mejorar sus relaciones sociales y su involucramiento en la sociedad de la que son parte” (UNESCO, 2013, p. 27).

Así pues, todo acto de educar es tomar conciencia por la praxis social, cultural y política de los estudiantes en pro de reconocerse como sujetos históricos. Lo anterior, implica construir una pedagogía emergente que permita a cada sujeto darse cuenta de su realidad (Rodríguez, 2013). De lo que se trata entonces, en el acto educativo no es la “educación bancaria”, sino crear espacios de reflexión que permitan estimular procesos que lleven al educador y al estudiante a enfrentarse a comprender y transformar sus escenarios de vida, mediante los círculos de cultura (Freire, 2009), en los cuales las diferentes personas realizan tareas activas en común, desde el trabajo en grupo y dialógico se alcance la conciencia transformadora, ya que “sólo en una perspectiva dialéctica podemos entender el papel de la conciencia en la historia, libre de toda distorsión” (Freire, 1998, p.127). Aquí, el docente deberá alejarse de sus concepciones del mundo particular y tomar el rol de mediador de las diferentes visiones del mundo hacia el encuentro e intercambio de ideas con la participación y aportes de sus pares.

Según Freire (2009), “es la realidad misma la que grita, advirtiendo a las clases sociales la urgencia de nuevas formas de encuentro para la búsqueda de soluciones impostergables” (p. 118). Lo que se trata es de crear grupos de aprendizaje que usen la indagación, el asombro, la reflexión, el cuestionamiento crítico del mundo y de sí mismos, donde ayuden a mejorar las habilidades de pensamiento y la lucha por los derechos de ser y existir.

Un escenario de educación transformacional está dirigido a transmutar la escuela y su entorno en general y no solo el aula. Una característica de ello es que el docente convierte su práctica desde el interés por la reflexión colaborativa y la divulgación de sus conocimientos con sus pares. Esta posición en aras de las prácticas innovadoras y la creación de redes externas, como centros de discusión e investigación.

Este enfoque requiere de la voluntad reflexiva, puesto que son pocos los docentes que reflexionan sobre sus experiencias y sistematizan las mismas. Asimismo, la formación docente se ha convertido en un escenario formal e

intencional de enseñanza (planificación disciplinar) y en la creación de redes desde lo organizativo con el fin de la promoción del establecimiento y poco en términos de reflexión del aprendizaje desde el trabajo colaborativo que permita la generación de comunidades de aprendizaje.

Por ello, hay que tener “mucho cuidado para que esas estrategias educativas no sean pedagogías para la adaptación individual en vez de pedagogías para la transformación social. La enseñanza y los currículos prácticos y progresistas no siempre son críticos, desde el punto de vista social” (Apple, 1996, p. 138).

Se requiere la valoración por la necesidad de asociar la vinculación socioemocional (Olivares, Saiz y Rivas, 2013), que motive a la acción ciudadana (Elder y Paul, 2013; Levine, 2010; Lim, 2011 y Posada, 2013), en la necesidad del contexto para mirar el mundo desde diferentes perspectivas y realidades de los grupos sociales, generando la experiencia significativa desde lo imaginativo y lo creativo en cada uno y produzca el sentido de responsabilidad consigo mismo, por el otro y su entorno.

El trabajo colaborativo como estrategia educativa

El concepto de lo colaborativo está dirigido al aprendizaje de pequeños grupos que trabajan juntos con la finalidad de obtener el máximo potencial de cada integrante utilizando la discusión, la interacción y el intercambio en pro de un aprendizaje personal y principalmente grupal.

Existe una postura consensada en indicar que la Cooperación y la Colaboración presentan elementos comunes con enfoques diferenciados sin llegar a considerarlos conceptos antagónicos, su común denominador hace alusión al trabajo en conjunto. Existen dos modalidades de trabajar en equipo: el trabajo Cooperativo, que se refiere a la división de funciones por tareas en los grupos para un mismo fin y el trabajo en grupo que no implica nexo o intereses comunes.

Aquí, los grupos pueden ser homogéneos o heterogéneos según las necesidades. Estos crean normas para el proceso de interacción y proceso funcional con las tareas asignadas y la fuerza de cohesión se expresa según la acción solidaria y sentido de pertenencia al grupo (Gómez y Acosta, 2003).

Cabe precisar que el trabajo cooperativo está dirigido a trabajar juntos en el cumplimiento de las actividades donde las personas se animan a que los esfuerzos sean positivos por aprender. También, la cooperación promueve el desarrollo de la autonomía individual y grupal, como la responsabilidad por el cumplimiento de los compromisos adquiridos bajo la dirección de un líder (Johnson y Johnson, 1994).

Por su lado el trabajo colaborativo, apunta al proceso colectivo donde la labor en conjunto se enfoca en la interacción, es decir una diferenciación horizontal y no vertical como se da en la cooperación (de Dillenbourg, 1999). Así pues, los equipos que trabajan de forma colaborativa suelen ser homogéneos y actúan en nexo sin distinción de jerarquía donde la dirección es bajo la responsabilidad compartida.

Este se fundamenta en las teorías de Vygotsky con la teoría social del aprendizaje o socio-constructivista y en la postura cognoscitiva de Piaget, inspirado en la teoría de los esquemas y el procesamiento humano de la información. Estos teóricos señalan que la interacción con el contexto y la colaboración social son determinantes para la enseñanza activa y el desarrollo del ser humano. En ese sentido, toma relevancia la teoría y dinámica de grupos la teoría crítica, grupos operativos, entre otros, en el desarrollo educativo y humano (Morán, 1994).

Dentro del término “colaboracionista” convergen ciertas teorías de significativa vigencia que se pueden encontrar desde la postura cognoscitiva en donde tanto lo individual como lo social son importantes, entre ellas se encuentran: el enfoque del conflicto sociocognitivo y la teoría de la cognición distribuida (Roselli, 2007).

El enfoque del conflicto sociocognitivo se inscribe en la escuela de psicología social de Ginebra, este fue denominado “paradigma interaccionista de la inteligencia sociocognitivo” y está inscrito a la Psicología social de Piaget, con aproximación a la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Esta construye su explicación en la importancia de la interacción social desde los contextos de cooperación entre pares, esto es la diversidad de perspectivas en los procesos cotidianos y reflejando procesos de conflicto cognitivo.

Como menciona Coll (1991), en lo que podríamos llamar la versión ortodoxa

piagetiana, “el conflicto cognitivo aparece básicamente como resultado de la falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto” (p. 116).

Con respecto a la teoría de la cognición distributiva, tiende a ser más descriptiva, pragmática y biológica, trata de vincularla al enfoque sociocultural de Cole y Engestrom y la cognición situada de Lave y Suchman, esta postura establece que la cognición de la información en la mente se estructura en el contexto sociocultural y no desde la conciencia individual. Así, los elementos y los agentes del entorno inciden en el pensamiento, una persona piensa con y por medio de las herramientas de cognición socialmente distributiva (equipos, organizaciones, grupos sociales) y la cognición simbólica repartida (diagramas, mapas conceptuales, gráficos) (Perkins, 2001).

Esto manifiesta que el individuo no responde a los estímulos de forma aislada e individual, sino que el sujeto expresa estos desde lo social, lo cual depende de cómo los interprete y categorice con el entorno, lo que determina su percepción y comportamiento social. Lo anterior, muestra a un sujeto como receptor - la adquisición, reelaboración de la información y acción conductual- y un sujeto participante e interactivo con su contexto (Butman, 2001).

Desde la teoría histórica-cultural, Vygotsky (1987) asume la realidad como un asunto de interacción, algo que se crea desde la acción. De modo que, el conocimiento es acción de construcción situado o social, es decir el proceso de conocer desde lo contextualizado. Esta postura socio constructivista como una psicología social del conocimiento, define que este último, es un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, donde estos están en constante reconocimiento y reconstrucción por parte de la interacción cognitiva entre los pares (Quiamzade, Mugny y Butera, 2013).

A su vez, Vygotsky (1987) expresa que, “la interacción de culturas permite interiorizar los instrumentos para pensar y actuar (...) apropiarse por parte de los productos de la cultura en el curso de sus contactos con sus semejantes” (p. 21). Es decir, los sujetos más que adaptarse a lo que les rodea, deben apropiarse de los modos de comportamiento adquiridos

históricamente adjuntando en su aprendizaje recursos de la cultura mediante la participación en actividades conjuntas.

Por consiguiente, los procesos interpsicológicos inciden en los procesos intrapsicológicos (la conciencia) conocida como ley genética general del desarrollo cultural, una conciencia individual que se enriquece de la interacción comunicativa con los otros, todo esto se realiza mediante el proceso dialógico desde el lenguaje y otros sistemas simbólicos (Coll, 1985; Johnson y Johnson, 1994; Deval, 1983; Rodrigo y Cubero, 1998).

La propuesta del trabajo colaborativo como práctica educativa en la formación de una conciencia crítica y participativa se cimenta bajo la relación intersubjetiva de experiencias entre los sujetos. Esta estrategia didáctica adquiere una relevancia en el campo educativo, puesto que desde su interacción con sus pares en el diálogo, la deliberación, la enseñanza-reaprendizaje recíproco y en la puesta en común, realizan procesos metacognitivos en pro de la construcción de conocimiento.

Johnson et al. (1999), expresan las implicaciones de la enseñanza del aprendizaje colaborativo en los estudiantes, que bien se permite pensarlo en los docentes:

Implica una interacción promotora, en la que los estudiantes fomentan el rendimiento de otros miembros del grupo, mientras trabajan también en favor de su propio rendimiento con el fin de cumplir los objetivos del grupo. Las estructuras competitivas se encuentran en ambientes donde los estudiantes se centran en aumentar su propio rendimiento e impedir que ningún compañero consiga un resultado superior al suyo. Las estructuras individualistas parecen aprendizaje para dominar la materia sin que haya interacciones (p. 31).

Sin embargo, el obstáculo que puede presentarse en esta estrategia es la falta de compromiso de los integrantes con los esfuerzos para cumplir las tareas asignadas, habitualmente pueden retrasarlas y buscar información que simplemente la copian afectando al grupo. Otra es la falta de crear coherentemente procesos democráticos denominados ilusión de unanimidad, dado por la presión directa de la mayoría sobre aquellos que no comparten la decisión del grupo o imponen sanciones injustas a integrantes por no compartir la opinión de la mayoría.

El Trabajo Colaborativo como estrategia transformacional de cambio en el profesional docente

Actualmente los sistemas educativos están presentando transformaciones desde sus reformas educativas, lo que implica pensar en las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre los profesores. Cuando se habla de la expresión profesional docente ha correspondido a la formación continua, permanente, desarrollo humano, capacitación, entre otros.

En la idea de desarrollo profesional docente intervienen factores como: los ambientes laborales, la formación de calidad, el seguimiento, el crecimiento (Vaillant, 2014), ya sea personal o colectivo, pedagógico y metodológico, en distintos países de América Latina se presentan ciertas limitaciones por las condiciones socio-espaciales, políticas, económicas, entre otros, para que se cumplan los resultados esperados en el desarrollo profesional docente, muestra de esto son las capacitaciones alejadas de las necesidades de los docentes; las debilidades de los formadores y la insuficiencia de recursos (Ortega, 2013).

Ciertamente, desde las políticas educativas y programas de educación que imponen los organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, se presentan lineamientos estandarizados y homogéneos ajenos a los contextos particulares de las regiones y conciben que la formación del docente se oriente desde el conocimiento y la actualización de contenidos, desestimando la formación pedagógica (Torres, 1997). Es común que las entidades internacionales mencionen que el docente es uno de los agentes sociales principales para la transformación de la educación y desarrollo de dichos países y desde este pensamiento emiten toda la documentación.

La formación es un proceso que no se da aislada e individualmente, sino que es un escenario intersubjetivo y social. Aquí, el aprendizaje docente, se genera desde la interacción situada y en relación con el contexto en función de lo cooperativo, lo colaborativo y lo comunitario. De esta forma, el aprendizaje en grupo es el producto del ambiente de la formación geoespacial (social, organizativo, cultural) y el temporal (temas en función del momento del servicio docente en el lugar que se encuentre) (Vaillant y García, 2015).

Así, la formación docente, es un cúmulo de experiencias en el ejercicio educativo, donde es importante que el docente vuelva a reconocer que los conocimientos formales, su actualización, la experiencia y la apertura del aprendizaje reflexivo dan la forma al educador y su manifestación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que para el alcance de esto es necesario rescatar el discurso pedagógico en su servicio docente.

Esta categoría de la formación docente presenta la vinculación de la actualización del conocimiento disciplinar y la experiencia laboral en el aula. En este sentido, los docentes están en la necesidad del proceso del desaprendizaje (lo que ya no funciona para las nuevas generaciones) y el reaprendizaje, lo que conlleva la inserción de nuevas dinámicas y descubrimientos en la forma de usar los conocimientos, las metodologías y las habilidades en los contextos escolares, sosteniendo una actitud de apertura hacia nuevos aprendizajes.

En lo que respecta, al trabajo colaborativo en la formación docente, el uso de las tecnologías ha promovido una cierta colaboración en el aprendizaje docente, donde el conocimiento, el valor de la experiencia con la interacción y colaboración entre pares enriquece el desarrollo profesional docente. Aunque, esto se ha opacado, desde la aplicación de ciertas actividades de formación continua gestionados por los órganos administrativos del Estado.

Las redes sociales han iniciado la creación de situaciones informales en formas de colaboración bajo la figura de “comunidades de práctica” (Sleegers et al., 2013), o “aprendizaje de la práctica”, lo que hace necesario que los programas de formación se orienten en la creación de culturas de trabajo e intercambio de experiencias en equipos de conocimiento.

Según Calvo (2013), la estrategia colaborativa:

Tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien (p. 128).

En este sentido, las experiencias basadas en los centros educativos,

permite divulgar las actividades cotidianas de los docentes, basados en la creación de círculos de aprendizaje, comunidades virtuales de aprendizaje, grupos de trabajo, proyectos de reflexión sobre la práctica, mentores, redes de docentes, expediciones pedagógicas, entre otros (Vaillant, 2013; Calvo, 2013).

El trabajo colaborativo para los docentes, en términos didácticos implica la vinculación de elementos de afinidad, afectividad, co-enseñanza, co-ayuda y coparticipación, dado que para los docentes el socializar sus didácticas potencializa sus saberes hacia la construcción colectiva de intereses comunes y disciplinares.

Para el cumplimiento, las instituciones educativas necesitan el tiempo para el aprendizaje colaborativo, la infraestructura, los recursos para la realización de las actividades con el apoyo de personal experto para la orientación de la sistematización de las prácticas, bajo este contexto de la existencia de sistemas de información y la divulgación de los resultados en los escenarios académicos, lo que permitirá la transmisión entre docentes sobre lo que se enseña y aprende en los contextos otros.

La idea de una didáctica colaborativa transformacional que apunte a los contextos diversos en la profesión docente hace necesario la vinculación del aspecto socioconstructivista y el sociocognoscitivo del aprendizaje en la acción colectiva. En este sentido, brinda un aporte esencial al aprendizaje social, porque aprender con otros y de otros, permite valorar el trabajo que desempeñan los sujetos al ser compartido con los demás, centrado en el conocimiento colectivo.

El fundamento pedagógico del aprendizaje colaborativo transformacional es la participación activa de los sujetos en el aprendizaje, mediante estrategias de interacción con los otros, negociación y elaboración de consensos, planeación de la actividad, apropiación de la información, redacción comunicativa, entre otros. Aquí, es importante la adecuada de la inducción para el alcance y crecimiento de los que se desea lograr en el grupo, puesto que en el momento de la autoevaluación la reflexión ofrece la concienciación de lo que se ha hecho y cómo se ha realizado. Como lo expresa Enerson et al., (199), hay que tener presente que:

La tarea a resolver el problema; la actividad colaborativa dentro del grupo (un conjunto de respuestas del equipo, todos deben estar de acuerdo, todos deben ser capaces de explicar las estrategias utilizadas para resolver cada problema); los criterios esperados de éxito (estrategias para resolver el problema; la responsabilidad individual; los comportamientos esperados (participación, revisión, motivación y elaboración activa por parte de todos los miembros) y la Actividad colaborativa entre grupos: (Cuando sea útil, revisar los procedimientos, las respuestas y estrategias con otro equipo) (p. 117).

Finalmente, esta estrategia didáctica en los docentes procura la creación de espacios de trabajo compartido, ya sea desde lo virtual o lo físico, con la finalidad de tener como esencia la interacción, en donde en conjunto se almacene información, comunicación y participación por medio de foros, chat, correo electrónico, blog, entre otros. Creando comunidades de aprendizaje según el interés, el propósito, la práctica y la estratégica hasta llegar a redes educativas como mecanismo de intercambio social que relacione a diferentes organizaciones o individuos, con intereses en común. (Fidalgo, Arias, García, Álvarez, y Robledo, 2008), para la construcción y difusión del conocimiento.

Conclusiones

El enfoque de la educación transformadora es una postura valiosa hacia la praxis del contexto social en la formación de ciudadanos críticos y activos, en ella intervienen elementos ideológicos, económicos, políticos, culturales, sociales, entre otros. En este sentido, se elaboran acciones socioeducativas desde el ejercicio del análisis social y el desarrollo de la conciencia crítica.

La formación de este ciudadano activo parte de la comprensión y el reconocimiento del otro, mediante didácticas colaborativas que expresen experiencias participativas significativas caracterizadas por el respeto, la responsabilidad, el dialogo y el trato horizontal.

El trabajo colaborativo incluye el trabajo en equipo y toma la importancia del papel individual en el proceso colectivo, resalta el valor socio constructivo de la interacción sociocognitiva desde la relación individuo-grupo en pro de acciones por el bien común.

El cambio por una cultura individualista a la cultura colaborativa hace que desde el acto voluntario el profesional docente intercambie sentidos compartidos en torno a la práctica, su resignificación y transformación que surge la necesidad de comunicar la experiencia vivida.

El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica, desarrolla acciones metodológicas en conjunto y de manera asociativa; en la colaboración entre pares, en la integración de saberes de las situaciones cotidianas que se vive en la clase, permitiendo la transformación de las prácticas pedagógicas, ya que en su proceso se logra: el trabajo interdisciplinario, la construcción de comunidades académicas y redes externas de colaboración, como centros de discusión e investigación y la sistematización de experiencias.

En suma, la educación debe presentarse como una alternativa flexible que permita una evolución de cambio y no reduccionismos radicales que excluyan asuntos particulares y afecte los sistemas sociales como una imagen de progresismo.

Referencias bibliográficas

Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Butman, J. (2001). La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, (26), 117-122.

Calvo, G. (2008). *Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional*. En: Delgado, J. y Primero, L. (2008). *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. México: UPN. 149-158.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Coll, C. (1985). *Acción, Interacción del conocimiento en situaciones educativas*. *Anuario de psicología*, 33, 153-168.

Delgado, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, 10, 140-153.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Elsevier Science.

Elder, L. y Paul, R. (2013). Critical thinking: intellectual standards essential to reasoning well within every domain of thought. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 34-35.

Enerson, D.M., Neill, J., Milner, S., & Plank, K.M. (1997). *The Penn State Teacher II: Learning to teach, teaching to learn*. Pennsylvania, USA: Pennsylvania State University.

Ferraz, M. (2012). *De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58(4), 2-16.

Fidalgo, R., Arias, O., García, J., Álvarez, L., y Robledo, P. (2008, Septiembre). Estudio comparativo de la eficacia de metodologías activas: estudio de casos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), expertos y estudio dirigido. Comunicación presentada a las V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid (España).

Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H., y McLaren, P. (1998). *Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática*. En H. Giroux, y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 87-135). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Gómez, A., y Acosta, H. (2003). *Acerca del trabajo en grupos o equipos*. En *ACIMED*, 11 (6), 0-10.

Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. México: Siglo Veintiuno editores.

Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aiqué.

Johnson et al. (1999). *El aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Barcelona: Ed. Paidós Educador.

Levine, T. H. (2010). Socializing future social studies teachers and K-12 students: whether, when, and why. *The Social Studies*, 10, 69-74.

Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 783-807.

MacLaren, P. y Giroux, H. (2003a). *La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición*. En P. MacLaren, *Pedagogía, identidad y poder* (págs. 11-48). Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.

MacLaren, P. y Giroux, H. (2003b). *Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder*. En P. MacLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. (49-85). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Morán, H. (1996). "Actividad y currículum. Fundamentación histórico-cultural para un proyecto curricular de ciencias sociales". En *Cultura y Educación*, (4), 115-127.

Olivares, S., Saiz, C. & Rivas, S. F. (2013). Encouragement for thinking critically. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-393.

Ortega, S. (2013). *Formación Continua Docente*. En Unesco-Orealc, *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en*

América Latina y el Caribe (p. 57-75). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Perafán, B. (2014). Formación ciudadana en la universidad: una propuesta para la acción. *Revista de Derecho Público*, (32), 2-22.

Perkins, D. (2001). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Posada, L. (2013). *Pensamiento crítico y ruptura cognitiva en la educación. Escritos en la Facultad*, (84), 34-35.

Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2013). *Psychologie Sociale de la Connaissance*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Rizzardini, M. (2002). “*La producción de conocimiento y comunicación en las ONGD. Entre la ideología dominante y un imaginario social alternativo*”. En Revilla, M., *Las ONG y la política* (pag. 286-345). Madrid: Istmo.

Rodrigo, M.J. y Cunero, R. (1998). *Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo relaciones. Con-Ciencia*, (2), 23-44.

Rodríguez S. (2013) *Educación y Concientización Desde El Pensamiento De Paulo Freire*. *Revista Investigaciones Interactivas*.

Roselli, N. (2007). *El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación*. En M. C. Richaud y M. S. Ison, *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Sabucedo, J.M., Grossi, J. y Fernández, C. (1998). “*Los movimientos sociales y la creación de un sentido común alternativo*”. En Ibarra, P. y Tejerina, B. (eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.

Slegers, P. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.

Torres, R. (1997). *¿Mejorar la educación básica? Las estrategias del Banco*

Mundial. Disponible en biblioteca. uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8052.PDF.

Touraine, A. (1999). *¿Cómo salir del neoliberalismo?* Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>.

Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas*. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, (22), 185-206. Disponible en: <http://denisevaillant.com/articulos/2013/>.

Vaillant, D. (2014). *Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo*. *Educación*, (50), 55-66. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>.

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. México: Grijalbo.



CAPÍTULO 7

La educación ambiental como estrategia educativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje,, en la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia¹

Environmental education as an educational strategy for the teaching-learning process at the Faculty of Social Sciences of the Colegio Mayor the Antioquia

Mónica Marcela Duque Vásquez²; Sandra Elizabeth Colorado Rendón³

Resumen

La educación permite generar procesos de transformación en las diferentes disciplinas y saberes, por ello se hace necesario la revisión constante de los procesos educativos que se desarrollan en las universidades, para preparar a los futuros profesionales en habilidades y capacidades que respondan a las necesidades y condiciones del contexto social, ambiental, político y cultural. Desde esta premisa surge la investigación sobre las prácticas docentes y sus estrategias pedagógicas para la educación superior al interior de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia.

La pregunta de la investigación en curso se orienta a reflexionar sobre la incidencia que tienen las prácticas educativas de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de Colmayor sobre las maneras de cómo los estudiantes habitan los territorios, desde la perspectiva de una vida sostenible, estableciendo recomendaciones para fortalecer procesos a nivel personal, comunitario y local. La ruta investigativa se enfoca desde una comprensión cualitativa, y desde una perspectiva establecida por el modelo pedagógico sociocrítico que privilegia la realidad como praxis, el empoderamiento social y la toma de decisiones para la transformación.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado Las Practicas Educativas y sus Estrategias Pedagógicas en la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia, realizado entre el segundo semestre del 2018 y el primer semestre del 2019.

² Profesional en Planeación y Desarrollo Social, Magister en Educación. Docente integrante del grupo de investigación Plan D+E de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia. E-mail: monica.duque@colmayor.edu.co

³ Socióloga, Magister en Educación y Desarrollo Humano Cinde. Docente integrante del grupo de investigación Plan D+E de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia. E-mail.com: sandra.colorado@colmayor.edu.co

Los primeros hallazgos de la investigación evidencian que el contexto cambiante lleva a transitar por experiencias que ponen de cara a la educación ambiental como estrategia educativa que permite el aprendizaje y la transformación, posibilitando un relacionamiento a la hora de habitar el territorio, donde la acción humana es fundamental para generar habilidades adecuadas y sentidas con el sujeto, la comunidad y la naturaleza.

Por ello la educación ambiental en la enseñanza, fortalece los escenarios de desarrollo comunitario y social, a su vez se convierte en una manera de explorar alternativas diferentes a las experiencias de educación tradicional y permite fundamentar aquellas que buscan resolver problemas y necesidades actuales de manera creativa, eficiente y responsable con todas las formas de vida.

Palabras clave: estrategias educativas, educación superior, educación ambiental, territorio.

Abstract

Education allows the generation of transformation processes throughout different disciplines and fields of knowledge, thus it becomes necessary to constantly review the educational processes that take place within universities, in order to prepare the future professionals in regards to their skills and abilities to answer the necessities and conditions of the social, environmental, political and cultural contexts of society. From this premise was born the research about teaching practices and their pedagogic strategies for higher education inside the Social Sciences Faculty of the Mayor College of Antioquia.

The ongoing research's question aims to reflect upon the incidence that educational practices led by teachers of the Social Sciences Faculty of the Mayor College of Antioquia have had in the ways that students inhabit different territories from a sustainable life perspective, establishing recommendations to strengthen these processes from a personal, community and local level. The research route is focused from qualitative comprehension and the perspective established by the sociocritic pedagogic model, which prioritizes reality as a praxis, social empowerment and choice making for transformation.

The first findings of this research indicate that the changing context entails the transition through experiences which face environmental education as an educational strategy that allows for learning and transformation, enabling a form of relationship in the moment of inhabiting a territory, where human action is fundamental for generating adequate and sensible skills with the subject, the community and nature.

Keywords: educational strategies Higher education Environmental education Territory.

Introducción

La investigación Las prácticas educativas y sus estrategias pedagógicas en la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor De Antioquia, parte del interés de dos docentes por reconocer las estrategias pedagógicas que se desarrollan en los cursos de los programas de educación superior y que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Para poder indagar sobre estas estrategias se trabajó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo inciden las estrategias educativas que tienen los docentes universitarios, en las posturas de vida que desarrollan los estudiantes para habitar los territorios, desde una perspectiva sostenible que permita fortalecer procesos a nivel personal, comunitario y local? La pregunta de investigación generó los siguientes objetivos: analizar las estrategias educativas y su incidencia en las posturas de vida que asumen los estudiantes en el transcurso de su pregrado, identificar las metodologías y las didácticas establecidas por los docentes intencionadas a la transformación del sujeto estudiantil y evidenciar los aprendizajes que permiten al estudiante configurar otras relaciones con el territorio y con la sociedad, estableciendo dinámicas de cambio que posibiliten el ejercicio de su profesión con una mirada más integral hacia el territorio que habita.

La investigación se inscribió en el enfoque cualitativo comprensivo, el cual permite comprender las realidades sociales, no desde el juicio sino desde la construcción individual y colectiva frente a un hecho social, en este caso, las estrategias educativas en la educación superior. Para el desarrollo de la investigación se construyeron tres etapas:

La primera fue la revisión de investigaciones que tuvieran como objeto de estudio las estrategias educativas en la educación superior, en esta primera fase se encontraron estudios de España, México y Colombia que vienen trabajando desde las universidades y para sus docentes las estrategias educativas en aras de los procesos de mejoramiento continuo y respondiendo a las condiciones educativas y profesionales del contexto.

La segunda fase fue la revisión de algunos microcurrículos de la Facultad de Ciencias Sociales, en esta fase se tuvo en cuenta la metodología propuesta por los docentes y cada una de ellas fue contrastada con los objetivos propuestos al interior de los cursos, para poder determinar el alcance del proceso metodológico y lo propuesto por los docentes en los cursos revisados.

En una tercera y última fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes, en estas entrevistas se profundizó más sobre sus prácticas educativas, la articulación con el PEP y con el PEI de la institución.

Las herramientas empleadas fueron la triangulación de la información y la construcción de hallazgos y resultados, la cual se espera ser contrastada con los docentes participantes para hacer devoluciones del proceso investigativo y educativo, permitiendo retroalimentar los procesos académicos de la Facultad de Ciencias Sociales del Colegio Mayor de Antioquia.

Se espera al terminar la investigación aportar a los procesos de mejoramiento continuo a través de la asesoría y acompañamiento a los docentes de cátedra y de planta de la Facultad de Ciencias Sociales para la articulación de sus microcurrículos con los programas, desarrollando estrategias educativas que permitan generar aprendizajes significativos en sus estudiantes no solo desde el desarrollo cognitivo sino también social, político y ambiental incentivando la formación de profesionales íntegros y competitivos.

Desarrollo

En la educación superior, a diferencia de la educación básica y secundaria, se tiene un procedimiento diferenciado, ya que el docente de acuerdo al documento Maestro del programa, del PEP y el PEI formula el currículo, el cual además debe responder al campo teórico y conceptual en el cual se movilice

el curso; este tipo de condiciones evidencian la complejidad y riqueza de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y, por ello, no deben ser tomados a la ligera, al contrario, se deben acompañar, fortalecer y establecer procesos académicos que le permitan al docente tener las herramientas necesarias para el desarrollo de sus clases.

Las estrategias educativas que se implementan al interior de los cursos, no sólo deben estar compuestas de contenidos teóricos, deben contener las estrategias educativas, pedagógicas y didácticas para poder asegurar que el estudiante aprenda, comprenda y asimile estos contenidos, pero aún hay más, estos aprendizajes en la educación superior deben ir enfocados a que el estudiante los pueda poner en práctica en su campo laboral y profesional y es necesario que desde la preparación universitaria estos aprendizajes puedan evidenciarse en sus vidas cotidianas, laborales y familiares.

Garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los tantos objetivos que debe tener en cuenta el docente en el momento de facilitar un curso y esto debe ser evidenciado en el currículo, las estrategias propuestas y los resultados finales que se generan en el proceso de evaluación. Este último tema no hace parte directa de la investigación acá presentada, pero se pone sobre la mesa, ya que es parte fundamental del ciclo educativo en la educación superior.

En el proceso de investigación, se invitó a varios docentes de la Facultad de Ciencias Sociales del Colmayor, para hablar sobre las estrategias educativas implementadas en las clases, en el marco de la investigación que se viene desarrollando, los encuentros permitieron evidenciar qué tanto los docentes conocen sobre los documentos marco de la institución como son el PEP y el PEI para abordar los cursos, igualmente y de acuerdo a su profesión y experiencia educativa cuáles son las estrategias que implementan para el abordaje de los contenidos teóricos y evidenciar los procesos de aprendizaje del estudiante por dentro y fuera del aula.

Para el desarrollo de este proceso se realizaron entrevistas grupales e individuales a modo de conversatorio, en el cual se fueron trabajando cada una de las categorías de análisis de la investigación, estos encuentros permitieron evidenciar que las estrategias educativas se construyen respondiendo a los perfiles de los docentes y, en esta misma medida, definen

que usan en el escenario de clase para el desarrollo de los conocimientos propuestos en sus currículos.

El trabajo realizado con los docentes permitió evidenciar la necesidad de generar una cultura sobre la reflexión del currículo en la Facultad de Ciencias Sociales, es cierto que los tiempos de disponibilidad son complejos y que en el día a día se responde a los avatares del mundo de la academia, pero estos espacios que responden a pensarse la docencia permiten hacer una introspección del ejercicio educativo y posibilitan hacer cambios y mejoras que vayan dando la evolución del currículo semestre a semestre.

La forma de enseñar permite evidenciar qué tanto puede aprender el estudiante y qué tanto se han dinamizado las estrategias educativas establecidas por los docentes, es así como la exposición, el uso de herramientas virtuales para el aprendizaje (OVA), las salidas de campo, la construcción de matrices de análisis, los trabajos en grupo fueron algunas de las estrategias usadas por los docentes al interior de sus cursos.

Una de las estrategias que más llamó la atención a las investigadoras, por su potencial de aprendizaje como dispositivo, fueron las salidas de campo, las cuales permiten una mayor integración de los conocimientos y permiten a los estudiantes comparar, contrastar la teoría con la realidad, permitiendo una integración de los saberes, ya que se mira la realidad como un entramado social y no como saberes aislados, de esta manera el estudiante puede generar acciones que van encaminadas desde su formación profesional para desarrollar en el campo social.

Otro de los hallazgos en el proceso de investigación, apunta a que todas las salidas de campo relacionadas con el medio ambiente y el territorio generan mayor impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que permite al estudiante tener un acercamiento con la ruralidad y comprender las dimensiones sociopolíticas, ambientales y culturales en las cuales se construye una comunidad y cómo desde su ejercicio profesional puede tener una injerencia en el desarrollo de estos territorios.

Teniendo en cuenta estos elementos, este capítulo se enfoca en la educación ambiental como estrategia educativa, permitiendo evidenciar cómo desde esta estrategia se puede enfocar y movilizar acciones de aprendizaje en

los estudiantes permitiendo generar cambios en sus pensamientos y trayectorias de vida para impactar en las comunidades y sus territorios.

Asumir la estrategia de la Educación Ambiental implica recuperar el lugar del sujeto desde una postura reflexiva y crítica, es decir, entender que es necesario constituir acciones de cambio, en las relaciones con otros seres y manifestaciones de la vida. La educación ambiental desde el contrato natural, al respecto Serres (1991), hace énfasis en la transformación de las relaciones entre seres humanos y lo que hemos llamado naturaleza, de manera que sea posible emprender caminos para reconstruir el vínculo con la vida, en un cambio de perspectiva con el pensamiento moderno y la construcción de una forma de relacionarnos tanto entre seres humanos, y la naturaleza desde la técnica, la producción y la ganancia como orientadores fundamentales.

Es importante recuperar como lugar reflexivo la pregunta por las razones del surgimiento de la educación ambiental, reconociendo en su origen lo que se llamó crisis ambiental (Moreno, 2019) y la manera de explicarla desde una interpretación que relaciona recursos naturales limitados, su escasez y la dinámica del crecimiento y la ganancia. La interpretación de la crisis ambiental, a partir de las maneras de resolver la tensión entre recursos escasos y la demanda de producción, fue abordada desde la idea de la necesidad de regulación de los recursos naturales y la propuesta del desarrollo sostenible.

La estrategia educativa desde la educación ambiental se alinea con el constante reflexionar en las formas en que el ser humano se relaciona con otros y las diferentes manifestaciones de la vida, propender por la formación de profesionales conscientes y responsables de sus territorios, con habilidades para hacer lecturas sistémicas; con saber y poder decisivo, partícipes en procesos que contribuyan al desarrollo y a la generación de una cultura política proclive al ejercicio activo de la ciudadanía ambiental.

La educación forma lo humano para su interacción con la naturaleza y con el territorio

Es claro que lo humano se forma, la humanidad se constituye en el lenguaje y en la construcción del sujeto que emerge en la relación con otros, por ello educar al ser humano tiene como fin, insertarlo en su medio

e imprimirle las costumbres de la comunidad en donde habría de vivir. Así, entendemos la educación como un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar; es el acto mediante el cual la sociedad induce en sus generaciones elementos característicos para mejorar y perfeccionar la vida. Borrero (2006) afirma que “ningún pueblo, aún en su estado primitivo, dejó de lado la educación de sus miembros, así esta viniera implícita en los más elementales y rutinarios menesteres de la vida social: la vida doméstica, los cultos cívicos y religiosos” (p. 5).

Por lo tanto, la educación es el pilar que le permite al ser humano insertarse en la sociedad, es por medio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que el hombre se constituye como ser humano, puesto que es a partir de la educación que el sujeto puede reconocer el sistema de símbolos, tradiciones y relaciones que ha construido para comprender el mundo que lo rodea, reconocer su realidad y transformarla; pasando por la capacidad de análisis, de reflexión y de pensamiento crítico.

La educación y el pensamiento moderno desde la escisión

Ahorabien, la preocupación en esta investigación se orienta fundamentalmente en la concepción educativa, para éste caso la educación superior, que se consolida en la modernidad; es decir, en la manera de entender la educación desde el contrato social (Rousseau, 2003), aquella ruta que se dirige a la formación de sujetos autónomos y ciudadanos que vinculan la ciencia y la razón como las formas de existir posibles y necesarias, donde el lugar del ser humano se expresa como dominante de todas las cosas existentes.

Fue en la modernidad, en la expresión europea occidental, donde surgió una manera de concebir la sociedad y la educación vinculada a ella desde el contrato social, basada en una filosofía que promovía las condiciones de igualdad y libertad de los hombres en un territorio, su visión fundamental era el individuo que vivía en sociedad y que definía sus relaciones a partir de una renuncia a su poder, para ceder éste a un proceso de vínculo colectivo. De la mano de esta concepción, la educación se asemeja al lugar de formación donde el ser humano se concibe como centro, en una visión humano- céntrica.

Se puede afirmar, desde una mirada histórica, esta forma de comprender la educación es configurada desde el Renacimiento y posteriormente consolidada en la Ilustración, al respecto Noguera (2004) establece que:

Para este momento el ser humano emerge como centro de vida en la tierra estableciéndose el antropocentrismo. Desde esta visión el ser humano pasó de habitar la tierra a dominarla, y de manera particular, el humano reconocido bajo las concepciones del mundo europeo occidental, aquel que es nombrado como civilizado y que se constituye como culmen del pensamiento, se expande a otros lugares sometiendo a todas las culturas a este modelo y eliminando las formas de ver el mundo de otras culturas, para convertirse en un ser universalizante (p. 31).

Este planteamiento educativo de la modernidad constituye una manera diferente de pensar, en la cual el sujeto se relaciona con ese entorno al que llama naturaleza, como un objeto puesto para su disponibilidad tanto desde el conocer, como desde el explotar y transformar; es lo que autoras como Noguera (2004) y Eschenhagen (2007) han nombrado “pensamiento escindido”, originado en el momento en que el ser humano tomó distancia de la naturaleza y se asumió en una posición de superioridad, desde la cual el control de su entorno se convirtió en la estrategia de supervivencia y, en consecuencia, la naturaleza se consolidó como inferior, algo para controlar en beneficio del hombre.

Autores como Ángel (2002), reconocen, en los planteamientos hechos por Platón, el inicio de la instauración de una cultura basada en la escisión hombre – naturaleza, ya que se propone una realidad dividida en dos: un mundo tangible mediado por los sentidos, limitado a la apariencia y ajeno a la verdad; y otro en el cual se desarrollan las ideas y la razón que permiten el acercamiento a la verdad, oponiéndose al pensamiento jónico desde el cual se consideraba la naturaleza como una realidad autónoma y al hombre como parte de ella.

Platón será el fundador de la filosofía metafísica basada en la escisión del mundo y que originará el pensamiento occidental, estas ideas serán aceptadas posteriormente por otros pensadores que, desde la filosofía, la

ciencia y la religión, instalarían una cultura donde el hombre es el centro y la naturaleza un objeto a su disposición, ya sea para su estudio como objeto de la ciencia, o como materia prima para los sistemas de producción (Ángel, 2002).

Siguiendo este planteamiento de la ruptura naturaleza – ser humano en la modernidad y la educación como su correlato, se consolidó un tipo de relación donde la naturaleza, convertida en objeto, se entiende como lugar de disponibilidad para la mano humana; y las relaciones entre los hombres son el fundamento de la regulación de su uso y apropiación. Como diría Leff (Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=ITeBVZhaww> 2010): “se fortalece la visión de un mundo objetivado, que disocia el sentimiento de la razón y cosifica el mundo”.

Territorio y desarrollo local, como alternativas para el aprendizaje

El concepto de desarrollo, como parece concebirse hoy, es el resultado de la instauración de una idea que se centra en el crecimiento económico, resultado de la industrialización. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento económico que obtuvo Estados Unidos lo posicionó en el contexto mundial como una potencia, por lo cual decidió propagar su modelo entre los demás países.

Como lo menciona Esteva (1996), Estados Unidos generó una campaña mundial desde la cual se ratificó la posición que tenían en el mundo y su hegemonía. Como resultado de esta campaña, los otros países se convirtieron desde ese momento en países subdesarrollados, entre ellos los países que conforman a América Latina. En consecuencia, se propició la construcción de una geografía imaginaria como representación de la sociedad mundial que pasó por encima de la especificidad local y regional y llegó como una falacia que incrementó el endeudamiento, el deterioro ambiental-social y la castración intelectual de los nativos, entendiendo por estos seres humanos y naturaleza.

Las comunidades que, hasta hoy, son consideradas subdesarrolladas o en vía de desarrollo, tienen el reto de superar los condicionamientos establecidos por los metarrelatos, aquellos conocimientos acumulados

como grandes saberes universales, saberes indiscutibles de autores como Smith, Newton, Kant, Hegel y Descartes que, si bien aportaron significativamente a la construcción de teorías, conceptos y fundamentos sociológicos, antropológicos, educativos, científicos y políticos, situaron sus paradigmas como verdades absolutas e irrefutables; por lo cual las propuestas locales o endógenas no tienen sustento ni validez si no están edificadas en base a dichas verdades.

Una alternativa o salida al desarrollo dominante, está en darle prelación a los saberes localizados, donde se pase del conocimiento fijo a las ideas en movimiento entre actores y sujetos. La investigación permite entrelazar esto y cómo los docentes llaman a su escenario educativo a otros actores que permiten conversar y dinamizar el conocimiento, por lo que hay permanente construcción de los discursos y de los saberes materializados en otros saberes.

Las estrategias educativas que tienen las salidas de campo en el territorio, entendiendo el territorio no solo como espacialidad, sino como dinámica, como relación, como cuerpo vivo que se mueve. Parafraseando a Morin (2009), el mundo de hoy es un juego de redes de saberes complejos, donde es posible una diferencia de pensamiento; y esa diferencia pasa por tantas formas novedosas como lo ambiental, el género, lo étnico, lo local y el campesino, que tienen una contundencia cada vez más efectiva; un movimiento sistémico, donde confluye la cultura y la naturaleza. Debemos trascender la ciencia eurocéntrica, que, si bien es importante, no es determinante.

Escobar (2010) menciona que ya la experiencia no es un dato subjetivo que pueda ser extirpado del proceso de conocimiento mediante metodologías apropiadas, sino que se acepta como la base misma del conocer y de construir lo real. Sin lugar a duda, cada pueblo y cada ser vivo tiene su propio saber, y no porque sean de países o continentes diferentes, o una especie con cosmovisiones y sentires desiguales, son menos valiosas o insignificantes sus costumbres, sus conocimientos y su memoria, y mucho menos su propia vida.

Es el momento de generar “una transición ecológica y cultural profunda hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales como único

camino para que los humanos y los no-humanos puedan finalmente coexistir de forma mutuamente enriquecedora” (Escobar, 2014, p. 15). Es necesario un nuevo orden que lleve a la constitución de una ciudadanía que busque vincularse con la vida desde el reconocimiento de los saberes locales. Además de lograr una transformación de la cultura hacia otra desde la cual se pueda reconstruir un nuevo pensamiento que desafíe el despliegue de lo posible y que permita construir un nuevo desarrollo, ya que el primer término debe ser abandonado, sellado y superado.

Aunque aquellos que han hecho todo lo posible por generar movimientos que promuevan la vida, han sido tildados de “románticos” o “constructores de castillos de utopías”, no se puede desconocer que proponen una estrategia educativa avanzada y necesaria en el contexto local, regional y nacional desde muchas áreas, evidenciando una aguda conciencia de la coyuntura planetaria cada vez más ineludible y amenazante - el cambio climático global y la destrucción acelerada de la biodiversidad - frente a la cual se imponen cambios radicales en el modelo de economía y desarrollo. La propuesta e invitación es, entonces, a continuar construyendo entramados entre los seres humanos y la naturaleza que transforme las percepciones actuales; la educación ambiental es uno de los caminos.

Conclusiones

En el sentido de las estrategias convencionales y clásicas se plantea el papel de la educación basada en la transmisión de información y en el desarrollo de actividades tendientes al fortalecimiento de una actitud de ahorro y de uso racional de los recursos, que, si bien no es inadecuado, se limita por su carácter puramente económico, impidiendo la exploración de otras formas de ver y pensar el mundo. Es así como las experiencias educativas son pensadas en fortalecer los comportamientos que permitan la conservación y sostenimiento de los recursos naturales para el mantenimiento de los estilos de vida instaurados por una sociedad que se ha desvinculado de la vida al verla como un objeto.

Sin embargo, la escisión de la que se habló en éste documento, puede ser superada por medio de una transformación de la cultura que parta de la resignificación ética, el paso hacia una ética que no se limite a la reflexión sobre las relaciones entre los hombres como sujetos o entre el hombre

y la sociedad, sino que se fundamente en nuevas formas de “habitar la tierra”; una que reconozca la naturaleza y entienda al ser humano como parte de ella, de tal manera que se enmarque desde la dimensión ambiental, la cual: “Posibilita la salida de la escisión por medio de la deconstrucción de los discursos de la modernidad, como presupuesto para la construcción de nuevos valores, derechos y responsabilidades en los cuales participen actores y escenarios marginados por el racionalismo instrumental”(Noguera, 2004, p. 29).

En esta resignificación ética, la educación daría el paso hacia una mirada del hombre como parte de la naturaleza y por medio de la generación de vínculos afectivos con el entorno, permitiría superar la visión de una naturaleza que es exclusivamente proveedora de recursos. Los procesos educativos, en este sentido, van más allá de una educación establecida en conocimientos enciclopédicos y en un método que daría como resultado final la incorporación de una serie de datos e informaciones. Esta educación se acercaría a “una cultura de la complejidad, en la que se reconoce la interrelación y la contingencia de todos los fenómenos y, en consecuencia, su intrínseca imprevisibilidad” (Mayer, 1998, p. 220).

Al mismo tiempo, pensar la educación desde la cultura de la complejidad permitirá reflexionar sobre el contexto de las situaciones que conlleven a entender el mundo como un sistema dinámico al que el hombre se ha acercado no desde las certezas, sino desde la posibilidad de lo imprevisto y que encuentre en los procesos educativos espacios generadores de un cambio de comportamiento en las personas, capaces de reconocer y comprender los conflictos ambientales, además de tomar decisiones responsables frente a estos.

Este camino traza una ruta que pasa de una educación ambiental entendida como una parte del currículo universitario, hacia la apertura de una educación que no fragmenta el conocimiento sino que, por el contrario, establece conexiones entre las dimensiones de lo cultural y lo natural que determinan la vida misma, llevando a la definición de nuevas formas de acercarse y comprender el mundo; es dar el paso a la ambientalización de la educación que “exige una comprensión del entorno cultural y del entorno eco sistémico, donde los componentes de estos dos entornos son actores dentro de escenarios cambiantes en los que se desdibujan las figuras de «sujeto» y de «objeto» de la modernidad” (Noguera, 2004, p. 72).

Ambientalizar los procesos educativos, como lo propone Noguera (2004), abre espacios de transformación permitiendo que la educación ambiental deje de ser vista como un campo específico de las ciencias, que busca una apropiación de los conceptos de la ecología y la generación de cambios de actitud en torno a la naturaleza, pero siempre desde una postura de separación entre el hombre y la naturaleza. Esto conduce a que la educación ambiental, entendida desde este punto de vista, continúe acentuando la escisión instaurada desde antaño. Es por ello por lo que:

No es posible afrontar la crisis ambiental sin una profunda reflexión sobre las bases filosóficas de la cultura. Es una tarea difícil pero no inalcanzable. El hombre se ha visto muchas veces sometido a la exigencia de cambios culturales profundos, que involucran no solamente la superficie tecnológica o la formación social, sino igualmente ese extraño tejido simbólico que le permite a la cultura reproducirse (Noguera, 2004, p. 77).

Lo anterior expone el reto de la educación, los caminos que debe afrontar y recorrer. Pensar en la ambientalización de los procesos educativos sin transformaciones profundas en la cultura, en las imágenes que tenemos sobre el mundo no es posible; se hace necesario un retorno a lo intrínseco, a la profundidad de lo que configura lo humano y que lleva a reconocer que la base del pensamiento humano es mitológica. Los caminos por recorrer son de consciencia, una reflexión que permita ver, en los acontecimientos actuales, elementos que posibiliten construir nuevos marcos de interpretación del mundo, como lo propone Serres (1991) trascender el contrato social y contemplar el contrato natural.

Referencias bibliográficas

Ángel, A. (2002). *El retorno de Icaro la razón de la vida: muerte y vida de la filosofía, una propuesta ambiental*. (No. Doc. 20429)* CO-BAC, Bogotá).

Borrero, A. S. (2006). *La educación en lo superior y para lo superior*. Conferencia VI Educación y Política. Bogotá D.C., Colombia.

Eschenhagen, M. L. (noviembre de 2007). Artículos- *¿Será necesario ambientalizar la educación ambiental?* (M. L. Eschenhagen Durán, Productor)

Recuperado el 20 de octubre de 2012, de Pensamiento Ambiental: <http://www.pensamientoambiental.de>

Escobar, A. (2010). Una minga para el desarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la facultad de Ciencias Sociales.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: UNAULA.

Leff, E. (7-de noviembre de 2010). TEDx Amazonia - Enrique Leff wants us to take care of ourselves. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=-O1CuQsPHv4>

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.

Noguera, A. P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo* (1ª EDICIÓN ed.). (E. Leff, Ed.) MÉXICO D.F, MÉXICO: Programa de las Naciones Unidas para El Medio Ambiente - PNUMA- Oficina Regional para América latina y el Caribe.

Serres, M. (1991). *El Contrato Natural* (1ª edición ed.). (L. Santángel, Ed., & J. V. Larraceleta, Trad.) Valencia, España: Pretextos.

CAPÍTULO 8

Aplicación del método Delphi, para validación de un cuestionario de incorporación de las competencias del servicio de oficiales de policía a la formación de oficiales¹

Application of the Delphi method for the validation of a questionnaire on the Incorporation of the competencies of the service of police officers to the training of officers

Mauricio Rincón Moreno² ; Luis Carlos Cervantes³ ; Jenny M. Páez⁴ ; Nydia Parra León⁵

Resumen

El objetivo de esta investigación institucional fue el diseño, construcción y validación de un instrumento para evaluar las competencias de los oficiales de policía al finalizar sus dos primeros años de servicio mediante un método de consulta a expertos, como es el Método Delphi.

El instrumento debe evaluar las diez competencias básicas para el ejercicio del servicio de policía: liderazgo, orientación del servicio a la comunidad, trabajo en equipo, resolución de conflictos, relaciones interpersonales, adaptabilidad, aprendizaje continuo, condición física. Como resultado se logró obtener un cuestionario validado que podrá ser aplicado a los egresados de la escuela.

Palabras clave: medición de competencias, oficiales de policía, formación policial, evaluación de desempeño.

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Competencias del servicio de oficiales de policía", realizado entre la Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander "ECSAN" y UNIAGUSTINIANA, 2017-2018

² Administrador, PhD(c) Humanidades Humanismo y Persona - Investigador Universitaria Agustiniiana, Bogotá Colombia. E-mail: dirinvestigaciones@uniagustiniana.edu.co

³ Administrador Policial Profesional en Lenguas Modernas Ms Docencia e Investigación Universitaria Jefe Grupo de Investigación Escuela de Cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander". E-mail: luis.cervante@correo.policia.gov.co

⁴ Administrador Policial Profesional en Lenguas Modernas Ms Docencia e Investigación Universitaria Jefe Grupo de Investigación Escuela de Cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander". E-mail: luis.cervante@correo.policia.gov.co

⁵ Psicóloga, Esp. Gerencia de Recursos Humanos, Ms(c) en Cultura y Sociedad. E-mail: nypleon@unbosque.edu.co

Abstract

The objective of this institutional investigation was the design, construction and validation of an instrument to evaluate the competences of police officers at finish their first two years of active service through a method of consulting experts, such as the Delphi Method.

The instrument must evaluate the ten basic competences for the exercise of the police service: leadership, orientation of the community service, teamwork, conflict resolution, interpersonal relationships, adaptability, continuous learning, physical condition. As a result, a validated questionnaire was obtained that could be applied to the graduates of the academy.

Keywords: measurement of competencies, police officers, police training, performance evaluation.

Introducción

Este trabajo pretende contribuir en la construcción de instrumentos que permitan establecer mecanismos de realimentación sobre los logros en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Específicamente aquí se describe el desarrollo de una metodología para validar un instrumento que evalúa las competencias definidas en el perfil de la carrera del oficial de policía al finalizar sus dos primeros años de servicio.

Las transformaciones que se han dado en el campo económico, político y social desde la Segunda Guerra Mundial, la evolución del trabajo y el acelerado crecimiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), hacen necesaria la readecuación de los contenidos curriculares o la aparición de programas de educación superior que respondan a las mutaciones del entorno. Es por esto por lo que la transformación estructural que caracteriza el cambio de milenios en palabras de Castells (2004) ha introducido una sociedad del saber, donde el conocimiento es esencial para el desarrollo de cualquier actividad sociolaboral y cada vez son más pertinentes las palabras de Lebre (1969) cuando afirmó que vivimos “en una civilización del ser, con una parte equitativa del saber”.

Frente a esta dinámica Alarcón (2018), al buscar una relación entre el cambio y la cualificación dice: “la comprobación de que el trabajador actual requiere no solo del dominio de ciertas técnicas y habilidades, sino también de competencias generales, ha llevado al concepto de formación por competencias y a la elaboración de metodologías para su análisis” (p. 144).

Es en este sentido que para Djeriouat y Mullet (2013):

el desarrollo de un modelo de educación basado en competencias establece un cambio en el rol que la educación superior tiene en la formación de profesionales que puedan enfrentar los nuevos desafíos y necesidades de la sociedad, junto con nuevas propuestas educativas que asignan un papel activo al estudiante en su proceso de aprendizaje, que apuntan a un tipo de aprendizaje profundo y significativo, y al logro de ciertas habilidades específicas y evaluables (p. 304).

Es necesario indagar cómo la formación de profesionales - para esta investigación servidores policiales- está directamente relacionada con las demandas específicas de una sociedad en constante transformación, así como a las políticas internacionales propuestas por diferentes organismos multinacionales, una tendencia creciente de este escenario es que se tiende a privilegiar la perspectiva del capital humano (medido por el nivel de educación) vinculando la producción de conocimiento, la economía y el nivel de desarrollo tecnológico con el crecimiento, desarrollo y bienestar de un país (Barrón, 2000; Rodríguez y Moreno, 2015).

Ahora bien, el concepto de competencia tiene su origen en trabajos de la psicología industrial y organizacional norteamericana de finales de la década de 1960 y principios de 1970, en este sentido Spencer y Spencer (1993) definieron la competencia “como una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación” (p. 122).

A partir de los trabajos realizados en numerosas organizaciones norteamericanas, la psicología industrial y la administración de personal han desarrollado nuevos modelos para determinar la competencia de los colaboradores para desarrollar una labor de acuerdo a los requerimientos de la organización y el entorno, los estudios realizados desde esta época muestran que el interés de las organizaciones se ha ido trasladando desde

los puestos de trabajo, como elementos fundamentales, a las personas y a las competencias que éstas aportan, según Moreno (2013) la formación ha sido uno de los pilares para esta transformación, entendiendo cómo la educación superior genera competencias en los individuos que pueden hacer más competitivas o pertinentes a las organizaciones.

En este mismo sentido, para Guachilema, Hurtado, Torres, y Castillo (2018):

las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico y nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada (p. 143).

Desde un marco empresarial, Marelli (2000) ha definido la competencia como “capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos” (p.7). En esa misma línea, desde la gestión de recursos humanos, Le Boterf (2001) habla de la competencia “como una construcción a partir de una combinación de recursos propios (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (p. 23).

Por otro lado, desde la formación, Catalano, Avolio y Sladogna (2004) entienden la competencia como “la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción”. En este contexto, la relación entre educación y trabajo es replanteada de manera significativa, en el sentido que la persona humana necesita estar inmersa en un proceso de aprendizaje constante a medida que el entorno de la organización así lo requiere, donde la reconceptualización de los saberes y habilidades se deben realizar durante toda la vida laboral, esto ha llevado a reconocer a la investigación en competencias como una tendencia a nivel mundial y, por ende, a buscar cuáles son las competencias que se necesitan para una determinada actividad o cómo las competencias actuales se deben transformar frente a los nuevos escenarios globales.

Un elemento importante es reconocer que las competencias deben integrar tanto saberes, como la aplicación práctica de dichos saberes a la vida diaria en un contexto concreto. Una competencia está integrada por los siguientes elementos: saber, saber hacer y saber ser. En indagaciones más recientes, las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2005, p. 5), dicha definición es estudiada minuciosamente por Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) y establecen que al hablar de una definición de competencias es fundamental:

- La referencia a procesos, considerados como aquellas acciones con un inicio y un fin identificables, que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, por lo que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño.
- Lo complejo, entendido como el carácter multidimensional y evolutivo de situaciones problema “inciertas”, dado la dinámica del avance en lo disciplinar, lo tecnológico y de problemas sociales del grupo de referencia.
- El desempeño, esto es, el ejercicio de las habilidades en la situación problema, susceptibles a la observación y cualificación;
- Lo idóneo, esto es, la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso.
- El contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cultural, el cual denota el sentido funcional de significación y que, a juicio de los autores del presente manuscrito, define los criterios de logro o adecuación según sea el caso (científico, profesional).
- Lo responsable, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético (p. 248).

Por último, Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach, y Cortada (2006) indican que las características esenciales del concepto de competencia refieren a: a) la actualización en la acción; b) vinculada a un contexto; c) que implica la integración de saberes conceptuales, procedimentales y

actitudinales; y d) la facilitación del desempeño efectivo ante situaciones de desempeño fundamentalmente inéditas.

Una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (Vargas, 1999a, 1999b):

Competencias básicas: para Tobón (2005) se habla de competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral.

Competencias genéricas: son aquellas competencias que son compartidas por diferentes ocupaciones o profesiones que tienen como raíz un núcleo básico del conocimiento. Para Corominas (2001) la educación superior debe ser flexible y permitir la movilidad entre saberes, por esto se debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional.

Competencias específicas: se habla de aquellas competencias que son propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización y son específicas a una determinada labor.

Es así como, la formación policial obedece a la necesidad de preparar profesionales competentes, que respondan a las exigencias de la institución, de la comunidad y de un entorno en permanente cambio. Durante el proceso de formación policial, se desarrollan competencias fundamentales, las cuales se identificaron a partir de las competencias genéricas, mediante un trabajo colectivo con consultas a egresados, docentes y comandantes. Estas competencias fundamentales se pueden ver en la tabla 1.

El modelo pedagógico de formación por competencias expresa el ideal de la formación policial y comprende los siguientes elementos:

- Contexto
- Actores educativos fundamentales: estudiantes y docentes
- Programas y aprendizaje basado en competencias.

Tabla 1.

Competencias fundamentales de la Policía Nacional de Colombia para los procesos de formación.

TRABAJO EN EQUIPO	Capacidad de trabajar colectivamente para el logro de resultados de manera afectiva
EFFECTIVIDAD EN EL SERVICIO	Capacidad para cumplir las metas asignadas en su labor
ADAPTABILIDAD	Capacidad para asimilar y responder adecuadamente a situaciones de cambio
RELACIONES INTERPERSONALES	Capacidad de establecer fácilmente interacciones con diferentes personas o grupos en situaciones disímiles
ORIENTACIÓN DE SERVICIO A LA CALIDAD	Demuestra disposición y compromiso permanente para atender de forma efectiva las necesidades y requerimientos de la comunidad
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Capacidad para prevenir e intervenir en situaciones que involucran posiciones e intereses diferentes, planteando alternativas de solución
APRENDIZAJE CONTINUO	Capacidad para adquirir y asimilar constantemente conocimientos y habilidades que optimizan el desempeño laboral
LIDERAZGO	Capacidad de orientar y dirigir adecuadamente equipos de trabajo para lograr objetivos comunes
CONDICIÓN FÍSICA	Capacidad para generar y mantener hábitos de cuidado físico que le permitan responder de manera efectiva las exigencias del servicio
ÉTICA Y VALORES	Se relacionan con los valores y rasgos de personalidad que el integrante de la Institución debe poseer desde una perspectiva ética en su rol de servidor público, no basta con hacer eficiente las tareas incluidas en el puesto de trabajo, es preciso también comportarse de la forma adecuada, en función de las normas, reglas y cultura institucional.

Fuente: Policía Nacional de Colombia – Tomo IV, (2010, p. 96).

A partir de estas competencias fundamentales descritas en la tala anterior, se definen competencias globales para cada programa académico de formación en las diferentes escuelas, estas competencias son coherentes con la naturaleza de este. Según el Tomo IV de la Policía Nacional (2007) “en los contenidos programáticos de cada asignatura, se especifican las competencias fundamentales que se relacionan con cada una de éstas” (p. 115).

Para la Policía Nacional (2007) el hecho de implementar un “Modelo de Gestión Humana” fundamentado en competencias trae los siguientes beneficios para la institución y por ende para la comunidad:

promueve la efectividad en el servicio.

- permite unificar y articular las políticas de gestión humana y de calidad de vida para el personal de la Policía Nacional.
- fortalece la potenciación de las capacidades del personal.
- facilita obtener desempeños exitosos.
- facilita el mejoramiento del clima institucional.
- promueve la satisfacción y motivación personal y laboral (p. 35).

Es por esta razón que el seguimiento a los egresados de la Escuela de Cadetes por medio de la matriz de competencias permite evaluar si las competencias que se buscó desarrollar en el proceso de formación de los oficiales durante su paso por la academia, están presentes cuando finalizan sus dos primeros años de servicio de policía, en cada una de sus asignaciones, logrando de esta manera establecer un proceso de mejora continua de las actividades de formación desarrollados por la academia policial.

En cuanto a la evaluación de competencias, para Flórez (2007), puede entenderse como una secuencia que pretende recopilar información acerca de las apropiaciones desarrolladas por un individuo en un proceso de formación y/o capacitación previa, para posteriormente ser comparadas con el perfil de competencias requerido para desempeñar un determinado trabajo, de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo, por medio de la aplicación de un instrumento validado.

Así, las competencias son evaluadas antes de su incorporación a una organización, durante y a lo largo de la vida laboral del sujeto, como medio para valorar su desempeño en el puesto de trabajo o sus posibilidades de desarrollo.

Toro, Egido, Andrés y de Barranda (2008) afirman que con la elección del instrumento para realizar el proceso de evaluación (cuestionario):

surgen dos posibilidades; usar un test que ya existe o construir uno nuevo, intentando mejorar el diseño y validación del cuestionario. Para responder a esa pregunta habría que preguntarse una serie de cuestiones: ¿Pueden estas puntuaciones ser útiles para mí? ¿Puedo sacar conclusiones realmente fiables del cuestionario? ¿La función del test se ajusta a lo que yo quiero conocer? ¿Cómo puedo saber si ese cuestionario que se encuentra en mis manos es válido o bueno? ¿Qué información tengo yo que tener para validar el test? (p. 41).

A partir de lo anterior, el propósito del estudio fue construir y validar un instrumento que mida de forma válida y fiable las competencias de los oficiales de policía, egresados de la Escuela de Cadetes al finalizar su primer y segundo año de servicio, con la aplicación del instrumento a los

egresados se logrará contrastar el desempeño de los oficiales con los parámetros estándar que supone el mapa de competencias descrito por la institución y sobre el cual se fundamenta el currículo de formación de la escuela de oficiales.

Desarrollo

Como todo método, este sigue un procedimiento para el caso del Método Delphi se trabajará la metodología usada por Aponte, Cardozo y Melo (2012), en su investigación titulada Método DELPHI: aplicaciones y posibilidades en la gestión prospectiva de la investigación y desarrollo. Estos autores resumen la aplicación del método en una serie de etapas: 1) la identificación del problema; 2) formación de un panel de expertos; 3) presentación del problema por medio de un cuestionario, solicitando respuesta; 4) síntesis y análisis estadístico; 5) reenvío a expertos; 6) revisión de ajustes por expertos; 7) consenso respecto a las valoraciones del instrumento; 8) elaborar el cuestionario final.

Este proceso se desarrolló en tres fases:

1. Una fase preliminar, la referente a la revisión teórico conceptual, la construcción del primer instrumento y la conformación del panel de expertos.
2. Una segunda fase de exploración, donde el instrumento se somete a la valoración de expertos, donde se efectúan correcciones y ajustes a la versión inicial; así como el análisis estadístico de los ítems. En esta fase se realiza la realimentación de los expertos sobre los cambios solicitados a la primera versión.
3. Una fase final, donde se logra un consenso entre los expertos y la versión definitiva del cuestionario.

Fase preliminar

El cuestionario para registrar y valorar las competencias de los oficiales de policía después del primer año de servicio, se diseñó siguiendo el Modelo de Gestión Humana Fundamentado en Competencias, Resolución No. 01751 del 22/03/06, “Competencias Genéricas para la Policía Nacional”. Para elaborar los ítems e indicadores de las competencias de los oficiales egresados de la escuela, el análisis siguió una metodología descriptiva.

Figura 1.

Metodología usada a partir de Aponte, Cardozo y Melo (2012)



Fuente: Los autores (2017)

Revisión inicial del modelo de formación de la escuela

Revisión, selección y adaptación de dimensiones, criterios y descriptores más idóneos para la investigación, una vez revisado el marco teórico y el modelo de formación por competencias de la Escuela de Cadetes, como base para la elaboración del instrumento.

Diseño del cuestionario y construcción de los ítems

Diseño y revisión del instrumento, llamado MAC-E, cuya población objetivo son egresados de la Escuela de Cadetes de Policía, en servicio, se estructura en tres partes:

- Introducción, donde se explica el uso, modo de contestación de

los ítems y definición sobre la escala, objetivo del estudio, entre otros.

- Bloque de identificación y datos sociodemográficos.

Bloques preguntas, sobre las competencias genéricas del servidor policial. Para este apartado se construyeron 10 bloques denominados factores o categorías de análisis y 120 ítems, sin contar con los ítems iniciales de identificación y datos sociodemográficos. Con opciones de respuesta Siempre. Casi siempre. A veces. Casi nunca. Nunca.

Tabla 2.

Construcción inicial de los ítems

Código	Competencias genéricas	Ítems
OS	Orientación del servicio a la sociedad y mediación policial	20
ES	Efectividad en el servicio	15
LI	Liderazgo	10
TE	Trabajo en equipo	10
RC	Resolución de conflictos	10
AC	Aprendizaje continuo	05
AD	Adaptabilidad	10
RI	Relaciones interpersonales	20
CF	Condición física	10
EV	Ética y valores	10
	Total	120

Fuente: Los autores (2018)

Escobar y Cuervo (2008) afirman, que la validez de contenido se establece a partir del diseño de una prueba y el juicio de expertos, para Cohen & Swerdlik (2001) la validez está dada en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir.

Expertos

Para obtener la validez de contenido se emplearon catorce jueces expertos, divididos en dos grupos, los criterios de selección de expertos fueron formación académica, conocimiento del modelo de competencias del servidor policial (Astigarraga, 2003), se aplicó la técnica Delphi para el proceso de validación (Escobar y Cuervo, 2008). Se realizaron 20 invitaciones para el caso de académicos, se obtuvieron siete respuestas positivas, para el caso de oficiales se enviaron 10 invitaciones obteniendo ocho respuestas positivas, pero se descartó un oficial por entrar a curso de ascenso. Al final se conformó un grupo de 14 expertos de la siguiente manera:

- El primer grupo de siete jueces, estaba conformado por académicos, con formación mínima de maestría en ciencias de gestión, educación y/o psicología. Se revisó que tuvieran publicaciones en revistas indexadas en los últimos años sobre el tema de competencias.
- El segundo grupo de siete jueces, estaba conformado por oficiales de policía con grado de capitán o superior, formación en administración policial y conocimiento del modelo de competencias del servidor policial. Todos con responsabilidad de mando.

Tanto para los académicos como para los oficiales, se estableció que los expertos provinieran de diversos contextos, con el fin de recuperar respuestas heterogéneas que sirvieran para obtener diferentes miradas acerca del cuestionario.

Tabla 3.

Determinación coeficiente de competencia de los expertos

Resultados del procesamiento para la determinación del Coeficiente de competencia de los expertos.

Kc: Coeficiente de conocimiento

Ka: Coeficiente de argumentación

K: Coeficiente de competencia de los expertos

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración
EXP01	0.9	0.7	0.8	Media
EXP02	0.7	0.9	0.8	Media
EXP03	0.7	0.9	0.8	Media
EXP04	0.9	0.9	0.9	Alta
EXP05	1	0.7	0.85	Alta
EXP06	0.8	0.9	0.85	Alta
EXP07	0.8	0.8	0.8	Media
EXP08	0.9	0.7	0.8	Media
EXP09	0.8	1	0.9	Alta
EXP10	0.7	1	0.85	Alta
EXP11	0.9	0.8	0.85	Alta
EXP12	0.9	0.9	0.9	Alta
EXP13	0.8	0.8	0.8	Media
EXP14	1	0.8	0.9	Alta

Fuente: los autores 2017

Coefficiente de competencia experta “K”

El cómputo del “coeficiente de competencia experta” se efectúa a partir del dictamen mostrado por cada uno de los expertos sobre su grado de experticia acerca del problema de investigación, así como el conocimiento de las fuentes que le permiten argumentar el criterio establecido (Barroso y Cabrero, 2013).

El coeficiente se obtiene mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$$

Donde: Kc= Es el “coeficiente de conocimiento” que tiene el experto acerca del tema o problema planteado. Es calculado a partir de la valoración que realiza el propio experto en la escala del 0 al 10, multiplicado por 0,1 y Ka= Es el denominado “coeficiente de argumentación” de los criterios de los expertos. Este coeficiente se obtiene a partir de la asignación de una serie de puntuaciones a las distintas fuentes de argumentación que ha podido esgrimir el experto.

Con los valores finales obtenidos se clasifican los expertos en tres grandes grupos:

- Si K es mayor a 0,8, mayor o menor o igual a 1: entonces hay influencia alta de todas las fuentes.
- Si K es mayor o igual que 0,7, mayor o menor o igual a 0,8: entonces hay influencia media de todas las fuentes.
- Si K es mayor o igual a 0,5, mayor o menor o igual a 0,7 entonces hay influencia baja de todas las fuentes.

Los expertos con valores inferiores a 0,8 no son contemplados en el estudio y por lo tanto son rechazados.

Fase de exploración

Revisión grupo investigador

En esta etapa se realizó la revisión del instrumento en su versión inicial, por parte del grupo de investigadores, se realizaron ajustes de forma, corrección de estilo y redacción en algunos ítems. Igualmente se determinó incluir un apartado inicial que describiera el objetivo del instrumento. Una vez ajustado el instrumento y construida la guía de validación se procedió al juicio de expertos.

Distribución del instrumento a los expertos

Primera entrega

El proceso de distribución del instrumento a expertos se realizó bajo las fases propuestas por Oñate, Ramos y Díaz (1998) y Bravo y Arrieta (2005), se hizo llegar el cuestionario y la guía de validación por medio de correo electrónico⁵, como archivo adjunto, a los catorce jueces.

Se utilizó una estimación de la representatividad de los ítems usando un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones, en donde la tarea de cada juez fue evaluar la relevancia de cada ítem del cuestionario, por lo que a cada uno se le proporcionó el instrumento de validación para que asignara

⁵ Para obtener una copia del cuestionario de validación y el instructivo enviar un mensaje al correo dir.investigaciones@uniagustiniana.edu.co con los datos de contacto y el uso que se le data al instrumento de validación.

un valor numérico a cada ítem, en donde el valor 0 (cero) representa “nada relevante” y 5 (cinco) representa “totalmente relevante”, así como también un espacio para sugerir propuestas de mejora o modificaciones a cada ítem.

Con los resultados del instrumento de validación, se obtuvo la media y la desviación estándar para conocer el índice de relevancia de cada ítem, el criterio para mantener un ítem es que rebase el 75% de la media de acuerdo con las valoraciones de los jueces, que en una escala de 0 a 5 representa un índice de 3.75 puntos, en caso de que la relevancia sea menor a 3.75 puntos, el ítem se desecha.

En la siguiente tabla se presentan los resultados para cada una de las dimensiones que constituyen el cuestionario, solo se muestran los ítems rechazados y un ítem que fue incluido sobre liderazgo que hizo parte de las observaciones de los expertos, los demás ítems que obtuvieron una nota superior fueron recolectados en un nuevo instrumento que se distribuye a los expertos para una segunda validación.

Después de analizar los resultados estadísticos y de acuerdo con el índice de relevancia, se decidió eliminar los ítems OS6; OS9; OS13; ES8; ES13; TE2; TE5; TE7; TE9; RC3; RC8; AC2; AC4; RI2; RI3; RI4; RI6; RI8; RI10; RI12; RI13; RI15; RI17; RI18; RI20; CF3; CF7; EV2; EV5; EV7; EV9, por no haber sobrepasado los 3.75 puntos necesarios para permanecer en el cuestionario, con los ítems restantes se construyó una nueva versión del cuestionario para proseguir con el método.

Tabla 4.
Ítems eliminados en la primera validación

Ítems del cuestionario eliminados en la primera validación					
Factor de competencia	Código	Ítems	Media	Desviación estándar	Permanencia
	OS6	Trabaja de la mano de la comunidad y acompaña las actividades de la localidad	2.857142857	1.059456927	NO
Orientación del servicio a la sociedad y mediación policial	OS9	Es un interlocutor de la institución frente a su comunidad	2.5	1.052208562	NO

	OS13	Organiza eventos, concejos comunitarios para escuchar a la comunidad	2.071428571	0.960973146	NO
EFECTIVIDAD EN EL SERVICIO	ES8	Mantiene bajos los índices delincuenciales de la comunidad	2.5	0.823754471	NO
	ES13	Mantiene la disciplina y la moral del grupo en alto.	2.571428571	1.178030179	NO
LIDERAZGO	L1	Desarrolla estrategias para que el personal a cargo cumpla los objetivos y metas propuestas.			Incluye
TRABAJO EN EQUIPO	TE2	Lidera equipos de trabajo de alto desempeño	2.571428571	0.820651807	NO
	TE5	Comunica de manera ágil la asignación de labores a su equipo de trabajo.	2.857142857	0.832993128	NO
	TE7	Es un líder propositivo	2.642857143	0.610285982	NO
	TE9	Promueve los valores institucionales	2.428571429	0.903507903	NO
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	RC3	Dirime de amañera diligente las disputas del personal.	2.642857143	0.811272621	NO
	RC8	Utiliza soluciones salomónicas para la resolución de conflictos.	2.071428571	0.593330276	NO
APRENDIZAJE CONTINUO	AC2	Está estudiando en la actualidad algún tema relacionado con el servicio	2.428571429	0.728431359	NO
	AC4	Asistió a todas las capacitaciones institucionales en el último año.	2.071428571	0.960973146	NO

RELACIONES INTERPERSONALES	RI2	Se considera un oficial con buenos modales.	2.357142857	0.894997435	NO
	RI3	Es servicial	2.428571429	0.728431359	NO
	RI4	En el trato hacia sus superiores es respetuoso	2.285714286	0.880630572	NO
	RI6	Es una persona considerada hacia sus semejantes.	2.714285714	1.030157507	NO
	RI8	Es hábil en los procesos de síntesis al momento de dar ordenes	2.642857143	1.04246568	NO
	RI10	Es amigo de la comunidad	2.357142857	0.717848259	NO
	RI12	Vive siempre pendiente de sus compañeros y los asiste cada vez que es necesario.	2.571428571	1.178030179	NO
	RI13	Es amable al comunicar ordenes	2.5	0.823754471	NO
	RI15	Se relaciona asertivamente con la comunidad	2.357142857	0.811272621	NO
	RI17	Es un amigo de su equipo de trabajo	2.642857143	1.04246568	NO
	RI18	Esta siempre dispuesto a interactuar con todos los grupos de su comunidad.	2.5	0.906326967	NO
	RI20	Saluda siempre	2.714285714	1.030157507	NO
CONDICIÓN FÍSICA	CF3	Se ve saludable	2.714285714	1.030157507	NO
	CF7	Mantiene un estricto control sobre su peso y condición física.	2.428571429	0.903507903	NO
ÉTICA Y VALORES	EV2	Promueve los valores institucionales	2.428571429	0.979379229	NO
	EV5	Respeto la diversidad de la comunidad y la orientación de sus compañeros	2.642857143	0.811272621	NO
	EV7	Promueve la tolerancia	2.714285714	1.030157507	NO
	EV9	Es un oficial integro en las asignaciones y tareas que se le encomiendan.	2.285714286	0.880630572	NO

Fuente: Los autores (2018)

Segunda entrega

En esta entrega a los expertos, se realizaron los ajustes producto de la primera entrega, se adicionó un ítem a la competencia (liderazgo) y se envió el cuestionario a los expertos, esta segunda valoración se centró en un análisis de tipo cualitativo, con el fin que cada uno de los expertos hiciera anotaciones sobre los ítems, se hizo énfasis en aquellos ítems que obtuvieron una desviación estándar superior a 1.0, esto indica una mayor dispersión o variabilidad en su valoración por parte de los expertos en la primera evaluación, estos ítems fueron: OS3 (1,03895); OS5 (1,02709); OS10 (1,016794); OS12 (1,0452907); ES5 (1,0034976); ES11 (1,2509599); ES17 (1,0169432); L3 (1,3490542), L5 (1,098482); TE2 (1,127953); TE6 (1,296741119); RC7 (1,008428); AC1 (1,194439); AD4 (1,389428); AD6 (1,1942276); RI3 (1,2984008) ; RI6 (1,329063); CF1 (1,73495); CF3 (1,0698369); EV2 (1.1790037); EV5 (1,008372).

Esta etapa dio como resultado, la reestructuración y reformulación de algunos ítems, los mayores ajustes se dieron por fallas en la redacción, deficiencias argumentativas, preguntas que inducían alguna respuesta, errores de concordancia y coherencia, es importante mencionar que en esta fase participaron solo cuatro expertos, en la siguiente tabla se muestra una síntesis de las valoraciones realizadas.

Tabla 5.
Segunda evaluación de tipo cualitativa

criterio	Ítems	Observaciones
Forma	Escala	Revisar la escala de respuesta, según está planteado va de 0 a 5 pero se inicia desde MUY DE ACUERDO - DE ACUERDO - NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO - EN DESACUERDO - MUY EN DESACUERDO. Se debe eliminar el 0.
		Es importante revisar la escala, ya que sería más pertinente para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento, omitir de la escala de Likert “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Recomiendo eliminar la escala intermedia para no sesgar la respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
		Identificar a qué factores hace referencia la propuesta de la metodología.
	Ortografía	Realizar ajustes de tildes y comas en algunas preguntas.

		TE3 En la redacción asigna consecuencias positivas, agregar la palabra “negativas” para balancear el sentido de la pregunta.
		L3 Gestiona las diferencias entre el personal con el fin de identificar oportunidades de mejora agregar “ en el grupo que lidera”.
Contenido	Agregar u omitir	RI3 Establece relaciones cordiales y productivas con su equipo de trabajo, agregar “y con la comunidad”.
		ES11 Cuida y supervisa los elementos asignados para el servicio, cambiar por “Pasa revista a los medios asignados para el servicio con el fin de evitar el mal uso o deterioro de estos”.
		OS3 Trata a las personas de igual manera sin hacer diferenciación por su género, condición socioeconómica, raza, religión, agregar “o grupo social al que pertenece”.
		OS12 Participa en programas o acciones que contribuyen a la conservación de la cultura a la cual presta sus servicios, agregar después de cultura “y tradiciones propias de la comunidad”.

Fuente: los autores (2018)

Como se puede observar, la valoración de los expertos permitió rediseñar un cuestionario para hacer medibles las variables de estudio: 1) competencias genéricas del servidor policial y 2) servicio de policía en su actividad laboral. Por lo que la aplicación sistemática del método Delphi permitió determinar que ítems son los idóneos, asimismo, se demostró que es eficaz para identificar áreas de oportunidad en un cuestionario al construir una lista final de ítems que recoge las diferentes percepciones de los expertos.

Fase Final

Esta tercera versión fue evaluada nuevamente por el grupo de expertos, obteniendo respuesta por 10 expertos de los 14 que participaron inicialmente, en esta etapa se pidió valorar cada uno de los ítems como necesario, útil y esencial, dando lugar al IVC (Índice de Validez de Contenido).

Al realizar el cálculo estadístico, se obtuvo un IVC de 0.79, en la escala Lawshe (1975), esta medida sugiere que un IVC = 0.29 será adecuado

cuando se hayan utilizado 40 expertos, un IVC = 0.51 será suficiente con 14 expertos, pero un IVC de al menos 0.99 será necesario cuando el número de expertos sea 7 o inferior, para nuestro caso se obtuvieron respuesta de 10 de expertos.

Una vez que los expertos han llegado a un consenso, en relación con la validez del cuestionario a partir de su consulta iterativa aplicando el Método Delphi, el grupo coordinador de la investigación estableció la construcción final del instrumento E-MAC, quedando compuesto el cuestionario por 90 ítems y manteniendo los 10 factores originales que evalúan las competencias del modelo de formación policial. El cuestionario⁶ consta de los siguientes campos:

Aviso de confiabilidad y privacidad

- Objetivo del instrumento e instrucciones
- Datos generales del oficial
- Ítems para medir las competencias genéricas de los oficiales de policía frente al servicio policial en sus dos primeros años de egresados.
- Agradecimientos

Tabla 6.

Construcción final de los ítems

Código	Competencias genéricas	Ítems
OS	Orientación del servicio a la sociedad y mediación policial.	17
ES	Efectividad en el servicio.	13
LI	Liderazgo.	11
TE	Trabajo en equipo.	6
RC	Resolución de conflictos.	8
AC	Aprendizaje continuo.	3
AD	Adaptabilidad.	10
RI	Relaciones interpersonales.	8
CF	Condición física.	8
EV	Ética y valores.	6
	TOTAL, ÍTEMS	90

Fuente: los autores (2018).

⁶ Por disposición institucional de la Policía Nacional no se publica el cuestionario final.

Conclusiones

Se puede concluir que, en opinión del grupo de expertos consultados, el E-MAC es un instrumento válido y fiable para identificar el nivel de apropiación de las competencias genéricas presentes en los egresados de la escuela durante los dos primeros años de servicio en la institución policial.

En lo referente al método Delphi para la validación, se concluye que en este método se pueden utilizar distintos criterios para recuperar, sintetizar y utilizar la opinión de los expertos para validar un cuestionario, es fundamental un diseño metodológico que clarifique la ruta de validación a seguir, la elección y el compromiso de los expertos es la base cardinal del éxito de esta metodología, por lo que es vital establecer los criterios de inclusión y los mecanismos de comunicación entre los investigadores y expertos que permitan un trabajo homogéneo.

Después de una serie de rondas con los expertos, se eliminaron un total de 30 ítems, se incluyó un ítem sobre liderazgo por sugerencia de los expertos, se realizó una adecuación de forma a la construcción de los ítems, se modificó la escala de Likert y se validó el contenido bajo la escala Lawshe. Para una siguiente fase de aplicación del instrumento en poblaciones, con vistas a validar el nivel de consistencia y fiabilidad, así como validez de este mediante otros métodos (utilizar Análisis Factorial, Coeficiente de fiabilidad de Cronbach, Análisis Correlacionales, entre otros).

Referencias bibliográficas

Alarcón, R. (2018). *La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias. Calidad en la Educación*, (16), 143-156.

Astigarraga, E. (2003). *El método Delphi*. San Sebastián, Spain: Universidad de Deusto.

Barroso, J. M., & Cabero, J. (2013). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta*. Bordón. *Revista de pedagogía*, 65(2), 25-38.

Bravo, M. De L. y Arrieta, J. J. (2005): *El Método Delphi. Su implementación*

en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas, *Revista Iberoamericana de Educación*. [www.rieoei.org/inv_edu38.htm]

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Vol. 3). siglo XXI.

Catalano, A. M., Avolio, S. & Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cohen, R., & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México DF: McGraw Hill.

Corominas, E. (2001). *Competencias genéricas en la formación universitaria*. *Revista de Educación*, 325, 299-321.

Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pélach, J. & Cortada, R. (2006). "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria", *Revista de Educación*, 3(41), 301-336.

Djeriouat, H., & Mullet, E. (2013). Public perception of the motives that lead political leaders to launch interstate-armed conflicts: A structural and cross-cultural study. *Universitas Psychologica*, 15(1), 303-314.

Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Guachilema, M. D. C., Hurtado, F. H. F., Torres, L. V. A., & Castillo, N. E. R. (2018). *Formación por competencias: reto actual de la Universidad Ecuatoriana*. *Revista Didascálica: Didáctica y Educación*, 9(1), 141-150.

Irigoyen, J.; Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). *Competencias y educación superior*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado en 24 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662011000100011&lng=es&tlng=es.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4e éd.). Paris: Les Éditions d'organisation.

Lebret, L. J. (1969). *Dinámica concreta del desarrollo* (No. HC21 L4e 1969).

Marelli, A. (2000). *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia*. Documento de trabajo.

Moreno, M. R. (2013). *Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la educación superior*. *Criterio Libre*, (18), 279-304.

OCDE (1997). *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies*. París: OCDE.

Oñate, N., Ramos, L. & Díaz, A. (1988). *Utilización del Método Delphi en la pronosticación: Una experiencia inicial*. *Cuba: Economía Planificada*, 3 (4), 9-48.

Policía Nacional de Colombia – Tomo IV. (2007). *La política estratégica educativa “Sistema educativo policial”* en:http://www.policia.edu.co/documentos/tomos/tomos_uribe/TOMO%20IV%20La%20Politica%20Estrategica%20Educativa%20Sistema%20Educativo%20Policial.pdf .

Rodríguez, D. T. G., & Moreno, M. R. (2015). *Análisis de los retornos a la educación de algunos oficios y operarios que laboran en el comercio al detal y de las grandes superficies*. *Punto de Vista*, 6(10), 4.

Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe ediciones.

Toro, E. O., Egido, J. M. J., Andrés, J. M. P., & de Barranda, P. S. (2008). *Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto*. *Cuadernos de psicología del deporte*, 8(2), 39-58.

Vargas, F. (1999a). *La formación de competencias: Una opción para mejorar la capacitación*. ANDI, 160,46-53.

Vargas, F. (1999b). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

CAPÍTULO 9

Diseño del programa C+Constante para promover la permanencia y graduación estudiantil en programas virtuales¹

Designing the C+Constant program to promote student stay and graduation
in virtual programs

Sandra Lilibana Torres Taborda²; Efraín José Martínez Meneses³

Resumen

En este texto, se presenta una propuesta de diseño del programa llamado C+Constante para promover la permanencia en los cursos virtuales, con la intención de proporcionar a sus beneficiarios una herramienta que les permita a los estudiantes un desarrollo tranquilo y viable, en términos académicos y personales, de los cursos matriculados.

El programa posee una ruta clara para cada factor de deserción, una ruta que no se convierta en una carga adicional para el estudiante que tiene indicios o intenciones de abandono. Debe tener un staff conformado por personas encargadas exclusivamente de atender los factores de riesgo identificados.

Palabras clave: deserción, educación, permanencia, virtual, bienestar.

¹Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado Diseño del programa C+Constante para promover la permanencia y graduación estudiantil en programas virtuales. Realizado entre: Grupo de Investigación en innovación, desarrollo, emprendimiento y educación en nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones IDENTIC, código COL0163565 y grupo de investigación de la Corporación Universitaria Americana.

²Negociadora Internacional, especialista en Alta Gerencia, Magister en e-Learning. 13 años de experiencia docente en Instituciones de Educación Superior y 3 años en funciones Administrativas en IES. Coautor de tres libros sobre alfabetización digital y posconflicto. Investigadora Junior de Colciencias. Docente de tiempo completo en Corporación Universitaria Americana. E-mail: storres@americana.edu.co

³Ingeniero Mecánico de la Universidad de Antioquia, Magister en e-learning de la Universitat Oberta de Catalunya y Universidad Autónoma de Bucaramanga. 10 años de experiencia docente, de investigación y administrativa en instituciones de educación superior. Coautor de tres libros sobre alfabetización digital y posconflicto. Creador y administrador del canal "escuela virtual". Investigador Junior Colciencias. Docente de tiempo completo en Corporación Universitaria Americana. E-mail: emartinez@coruniamericana.edu.co

Abstract

This text presents a design proposal for the program called C + Constant to promote permanence in virtual courses, with the intention of providing its beneficiaries with a tool that allows students a calm and viable development in academic terms and personal, of the courses enrolled.

The program will have a clear route for each dropout factor, a route that does not become an additional burden for the student who has signs or intentions of abandonment. Must have a staff made up of people exclusively responsible for addressing the identified risk factors.

Keywords: desertion, education, permanence, virtual, welfare.

Introducción

El Grupo de Investigación -en virtud de favorecer los procesos investigativos como actividad sustantiva de la educación y de la conformación de redes o alianzas de carácter interdisciplinar como elemento de fortalecimiento y proyección - expone una propuesta para aunar esfuerzos y conocimiento en la ejecución de un proyecto que responda a las necesidades de apoyar el fortalecimiento de la calidad educativa del país. Lo anterior, permeando el enfoque social y disciplinar que cada Grupo enfatiza a partir de sus líneas de acción e investigación y contando con la experiencia de la empresa International Computer Driving License, (en adelante ICDL); resaltando la importancia del vínculo universidad – empresa.

Teniendo en cuenta las proporciones enormes de desertores en la educación superior en Colombia, resulta paradójico que para los que continúan invariablemente sus carreras, se tenga todo un organigrama académico y administrativo a su servicio; pero para un porcentaje de deserción que está a pocos puntos porcentuales de los que permanecen, solo se diseñen planes adheridos a oficinas de Bienestar Universitario; en su mayoría atestadas de otras actividades, cuando la inclusión no solo se debe realizar al ingreso del estudiante, sino también durante su permanencia en la institución.

C+Constante, posee una primera fase de identificación y análisis de los

factores de deserción en educación virtual en Antioquia, que debe ir desde antes de tomar la decisión de cursar un programa académico, pasando por condiciones de disponibilidad, factores familiares, sociales, laborales, hasta el punto de la reincorporación o abandono definitivo. Una segunda fase que platee soluciones y dimensiones posibles para la retención del estudiante permitiendo un tratamiento preventivo de las deserciones, soportados en una tercera fase que desarrolla y propende en la innovación y agilidad que la tecnología blanda puede proveer como medio para lanzar alertas, chequeos, informes y proveer la interacción entre el estudiante y la institución.

Todo lo anterior, tiene como objetivo evidenciar la importancia de Bienestar Universitario y que dados los indicadores de deserción y todo lo que esto conlleva en términos individuales y colectivos y en aspectos sociales y financieros para las instituciones, es hora de que se contemple las estrategias de permanencia tal vez como una de las condiciones para recibir el registro calificado de programas de educación virtual.

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La deserción estudiantil es un tema de gran importancia y preocupación a nivel mundial. Su relevancia radica en que la educación es un derecho fundamental y a la vez es un precursor de la competitividad de una región, ya que es la educación la que permite la cualificación de la fuerza laboral.

Según datos del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), en Colombia la deserción en el nivel universitario se ubica aproximadamente en un 35%, lo cual justifica la imperante necesidad de generar estrategias que propendan por una oferta educativa de calidad, con pertinencia y caracterizada por brindar cobertura como reflejo de la denominada democratización de la educación; entendida como el cúmulo de esfuerzos realizados a fin de permitir que todos los seres humanos puedan acceder a procesos formativos de calidad sin afectación de su condición socioeconómica y sin prejuicio de sus intereses formativos.

Himmel (2013), explica que la deserción en la educación superior hace referencia al abandono prematuro de un programa de estudios; provocado por factores que se generan tanto al interior del sistema educativo como

por la sociedad, familia y entorno, considerando un tiempo suficiente para descartar la posibilidad de una reincorporación por parte del estudiante.

Estudios realizados por el SPADIES, reflejan que cerca del 15% de los estudiantes en programas universitarios desertan habiendo realizado máximo un semestre. La línea de deserción acumulada equivale al 20% para el segundo semestre y al 45% para los estudiantes de programas universitarios después de diez semestres.

Las dificultades asociadas con la poca efectividad de las estrategias generadas tradicionalmente para contrarrestar la deserción, radican en la complejidad de su integralidad, pues la deserción puede estar motivada por factores psicosociales, económicos e institucionales.

Para el caso de la formación virtual el panorama no es más alentador, si bien la educación superior bajo esta modalidad ha sido, desde su inicio en los años 80's, una estrategia de flexibilización de la oferta educativa destinada fundamentalmente a ampliar la cobertura, hoy día un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) dadas las características de la mayoría de los estudiantes virtuales: generalmente personas que por razones económicas o falta de tiempo para desplazarse desde sus lugares de trabajo hasta las instalaciones de la universidad, tienen ceses académicos prolongados; así como el desconocimiento de la metodología de aprendizaje autónomo propio de la educación virtual.

Ofertar programas en modalidad virtual es un desafío, ya que su ejecución implica una serie de requerimientos específicos: la disposición de una infraestructura tecnológica (equipos, software y redes de comunicación) y de recursos humanos que conozcan, dominen y puedan aplicar dichas tecnologías al campo educativo (Facundo, 2003).

Para el 2013, según el SPADIES, desertaron de la modalidad a distancia un 38.2% de estudiantes (Estevez, Castro, Rodriguez y Grannobles, 2015). La cifra puede aumentar cuando a educación gratuita y netamente mediada por ambientes virtuales, se refiere.

En la falacia del nativo digital, reporte presentado por el programa de Certificación ECDL (European Computer Driving License) - estándar europeo en habilidades informáticas, conocido a nivel internacional como el Estándar ICDL-, se anota que:

Los jóvenes no poseen las habilidades para el uso seguro y eficaz de las tecnologías de forma inherente, y es probable que las habilidades adquiridas informalmente sean incompletas. No proporcionar a los jóvenes un conjunto completo de competencias de una manera formal conduce a una nueva brecha digital entre las habilidades digitales de uso cotidiano y las habilidades digitales para el trabajo (p. 1).

Cita, además:

El estudio International Computer and Information Literacy Study (ICILS) llegó a la conclusión de que los conocimientos y las habilidades que los jóvenes de hoy necesitan pueden y deben ser enseñados. El estudio evaluó conocimientos de informática y alfabetización informacional de 60.000 estudiantes de octavo grado de 21 sistemas educativos de todo el mundo. Se descubrió que, en promedio, el 17% de los estudiantes no alcanzan el nivel más bajo de la escala y sólo un pequeño 2% llegan al nivel más alto, que requiere la aplicación del pensamiento crítico mientras se busca información en línea (p. 3).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible contrarrestar los factores de deserción académica a través del diseño de un programa de permanencia específico para la educación en modalidad virtual?

Para darle respuesta a la pregunta de la investigación se han propuesto los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Diseñar un programa de estrategias específicas que promuevan la permanencia y graduación estudiantil en programas de educación superior, modalidad virtual.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar los principales factores de deserción en educación superior, modalidad virtual en Colombia con el fin de fundamentar las dimensiones de atención al estudiante bajo el programa C+Constante.

- Generar estrategias que contrarresten los factores de riesgo identificados en la fase del diagnóstico para favorecer la inclusión educativa del país.

Justificación del proyecto

Colombia no ha sido ajena a la Era de la información y mucho menos a los procesos de digitalización económica. La Era de la información es reconocida como tal por el uso permanente que la humanidad da a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Desde un contexto Nacional, el interés por el uso de las TIC en la educación es respaldado a través de programas y políticas públicas que instan por mejores prácticas de aula orientadas a la mejora continua de los procesos de formación integral, entre ellos se pueden rescatar:

- Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 propuesto por el Gobierno de Colombia, en el que se da especial atención a impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida.
- Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008 – 2019 del Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en el que se presenta la visión de que en 2019 todos los colombianos estén conectados e informados, haciendo uso eficiente y productivo de las TIC.

El nacimiento de universidades virtuales y la migración de algunos programas por parte de instituciones de educación superior tradicionalmente presenciales, a esta modalidad, obliga a contribuir de manera rigurosa a la generación de estrategias y herramientas que permitan diagnosticar de manera temprana factores de deserción, planteando además una ruta que promueva la permanencia y graduación del estudiante.

Según datos del Ministerio de Educación Nacional, la deserción de la modalidad a distancia – virtual muestra indicadores mayores a los

presentados por la presencialidad. Para el 2013, llegó a una cifra del 38.2%, lo cual avizora una pérdida considerable del carácter incluyente de la virtualidad y una baja ostensible de la eficiencia de los recursos para la educación, tanto de las instituciones, como de la comunidad educativa representada, en este caso, por los estudiantes que por diferentes razones ven truncados sus estudios superiores.

Existen investigaciones previas de diferentes universidades y del MEN que han abordado la problemática, pero se hace imprescindible un análisis actualizado y específico para el caso con el propósito de generar un programa de permanencia que promueva de manera efectiva la continuidad de los estudios en educación superior en modalidad virtual; máxime si se tiene en consideración que su objetivo, según palabras del señor Darío Montoya (rector de la Universidad Digital), es privilegiar el ingreso a la educación superior de personas que habitan en el campo, personas que tienen ceses académicos prolongados o incluso, que pertenecen a rangos de edades superiores a los 40 años y que por lo tanto requieren unos factores de atención y especificidad especial durante su tiempo de formación académica.

Considerando la heterogeneidad de los habitantes del Departamento de Antioquia y el hecho de que la edad no es necesariamente un factor que asegure una disposición predeterminada a la educación mediada por TIC, se hace indispensable el diseño de un programa de retención y graduación ajustado a la caracterización y necesidades de los estudiantes en modalidad virtual; en el cual se contemple y se generen estrategias para contrarrestar las causales socioeconómicas, individuales, académicas e institucionales que pueden convergir en la puesta en marcha de un programa virtual.

Según Salmi (2016), la deserción en instituciones de educación superior es el resultado de una combinación de factores estructurales, políticos, institucionales, personales y del aprendizaje. Los primeros determinan el tipo de formación que la persona ha recibido tanto en la educación media y básica; como en el entorno sociocultural. Los segundos, relacionados con la toma de decisiones por parte de los gobiernos frente a los temas educativos, los terceros relacionados con las culturas y las prácticas de las instituciones. Los personales conformados por la influencia de la familia, enfermedades, responsabilidades familiares, entre otros. Y, por último,

los factores de aprendizaje, que son las dificultades que el estudiante ha tenido en el proceso de la enseñanza.

Soportado en estas premisas y buscando darle una solución significativa al alto porcentaje de abandonos de la academia, el Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018 presenta una serie de planes encaminados a lograr la reducción de los índices de abandono escolar y se plantea como meta lograr para el 2018 una tasa de deserción no mayor al 8%; por lo cual es vital para el ejercicio de la Universidad Digital, la ejecución de un programa de monitoreo y fomento a la permanencia y graduación estudiantil. Entendiendo que la permanencia se fundamenta en términos de estrategias, metodologías de enseñanza – aprendizaje y capacitación del personal docente y administrativo.

Desarrollo

Marco conceptual

La deserción está entendida por muchos expertos como el abandono prematuro de estudios, antes de culminar con la obtención de un título o de un grado académico. Dentro de este contexto la acepción retención, también es muy utilizada para referirse al proceso que realizan las instituciones para lograr que el estudiante permanezca hasta culminar sus estudios o se gradúe en uno de sus pregrados (Himmel, 2018).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha realizado esfuerzos importantes para ampliar la cobertura de la educación en el nivel superior en términos de financiación, flexibilización de la oferta académica, estrategias para propiciar la movilidad en los niveles educativos, técnicos, tecnológicos y profesional, además de lineamientos para el aseguramiento de la calidad educativa. Lo anterior, ha ampliado el número de personas que ingresan a cursar estudios de educación superior, pero, a su vez, ha traído consigo la preocupación por contrarrestar la deserción académica que también ha venido en aumento.

Al cambiar las características de la población que ingresa a las IES se genera otra problemática: el aumento de los índices de deserción en el pregrado. Esta realidad se convierte para el Ministerio de Educación en una prioridad dado que

mejorar la calidad educativa no es solo favorecer el ingreso; es imprescindible implementar acciones que fomenten la permanencia y graduación.

Pineda (2010) argumenta que los términos permanencia (persistencia, arraigo y retención) y deserción son componentes antagónicos de un mismo proceso académico y que éstos no se pueden desligar, ya que son completamente dependientes el uno del otro.

Por su parte Escobar (2005) explica la deserción como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. Es justamente por ello que en la propuesta de Diseño del programa C+Constante para promover la permanencia estudiantil en los cursos virtuales de la Universidad Digital se formula la importancia de conocer las circunstancias o factores internos-externos condicionantes de la deserción de personas matriculadas en modalidad virtual en el país.

En palabras de Díaz (2008) la deserción debe entenderse como el desequilibrio que afronta el estudiante en el plano de la educación superior produciendo el abandono voluntario que puede ser explicado por variables socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Este argumento soporta el planteamiento realizado en la justificación de la propuesta, toda vez que las características complejas de la comunidad académica deben focalizarse no solo en aspectos socioeconómicos sino también en la adecuación tecnopedagógica que requiere la puesta en marcha de un proceso educativo virtual.

Meléndez (2008) define la permanencia como el lapso que demanda a un estudiante cumplir con los requisitos académicos del programa estudiado y obtener el título de profesional. Otros autores como Pineda y Pedraza (2011) ponen al mismo nivel la permanencia con el término retención, definiéndola como las tareas que realiza la universidad mediante el seguimiento y apoyo sistemático del estudiante para favorecer la culminación exitosa de sus estudios.

Velásquez et al. (2011) definen la permanencia académica como el proceso que vive el estudiante al ingresar, cursar, y culminar su plan de estudio en el tiempo determinado para ello; caracterizándose por un promedio

ponderado adecuado, el establecimiento de relaciones sociales, la efectividad de su proceso formativo previo, su situación socioeconómica, la capacidad de adaptación y la resistencia y tolerancia a la frustración.

En las universidades, la tarea de hacer seguimiento a las diferentes situaciones que puedan amenazar la estancia del estudiante en términos académicos se ha dejado en manos de las oficinas de Bienestar Universitario. Su importancia es tal que es una de las condiciones de calidad que evalúa el MEN como requisito para otorgar los registros calificados y las acreditaciones en las instituciones. De allí la importancia de contar con un programa específico para atender las necesidades de los estudiantes de programas virtuales.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación realizada plantea un análisis con enfoque mixto fundamentado en la cotidianidad de las acciones que ejecutan las Instituciones de Educación Superior en términos de promoción de la permanencia académica.

El enfoque cualitativo es pertinente para ciertas fases del proceso debido a que pretende la recolección de información primaria a partir de trabajo de campo y el análisis de la problemática actual respecto a la existencia y pertinencia de programas orientados a contrarrestar los altos índices de deserción académica del país en educación del nivel superior.

El enfoque cuantitativo de la investigación, se realizará bajo una metodología correlacional, porque lo que se pretende analizar es la relación entre diversas circunstancias socioeconómicas, individuales, académicas e institucionales y su influencia en los niveles de deserción académica identificados. Las mediciones estadísticas arrojarán datos cuantificables para medir observaciones e identificar variables y patrones constantes que determinarán conclusiones derivadas en planes de mejoramientos constantes de la educación.

Hernández, Fernández, Collado y Baptista (2010), explican que los estudios

de correlación tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, variables o categorías.

Descripción general del proceso

Fase 1: Identificación y análisis de los factores de deserción

Trabajo de campo para la caracterización de la población académicamente activa en programas de educación superior modalidad virtual en Antioquia. Además, revisión del Estado del Arte sobre estrategias de retención para la permanencia y graduación de estudiantes.

Fase 2: Determinación de estrategias y herramientas para promover la permanencia

Diseño de una hoja de ruta para la fundamentación tecnopedagógica, administrativa y metodológica de las diferentes rutas o componentes del programa C+Constante; en la cual se favorecerá la participación activa de la comunidad académica (estudiantes, docentes, administrativos y sector productivo) y de miembros de la comunidad que puedan considerarse “estudiantes prospectos”.

Fase 3: Desarrollo de funciones para la gestión de la permanencia académica

Implementación de la ruta de atención para la retención estudiantil trazada en el programa C+Constante, a través de la plataforma ITskills; de manera que se permita la conectividad y comunicación permanente entre los miembros de la comunidad académica y los gestores de C+Constante.

Población del estudio

La población objeto de estudio serán los estudiantes activos y desertores de la modalidad virtual en Antioquia en un período comprendido entre los años 2010 y 2018. Una vez conocido el universo poblacional se definirá la muestra y con ella se realizará los procesos investigativos cuantitativos y cualitativos.

Criterios de inclusión

Se incluirán las personas que vivan en el Departamento de Antioquia y que

hayan matriculado un programa de educación superior en nivel pregrado, modalidad virtual; sin distinción del área de conocimiento. Por lo que la muestra será seleccionada con base en los registros escolares de las IES.

Criterios de exclusión

Se excluirán los estudiantes que, habiéndose matriculado a un programa de pregrado en modalidad presencial, hayan tomado uno o más cursos de su plan de estudios en modalidad virtual, haciendo uso de una estrategia académica ofertada por algunas IES como consecuencia del uso masivo de herramientas TIC en la educación.

Delimitación

El impacto de la ejecución del proyecto concierne a todas las instituciones de educación superior con oferta de programas virtuales, sin distinción o prejuicios respecto a las áreas de formación ofertadas, sin embargo, la caracterización de la población y la propuesta de la ruta de permanencia para el programa C+Constante se focalizará en el departamento de Antioquia, debido a que circunstancias propias de la cultura y la socioeconomía, afectan el proceso de permanencia.

Plan de acción

Las actividades y el presupuesto requerido para desarrollo del proyecto se orientarán de acuerdo con lo descrito en la tabla 1.

Tabla 1.

Actividades y presupuesto

Objetivo general:			
Diseñar un programa de estrategias específicas que promuevan la permanencia estudiantil en programas de educación superior, modalidad virtual.			
Objetivos específicos	Resultados	Productos	Actividades
a. Diagnosticar los principales factores de deserción en educación superior, modalidad virtual en Colombia con el fin de fundamentar las dimensiones de atención al estudiante bajo el programa C+Constante.	<ul style="list-style-type: none"> Estudio de la caracterización de la deserción de la modalidad virtual en Antioquia. Estado del arte de las estrategias de retención de las instituciones de educación superior que ofrecen modalidad virtual en Antioquia. 	<ul style="list-style-type: none"> Un proyecto de investigación y desarrollo Un artículo resultado de investigación para revista especializada 	<ul style="list-style-type: none"> Rastreo bibliográfico. Diseño, aplicación y análisis de encuestas para caracterización de la población. Organización, análisis y presentación de resultados. Postulación de artículo a revista indexada.

<ul style="list-style-type: none"> • Implementar en la plataforma ITskills funciones para la gestión del programa de permanencia académica C+Constante. • Generar estrategias que contrarresten los factores de riesgo identificados en la fase del diagnóstico para favorecer la inclusión educativa del país. • Implementar en la plataforma ITskills funciones para la gestión del programa de permanencia académica C+Constante.Z 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la plataforma ITskills para la gestión al programa de permanencia académica C+Constante. • Generación del manual de técnico de plataforma ITskills. • Generación del manual de usuario de la plataforma ITskills. • Ruta de permanencia y graduación del programa C+Constante, en cumplimiento del plan de acción para el fortalecimiento académico de la Universidad Digital. • Propuesta de gestión tecnológica para la puesta en marcha del programa C+Constante. • Uso de la plataforma ITskills para la gestión al programa de permanencia académica C+Constante. • Generación del manual de técnico de plataforma ITskills. • Generación del manual de usuario de la plataforma ITskills. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante. • Validación y testeo de funcionalidad de la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante. • Formulación de los casos de uso para la gestión del programa C+Constante. • Innovación en proceso, procedimiento y servicio en la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante. • Plan de acción para el diseño de la ruta de permanencia académica del programa C+Constante. • Propuesta de fortalecimiento académico para la gestión de programas de permanencia y graduación en modalidad virtual. • Espacios de participación ciudadana en CTel para la interpretación de los factores de deserción en modalidad virtual. • Dos trabajos de grado de estudiantes de pregrado vinculados al proyecto. • Ajustes en la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante • Un libro resultado de investigación • Informe final de investigación. • Un evento de comunicación dirigido a los Directivos de la Universidad Digital y dependencias de la Gobernación de Antioquia interesadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación del plan de trabajo para la aplicación de los métodos cuantitativos y cualitativos definidos en la metodología del proyecto. • Desarrollo de sesiones de trabajo en campo, para la ejecución de la fase de identificación y análisis de los factores de deserción en modalidad virtual en Antioquia. • Diseño de la Ruta de permanencia y graduación del programa C+Constante, en cumplimiento del plan de acción para el fortalecimiento académico de la Universidad Digital. • Adecuación de la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante. • Validación y testeo de funcionalidad de la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante. • Formulación de los casos de uso para la gestión del programa C+Constante. • Innovación en proceso, procedimiento y servicio en la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante.
--	---	---	--

Resultados esperados de la investigación

- Estudio de la caracterización de la deserción de la modalidad virtual en Antioquia.
- Estado del arte de las estrategias de retención de las instituciones de educación superior que ofrecen modalidad virtual en Antioquia.
- Ruta de permanencia y graduación del programa C+Constante, en cumplimiento del plan de acción para el fortalecimiento académico de la Universidad Digital.
- Propuesta de gestión tecnológica para la puesta en marcha del programa C+Constante.
- Innovación en proceso, procedimiento y servicio en la plataforma ITskills para la gestión del programa C+Constante.
- Generación del manual técnico de plataforma ITskills.
- Generación del manual de usuario de plataforma ITskills.

Conclusiones

C+constante puede enriquecer de manera importante el conocimiento alrededor de la educación virtual, sus particularidades más allá del ambiente electrónico, las repercusiones en la vida del estudiante, la ampliación de la cobertura como un medio de democratizar y realizar inclusión en la educación. La demanda, la identificación de los demandantes, las características y la rigurosidad con la que se debe tomar ciertas temáticas que competen a la administración y viabilidad económica, académica y social de los cursos virtuales. Generará conocimiento, bibliografía, fundamentación para el análisis de competencias blandas que permitan asegurar un desarrollo de la educación superior virtual, con altos estándares de calidad y permanencia.

Es necesario brindar una herramienta replicable, para promover la permanencia de los estudiantes en los cursos de educación superior en modalidad virtual.

Se debe caracterizar la deserción en educación superior virtual en Antioquia. Los programas de Bienestar deben actualizar a la cuarta revolución, sus planes o estrategias de permanencia estudiantil.

Si se disminuye el abandono de los programas de pregrado, mejorando las condiciones financieras de la institución.

La pertinencia de los cursos se podrá actualizar gracias al análisis de los factores.

Referencias bibliográficas

Estévez, J., Castro, J., & Rodríguez, H. (2015). *La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción*. *Apertura*, 7(1).

Díaz, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV N.2* , 65-86.

Escobar, V. D. (2005). *Estudio sobre la deserción y la Repitencia en la Educación Superior en Panamá*. Panamá: Imprenta UTP 66p.

Facundo, Á. (2003). *La educación superior virtual en Colombia. La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, 165.

Himmel, E. (2013) *Retención y movilidad estudiantil. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. Consejera Consejo Superior de Educación.

Meléndez, R. (2007). Estudio sobre deserción y permanencia académica en la facultad de Ingeniería en la Universidad de la Guajira desde período II de 2005 hasta el periodo II de 2007. Riohacha: Tesis de Grado.

Salmi, J. (2016). *Combatir la deserción en la educación superior: lecciones a partir de la experiencia internacional*.

Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Universidad de la sabana.

Pineda, C., & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y Graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de Educación Superior*. Bogotá:

ARFO Editores, 181p.

Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P., ... & Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Colombia: Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO 10

La simulación clínica como estrategia de aprendizaje en fisioterapia¹

Clinical simulation as a learning strategy in physiotherapy

Martha Lucía Acosta Otálora²; Margareth Lorena Alfonso Mora³; Elisa Andrea Cobo Mejía⁴; Carolina Sandoval Cuellar⁵; Rocío del Pilar Castellanos Vega⁶; Ruth Liliana Goyeneche Ortegón⁷

Resumen

La aplicación de la simulación clínica como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de pregrado de Fisioterapia promueve un aprendizaje significativo mediante el saber hacer, combinando experiencia, conocimiento, destreza, habilidad, decisión, riesgo, y seguridad favoreciendo así, la adquisición de habilidades técnicas y competencias necesarias para el cuidado de la salud. El objetivo del texto es, reconocer la simulación como estrategia de aprendizaje en fisioterapia, para ello, se hace uso de la información secundaria con un diseño de revisión narrativa. Como resultado del trabajo, se identifica el empleo de la simulación en las diversas profesiones de la salud con énfasis en medicina y enfermería. En fisioterapia, se emplea, entre otras, para el desarrollo de habilidades clínicas en áreas como la cardiorrespiratoria, musculo esquelética y neuromuscular.

¹Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado “Practica Simulada en estudiantes de Fisioterapia para la toma de decisiones en la competencia clínica durante la atención de una persona con lumbalgia mecánica. Colombia” y realizado entre los grupos de investigación Movimiento Corporal Humano de la Universidad de La Sabana y CORPS de la Universidad de Boyacá; cofinanciado por la Asociación Colombiana de Facultades de Fisioterapia – ASCOFAFI.

² Fisioterapeuta, Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Gestión en Rehabilitación. Magister en Neurorehabilitación. Universidad de La Sabana. E-mail: martha.acosta@unisabana.edu.co.

³ Fisioterapeuta, Magister en intervención integral en el deportista, Estudiante de PhD en ciencias de educación y Deporte. Departamento movimiento corporal humano Universidad de La Sabana. E-mail: margarethalmo@unisabana.edu.co.

⁴ Fisioterapeuta, Especialista en docencia Universitaria, Especialista en Epidemiología, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Magister en Historia, Estudiante de Doctorado en Historia. Universidad de Boyacá. E-mail: eacobo@uniboyaca.edu.co .

⁵ Profesional en Terapia Física, Especialista en Ejercicio Físico para la Salud, Especialista en Epidemiología, Magister en Intervención Integral del Deportista. Lugar de trabajo: Universidad de Boyacá. E-mail: carolinasandoval@uniboyaca.edu.co.

⁶ Fisioterapeuta, Magister en Educación. Universidad de Boyacá. E-mail: dpcastellanos@uniboyaca.edu.co.

⁷ Fisioterapeuta, Especialista en Gestión de la Salud, Maestra en Administración de Instituciones Educativas, Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Boyacá. E-mail: rlgoyeneche@uniboyaca.edu.co.

Palabras clave: aprendizaje, entrenamiento simulado, enseñanza mediante simulación de alta fidelidad, fisioterapia, paciente simulado.

Abstract

The application of clinical simulation as a learning strategy in undergraduate students of Physiotherapy promotes meaningful learning through know-how by combining experience, knowledge, skill, ability, decision, risk, and safety; thus, favoring the acquisition of technical skills and competences necessary for health care. The purpose of the text, is to recognize simulation as a learning strategy in physiotherapy, to do this, use is made of secondary information secondary research with a narrative review design. As a result of the work, the use of simulation in the various health professions is identified, with an emphasis on medicine and nursing. In physiotherapy, it is used, among others, for the development of clinical skills in cardiorespiratory, muscle skeletal and neuromuscular areas.

Keywords: learning, simulation training, high fidelity, physical therapy speciality, patient simulation, simulation training.

Introducción

Partiendo de la necesidad de dar respuesta a las problemáticas relacionadas con la apropiación del conocimiento y del desarrollo de competencias clínicas, como la toma de decisiones basadas en la aplicación de los elementos de la intervención fisioterapéutica y la búsqueda de evidencia, se espera que este capítulo aporte elementos fundamentales para la renovación de currículos que favorezcan la innovación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, esto da origen a la pregunta ¿Cómo la simulación puede ser una estrategia de aprendizaje en Fisioterapia?

El aprendizaje visto como el producto que surge de la aplicación de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que conducen al conocimiento, puede darse de manera mecánica (memorización) o significativa (apropiación). El aprendizaje significativo, como lo define Ausubel, en su teoría del Aprendizaje Significativo, surge cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, lo que a su vez, facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido (Ausubel, 1997).

Lograr un aprendizaje significativo, sugiere la aplicación del conocimiento mediante el saber hacer, combinando experiencia, conocimiento, destreza, habilidad, decisión, riesgo y seguridad. Kolb, por ejemplo, define el aprendizaje experiencial como “un proceso por medio del cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia”.

Por su parte, Marcos, plantea que la experiencia es memoria de un tiempo vivido y pensado, pues es fruto de sucesivas correcciones” (Marcos, 2011). Y es a raíz de estas percepciones y definiciones del aprendizaje significativo, que surge la simulación como una nueva estrategia de formación y desarrollo profesional mediante la cual el estudiante desarrolla su saber hacer, integrándolo con el saber y el ser.

García y Watts, consideran el comienzo de la simulación hacia el año 3000 a. C, mediante juegos de guerra que aún hoy se siguen utilizando para desarrollar planes en operaciones militares. La importancia y obligatoriedad de la guerra dio lugar a otro tipo de simulación para evadir así el servicio militar: la simulación de las enfermedades como lo refieren Hipócrates y Galeno, y en 1.667, Zacchias, Alberti, Brendelius al reportar simulaciones de catalepsia, dolores de cabeza y convulsiones. Zacchias, fundador de la medicina legal en su escrito “*Quoestionum medicolegalium*”, evidencia la enfermedad simulada como “temor, lucrum y verecundia” (Durán et al.). Así, la simulación y el juego hacen parte de una estrategia de formación socioconstructivista con un enfoque pedagógico basado en la práctica y la experiencia que lleva a un aprendizaje significativo. García y Watts, afirman que “la posibilidad de vivir una experiencia sin riesgos en una situación bajo un escenario real o simulado nutre un enfoque docente basado en aprender haciendo” (García-Carbonell & Watts, 2007).

Desarrollo

Texto resultado del proyecto “*Practica Simulada en estudiantes de fisioterapia para la toma de decisiones en la competencia clínica durante la atención de una persona con lumbalgia mecánica. Colombia*”, capítulo que se desarrolló a partir de una revisión narrativa sobre la relación entre la simulación clínica y su aplicación en los procesos de aprendizaje en Fisioterapia. La estrategia de búsqueda se llevó a cabo con descriptores como práctica simulada, aprendizaje, enseñanza, fisioterapia, competencias y razonamiento clínico,

en bases de datos como Science Direct, Ovid, Proquest, Pubmed, y bases de libre acceso, sin límite de fechas.

Aprendizaje y simulación clínica

Bien lo decía Confucio cuando afirmaba: "Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí". Esta frase célebre se funde directamente con el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb, al ser una de las mejores evidencias de la influencia positiva de la simulación sobre el aprendizaje, actuando a su vez como un puente entre teoría y práctica. Kolb, basándose en la teoría de Piaget, concibe el aprendizaje como un ciclo de cuatro etapas incluidas en un espiral continuo que conduce a un aprendizaje significativo. Estas son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Velasco, 2013) (figura 1).

En la experiencia concreta, se da un primer acercamiento con el objeto de estudio para conocerlo de manera concreta y vivencial. Después, en la observación reflexiva se da espacio para extraer ideas y pensar sobre ellas, lo que lleva a la conceptualización, la cual contrasta lo observado con la información que hay sobre el tema para finalmente, poner en práctica y transferir a otros contextos lo aprendido dando lugar a la experimentación activa.



Figura 1. Etapas del aprendizaje experiencial
Fuente: Velasco (2013)

Con relación a las cuatro fases del aprendizaje, se pueden diferenciar cuatro tipos de estudiantes en función de la etapa que ellos prefieren para desarrollar sus procesos; así: el activo, el cual se desempeña mejor en la experiencia concreta y aprende experimentando. El reflexivo, que le presta mayor atención a la observación reflexiva y aprende reflexionando. El teórico, el que desarrolla en mayor medida la etapa de conceptualización y aprende pensando y por último, el pragmático quien prefiere la etapa de experimentación activa y aprende haciendo (Velasco, 2013). Por lo anterior, para lograr el aprendizaje de los estudiantes participantes en la simulación clínica, se hace necesario considerar las cuatro etapas del ciclo del aprendizaje y los tipos de estudiantes.

Ahora bien, el aprendizaje previamente adquirido, es vital para estimular la participación del estudiante y potenciar su conocimiento y aplicación a situaciones cotidianas de la vida real. De ahí que la observación del mundo real, su representación física o simbólica, la acción sobre esta representación y los efectos de esta acción sobre el aprendizaje humano se convierten en las directrices de la simulación. Desde el punto de vista social, la simulación permite enfrentarse a la realidad con escenarios cercanos en diferentes contextos, aprender a tomar decisiones, resolver problemas, y usar la creatividad (Dávila-Cervantes, 2014).

La simulación clínica ofrece al estudiante la posibilidad de aprender de manera activa, pues es él quien a partir de directrices o hipótesis, analiza los fenómenos y prueba el comportamiento de uno o varios modelos descubriendo por sí mismo, a partir del método de ensayo y error (Ruiz Gutiérrez, 1999). Sin embargo, es necesario crear una cultura de seguridad para salvaguardar la integridad del paciente, permitiendo que el estudiante sea consciente de las consecuencias de su error y tenga la oportunidad de aprender de él para así afianzar su conocimiento.

Adicionalmente, la posibilidad de disponer de diferentes herramientas que se puedan utilizar en entornos de simulación, fomenta la motivación y la creatividad enriqueciendo así el aprendizaje “El aumento de la potencialidad creativa, de los individuos, los grupos, las organizaciones e incluso las poblaciones, se ha constituido en un objetivo consustancial del progreso y desarrollo de la sociedad y las personas” (Labarrere Sarduy, 2003).

La simulación, permite moldear variables de una situación real para extrapolarla a una ideal, por lo que se favorece la creatividad y la independencia en toma de decisiones, de ahí, que siempre debe haber una relación directa entre lo que el docente pretende alcanzar en los estudiantes y lo que estos están dispuestos a lograr. Despertar en ellos actitudes como la responsabilidad, la cooperación y el liderazgo facilitan la delegación del proceso formativo (Koo, 2014).

Finalmente, la simulación permite un aprendizaje individualizado cada vez que el estudiante se enfrenta a una situación real, planea la acción a tomar, reflexiona en los pros y contras de su decisión, actúa y saca sus propias conclusiones. Este proceso de aprendizaje y auto-reflexión lleva consigo el desarrollo de competencias cognitivas (saber), actitudinales y sociales (saber ser) y por último, habilidades y destrezas (saber hacer).

En este sentido, Tobón afirma que la formación por competencias incluye características tales como la integración de los conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas (Tobón, 2008).

Aplicación de la práctica de la simulación en fisioterapia

La simulación clínica como estrategia de aprendizaje, ha sido aplicada en diferentes áreas de la salud como medicina enfermería, odontología y fisioterapia, entre otras. En este apartado se describirán aquellas relacionadas con el área de fisioterapia.

Debido al rápido crecimiento de la educación en ambientes de aprendizaje simulado en las profesiones del cuidado de la salud, Watson y otros(2012), plantearon en su investigación, el interrogante de si la simulación podría reemplazar parte del tiempo clínico. Mediante dos ensayos controlados aleatorizados paralelos, tomaron 192 estudiantes de fisioterapia para uno de los ensayos, y 178 para el otro, provenientes de seis universidades australianas que desarrollaban la educación clínica en sitios ambulatorios de cuidado con pacientes diagnosticados con desórdenes musculo esqueléticos. Desarrollaron un programa de aprendizaje simulado, como réplica para la educación clínica en la práctica musculo esquelética, para

que reemplazara una de las cuatro semanas del sitio designado para la educación clínica. Además, diseñaron dos modelos de Ambientes de Aprendizaje Simulado (AAS); uno, con una semana en AAS, seguido de una inmersión clínica de tres semanas; y el otro modelo ofreció entrenamiento en AAS en paralelo con inmersión clínica durante las dos primeras semanas de las cuatro asignadas. Llevaron a cabo dos ensayos randomizados aleatorizados multicéntricos y simple-ciego, utilizando un diseño de no-inferioridad para determinar si las competencias clínicas de los estudiantes educados en ambientes de aprendizaje simulados serían inferiores a las de los estudiantes que recibieron educación completa en inmersión clínica tradicional. Estos se llevaron a cabo simultánea e independientemente.

Dentro de cada ensayo, los estudiantes fueron clasificados según una nota académica y aleatorizados ya sea al AAS ó al grupo control (tradicional), el cual duró cuatro semanas en inmersión clínica tradicional. La medida de resultado primaria se obtuvo de una valoración cegada de la competencia del estudiante sobre dos exámenes clínicos a las cuatro semanas usando la herramienta de Valoración de Práctica en Fisioterapia. Los resultados obtenidos demuestran que el logro de competencias clínicas en los grupos AAS no fue inferior al de los grupos tradicionales. Éstos ensayos evidenciaron que la educación clínica en un AAS puede reemplazar en un 25% el tiempo clínico con pacientes reales sin comprometer el rendimiento de los estudiantes en las competencias profesionales requeridas para la práctica (Watson et al., 2012).

Adicionalmente, el Congreso de la Confederación Mundial de Terapia Física (WCPT) llevado a cabo en Singapur en 2015, reportó una investigación sobre un proyecto colaborativo que incluía simulación en juego de roles para el entrenamiento clínico de nivel básico de fisioterapia. El propósito del proyecto fue incluir un modelo sostenible de 5 días de simulación en juego de roles en 16 programas clínicos australianos de nivel básico de fisioterapia, como sustituto de una proporción del tiempo clínico tradicional. El proyecto suministró recursos físicos, escenarios de simulación, experiencia del personal, y experticia y entusiasmo a cada programa de fisioterapia para hacer del entrenamiento de simulación un enfoque sostenible de enseñanza clínica para el futuro. La metodología incluyó teleconferencias mensuales de los decanos para discutir todos los aspectos de planeación e implementación, tomando así las decisiones de manera colaborativa.

Desarrollaron escenarios para áreas clínicas cardiorespiratorias, neurológicas y musculo esqueléticas apropiadas para los estudiantes en las diferentes etapas del entrenamiento y produjeron un manual colaborativo en el que se describe con detalle el cómo establecer y llevar a cabo unidades clínicas de simulación incluyendo programación detallada, requisitos de montaje y técnicas de enseñanza en simulación. Afirman que el proyecto hasta la fecha ha sido exitoso en cuanto a la colaboración entre los participantes, quienes han desarrollado más de 40 escenarios de simulación. Muchos educadores de fisioterapia alrededor del país han facilitado el desarrollo profesional a través del entrenamiento en simulación en los ambientes que se han establecido y equipado en cada una de las universidades, contando con la participación de más de 900 estudiantes esperando llegar a 1900. Los datos se han recolectado en todos los aspectos del proyecto y todos los programas buscan continuar con el uso del entrenamiento en simulación en el futuro. Este proyecto ha integrado exitosamente la simulación en el entrenamiento clínico en 16 de las 19 facultades de fisioterapia a lo largo de Australia. Esto implica que la simulación se complementa efectivamente con el entrenamiento clínico tradicional y que permite la implementación de un nuevo enfoque de enseñanza a lo largo de la profesión usando un enfoque colaborativo (Wright et al., 2015).

Por su parte, Mori y otros (2015) realizaron una revisión sistemática sobre el uso de las experiencias de aprendizaje en simulación en el currículo de fisioterapia para el momento de entrar a prácticas. El propósito fue revisar la literatura en experiencias de aprendizaje basadas en la simulación y examinar su potencial para lograr un impacto positivo en el conocimiento, habilidades y actitudes de los estudiantes de fisioterapia en un currículo al entrar a las prácticas. Se realizó una búsqueda sistemática en Medline, Scopus y otras bases de datos de 820 abstracts y 23 artículos. A pesar de haber pocos ensayos controlados aleatorizados con medidas de resultados validadas, algunos hallazgos demuestran que la simulación puede afectar positivamente el diseño del currículo para la entrada a la práctica. El uso de simuladores que brindan una realimentación específica al estudiante puede ayudarlos a adquirir habilidades específicas, así como las simulaciones con computador que ayudan a aumentar las experiencias de aprendizaje. Las experiencias de simulación humana en el manejo del paciente agudo en Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) son bien recibidas por los estudiantes, influyendo positivamente en su confianza y disminuyendo la ansiedad. Hay

evidencia que los ambientes de aprendizaje simulados pueden reemplazar una porción de 4 semanas de tiempo completo de rotación clínica sin afectar el aprendizaje. Concluyeron que las actividades de aprendizaje basadas en la simulación están siendo efectivamente incorporadas en el currículo de fisioterapia (Mori, Carnahan, & Herold, 2015).

Otra aplicación práctica de la simulación se evidencia con Judd y otros, quienes por medio de un análisis Rasch validaron una herramienta que mide la competencia profesional en educación clínica basada en simulación para estudiantes de fisioterapia. La evaluación de la práctica en fisioterapia (The Assessment of Physiotherapy Practice - APP) es esa herramienta global utilizada en ambientes clínicos en Australia. Se recolectaron 1260 evaluaciones de la práctica en fisioterapia, 971 de los estudiantes en simulación y 289 de los estudiantes en los espacios clínicos. Los estudiantes fueron designados en tres áreas de especialidad en fisioterapia: cardiorespiratoria, musculoesquelética o neurológica. Mediante el análisis Rasch se examinó la validez de constructo de la herramienta APP con tres formatos diferentes de evaluación de simulación: una valoración longitudinal durante una semana de simulación; otra valoración longitudinal durante dos semanas; y una valoración en forma corta (25 min) en un escenario de simulación simple con un paciente estandarizado. También se compararon los APPs de las 5 semanas tanto en clínicas como en espacios simulados. Cuando se utilizó como valoración longitudinal para la simulación, la herramienta APP demostró validez de constructo y midió eficazmente la competencia profesional de los estudiantes de fisioterapia. Sin embargo, cuando se usó la valoración en forma corta durante la simulación, se evidenció que había varios ítems que no aplicaban, reduciendo así la validez de la herramienta (Judd, Scanlan, Alison, Waters, & Gordon, 2016).

Teniendo en cuenta que la simulación no sólo favorece competencias en el saber y en el saber-hacer, sino también en el saber-ser, hay reporte de algunas investigaciones relacionadas con el aumento de la confianza, autoeficacia en la práctica, habilidades para toma de decisiones y estrés fisiopsicológico (Judd, Alison, Waters, & Gordon, 2016; Ohtake, Lazarus, Schillo, & Rosen, 2013; Shoemaker, Riemersma, & Perkins, 2009; Silberman, Litwin, Panzarella, & Fernandez-Fernandez, 2015; Thackray & Roberts, 2017) que serán mencionadas en las siguientes líneas.

Ohtake y otros, en su investigación examinaron el efecto que tiene la participación basada en la simulación del manejo del paciente con enfermedad crítica en una UCI, sobre el nivel de confianza y satisfacción en el estudiante de fisioterapia. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con un grupo pre-test y pos-test. 43 estudiantes de fisioterapia participaron en una experiencia de simulación en cuidado crítico requiriendo habilidades de desempeño a nivel técnico (valoración de movilidad en cama y estado pulmonar), comportamental (comunicación con el paciente e interprofesional), y cognitivo (reconocimiento de cambios del estado del paciente e inicio de respuestas apropiadas). La confianza y satisfacción del estudiante fueron medidas antes y después de la experiencia de simulación. Como resultado se obtuvo que la confianza del estudiante en cada una de las tres habilidades de desempeño pasó de un “algo confiado” a “confiado”, y su satisfacción fue altamente positiva afirmando que la experiencia de simulación fue valiosa, que el contenido del curso se reforzó y que fue una herramienta educativa útil. Se concluyó entonces que incorporar una experiencia simulada e interprofesional en cuidado crítico mejoró la confianza en los estudiantes de fisioterapia en las medidas de desempeño alcanzando una alta satisfacción (Ohtake et al., 2013).

Por otra parte, Silberman y otros, plantean que la simulación humana de alta fidelidad es una herramienta pedagógica que prepara a los estudiantes para las experiencias en cuidado clínico agudo. Aducen, que mientras existe evidencia del uso de la simulación humana de alta fidelidad en enfermería y medicina, es poca la literatura relacionada con su eficacia en la educación en fisioterapia. Por esta razón, orientaron su investigación a comparar la autoeficacia entre estudiantes de fisioterapia quienes participaban o no del entrenamiento en simulación humana de alta fidelidad previo a las experiencias clínicas en cuidado agudo. Se llevó a cabo un estudio exploratorio y aleatorizado que utilizó una metodología mixta midiendo la autoeficacia a través de la Encuesta de Confianza en Cuidado Agudo (ACCS – Acute Care Confidence Survey) en tres momentos: al inicio, al final del entrenamiento con simulación humana de alta fidelidad, y en la mitad de la experiencia clínica. Además, un grupo focal fue conducido con el grupo experimental una vez se completó la experiencia clínica para examinar el valor de la percepción de los estudiantes del entrenamiento en simulación humana de alta fidelidad. Como resultado se encontró una diferencia significativa en el puntaje de autoeficacia entre los grupos siguiente a la

simulación humana de alta fidelidad, y un cambio total de autoeficacia de la experiencia clínica desde el inicio hasta la mitad del proceso. El grupo focal reveló que la simulación proporcionó a los estudiantes seguridad y confianza en la preparación de la experiencia clínica de cuidado agudo y en la interacción con el instructor clínico, el paciente, y el equipo interprofesional al no sentirse enjuiciados. Además, fomentó las habilidades de razonamiento clínico y las habilidades multitarea en entornos complejos.

Concluyen que la simulación humana de alta fidelidad aumenta la autoeficacia de los estudiantes en la práctica clínica de cuidado agudo, y sugieren que los programas académicos consideren integrarla en el currículo (Silberman et al., 2015).

Ahora bien, Thackray y Roberts, reportaron su investigación sobre la exploración de la toma de decisiones clínicas usadas por fisioterapeutas cardiorespiratorios experimentados con el fin de identificar sus acciones, pensamientos, y comportamientos. Utilizaron un maniquí computarizado en un ambiente simulado y lo programaron con signos clínicos bajo condiciones estandarizadas en la sala de práctica de habilidades clínicas, establecido como un ambiente seguro. Los participantes fueron filmados a lo largo de la valoración y el tratamiento y se les pidió verbalizar sus procesos de pensamiento. La toma de decisiones clínicas demostrada fue compleja, interactiva e iterativa. El procesamiento de la información ocurrió continuamente a través de la interacción con el paciente, y las habilidades cognitivas específicas de reconocimiento, emparejamiento, discriminación, relación, inferencia, síntesis y predicción de manera secuencial. Los hallazgos de este estudio, fueron usados para desarrollar un nuevo modelo conceptual para la toma de decisiones de los fisioterapeutas cardiorespiratorios (Thackray & Roberts, 2017).

Finalmente, Judd y otros, compararon marcadores de estrés agudo (estrés psicofisiológico) durante la educación clínica basada en simulación con la experimentada en el ambiente hospitalario. Las respuestas de estrés agudas se evaluaron con la escala análoga visual de estrés y ansiedad, la frecuencia cardíaca continua, y el cortisol en saliva durante los encuentros con los pacientes estandarizados en los laboratorios basados en simulación, y con pacientes reales en los hospitales. Compararon las respuestas en

tres momentos; antes, durante el encuentro con el paciente, y después, en los dos escenarios. La escala visual análoga de estrés y ansiedad, así como la frecuencia cardíaca incrementaron significativamente antes de los encuentros en ambos escenarios. El estrés y la ansiedad fueron significativamente más altos en la simulación. Durante la simulación no se encontraron diferencias en la frecuencia cardíaca en los dos grupos, como tampoco en el cortisol de la saliva antes y después del encuentro con los pacientes. El estudio reveló que el estrés y la ansiedad fueron mayores durante la simulación comparado con los escenarios hospitalarios; sin embargo, las respuestas al estrés fisiológico (frecuencia cardíaca y cortisol) fueron similares. Por esta razón, sugieren que es necesario que los educadores de las profesiones de la salud consideren el estrés psicológico que causa la simulación en los estudiantes (Judd et al., 2016).

Conclusiones

La simulación clínica ha demostrado ser una herramienta efectiva en los procesos de aprendizaje en otras disciplinas de salud para el desarrollo de habilidades y de competencias, por lo tanto, puede ser aplicado a programas de formación en fisioterapia, dado que esta permite al estudiante aprender de manera activa, pues es él quien a partir de directrices o hipótesis, analiza los fenómenos y prueba el comportamiento de uno o varios modelos; descubriendo por sí mismo, modificando o reforzando modelos mentales que le permiten enfrentarse a situaciones reales, planea la acción a tomar, reflexiona en los pros y contras de su decisión, actúa y saca sus propias conclusiones. Este proceso de aprendizaje y auto-reflexión lleva consigo el desarrollo de competencias cognitivas (saber), actitudinales y sociales (saber ser) y por último, habilidades y destrezas (saber hacer); dando herramientas que le permiten disminuir el error humano derivado de prácticas inseguras.

Es evidente la necesidad imperiosa de ahondar en los procesos de investigación que involucren no solamente las competencias clínicas sino también las comunicativas, de profesionalismo y ética, razonamiento profesional, al igual que las relacionadas con valores y actitudes en el trato humano.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1997). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1–10. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

Dávila-Cervantes, A. (2014). Simulación en Educación Médica, *Inv Ed Med*, 3(10), 100-105.

García-Carbonell, A., & Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica*, (13), 65–84.

Judd, B. K., Alison, J. A., Waters, D., & Gordon, C. J. (2016). Comparison of psychophysiological stress in physiotherapy students undertaking simulation and hospital-based clinical education. *Simulation in Healthcare*, 11(4), 271–277. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000155>.

Judd, B. K., Scanlan, J. N., Alison, J. A., Waters, D., & Gordon, C. J. (2016). The validity of a professional competence tool for physiotherapy students in simulation-based clinical education: A Rasch analysis. *BMC Medical Education*, 16(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0718-x>.

Koo, A. (2014). *A simulacao no ensino de enfermagem. Simulacion in nursing education*. Unidade de investigacao em ciencias de Saúde.

Labarrere Sarduy, A. F. (2003). Creatividad, Aprendizaje Creativo y Desarrollo del Sujeto Creador. *Summa Psicológica UST*, 1(2), 37–47.

Marcos, A. (2011). Aprender haciendo: paideia y phronesis en Aristóteles. *Educação*, 34(1), 13–24. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591003%5Cn>.

Mori, B., Carnahan, H., & Herold, J. (2015). Use of Simulation Learning Experiences in Physical Therapy Entry-to-Practice Curricula: A Systematic Review. *Physiothérapie Canada*, 67(2), 194–202. <https://doi.org/10.3138/ptc.2014-40E>.

Ohtake, P., Lazarus, M., Schillo, R., & Rosen, M. (2013). Simulation Experience Enhances Physical Therapist Student Confidence in Managing a Patient in the Critical Care Environment. *Physical Therapy*, 93(2), 216–228.

<https://doi.org/10.2522/ptj.20110410>.

Padierna, J.L., Oseguera, J., & Gudino, N. (2009). *Factores socioacadémicos, estilo de aprendizaje, nivel intelectual y su relación con el rendimiento académico previo de médicos internos de pregrado*. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1575-18132009000300005.

Ruiz Gutiérrez, J. M. (1999). *La Simulación como Instrumento de Aprendizaje (Evaluación de Herramientas y estrategias de aplicación en el aula)*. Congreso Nacional de Informática Educativa. Conied99 (Universidad de Castilla La Mancha y ADIE). Ponencia: *La Simulación Como Instrumento de Aprendizaje*". Puertollano 19-1-1999, 0-18.

Shoemaker, M. J., Riemersma, L., & Perkins, R. (2009). Use of high fidelity human simulation to teach physical therapist decision-making skills for the intensive care setting. *Cardiopulmonary Physical Therapy Journal*, 20(1), 13-18.

Silberman, N. J., Litwin, B., Panzarella, K. J., & Fernandez-Fernandez, A. (2015). High Fidelity Human Simulation Improves Physical Therapist Student Self-Efficacy for Acute Care Clinical Practice. *Journal of Physical Therapy Education*, 29(4).

Thackray, D., & Roberts, L. (2017). Exploring the clinical decision-making used by experienced cardiorespiratory physiotherapists: A mixed method qualitative design of simulation, video recording and think aloud techniques. *Nurse Education Today*, 49, 96-105. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.003>.

Tobon, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior*. Universidad Autónoma de Guadalajara, 1-30.

Velasco, A. (2013). *Simulación clínica y enfermería, creando un ambiente de simulación*. Universidad de Cantabria, 34.

Watson, K., Wright, A., Morris, N., Mcmeeken, J., Rivett, D., Blackstock, F., Jull, G. (2012). *Can simulation replace part of clinical time? Two parallel*

randomised controlled trials. *Medical Education*, 46(7), 657–667. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04295.x>.

Wright, A., Rue, S., Reubenson, A., Redmon, C., Chipchase, L., & Van der Zwan, K. (2015). *A profession-wide collaboration to embed role-play simulation into australian entry-level physiotherapy clinical training*. In WCPT Congress. Singapur.

CAPÍTULO 11

Actitudes hacia las tecnologías digitales y *Flipped Classroom*: un estudio de caso en el contexto colombiano hacia la implementación de cursos tipo MOOCz

Attitudes towards digital technologies and inverted classroom: a case study in the Colombian context towards the implementation of MOOC-type courses

**Óscar Andrés Cuéllar Rojas²; Jorge Eliecer Villarreal Fernández³;
David Alberto García Arango⁴; Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez⁵;
Edwin Mauricio Hincapié Montoya⁶**

Resumen

El presente texto, hace un contraste entre los resultados obtenidos de la aplicación y adaptación de un instrumento previamente validado, sobre la actitud de una muestra de 63 docentes universitarios hacia las TD⁷ (Tecnologías Digitales) y el uso que hacen de las mismas. Finalmente se analizan las implicaciones en la implementación del *Flipped Classroom*.

¹Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación para el Proyecto de I+D+I que contribuye al fortalecimiento de la formación virtual en el Departamento de Antioquia. Proyecto de investigación aprobado por colciencias con código 64408.

² Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional. Investigador Asociado Colciencias (Grupo de Investigación TES – Categoría C, Grupo de Investigación AGLAIA – Categoría B y Grupo de Investigación GISELA – Categoría B). E-mail: ocuellar@coruniamericana.edu.co

³ Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad San Buenaventura. Investigador Asociado Colciencias (Grupo de Investigación TES – Categoría C, Grupo de Investigación AGLAIA – Categoría B y Grupo de Investigación GISELA – Categoría B). E-mail: jvillarreal@coruniamericana.edu.co

⁴ Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, Magíster en Matemáticas Aplicadas de la Universidad Eafit, Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de Rosario. Investigador Junior Colciencias (Grupo de Investigación AGLAIA – Categoría B). E-mail: dagarcia@coruniamericana.edu.co.

⁵ Contador Público de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Especialista en Gestión Financiera de la Universidad de Antioquia, Magíster en Administración Empresarial del Tecnológico de Monterrey. Investigador de la Corporación Universitaria Americana. Investigador Asociado Colciencias (Grupo de Investigación TES – Categoría C, Grupo de Investigación AGLAIA – Categoría B y Grupo de Investigación GISELA – Categoría B). E-mail: cecheverri@coruniamericana.edu.co

⁶ Ingeniero En Instrumentación y Control del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Magíster en Matemáticas Aplicadas de la Universidad Eafit, Doctor en Ciencias de la Ingeniería Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Itesm). Investigador Asociado a Colciencias (Grupo de Investigación AGLAIA – Categoría B). E-mail: emhincapie@americana.edu.co

⁷ En el texto se continúa usando la abreviatura TD para referirse a Tecnologías Digitales.

Específicamente se plantea la pregunta: ¿Cuáles son las actitudes de los docentes universitarios de la Corporación Universitaria Americana hacia las TD y sus implicaciones en la implementación del Flipped Classroom?

Los resultados obtenidos del instrumento y su contraste con los datos de uso de las TD permiten determinar que las actitudes de los docentes hacia ellas son Muy Favorables, lo que resulta contradictorio con el bajo nivel de uso y el uso instrumental que hacen de las mismas. Estos hallazgos son tomados como línea base para emprender un futuro proceso de formación que favorezca la movilización de procesos de pensamiento complejo a través de la implementación del *Flipped Classroom*.

Palabras clave: tecnologías digitales, actitudes, *Flipped Classroom*.

Abstract

This text makes a contrast between the results obtained from the application and adaptation of a previously validated instrument, on the attitude of a sample of 63 university teachers towards TD (Digital Technologies) and the use they make of them. Finally, the implications in the implementation of the Flipped Classroom are analyzed.

Specifically, the question is posed: What are the attitudes of university professors from the American University Corporation towards TD and its implications in the implementation of the Flipped Classroom?

The results obtained from the instrument and its contrast with the TD usage data allow us to determine that teachers' attitudes toward them are Muy Favorables, which is contradictory with the low level of use and the instrumental use they make of them. These findings are taken as a baseline to undertake a future training process that favors the mobilization of complex thought processes through the implementation of the Flipped Classroom.

Keywords: digital technologies, attitudes, *Flipped Classroom*.

Introducción

¿Cuál será el papel del maestro en la universidad del “futuro”? Esta es una pregunta, que lleva a pensar en la incursión exponencial de la tecnología en el aula, ya que existe una relación implícita entre la idea de futuro y el desarrollo tecnológico. Sin embargo, este hecho por sí mismo no será el responsable de transformar las prácticas educativas. Según Gómez (1997) “... aunque la tecnología no es la solución a los problemas de la enseñanza y aprendizaje, hay indicios de que ella se convertirá paulatinamente en un agente catalizador del proceso de cambio en la educación.” (p.1). La universidad del futuro tendrá a su disposición herramientas que favorezcan la conectividad y el trabajo en red. Sin embargo, requiere de maestros formados para ser mediadores entre este contexto y los retos que implica una sociedad en la que abunda la información y se da gran valor al conocimiento. Actualmente se habla del concepto de sociedades del conocimiento y se distancia de la idea de sociedad de la información. Según Amador (2008), refiriéndose al informe de la UNESCO (2005) menciona que:

En la cumbre de Túnez, se empezó a evidenciar que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades pueden calificarse de sociedades del conocimiento. Se destaca el plural: sociedades, que reconoce la diversidad cultural. Se reconocen dos tipos de sociedades, las sociedades de la información que reposan en el desarrollo de las tecnologías y las sociedades del conocimiento que contribuyen al bienestar de las personas, y toman en consideración las dimensiones sociales, éticas y políticas. (p.45).

Es decir, la universidad del futuro, debe dar prioridad al conocimiento sobre la información. Y para lograrlo es necesario replantear el sistema tradicional de enseñanza que prioriza niveles de pensamiento inferiores y favorecer la formación de maestros en el uso de las Tecnologías Digitales, (TD), que catalicen procesos de pensamiento superiores (Martín, Picos y Egido, 2010).

En este escenario, ¿Cuál es el papel del docente en el aula? esta respuesta depende del modelo pedagógico desde el que se examine. En el contexto del modelo tradicional la estructura de una clase magistral, se puede sintetizar a partir de la figura 1 (EduLand, 2018).

Figura 1.
Práctica Habitual

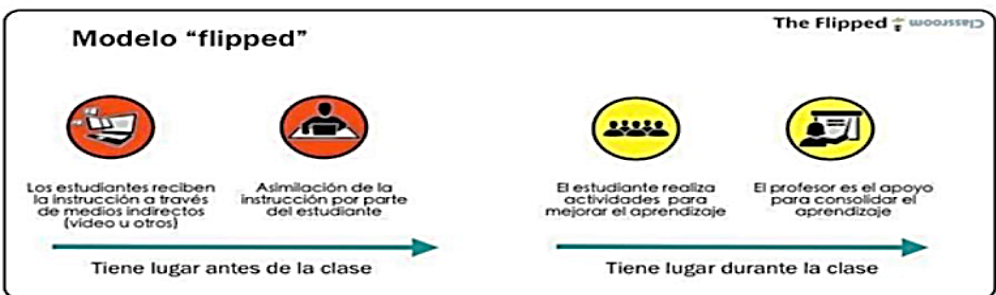


Fuente: <http://steedie.wordpress.com>

Este es un contexto habitual, el docente inicia la clase con una exposición, mientras tanto el estudiante asimila, para posteriormente realizar una actividad que permita reforzar, finalmente desarrolla, por fuera del aula, tareas que consoliden el aprendizaje.

En el marco del modelo constructivista, existe otra propuesta llamada Flipped Classroom (FC), en la cual se sigue una lógica que se puede sintetizar en la figura 2 (Eduland, 2018).

Figura 2.
Flipped Classroom: ¿Qué es y cómo funciona?

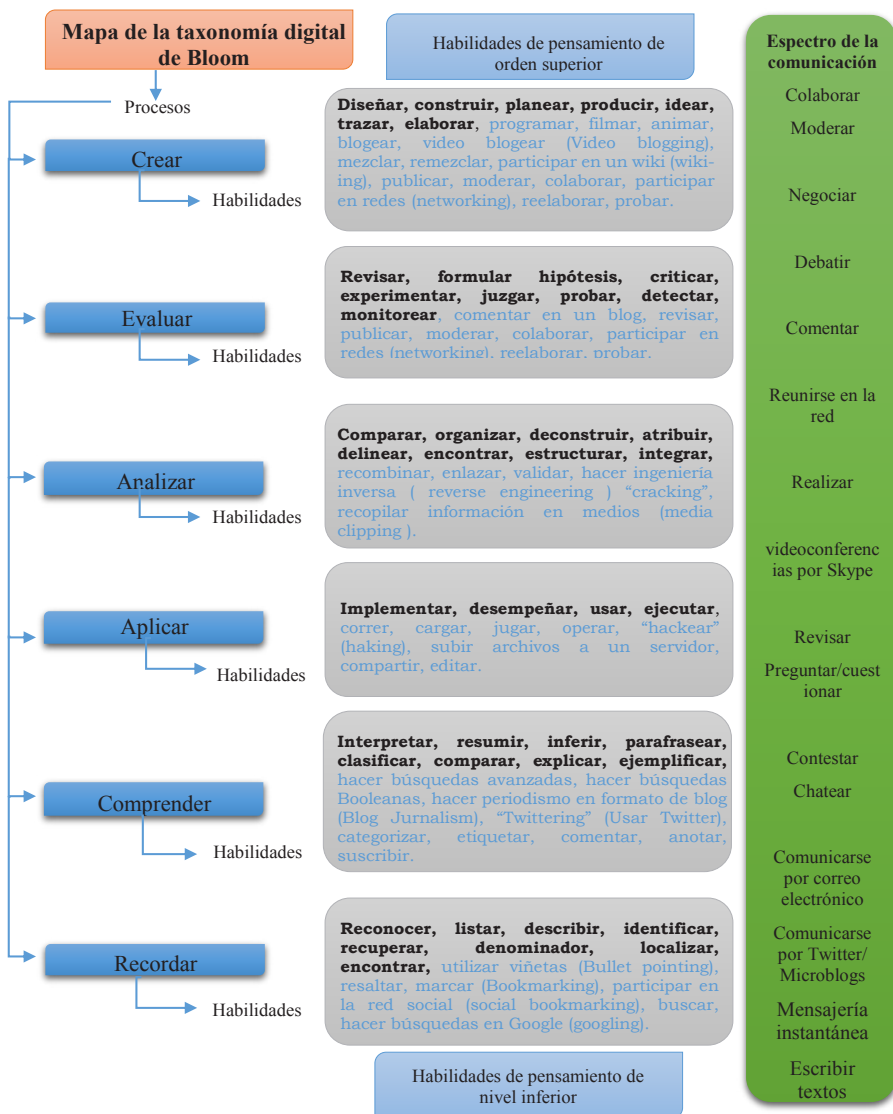


Fuente: <http://steedie.wordpress.com>

En este planteamiento, los estudiantes reciben las exposiciones e instrucciones a través de medios indirectos, por ejemplo, haciendo uso de las TD, esto posibilita que la asimilación de estos contenidos se realice por fuera de la clase. En el aula, el estudiante realiza actividades para mejorar el aprendizaje y el profesor apoya para consolidar el aprendizaje.

Ambos planteamientos responden a diferentes énfasis del proceso, si el proceso está centrado en la enseñanza y se busca fortalecer la memorización, la clase magistral es pertinente. Sin embargo, si se centra el proceso en el aprendizaje buscando fortalecer habilidades de pensamiento de orden superior, el *Flipped Classroom* propicia un ambiente favorable. En la figura 3 (Reduteka, 2008) sustenta esta última afirmación.

Figura 3.
Taxonomía de Bloom para la Era Digital.



Los elementos resaltados en negra son verbos reconocidos y ya existentes.
 Los elementos en color azul son nuevos verbos del entorno digital.

Fuente: [http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia de bloom para la era digital.pdf](http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia%20de%20bloom%20para%20la%20era%20digital.pdf)

En el mapa se ilustran los procesos y habilidades que se pueden movilizar con las incursiones de las TD. Según Martin et al (2018) citando a Bloom (1956) y Churches (2007) afirma que:

El flipped classroom reduce el tiempo de instrucción directa y prepara a los alumnos para discutir ejemplos o supuestos prácticos y realizar, bajo la atenta supervisión del profesor, con actividades de mayor nivel cognitivo como analizar, evaluar y crear conocimiento (p.176).

Retomando la pregunta: ¿cuál es el papel del docente en el aula? Según los argumentos expuestos, se requiere de una transformación didáctica y pedagógica, el trabajo del aula por parte del docente debe ser propicio para fomentar en los estudiantes procesos de pensamiento de orden superior, por ejemplo, implementando el FC y esto requiere de un maestro con actitudes favorables hacia las TD y que se aleje de un uso instrumental, en ese sentido esta investigación busca conocer ¿Cuáles son las actitudes de los docentes universitarios hacia las TD y sus implicaciones en la implementación del *Flipped Classroom*?

Desarrollo

Para esta investigación se hace un razonamiento deductivo, bajo un enfoque empírico-analítico, ya que se reconoce el conocimiento acumulado producto de la historia social. Es de tipo cuantitativo transversal, en un nivel descriptivo. Se toma una muestra de 63 maestros de una población de 208. Y se aplica un instrumento elaborado y validado, por Hernández-Ramos et al (2012) fue enviado a toda la población a través de un formulario de Google Docs y el 30% lo diligenció. Los datos encontrados son contrastados con el reporte de uso de la plataforma institucional alojada en el ambiente MOODLE (Estadísticas de los 208 maestros). Se presentan los datos en la tabla 1.

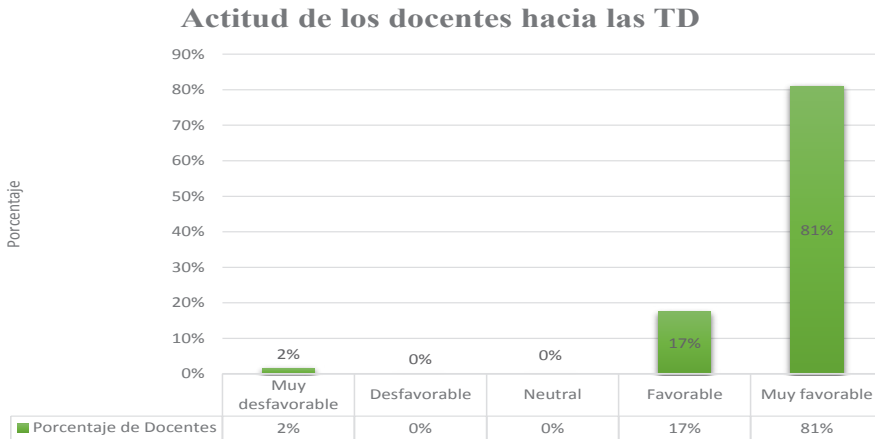
Tabla 1.

Ítems

ÍTEM	FAVORABILIDAD
El uso de las TIC en la enseñanza universitaria conlleva el desarrollo de nuevas competencias por parte de los estudiantes.	93%
Gracias a la incorporación de las TIC a mis clases, surgen nuevas posibilidades metodológicas y puedo innovar en la práctica docente con mayor facilidad.	92%
Con la incorporación de las TIC a mi práctica docente, mis estudiantes se encuentran más motivados hacia la materia.	87%
El uso de las TIC para la gestión administrativa de mis asignaturas (listas de alumnos, calificaciones...) ha sido un avance importante.	88%
Las TIC facilitan una educación superior con un alto grado de interdisciplinariedad.	90%
Empleando la tecnología en mis clases, puedo mejorar el proceso de evaluación de los estudiantes.	89%
Las TIC facilitan la función investigadora del profesor universitario.	93%
Las TIC mejoran y facilitan el proceso de comunicación con los estudiantes.	92%
El empleo de tecnología en el aula facilita la labor docente del profesor universitario.	92%
El uso adecuado de las TIC en la práctica educativa conlleva una formación y actualización profesional del docente.	93%
El uso de las TIC hace que los estudiantes valoren mejor mi actividad docente.	83%
El profesorado universitario dispone de posibilidades formativas para la integración de las TIC a su práctica educativa	80%
Las posibilidades que ofrecen ciertos recursos tecnológicos compensan el elevado tiempo empleado en la formación.	82%

Se observa en la tabla 1 que la totalidad de los ítems obtuvieron una favorabilidad superior al 80%. La actitud de los docentes analizados hacia las TD se resume en la figura 4.

Figura 4.
Actitud de los docentes hacia las TD.

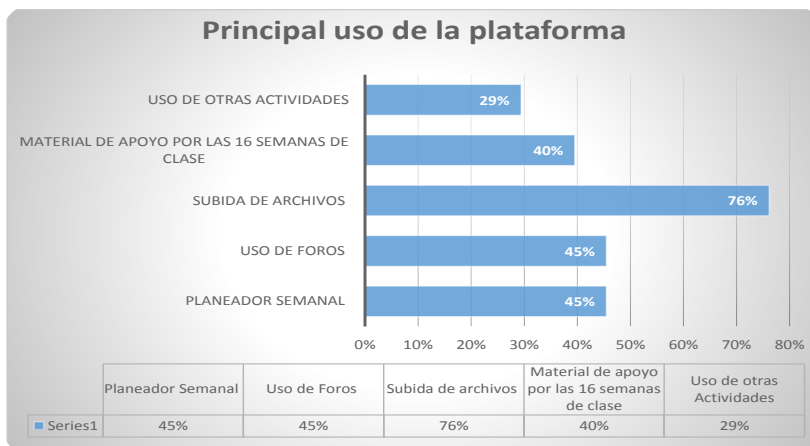


Fuente: Elaboración propia.

La aplicación del instrumento diseñado por Hernández-Ramos et al (2012), arrojó como principal conclusión que los docentes participantes tienen una actitud favorable (17%) y muy favorable (81%) hacia las TD. Además, se verificó que los ítems consultados (Tabla 1), obtuvieron una favorabilidad superior al 80% en todos los casos.

Ahora se presentan los datos obtenidos de la plataforma AVA

Figura 5.
Principal uso de la plataforma.



Fuente: Elaboración propia.

Se destaca que el principal uso de la plataforma es la subida de archivos, que corresponde a un 76% de las actividades que hacen los profes en la plataforma. También se observa un 29% de cumplimiento frente al requerimiento de subir material de apoyo para las 16 semanas de clase. Martin et al (2018) este tipo de uso de las TD, se enfoca en habilidades de pensamiento de nivel inferior.

Conclusiones

Los resultados obtenidos del instrumento y su contraste con los datos de uso de las TD permiten determinar que las actitudes de los docentes hacia ellas son Muy Favorables, lo que resulta contradictorio con el bajo nivel de uso y el uso instrumental que hacen de las mismas. Estos hallazgos son tomados como línea base para emprender un futuro proceso de formación que favorezca la movilización de procesos de pensamiento complejo a través de la implementación del Flipped Classroom.

Las líneas que busca seguir la investigación se centran en enfoques de las TD que permitan favorecer la parte más alta del espectro de la comunicación, es decir, fortalecer habilidades comunicativas como: colaborar, moderar, negociar, debatir, comentar, reunirse en la red y realizar videoconferencias por Skype, entre otras. Para ello se hace necesario determinar si el uso instrumental que hacen los docentes de la plataforma se debe a la ausencia de procesos de formación, ya que según lo indagado se descarta que se trate del aspecto actitudinal.

Referencia bibliográficas

Amador Bautista, Rocío (2008). *Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y el conocimiento*. En R. Amador Bautista: Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de investigación. México, DF: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés. Pp. 21-59.

EduLand. (2014). *Webinar #1: The Flipped Classroom*, por Raúl Santiago [Video]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Bdd_Dr7QUQ4.

Gómez, P. (1997). Tecnología y educación matemática. *Informática Educativa*, 10(1), 93-111.

Hernández-Ramos, J. Pablo, Martínez-Abad, Fernando, García-Peñalvo, Francisco-José, Herrera-García, M. Esperanza, Rodríguez-Conde, M. A. (2012). Escala de Actitud Hacia el Uso de las TIC por Parte del Profesorado. Estudio de fiabilidad y validez. En *XIV Simposio Internacional de Informática Educativa* [en línea]. [Consultado el 25 de abril de 2013]. Disponible en: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4596/1/TrailerPaper.pdf>

Martin, A. P., Martin, D. D., Aguilera, I. L., Sanz, J. M., Torner, P. S., Campión, R. S., ... & Soto, M. Á. M. (2018). Nuevas combinaciones de aula inversa con *just in time teaching* y análisis de respuestas de alumnos. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 175-194.

Martín, A. G., Picos, A. P., & Egido, L. T. (2010). *La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro*1. CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD, 200.

Reduteka. (2008). *Taxonomía de Bloom para La Era Digital* [Image]. Retrieved from http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf

CAPÍTULO 12

¿Cuánto gana la educación en Colombia?

Karen Yarley Rivas Ruiz¹; Oswaldo Alonso Álvarez Galvis²; Diego Fernando Galviz Cataño³; Juan Carlos Cardona Acosta⁴; Víctor Manuel Caycedo Sánchez⁵; José Alexander Velásquez Ochoa⁶

Resumen

Cuánto gana la Educación en Colombia, un análisis franco y directo sobre los diferentes aspectos que influyen, no solo en la designación de los rubros para el sistema educativo colombiano, si no en aspectos claves como la deserción y pérdida de competitividad. Una mezcla interesante que se debe observar no solo desde un punto monetario como tal.

Una eterna discusión de diferentes puntos de vista; el primero sobre si realmente el sistema de Educación en Colombia si amerita una inyección elevada de capital, o el problema radica en una administración poco eficiente e inadecuada que no aplica procesos administrativos de acorde a una realidad y un contexto regional y nacional.

La perspectiva financiera y estratégica hace necesario que se reúnan todos los aspectos cualitativos y cuantitativos para tomar decisiones que ayuden a la maximización y optimización de recursos.

Cuánto gana la educación en Colombia es un análisis crítico contable, financiero y humano sobre como la división de recursos económicos en

¹ Administradora de empresas y magister en Administración de Negocios Área Finanzas, docente de la Corporación Universitaria Americana Sede Medellín-Colombia. E-mail: krivas@Coruniamericana.edu.co

² Economista; especialista en Gerencia Financiera, Magister en Administración de Empresas en el área finanzas: Docente Universitario de la Corporación Universitaria Americana Sede Medellín. E-mail: oalvarez@coruniamericana.edu.co

³ Administrador De Empresas, Especialista En Logística Internacional, Magister En Administración De Organizaciones, Doctorado en Administración Gerencial. Docente Corporación Universitaria Americana. Sede Medellín. E-mail: dgalviz@coruniamericana.edu.co

⁴ Ingeniero en informática, Máster MBA internacional en Administración y Dirección de Empresas, Doctorante en Gerencia y política Educativa. Docente Corporación Universitaria Americana. Sede Medellín. E-mail: jcardona@americana.edu.co

⁵ Negociador internacional, Magister en Liderazgo Estratégico, Doctorante en Administración Gerencial de la Universidad Benito Juárez. Docente Corporación Universitaria Americana. Sede Medellín. E-mail: vcaicedo@coruniamericana.edu.co

⁶ Contador Público, Abogado, Experto en Políticas y Legislación Tributaria, Master en Bussines Administration, Doctorante en Gerencia y Políticas Educativas. Docente Corporación Universitaria Americana. Sede Medellín. E-mail: jvelasquez@coruniamericana.edu.co

Colombia ha significado en algunos casos un punto de discordia sobre diferentes conceptos y percepciones que indican por un lado la falta de recursos financieros y por otra parte el desorden administrativo y la falta de control.

Palabras clave: sistema educativo de Colombia, planeación financiera, división de recursos.

Abstract

How much Education in Colombia earns, a frank and direct analysis on the different aspects that influence, not only in the designation of items for the Colombian educational system, but in key aspects such as desertion and loss of competitiveness. An interesting mix that should be observed not only from a monetary point as such.

An eternal discussion of different points of view; the first on whether the education system in Colombia really deserves a high injection of capital, or the problem lies in an inefficient and inadequate administration that does not apply administrative processes according to a reality and a regional and national context.

The financial and strategic perspective makes it necessary to gather all the qualitative and quantitative aspects to make decisions that help maximize and optimize resources.

How much education wins in Colombia is a critical accounting, financial and human analysis on how the division of economic resources in Colombia has in some cases meant a point of discord on different concepts and perceptions that indicate, on the one hand, the lack of financial resources and another part the administrative disorder and the lack of control.

Keywords: educational system of Colombia, financial planning, division of resources.

Introducción

Análisis crítico desde el punto de vista financiero y contable sobre la división en inversión pública de capital para el desarrollo del sistema educativo en Colombia.

El desarrollo de la humanidad incluye una serie de cambios y necesidades que hacen precisamente que la comunidad en general necesite mucho más conocimiento. Una eterna discusión entre el nivel de necesidades de la empresa y la formación impartida en las aulas de clase, entre las inversiones que obtienen la educación pública y su real impacto.

Este texto tiene como finalidad principal realizar el análisis desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo que permite encontrar no solo como están siendo divididos esos rubros para el desarrollo sino su influencia en el desarrollo económico y competitivo del país.

Diferentes ejemplos de países desarrollados que han basado avances profundos en la expansión y extensión de oportunidades académicas para su población, no solo desarrollando y generando sus propios sistemas de educación, yendo más allá permitiendo por ejemplo la internacionalización de la educación mediante alianzas y nuevas habilidades. Una educación muchos más actualizada con la incursión de nuevas y mejores tecnologías. La educación debe cambiar a la par que cambia la comunidad, las necesidades, gustos y deseos de la industria, las empresas y los nuevos emprendimientos.

Desarrollo

La educación en Colombia

En Colombia existen instituciones educativas de muy buena y/o baja calidad, por lo que permite que la mayoría de ellas no son accesibles a la gran cantidad de la población. Además, la cobertura es insuficiente, lo que hace que el proceso de la educación no se pueda desarrollar ni siquiera de forma admisible. La inequidad, la falta de oportunidades y las injusticias, que se destacan en la lista de causas de los problemas antes mencionados y de muchos otros más.

También tienen como fondo la baja calidad en la educación pública y la inequidad en la distribución de la misma.

En este orden de ideas, si los colombianos mejoráramos y extendiéramos la educación pública en nuestro país, existiría más justicia y más equidad, Cuando las personas se educan, es natural que se ganen un estatus en la sociedad por el mérito que significa su conocimiento, de esta forma un profesional sin importar su perfil académico ve como su homologo a otro profesional del mismo perfil sin importar las demás condiciones que vivan ambos. Así mismo, cuando la mayoría de la población tiene un buen nivel de educación, las oportunidades son dadas de manera más equitativa; puesto que no existirían de condición tan marcada- los factores que hacen que una persona de escasos recursos no pueda acceder a un cargo alto. De igual forma, existiría más justicia y más equidad e imparcialidad en la educación pública haciendo que la inversión o el presupuesto de la nación para la educación llegue realmente a las personas que lo necesitan.

Colombia en cifras

Un reciente informe de la OCDE publicado por el diario el País en septiembre del año 2018⁷ indica lo siguiente:

El organismo reveló que el gasto en educación en todos los países que componen el grupo es en promedio US\$10.182 al año por estudiante, esto para las personas que están primaria, secundaria y en la universidad.

Colombia, que está en proceso de entrar a la Oede, invierte US\$3.245 por estudiante, la cifra más baja en toda América Latina, seguida por México que destina US\$3.703.

“En Colombia no se gasta ni 10% o 20% de lo que se invierte en otros territorios de la Oede. Nosotros consideramos que por estudiante debe haber una inversión de US\$10.000 como sucede en casi todos los países industrializados”, explicó María Antonieta Cano, directiva de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y miembro de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode).

Sin embargo, en otro informe vemos gratamente la siguiente noticia para el año 2018:

Los cuatro países pertenecientes a la Alianza del Pacífico aumentaron su presupuesto en educación para 2018. La cifra total de inversión lograda entre Chile, Colombia, México y Perú asciende a US\$54.348 millones, que representan 3,07% del Producto Interno Bruto (PIB) conjunto.

Si el análisis de inversión de cada uno de los países se hace en relación al porcentaje de su PIB, Colombia sería el segundo con mejor resultado para 2018. En el año en curso, el país destinó un presupuesto de US\$13.314 millones a la cartera educativa, que representan 4,7% de su PIB, mientras Chile lidera el listado con una inversión de US\$17.071, millones que significan 6,91% de su Producto Interno. Indica el columnista Andrés Venegas Loaiza en su publicación en el diario de La Republica, el 09 de abril del año 2018.

Muchas veces no es solo el total de dinero y un aumento sustancial del mismo, es necesario para poder hacer inversiones por ejemplo en infraestructura se necesita dicho presupuesto. Pero de igual forma y yendo más allá, el concepto administrativo imparcial y considerado hace que dicho presupuesto sea usado de forma correcta. De hecho, el aumento del dinero de inversión, bajo un sistema no controlado administrativo aumenta el derroche de los dineros públicos y al final ninguna cantidad de presupuesto será suficiente para poder llegar a un punto de total descongestión.

Hay un punto de referencia extremadamente importante y es la base para el desarrollo de una sociedad y la capacidad que se tiene para poder brindarle a su población un sistema educativo que le permita la preparación de nuevos emprendimientos, el desarrollo empresarial y el manejo de nuevas oportunidades de intercambio y formalización.

La educación brinda y expande una serie de oportunidades para la ciudadanía se cierra la brecha “Un niño pobre seguirá siendo pobre si abandona la escuela. Dramática realidad que, según Unicef, no se detiene en el mundo. Más de 123 millones de pequeños dejan las aulas cada año, lo que equivale a 11,5% de los menores en edad escolar, justamente en los países en donde las condiciones de vida de las familias son más precarias” (<https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-la-clave-para-cerrar-brechas-sociales/585364>).

Los sistemas educativos no solo necesitan de un presupuesto netamente económico, es todo un esfuerzo transversal que debe incluir acompañamientos de carácter sicosocial, evitando el proceso de deserción, donde están los jóvenes ya adolescentes que han decidido no terminar sus estudios básicos. Ahora surge una duda ¿Solo se deben tener presupuestos y puntos de inversión para la educación superior? ¿Hasta qué punto se solicitan rubros basados en la equidad?

El problema no es solo plata: 42 % de los universitarios deserta.

“Un informe del Banco Mundial concluyó que Colombia es el segundo país en A. Latina con mayor tasa de deserción en educación superior, pero el que ofrece al graduado el mejor retorno de esta inversión.”

“Una nueva jornada de movilización por el presupuesto de las universidades públicas se realizó ayer en el país. Los estudiantes, que adelantan una mesa de negociación con el Gobierno, aseguran que han logrado grandes avances, pero que la base presupuestal sigue siendo un dolor de cabeza. Por lo que exigen el 40 % del recaudo de la pasada reforma tributaria.”

“Desde un comienzo ambos movimientos, la Unión Nacional de Estudiantes de la Educación Superior (Unees) y la Asociación Colombiana de Representantes Estudiantiles de la Educación Superior (Acrees) han asegurado que se necesitan mínimo 3,2 billones de pesos para poder tener una educación superior pública y de calidad.

Sin embargo, en medio de la difusión mediática por la crisis de financiamiento de las instituciones públicas ha quedado opacado otro gran problema: el de la deserción universitaria, situación que no va a tener una pronta solución mientras no se plantee una mejora en la calidad de la educación básica y media, y se adopten estrategias inteligentes para combatirla.

Sin un cambio profundo en este sentido, una cantidad enorme de los recursos que se inviertan en el acceso a la educación superior podrían perderse.

Según un informe de noviembre del Banco Mundial, Colombia es el segundo país en América Latina con mayor tasa de deserción universitaria. En el

país, la cobertura de educación superior ronda el 52 % de jóvenes entre 17 y 24 años. Se estima que el 42 % de los que ingresan a planteles educativos termina desertando en los primeros años. El problema es tan delicado que en Colombia el Ministerio de Educación montó un sistema de monitoreo semestral, como parte de la estrategia contra la deserción. La tasa semestral, en promedio, está entre el 12 y 13 %. Unas cifras sin duda alarmantes.

Para el analista en educación superior, Carlos Mario Lopera, los factores académicos, económicos, sociales y emocionales influyen en el aumento del índice. Añadió que “las mayores deserciones se dan en primero y segundo semestre. Puede ser porque los estudiantes se decepcionan de la carrera o porque económicamente no pueden seguir”. Con base en estas características, varias instituciones se han visto en la obligación de replantear sus estrategias.”

“La Universidad de El Bosque es una de las instituciones que ha logrado reducir su índice de deserción. Desde hace un tiempo viene trabajando en un modelo estudiantil que combina el ingreso y la adaptación a la etapa universitaria, con el acompañamiento académico, durante la carrera. Además, tiene un componente para la vida laboral, en el cual les hacen un acompañamiento para brindarles herramientas de apoyo.

Otros planteles privados y públicos han implementado diversas tácticas, como el subsidio de transporte o alimentación, el acompañamiento psicosocial, y el apoyo con cursos adicionales o tutorías. A pesar de las soluciones que se han establecido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que la crisis de la educación no va a cesar hasta que no se piense en un sistema integral desde la primera infancia hasta la educación superior.

Esta organización concluye que se debe entender que el sistema escolar es continuo y que la financiación debe corresponder a las necesidades en todos los niveles. De no ser así, el presupuesto que se le invierte a la educación superior va a perpetuar el problema de deserción. Esto se debe a que, en la actualidad, la mayoría de universidades se ven en la obligación de hacer cursos de nivelación con los estudiantes por falencias en conocimientos que, se supondría, debieron adquirir en el colegio.

Problemas de financiación

El informe del Banco Mundial también muestra que la educación superior en Colombia es una de las más costosas en América Latina, después de México y Chile. Ante el difícil acceso a las matrículas, el Icetex surgió, hace unos años, como la alternativa para estudiar. Por las tasas de interés altas que cobra, los estudiantes también le piden al Gobierno que sus créditos sean condonables y que ese dinero se entregue a las universidades pública”

¿Existe una concentración de movimiento económico? Se hace también de igual forma una discriminación y la apertura de una brecha entre los posibles rubros y la intencionalidad la inversión, las escuelas y colegios necesitan precisamente no solo rubros financieros sino un acompañamiento de la parte sicosocial, aspectos como los embarazos a temprana edad, ingresos, situación familiar hacen que muchas veces los niños y niñas tomen decisión de terminar su educación.

Deserción Decepción

“Uno de los desafíos más grandes que enfrenta el país en materia de educación es luchar contra la deserción escolar. Sorprende que uno de cada cinco estudiantes en Colombia no continúe estudiando después de la primaria, que el 12 % quede por fuera en la básica secundaria y que solo 48 de cada 100 de las zonas rurales del país culmine la educación media.

Pero en la educación superior el desafío es mayor: solo la mitad de los matriculados se gradúan, según cifras de la OECD. Un estudio de la tasa de deserción por grupo concluyó que, en promedio, uno de dos matriculados no termina los estudios de educación superior. Según el mismo informe, la tasa de deserción alcanza el 33% al final del primer semestre y el 71% en el décimo semestre. Esto nos debe llamar a la reflexión. Pero además llama la atención el abandono por tipo de formación: las cifras del 2013 destacan que esta situación se presentó, durante el transcurso del programa, en universidades, en un 45%; en instituciones tecnológicas, 54% y en instituciones tecnológicas profesionales, 62%. Así mismo, la tasa anual de deserción hace unas importantes diferencias según las regiones. En el Atlántico, por ejemplo, es de 10,7%, muy similar a la de Bogotá, que es de 10,9, pero en Casanare llega hasta el 16,8%.

Estas falencias de la educación también ocurren en América Latina y el Caribe, donde más de 20 millones de universitarios asisten a más de 10 mil instituciones que ofrecen más de 60 mil programas y donde, según el Banco Mundial, el número de estudiantes universitarios se duplicó en los últimos 15 años.

Que aumenten los matriculados, no significa que ocurra lo mismo con el número de graduados. Si bien se duplicó el número de estudiantes universitarios, la mitad se va en el camino. Muy triste. Y esto sin contar que de los millones que entran, no todas acceden a opciones de calidad. Pocos, a juzgar por las cifras y los estudios existentes, cuentan con un plan de estudios atractivo que los retenga hasta terminar. Muchos se van de la universidad porque no tiene la capacidad económica de permanecer en ella. Miles, incluso, porque no tienen cómo sostener los gastos que implica estudiar en Colombia.

Al graduarse, tampoco están preparados para enfrentar las demandas del mercado laboral. Muchos llegan con marcadas desventajas y bajas competencias en temas claves. Y si logran ingresar al mercado laboral, no solo enfrentan un entorno hostil a la formalidad, sino que enfrentan una deficiencia profunda en materia de inversión en investigación, desarrollo e innovación.

Es claro que las causas del desbalance de la educación y la deserción inician mucho antes de la universidad: desde el preescolar que les hace falta a miles de niños colombianos, que llegan a primero de primaria con el único requisito de haber cursado el grado de kínder. Por lo general, un niño de escasos recursos no tiene ningún tipo de formación de primera infancia. Los primeros cuatro o cinco años de vida son cuidados por un familiar o un vecino, y el porcentaje que logra acceder a un preescolar lo hace a través de un hogar de bienestar, que no siempre cuenta con las herramientas pedagógicas de los preescolares privados, a los que asiste la minoría de los colombianos.

En el colegio las cosas no mejoran, porque la mayoría de los estudiantes solo tienen media jornada, mientras que los de estratos más altos cuentan con formación en jornada única y con una formación balanceada entre las áreas duras y el deporte, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Por supuesto, ese mismo niño que se ha formado con notable desventaja, generalmente no cuenta con la información ni los recursos necesarios para tomar una decisión correcta al momento de elegir una carrera profesional. En muchos casos, elegir es una oportunidad única en la vida y equivocarse puede ser el final de una carrera, como lo advierte un informe del Banco Mundial.

Los nuevos, que provienen de familias con menores recursos, la mayoría de las veces no están preparados académicamente para enfrentar los desafíos de la educación superior, y eso explicaría muchas veces explica la deserción. Ese desbalance educativo entre estratos altos y bajos no es la única causa de la deserción, pero sí sirve para entender que en la nivelación de la cancha está buena parte de la solución para enfrentarlo.

Pero definitivamente el desafío sigue siendo garantizar que los estudiantes avancen a través del sistema y para ello es necesario que entendamos la educación de manera articulada con el resto de factores sociales que la atañen y que se deben resolver, como la falta de oportunidades educativas, la pobreza, la presión por empezar a trabajar, el conflicto y hasta la violencia. De lo contrario, seguiremos con notas apenas aceptables.”

Retos que hacen que administrativamente se vea un presupuesto cualitativo y cuantitativo pasar de pensar solamente en una cantidad de rubros monetarios que involucren el desarrollo de nuevas estrategias y tácticas para lograr retener a estos niños y niñas, que luego serán los profesionales.

No es solo un tema de entes gubernamentales o de la parte administrativa del país es un compromiso de todos, de esta forma cuando los niños y niñas van logrando su edad adulta tienen una serie de oportunidades que pueden ser perdidas debido precisamente a que no se cuenta con las competencias, habilidades y destrezas para poder afrontar esos cambios y tendencias que necesitan una base fundamental de conocimiento y actitud. Es así como en algunas esquinas se escuchan las quejas sobre las oportunidades laborales y de emprendimiento, pero ¿Si nos estamos preparados para afrontar estas oportunidades? se termina precisamente abriendo un espacio para otros y continúa la brecha de la educación.

“La mayoría de universitarios no terminan la carrera que empiezan”.

Muchos estudiantes de educación superior se cambian de programa académico a medio camino. ¿Por qué no están escogiendo la carrera apropiada? (Revista Semana Sección educación 2017).

“Paula quería ser abogada porque soñaba con ser una voz de cambio en el país. Por eso ingresó a la Universidad Javeriana a estudiar derecho. Pero, en su segundo semestre, se enteró que esta carrera no era lo suyo. Las altas exigencias de los exámenes y las largas lecturas jurídicas la desalentaron, y terminó cambiándose de programa.

Como ella, muchos estudiantes se cambian de programa en primero o segundo semestre porque no encontraron lo que esperaban en sus carreras. Y algunos incluso se cambian en los últimos semestres, por lo que pierden un tiempo valioso estudiando algo que no van a necesitar.

La deserción entre programas académicos (los que no concluyen la carrera que empiezan) es algo de lo que no se habla tanto. Generalmente, se tratan más las cifras de deserción de la educación terciaria (los que nunca logran un título universitario), que son más bajas; en el país, de acuerdo con el estudio *Momento decisivo: La educación superior en América Latina del Banco Mundial*, esta ronda el 37 %.

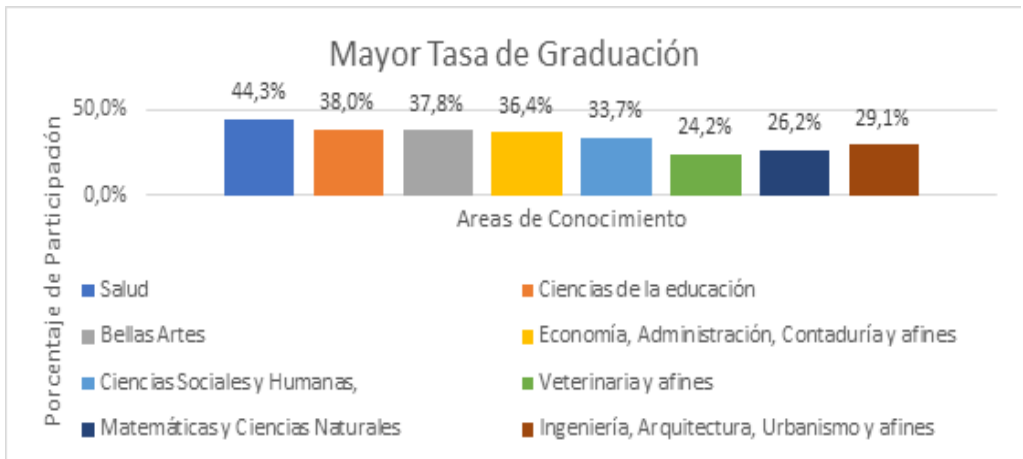
Sin embargo, la tasa de deserción también enuncia un problema grande. Según el Ministerio de Educación, el 37,4 % de los alumnos que inician un programa lo terminan. Eso quiere decir que, de 10 estudiantes universitarios, tres nunca se gradúan. Pero, lo que, es más, de los otros siete, solo tres terminan la carrera a la que entraron inicialmente. Los otros cuatro o se cambian de programa o no llegan a terminarlo en un periodo de 14 semestres.

Esta alta deserción dentro de cada programa conduce a un sistema poco eficiente, donde algunos estudiantes pierden tiempo y dinero estudiando cosas que no les representará mayor provecho. Pero, además, esto indica que la deserción no es solo una cuestión de falta de recursos, sino también de la mala elección de los programas.

Según cifras del Spadies del año pasado, el área de conocimiento con mayor tasa de graduación es el de salud, con un 44,3 % estudiantes culminando

sus estudios. Le sigue el área de ciencias de la educación, con una tasa de 38 %; Bellas Artes, con 37,8%; Economía, Administración, Contaduría y afines, con 36,4 %, y Ciencias Sociales y Humanas, con 33,7 %.

Las de menor graduación son Agronomía, Veterinaria y afines, 24,2 %; Matemáticas y Ciencias Naturales, 26,2 %, e Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, 29,1 %.



El problema radica en que, cuando los estudiantes entran a un programa académico universitario, lo hacen con una serie de expectativas e ilusiones frente a la carrera que no siempre se cumplen. Muchos universitarios en primero o segundo semestre se dan cuenta de que las materias o los prospectos laborales no eran lo que esperaban.

Según un estudio adelantado por el sociólogo Mauricio Rojas en la Universidad de Ibagué, es por esta razón que los tres primeros meses de la vida universitaria son los más críticos. “Las universidades no conocen el tipo de joven que ingresa hoy a sus claustros. Diseñan unas formas de entrada a la vida universitaria bajo una serie de supuestos sobre el joven universitario que van en contravía de las propias expectativas y subjetividades juveniles”

Es una muestra muy clara de que se necesita una serie de estrategias y tácticas integrales para ofertar educación pública vs educación privada.

El Columnista Oscar Sánchez, habla sobre la educación pública y privada basándose en hechos reales donde expone que la calidad de un colegio

depende de que sus líderes pedagógicos y sus padres de familia sepan para dónde van, se tomen en serio la tarea y asignen los recursos que se necesitan. No depende de la naturaleza pública o privada de los fondos que lo financian. Si el Estado es el dueño y junto con la comunidad de ese lugar hacen bien su tarea, los colegios públicos llegan a ser excelentes. Igual pasa con colegios de familias de educadores, de comunidades religiosas o de una identidad nacional. Por eso hay educación privada y pública buena y mala. Son muchas las evidencias de que en este asunto la cosa está repartida. Entonces, ¿que surjan tantos buenos colegios privados como se pueda y se queden unos cuantos públicos buenos para tener la mejor ‘combinación’ posible? Pues no.

Desde mi punto de vista, los bajos niveles en los resultados educativos, no son solo en los colegios sino también en la educación superior, donde se observa que personas que ya han pasado por una institución de formación media pública o privada vienen con un nivel de conocimiento muy bajo, eso demuestra que los procesos no están siendo efectivos.

Algunas investigaciones demuestran que la inversión en la educación colombiana no es tan eficiente como en otros países. Es de anotar que el desenvolvimiento de los educandos en algunas materias no es tan relevante para ellos primordialmente en las matemáticas, español y las TIC, ya que sus falencias en estas asignaturas son notorias en el aula de clase y en sus quehaceres laborales.

En Colombia cada vez más se dividen los colegios por capacidades económicas. Al concentrar la educación bien financiada y los niños con padres más educados en ciertos colegios (sería igual si fueran públicos o privados, pero en la práctica son privados), le hacemos un gran mal a la educación de los pobres, por dejarlos aislados en el mundo de las dificultades, y un mal peor a la sociedad en general al segregarla más, eternizar las desigualdades y mantener una ruptura que genera violencia y exclusión.

El Estado lucha por mejorar la educación pública frente a la privada (y muchas veces lo logra). El mejor ejemplo es Bogotá, que logró en los últimos años que los resultados de los colegios oficiales mejoraran más rápido que los de los privados, invirtiendo mucho en los oficiales. Pero en

ninguna parte del país la proporción de estudiantes del sistema privado se reduce. Así que se agota el margen para mejorar el sistema manteniendo la segregación.

El Estado debe apoyar sus propios colegios, aprender de los demás y propiciar intercambios. Y hay que avanzar poco a poco con la mezcla. Por ejemplo, que los colegios privados más diversos paguen menos impuestos y los más homogéneos paguen más. O que en ciertos días y áreas del currículo los estudiantes de los colegios oficiales y privados puedan compartir en condiciones de igualdad.

Rubro de inversión en educación

El presupuesto de inversión en la educación colombiana en la básica, media, técnica, tecnológica y universitaria para los últimos 5 años han tenido; Recientes protestas, reclamos y quejas de los estudiantes de la educación pública dejan una duda sobre si estos rubros tienen un destino coherente con las necesidades del sistema educativo y su sostenibilidad en el tiempo para poder generar en el país una nueva fuerza productiva mano de obra que traduzca en desarrollo económico las diferentes oportunidades de negocios y sea parte de un cordón de competitividad, diferencia y valores agregados para el país.

Conclusiones

El Presupuesto Ciudadano se presenta de una forma sencilla, clara, del Presupuesto General de la Nación (PGN) de manera que las personas que no están familiarizadas con finanzas públicas puedan conocer cómo se elabora, de donde provienen, como se obtienen los recursos públicos, y la distribución de los mismo, y cuáles son los destinos a los que están dirigidos a quienes se benefician, desagregado en los principales sectores y conceptos que componen el Presupuesto en

Colombia como son Educación, Trabajo, Mina y energía, defensa, inclusión social y reconciliación, Vivienda, salud, transporte, Agropecuario, pago deuda Público.

Los recursos del presupuesto se gastan en: Defensa, salud, educación,

trabajo, inclusión social, y bienestar de la familia, Transporte, Vivienda, agropecuaria, Pago deudas Públicas, Minas y Energía, y Otros Gastos, las principales prioridades de este presupuesto es el gasto destinado a mejorar el bienestar de la población.

La deserción en Colombia tanto en la educación Básica media y universitaria, se presenta por las siguientes causas. Problemas Financieros, Pobre preparación escolar, La carrera no es la correcta, Cuando se reprobaban las asignaturas constantemente, Conflicto entre el estudio, la familia y el trabajo, Falta de interacción de calidad con profesores y orientadores, Ambiente poco motivante, falta de apoyo estudiantil.

Referencias bibliográficas

Alzate, M. (2016). Contribución de las acciones colectivas identitarias a las nuevas configuraciones de familia en América Latina. En G. Romo Morales (Ed.), *La familia como institución. Cambios y permanencias Vol (Núm)*, 241-260. Tonalá, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Calderón, C. (1998). *Planeación estatal y presupuesto público*. Bogotá: Editorial Legis.

Congreso de la República de Colombia. (1990). *Ley 54 de 1990, Por medio de la cual se definen las Uniones maritales de hecho y el régimen patrimonial entre compañeros permanentes*. Bogotá.

Corte Constitucional de Colombia. (1992). *Sentencia T-494 de 1992*. Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación (2010). *Planes de desarrollo en Colombia*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/PND.aspx>

García, C. (1998). *Mito, historia y razón en Grecia: del mito al logos*. Recuperado de <http://www.march.es/publicaciones/pasadas/cuadernos/pdf/Nuevo%20romanticismo.pdf>

López Garavito, L. (1992). *Intervencionismo de Estado. Economía en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Martner, G. (1967). *Planificación y presupuesto por programas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Morales, A. (junio 14 de 2013). *Precio del oro subió a precio histórico en 2013*. El Colombiano. Recuperado de: www.elcolombiano.com/economia/precio-del-oro-historico.

Platón. (1986). *Fedón*. Madrid: Gredos.

Ubeñak, F. (1987). *La revolución del 404 en Atenas en el contexto de la crisis de la decadencia de la poli*. En *Memorias de historia antigua VII*. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=MhMj_NagQaIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, pag 102.

