

Educación, estilos de aprendizaje y herramientas didácticas



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



SELLO EDITORIAL UNIVERSITARIO

U Americana



Educación, estilos de aprendizaje y herramientas didácticas



Compiladores

Ph. D. (C) Diego Alejandro Correa Correa
Mg. Carlos Mario Correa Cadavid
Ph. D. (C) Carlos Augusto Arboleda Jaramillo

Editor

Ph. D. (C) Jovany Arley Sepúlveda Aguirre
Director Editorial y de Publicaciones

Corporación Universitaria Americana
Sede Medellín
2020

371.2
C822

Corporación Universitaria Americana. (2020). *Educación, estilos de aprendizaje y herramientas didácticas*. (Comp.) Diego Alejandro Correa Correa, Carlos Mario Correa Cadavid y Carlos Augusto Arboleda Jaramillo. Medellín: Sello Editorial Universitario Americana

209 Páginas: 16X23 cm.
ISBN: 978-958-5512-86-3

1. Educación 2. Estilos de aprendizaje 3. Herramientas didácticas

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA-CO /SPA/RDA
SCDD 22 / CUTTER - SANBORN

Corporación Universitaria Americana©
Sello Editorial Universitario Americana©
ISBN: 978-958-5512-86-3

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA

Presidente
JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectoría nacional
ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Rector - Sede Medellín
ALBERT CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector Académico - Sede Medellín
ARTURO ARENAS FERNÁNDEZ

Vicerrector de investigación - Sede Medellín
LUIS FERNANDO GARCÉS GIRALDO

Director de Publicaciones - Sede Medellín
JOVANY SEPÚLVEDA AGUIRRE

Sello Editorial Coruniamericana
editorialmed@americana.edu.co

Diagramación
EDUARDO A. MURILLO PALACIO

Carátula
LUISA FERNANDA ROJAS ARANGO

Corrección de texto
DELIO DAVID ARANGO NAVARRO

1.ª edición: julio 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.

CONTENIDO

Prólogo ■ 8

Introducción ■ 10

Capítulo 1 ■ 13

Los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios. Estado del arte de investigaciones realizadas a nivel de tesis doctoral. Periodo de 2015 a 2019

Jorge Eliécer Villarreal Fernández y Dora Inés Arroyave Giraldo

Capítulo 2 ■ 29

Desarrollo del pensamiento numérico en estudiantes de educación secundaria a través del diseño de una estrategia de enseñanza de la operación división en números naturales

Nelson Valoyes Cuesta, Jorge Eliécer Villarreal Fernández, Oscar Andrés Cuellar Rojas y Yamil Alberto Mosquera Córdoba

Capítulo 3 ■ 45

Cutting: Marcas que hablan de lo que el infante y el adolescente calla

Melissa González-Rubio Villa y Ana Milena Giraldo Agudelo

Capítulo 4 ■ 58

Ecle: una herramienta didáctica para aprender la lectoescritura

Natalia Andrea Flórez, Natalia Mazuera Marín, Natalia Muñoz Sanmiguel, Óscar Andrés Cuéllar Rojas

Capítulo 5 ■ 71

Una mirada hacia la educación inclusiva en la universidad

Sara Daniela Meneses Gil, Iris Ayde Lopera Tapias, Paola Andrea Areiza Restrepo, Melissa González-Rubio Villa

Capítulo 6 ■ 91

Caracterización competencias digitales en docentes universitarios: estudio de caso

David Alberto García Arango, César Felipe Henao Villa, Óscar Andrés Cuéllar Rojas, Jorge Eliécer Villarreal Fernández, Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez

Capítulo 7 ■ 106

Influencia de la sociología en la educación superior: una visión desde la Corporación Universitaria Americana

Juan Carlos Cardona Acosta, Albeiro Aguirre Ríos, Uriel Osorio Arango, Juan Carlos Olier Restrepo y Rodrigo Albeiro Jaramillo Villegas

Capítulo 8 ■ 125

La necesidad de educar en identidad dentro de las instituciones educativas en la ciudad de Medellín

Diego Alejandro Correa Correa, William Esteban Grisales Cardona, Walter Mauricio Montaña Arias, Carlos Augusto Arboleda Jaramillo

Capítulo 9 ▪ 143

Retos que enfrenta la formación de las nuevas generaciones

Karen Yarley Rivas Ruiz, María Andrea Botero Grisales, John Fredy Múnera Tabares,
José Alexander Velásquez Ochoa, Jaime López Castañeda

Capítulo 10 ▪ 154

La paradoja de la censura de la muerte en la escuela. ¿Repercusiones en la formación?

Leidy Yohana Núñez Cataño

Capítulo 11 ▪ 164

Evaluación de los aprendizajes: de la visión técnico-instrumental a una perspectiva crítica en los procesos de lenguaje

Mónica Humánez Ruiz, Yanina Yulieth Nieto Miranda

Capítulo 12 ▪ 194

Tendencia del desarrollo histórico de las políticas de formación docente en Colombia

Dina María Ramos González, María Catalina Torres Lance, Lina Humánez Arroyo ,
María Mónica Torres Lance

Prólogo

La Corporación Universitaria Americana (CUA) sede Medellín, presenta a la comunidad académica y científica, el libro *Educación, estilos de aprendizaje y herramientas didácticas*, resultado de procesos estructurados y de los proyectos realizados por el talento humano de investigadores que componen la institución, en relación a las temáticas educativas y pedagógicas que le son inherentes, tanto desde su programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia, como desde otros programas de pregrado y posgrado que se brindan a la región.

Los autores, académicos con amplia experiencia en la docencia, la extensión y la investigación, proponen a través de los capítulos que constituyen el libro resultados de investigación, reflexiones sobre la educación, desde los diversos niveles que constituyen el sistema de educación en Colombia: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica con la primaria y la secundaria, la educación media, y la educación superior.

El libro se plantea desde diversas perspectivas, tales como los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios, los sujetos en la educación, la didáctica y las herramientas, la inclusión en la educación con calidad, los maestros en la educación, los relatos y sus historias de vida y las políticas públicas, entre otras.

La importancia de esta publicación radica en el papel preponderante que tiene la educación en la sociedad actual y lo que significa para el desarrollo del país y de América Latina, aspecto que se constituye en una de las vías, puede decirse que la primordial, en la construcción de capacidades en y desde los niños, jóvenes y adultos; sin embargo, la investigación en relación a la educación, los modelos pedagógicos, la didáctica, la formación y desarrollo del talento humano y las tecnologías aplicadas a la misma, presentan poco desarrollo en Colombia, requiriéndose mayor compromiso, no solo desde lo público, en relación a políticas públicas, programas y proyectos, con decididos recursos para la educación, como desde lo privado y las diversas entidades e instituciones que tienen tan importante responsabilidad.

Por tanto, el compromiso de la CUA, se ve reflejada en esta publicación que será de gran interés para investigadores, docentes y responsables de la

educación, desde las entidades públicas y privadas, seguros que será este libro el inicio de una prolífica producción académica e investigativa al servicio de la región y del país. Por tanto, su lectura, análisis y reflexión serán primordiales para quienes se interesen por tan importante campo y tema como lo es la educación.

Mg. Carlos Mario Correa Cadavid
Investigador y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales
Colegio Mayor de Antioquia

Introducción

La educación es sin duda uno de los temas de más interés cuando se refiere a las perspectivas de desarrollo de un país, por ello la CUA emprende este proyecto editorial desde la perspectiva de resultados de investigación y de su equipo editorial, el cual cuenta con gran experiencia en la publicación de textos resultado de investigación.

El libro cuenta con doce capítulos, todos ellos referidos directamente a la educación o a temáticas afines, abordados desde los diversos programas académicos de la institución y las acciones investigativas que se han venido consolidando, y para ello se presenta a continuación la distribución de los mismos.

En el capítulo uno, denominado *Los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios: estado del arte de investigaciones realizadas a nivel de tesis doctoral, periodo de 2015 a 2019*, a modo de avance en el marco del proyecto doctoral *Las relaciones de causalidad entre la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana*, iniciando por una revisión en bases de datos científicas, como son Base, Dialnet, Doaj, Ebsco, Redalyc, Scielo, Scopus, Taylor y Francis, y sobre Tesis en red, DART, OATD, y se procede a realizar un análisis minucioso de los resultados obtenidos en tal sentido en función de la educación superior, la calidad educativa y el rendimiento académico.

Seguido de ello, encontramos el capítulo dos, dirigido al nivel de la educación básica secundaria, en el marco del proyecto de investigación *El desarrollo de habilidades de pensamiento en instituciones educativas a partir de la enseñanza de las matemáticas*, y que como capítulo se ha denominado *Desarrollo del pensamiento numérico en estudiantes de educación secundaria a través del diseño de una estrategia de enseñanza de la operación división en números naturales*, y se ha desarrollado en una institución educativa de Medellín, Colombia, bajo un enfoque deductivo, buscando analizar en estudiantes de grado sexto la comprensión e interpretación de las operaciones matemáticas, resaltando el proceso de enseñanza–aprendizaje y la importancia de la comunicación matemática.

El tercer capítulo es resultado de un estudio de caso sobre las autolesiones que se infringen los menores de edad, llamado *Cutting: marcas que hablan de lo que el infante y el adolescente calla*, y se basa en el relato de los infantes como sujetos singulares que se encuentran inmersos en este síndrome y que en algunas ocasiones puede desembocar en el suicidio; por ende es un tema de la escuela de hoy y aporta de forma significativa a la comprensión de la problemática.

Continuando con el desarrollo del libro, el lector encontrará el capítulo cuatro *Ecle: una herramienta didáctica para aprender la lectoescritura*, producto del proyecto de investigación que tiene la misma denominación, y se basa en un rastreo minucioso de investigaciones en relación a las herramientas utilizadas para la lectura y la escritura, y que luego de ello, ha sido contrastado en dos instituciones de educación, una de ellas privada y otra de carácter público en la ciudad de Medellín, respondiendo a la pregunta sobre los cambios en los niveles de aprendizaje de la escritura y la lectura, bajo las metodologías de enseñanza ecléctica, silábica y global.

El capítulo cinco, resultado de la investigación sobre la inclusión en la educación, que lleva el mismo nombre del capítulo *Una mirada hacia la educación inclusiva en la universidad*, identifica elementos clave para la creación de ambientes de inclusión de los estudiantes en la educación superior.

Otro estudio de caso constituye el capítulo seis *Caracterización de competencias digitales en docentes universitarios: estudio de caso*, se trabaja en el marco del proyecto de investigación I+D+I dirigido al fortalecimiento de la formación virtual en el departamento de Antioquia, financiado con recursos de Minciencias en Colombia. Se identifican estadísticamente rangos de factores característicos por programa, clasificando por *cluster*, para luego ser contrastados desde los abordajes teóricos existentes.

También, con un enfoque de análisis sociológico, el capítulo siete *Influencia de la sociología en la educación superior: una visión desde la Corporación Universitaria Americana*, identifica las relaciones entre la disciplina de la sociología con la educación superior, desde un abordaje cualitativo, como una investigación aplicada con una fase descriptiva.

El octavo capítulo hace un acercamiento de la cultura en función de las identidades que se han construido en Medellín, Colombia, es por ello, que el capítulo se denomina *La necesidad de educar en identidad dentro de las instituciones educativas en la ciudad de Medellín*.

Continuando la lectura, se encuentra el capítulo nueve denominado *Retos que enfrenta la formación de las nuevas generaciones* y que plantea y desarrolla la pregunta: ¿Qué retos enfrenta la formación de las nuevas generaciones?

El capítulo diez que lleva por título *La paradoja de la censura de la muerte en la escuela. ¿Repercusiones en la formación?* Se centra en abordar las consecuencias formativas de proscribir la muerte en la escuela. Para ello se definen actitudes y concepciones sobre la muerte y se expone la revisión de antecedentes de investigaciones que en los últimos años abordan las categorías de muerte, escuela y formación.

En el capítulo once, titulado *Evaluación de los aprendizajes: de la visión técnico-instrumental a una perspectiva crítica en los procesos de lenguaje*, se habla de la política de estandarización en lengua castellana, sobre las prácticas evaluativas de los docentes de la ciudad de Montería en la educación básica y media desde una perspectiva sociocrítica.

Para finalizar se encuentra en el capítulo 12, *Tendencia del desarrollo histórico de las políticas de formación docente en Colombia*, un recorrido histórico de las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional y municipal en el período 1994–2017 en las prácticas pedagógicas de los maestros, especialmente en la ciudad de Montería.

Mg. Carlos Mario Correa Cadavid
Investigador y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales
I.U. Colegio Mayor de Antioquia

Capítulo 1

Los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios. Estado del arte de investigaciones realizadas a nivel de tesis doctoral. Periodo de 2015 a 2019¹

Jorge Eliécer Villarreal Fernández² y Dora Inés Arroyave Giraldo³

Resumen

La calidad de los aprendizajes debe ser una de las preocupaciones de las

universidades, esto teniendo en cuenta el tipo de competencias que se requieren para responder a lo que el medio exige y las repercusiones sociales que tiene. Mejorar la calidad de la educación superior supone el reconocimiento y desarrollo en los estudiantes de actitudes y habilidades que permitan el mejoramiento del nivel de logro académico y una baja en la deserción. Un primer paso para llegar a este objetivo es la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior, de manera que, desde un primer momento, se puedan tomar las medidas necesarias para el acompañamiento de sus procesos y determinar, a partir de esto, las posibles transformaciones que lleven a un mejoramiento de la calidad.

Diversos estudios han enfrentado esta situación por lo que hay un camino que ya se ha recorrido, se requiere identificar el momento en que estas pesquisas se encuentran, los alcances que han obtenido y las posibilidades de ampliación de esta línea de investigación. El estudio que se presenta tiene como objetivo el presentar los resultados de la revisión de investigaciones que se han realizado sobre estilos de aprendizaje durante procesos de formación doctoral en el periodo de 2015 a 2019.

1 Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto de tesis doctoral titulado *Las relaciones de causalidad entre la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana* que se encuentra en ejecución.

2 Licenciado en matemáticas y física, candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Corporación Universitaria Americana. Correo: jvillarreal@coruniamericana.edu.co.

3 Licenciada en Pedagogía Reeducativa, magíster en Educación, doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad San Buenaventura. Correo: dora.arroyave@usbmed.edu.co.

Palabras clave: educación superior, estado del arte, estilos de aprendizaje, rendimiento académico.

Introducción

La formación de profesionales con las habilidades para acceder a educación de manera continua es el resultado esperado en las instituciones de educación superior (Unesco, 2003). Lo anterior permite comprender que deben converger diferentes variables de manera que el aprendizaje que se busca en la universidad tenga éxito, los estudiantes logren desarrollar las capacidades y competencias que se requieren en un profesional para el mundo de hoy.

Revisando las distintas políticas públicas en materia de educación en Colombia, se ha reconocido, por parte del Estado, falencias en la calidad de la educación superior, por esto se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces). En el ámbito de este sistema, las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es que este proceso debe estar centrado en el estudiante orientado a los resultados y ser transparente (OCDE, 2012).

En las transformaciones planteadas, se debe prestar atención al aumento en el ingreso de estudiantes a la educación terciaria. En las universidades latinoamericanas, pasó del 21 % a inicios del año 2000 al 43 % a finales de 2013 (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017). En Colombia, según informe del Ministerio de Educación Nacional (2016), la matrícula en pregrado pasó del 31,6 % en 2007 al 49,4 % en 2015. Estos datos permiten inferir que la diversidad aumenta y que se requieren políticas de inclusión para los estudiantes que ingresan a la universidad, identificándose diferencias en lo cultural, económico, social y cognitivo. Las instituciones universitarias deben implementar acciones que beneficien el progreso de los estudiantes, mejorando su productividad y, por lo tanto, la del país. Este aprendizaje debe garantizar condiciones de efectividad y permanencia (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2014).

La calidad de los aprendizajes debe ser una de las preocupaciones de las universidades, teniendo en cuenta el tipo de competencias que se requieren para responder a lo que el medio exige y las repercusiones sociales que tiene.

La problemática de calidad, debe ser asumida por las políticas públicas, pero también por las instituciones, modificando lo necesario para lograr los objetivos establecidos y que deben ser determinados a partir del momento actual, es decir, la globalización (Espinoza y González, 2012).

Los resultados son la variable básica para medir la calidad del aprendizaje, estos se determinan a partir del rendimiento o logros académicos. Los enfoques de aprendizaje influyen fuertemente estos resultados y la combinación de las motivaciones, intenciones y estrategias son el origen de estos enfoques (Monroy y Hernández, 2014). A partir de lo anterior, cobran importancia para mejorar la calidad del aprendizaje, categorías como las estrategias de aprendizaje y la motivación. Se debe tener claro que en el rendimiento del alumno intervienen otras variables, por ejemplo, los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje, y estos pueden verse afectados por el sexo, la edad, entre otros.

El enfoque de aprendizaje que pone como centro al estudiante, ha implicado una transformación de paradigma en la función del docente convirtiéndolo en un facilitador, por lo que los alumnos deben tomar en sus manos partes esenciales de su proceso, por ejemplo, el asumirse como aprendices permanentes. El conocimiento del propio proceso de aprendizaje, las estrategias, el estilo, la motivación, entre otros factores; es importante para tomar decisiones sobre los recursos más adecuados y para determinar cuáles de ellos se deben desarrollar. Saber la manera en que a alguien le guste aprender (estilo de aprendizaje) (Escanero-Marcén, Soria, Escanero-Ereza y Guerra-Sánchez, 2013), las estrategias que utiliza y qué es lo que lo incentiva a hacerlo, “permitirá orientar de mejor manera el proceso de aprendizaje de los estudiantes, buscando favorecer su rendimiento académico y, además, entregará información importante para replantear estrategias de apoyo al proceso de aprendizaje” (Schneeberger, 2016, p. 7). Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede concluir que el mejorar la calidad de la educación superior supone el reconocimiento y desarrollo en los estudiantes de actitudes y habilidades que permiten el mejoramiento del nivel de logro académico y una baja en la deserción.

Un primer paso para llegar a este objetivo es la identificación de estas variables en los estudiantes que ingresan a los procesos de formación superior, de manera que, desde un primer momento, se puedan tomar las medidas necesarias para el acompañamiento de sus procesos y determinar, a partir de esto, las posibles transformaciones que lleven a un mejoramiento de la calidad.

El desconocimiento de la manera en que el estudiante aprende, de la forma en que enfrenta los procesos a realizar y de la manera en que se procesa la información que se recibe, son algunas de las situaciones que se presentan en la educación superior, no se tienen en cuenta, ni se conocen en muchas ocasiones, los elementos que intervienen en ese proceso, entre los cuales se puede encontrar los estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje son definidos a partir de Alonso, Gallego y Honey (1997) como “los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48), son relativamente estables, lo que quiere decir que se pueden transformar que sería, en últimas, una de las tareas de la educación.

En los últimos años se han realizado diferentes investigaciones que tienen como centro los estilos de aprendizaje y en los que se ha mostrado que esta categoría, aunque por sí misma es importante, está relacionada con otras o, por lo menos, debe tenerse en cuenta en compañía de otras, como estrategias de aprendizaje, motivación, estrategias de enseñanza, enfoques de aprendizaje, y que buscan el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes universitarios.

Los niveles de estas investigaciones han venido evolucionando, desde caracterizaciones, con objetivos descriptivos, pasando por estudios relacionales donde se conjugan pares de categorías junto con otras variables como rendimiento académico, sexo, edad, tiempo en la educación superior, y algunos inicios de niveles explicativos con estas últimas. Dentro del proceso en que transcurre esta línea de investigación se requiere avanzar más para llegar a realizar propuestas que tengan como objetivo el mejoramiento del proceso de aprendizaje teniendo como base para esto, la identificación de las relaciones de causa-efecto entre las categorías planteadas y su relación con variables socio académicas específicas de las instituciones universitarias.

Para lograr esto, el primer paso es identificar las investigaciones que se han realizado hasta ahora y analizar las características de cada una de ellas, de manera que se pueda determinar el momento en que se encuentra la investigación y las posibilidades de desarrollo de este proceso.

A continuación, se presenta el resultado del estado del arte de las investigaciones sobre estilos de aprendizaje encontradas en tesis de doctorado realizadas durante el periodo 2015 a 2019.

Desarrollo

Desde diversos trabajos investigativos se ha estudiado los estilos de aprendizaje, cada uno de ellos desde diferentes áreas del conocimiento, con objetivos y enfoques correspondientes a las necesidades de los investigadores y sus contextos. Para este trabajo se han revisado tesis de doctorado y artículos de investigación que se encuentran en distintas bases de datos bibliográficas y que se han publicado desde el 2015 y hasta el 2019. Se ha determinado este lapso dada la cantidad de trabajos que se encuentran y para tener en cuenta los últimos desarrollos realizados en el campo.

Las bases de datos en las cuales se realiza la indagación son Base, Dialnet, Doaj, Ebsco, Redalyc, Scielo, Scopus, Taylor y Francis, Tesis en red, DART, OATD. La búsqueda se realizó utilizando palabras exactas en el título de las publicaciones: estilos de aprendizaje. Se tuvieron en cuenta solo investigaciones realizadas en escenarios universitarios, que es el contexto donde se realiza la pesquisa, además de que estuvieran en texto completo y en español. Esta revisión de antecedentes se realiza a partir de las tesis de doctorado, dado que estas permiten identificar procesos de investigación más profundos y avances significativos en el conocimiento.

Se revisaron veintiséis tesis de doctorado, las cuales relacionan esa categoría con otras como rendimiento académico, inteligencias múltiples, estrategias o estilos de enseñanza, aprendizaje autorregulado, enfoques de aprendizaje, hábitos de estudios, métodos pedagógicos, nivel de logro, duración de la carrera, estresores, etc. Se realizó un trabajo esencialmente de nivel relacional, buscando si existe relación entre las variables escogidas y los estilos de aprendizaje.

Son diferentes los objetivos, instrumentos para recolectar la información, enfoques y niveles de la investigación y, por tanto, resultados de cada una de ellas, pero se encuentran algunas características en común. Esta revisión tendrá en cuenta, en particular estas características, ya que son las que guían el proceso de la nueva investigación, el objetivo, la metodología y los instrumentos de recolección de información.

Algunos de estos trabajos (Santos, 2016; Rodríguez, 2017; Collantes, 2018; Ullauri, 2017; Pereda, 2018; Chúmbez, 2017; Núñez, 2016; Cosio, 2016; Gutiérrez, 2017; Tomas, 2017; Fuertes, 2017) buscan determinar los estilos de aprendizaje en contextos y áreas determinados, se busca mejorar o analizar la relación que tienen los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico.

En el caso de Santos (2016), Pereda (2018), Chúmbez (2017), Núñez (2016), Cosio (2016), Tomas (2017) y Collantes (2018); se utilizó el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA), para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes que se tuvieron en cuenta para los diferentes estudios.

Santos (2016) realiza el estudio en un curso de informática y, a partir de los resultados de este cuestionario, se diseñó una estrategia metodológica centrada en hipermedias educativas, logrando una mejora significativa en el rendimiento académico del grupo experimental. El estudio se planteó como exploratorio. Rodríguez (2017), buscó establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de logro en estudiantes de liderazgo y gestión en un estudio descriptivo-correlacional.

Otra investigación que define el rendimiento académico como nivel de logro de aprendizaje es Gutiérrez (2017), cuyo objetivo de investigación fue determinar la manera en que se relacionan los estilos de aprendizaje con el nivel de logro de los oficiales estudiantes de la Maestría en Ciencias Militares, en la Escuela Superior de Guerra del Ejército. El enfoque de la investigación es cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, de diseño no experimental, observacional. Para identificar los estilos de aprendizaje se aplicó el cuestionario de programación neurolingüística (PNL), de Dunn, para la variable logro académico se tomó en cuenta el promedio ponderado.

La diferencia en el rendimiento académico del inglés (variable dependiente), de dos grupos de estudiantes después de implementar el taller EAPRAIFE para estilos de aprendizaje (variable independiente), es el objetivo de Ullauri (2017). El diseño que se implementó es causal, predictivo y cuasi experimental. Quintanal (2011), concluyó que los estilos de aprendizaje se asocian con el rendimiento de los estudiantes.

Pereda (2018) estudia las características que diferencian a las actitudes y estilos de aprendizaje, coligados al nivel de logro de los estudiantes de la Escuela

de Matemáticas y Física. El estudio es descriptivo–relacional, transeccional, para determinar lo que relaciona las actitudes y estilos asociados al nivel de logro.

Chúmbez (2017) plantea como objeto de su investigación identificar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje en los estudiantes del primer semestre. La investigación fue sustantiva de tipo descriptivo y el diseño transversal–correlacional ya que describe las relaciones entre dos o más variables.

Núñez (2016) se pregunta sobre la manera en que los estilos de aprendizaje tienen relación causal en el rendimiento académico de los alumnos de su contexto, en este caso, la Facultad de Medicina. Para poder responder a esta pregunta identifica la preferencia en los estilos de aprendizaje y los compara con el rendimiento académico. La investigación es de tipo descriptivo correlacional donde mide el grado de relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

También en estudiantes de Medicina, Cosío (2016), determina la relación de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico, realizando un proceso de investigación de campo, observacional, correlacional y transversal.

Una investigación que incluye una categoría nueva es Fuertes (2017), quien plantea como objetivo el determinar la relación de los estresores, los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico en los estudiantes de Maestría en Docencia Universitaria del posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Las variables estudiadas fueron los estresores, estilos de aprendizaje y rendimiento. El enfoque utilizado fue el cuantitativo. El tipo de investigación básica. Se utilizó el diseño correlacional transversal.

Para Tomas (2017) el objetivo es analizar la relación entre la duración de la carrera y el rendimiento académico, manejando como hipótesis la existencia de una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de odontología. Para determinar la validez de esta hipótesis, se plantea una investigación descriptiva, retrospectiva, descriptivo–correlacional, donde la variable independiente son los estilos de aprendizaje y la variable dependiente es el rendimiento académico y la duración de la carrera.

Collantes (2018) buscaba determinar la influencia de los estilos de enseñanza de los docentes, el estilo de aprendizaje de los alumnos en el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería y Psicología. El método utilizado fue el hipotético-deductivo, el diseño no experimental, transversal, con un enfoque cuantitativo. El tipo de investigación fue básico, investigación sustantiva, explicativa, trata de responder a los problemas teóricos tratando de explicar, predecir o contradecir la realidad. Tiene un nivel de investigación explicativa de los fenómenos a fin de conocer los aspectos que intervienen en la dinámica de aquellos. Está dirigida a responder por qué dos o más variables se relacionan.

Existe otro grupo de investigaciones (Ramírez, 2015; Madrigal, 2015; Campos, 2017; Loor, 2016; Segura, 2015); que tienen que ver más con el diseño de estrategias en el aula o en las instituciones a partir de los estilos de aprendizaje y el acercamiento a miradas más amplias sobre las posibilidades que la caracterización de estos estilos pueden aportar al proceso en la educación superior.

En esta línea, Ramírez (2015) busca encontrar el nexo entre el modelo *e-learning* y teorías pedagógicas, el autor se interesa especialmente por los estilos de aprendizaje y, además, por las estrategias de enseñanza. El estudio tiene como objetivo la definición de una aproximación teórico-metodológica de la manera en que se adapta el diseño de unidades didácticas a los estilos de aprendizaje dirigida a entornos de enseñanza-aprendizaje virtual. El modelo de estilos de aprendizaje que se utiliza es el de Felder y Silverman. Diseño no experimental, observacional, descriptivo y transversal, estudio de caso.

Centrado en la formación de docentes, Madrigal (2015) se pregunta sobre la manera en que intervenir sobre los estilos de aprendizaje, a través del desarrollo de habilidades de pensamiento, mejora el rendimiento académico y cualifica el perfil de egreso de los licenciados en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Para responder a este interrogante se plantea el diseño mixto complejo o de integración de procesos. La perspectiva es el estudio de caso. Se utilizó el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso, adaptado, lo que dio origen a una versión denominada CA-MEA40.

Cómo se puede realizar un diseño técnico-pedagógico de objetos de aprendizaje adaptados a los estilos de aprendizaje, es el objetivo de Campos (2017),

quien se plantea: “¿si se adaptan los recursos educativos digitales a las preferencias hacia un estilo de aprendizaje específico de los estudiantes se podría lograr una mejor comprensión de los contenidos, y un mayor interés por las actividades de estos?” (p. 23). Se aplican cuatro fases, con diferentes intenciones metodológicas: una intención exploratoria, reconociendo el estado actual de los objetos de aprendizaje y los sitios en donde son almacenados; una descriptiva, donde se identifica la manera en que fueron diseñados y se utilizan estos recursos por personas expertas, todo esto en Iberoamérica; y, otra empírica, con un estudio que desarrolló Oas para cada estilo de aprendizaje, el diseño fue semiexperimental, y después se trabajó con una muestra de estudiantes de educación de la Universidad de Salamanca. Se utilizó el cuestionario CHAEA.

Loor (2016) utilizó una metodología mixta, para conseguir el objetivo realizó una caracterización, diagnóstico y análisis contextual de la manera en que aprenden los alumnos aplicando la relación estilos–ambientes de aprendizaje, para diseñar y valorar prácticas pedagógicas innovadoras. Se utilizó el CHAEA, y a los docentes el cuestionario de prácticas pedagógicas abiertas a la innovación.

La aplicación de los estilos de aprendizaje en la formación para el emprendimiento es el tema de la investigación de Villar (2015). Se propone un modelo de estilo de aprendizaje, emprendimiento y una herramienta para el estudio de campo que busca explicar la relación entre las formas de aprender, los estilos e itinerarios de aprendizaje, el emprendimiento y la educación superior mediante el trabajo colaborativo en equipos de intervención práctica. La metodología es la combinación de métodos, utilizando tres herramientas de cuestionario y realizar los análisis de contraste completando y comparando sus resultados. Los instrumentos utilizados fueron el CHAEA, el cuestionario sobre enfoques de aprendizaje R-SPQ-2F, y un cuestionario sobre la predisposición del alumno universitario en el aprendizaje.

Otros autores (Rivera, 2018; Luengo, 2015; Garay, 2015; Sánchez, 2018; Díaz, 2018; Ángel, 2015), han investigado la relación entre los estilos de aprendizaje con otras categorías, por ejemplo, las inteligencias múltiples, el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico, las posibilidades de aplicación en otros campos, el trabajo con procesos virtuales, la duración de la carrera, entre otros aspectos, lo cual extiende el conocimiento que se tiene sobre estos conceptos.

En el caso de la relación entre las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, Luengo (2015) y Garay (2015), de manera independiente, indagaron sobre el tema en ambientes universitarios, uno con futuros maestros y el otro con estudiantes de comunicación. Ambos estudios son observacionales, correlacionales, utilizan el CHAEA y el cuestionario de inteligencias múltiples de Armstrong. Lo que se busca es analizar si existen correlaciones entre variables cognitivas y culturales.

Díaz (2017) buscó la caracterización de los estilos de aprendizaje, y la evaluación de la percepción de los alumnos acerca de los métodos de enseñanza, para plantear estrategias metodológicas alternativas. El diseño metodológico es mixto, el alcance de lo cuantitativo es descriptivo, pero avanzando hacia lo comparativo e inferencial, es un estudio observacional, transversal. Utiliza el cuestionario CHAEA para caracterizar los estilos de aprendizaje.

En el campo de lo virtual, se plantea la importancia de conocer las habilidades emocionales, las formas de aprender de estudiantes y profesores y los factores que influyen en las mismas ya que dicho conocimiento permitirá, apoyados en las TIC, formular estrategias de gestión del conocimiento que mejoren en los alumnos sus logros académicos, optimizar el comportamiento, mejorar la comunicación y la calidad de las relaciones en su entorno educativo (Segura, 2015, p. 12). El diseño de la investigación es cuantitativo, utiliza como herramientas para recoger la información entrevistas, observaciones y cuestionarios. El alcance de la investigación es descriptivo y correlacional. Se recolectó la información con el CHAEA en dos ocasiones: una de la manera tradicional, y otra, realizando una adaptación a escala Likert, además un cuestionario de emociones y otro para indagar las predilecciones de los estudiantes por herramientas TIC.

Los estilos de aprendizaje también se relacionan con el trabajo colaborativo en ambientes virtuales, Ángel (2015) analiza esta relación en cursos a distancia. La investigación es aplicada, cuantitativa, descriptiva-explicativa, con alcance transversal. Se utilizó el CHAEA y el cuestionario CAWA de trabajo colaborativo.

Rivera (2018) se pregunta si un modelo de sistema *e-learning*, que identifique los estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje y utilice el aprendizaje colaborativo basado en proyectos (PBCL), para adaptarse a las características

de los aprendices y personalizar la enseñanza, será más efectivo que un modelo de enseñanza tradicional. La variable independiente propuesta es el modelo de sistema *e-learning* adaptativo, la variable dependiente fue la enseñanza en el nivel superior, utilizando: aprendizaje colaborativo basado en proyectos, estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje. Se plantea que es una investigación empírico-exploratoria, descriptiva. Se aplicó el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso.

En el caso de Mayca (2018), se busca conocer los indicadores relativamente estables de cómo un estudiante percibe, interactúa y responde al ambiente de aprendizaje, así como los procedimientos que le sirven para lograr la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades en los diferentes cursos. La investigación es cuantitativa, de tipo básica, transaccional, de diseño no experimental: descriptivo-correlacional-explicativo; permite investigar relaciones causales, mediante la observación y discusión de resultados de eventos que ya sucedieron. Se aplicaron dos instrumentos: cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento (ACRA) y el CHAEA. Los estilos y las estrategias de aprendizaje se determinaron como variables independientes, el logro académico fue la variable dependiente.

Se indagaron tesis doctorales que tuvieran como elemento de estudio categorías: estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y motivación para el aprendizaje. Se encontró una realizada en Chile (Schneeberger, 2016). El objetivo de esta investigación fue la evaluación de los estilos, estrategias y la motivación de estudiantes de Química y Farmacia, Bioquímica, Biología Marina y Licenciatura en Ciencias de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile y buscar relaciones con variables como sexo, edad, años que llevan en la carrera y el rendimiento académico. La metodología es cuantitativa, descriptiva y transversal. Se utilizó el CHAEA; para las estrategias de aprendizaje se usó la adaptación de Trufello y Pérez para Chile del inventario de estrategias de aprendizaje de Ronald Schmeck. La motivación se determina a partir de un cuestionario tipo Likert, basado en el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ), desarrollado por Pintrich y de Groot (1990). El rendimiento académico se evaluó mediante las calificaciones de los alumnos.

En este caso, aunque aparecen las tres categorías objeto de estudio de la presente investigación, solo se buscó la caracterización de los estudiantes fren-

te a ellas y las relaciones fueron solo a factores socioacadémicos, deja de lado las posibles relaciones entre estas categorías. La investigación utiliza instrumentos que se han convertido en tendencia por la fortaleza de sus resultados, pero además por la validación que se había hecho de alguno de ellos en el país de aplicación. En el caso de las variables socioacadémicas, la inclusión en las investigaciones busca dar una mirada más compleja, donde los análisis que se realicen tengan en cuenta no solo los resultados de la aplicación de cuestionarios, sino una visión integral de la situación

Conclusiones

Una tendencia en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje es la utilización del Cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA), dada las posibilidades educativas que permite y los procesos de validación que ha tenido en cada uno de los lugares donde se ha aplicado. Además, que siempre se busca relacionar con otras categorías como rendimiento académico, trabajo colaborativo, inteligencias múltiples, entre otras, por lo que los niveles de investigación son descriptivos y correlacionales, solo dos llegan a niveles explicativos en investigaciones de tipo experimental, no en estudios observacionales, y en estos siempre el estilo de aprendizaje es variable independiente, no se indaga por la manera en que estos puedan transformarse.

Estas investigaciones se centran en ver la categoría analizada como variable independiente y el rendimiento académico como la dependiente. La necesidad de dar resultados de aprendizaje, que se ubica en el rendimiento académico, es una de las posibilidades por las cuales en estas investigaciones predominan estas variables. Aunque es válida esta necesidad, se requiere darle un alcance más amplio al concepto de rendimiento académico, solo se está viendo como el resultado de las calificaciones, quedándose corta esta medición frente a lo que hoy se requiere ver como desempeño académico.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (8.ª ed.). España: Ediciones Mensajero.

- Àngel, W. (2015). *Los estilos de aprendizaje y el trabajo colaborativo en los ambientes virtuales*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Campos, R. (2017). *Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior*. Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Chúmbez, M. (2017). *Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje de los estudiantes del I Semestre, turno nocturno, del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público José Pardo*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Collantes, J. (2018). *Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en la Universidad Autónoma del Perú*. Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo, Lima.
- Cosio, H. (2016). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Alas Peruanas Sede Cusco*. Tesis de doctorado, Universidad Católica de Santa María, Arequipa.
- Díaz, M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos pedagógicos en educación superior*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Escanero-Marcen, J., Soria, M., Escanero-Ereza, M. y Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 16(1), 23-29.
- Espinoza, O. y González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87-109.
- Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.

- Fuertes, M. (2017). *Relación entre los estresores, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de maestría del postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Garay, L. (2015). *Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado, Universidad de San Martín de Porres, Lima.
- Gutiérrez, N. (2017). *Relación entre estilos de aprendizaje y nivel de logro de aprendizaje de los alumnos de la Maestría en Ciencias Militares de la Escuela Superior de Guerra del Ejército*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Loor, M. C. (2016). *El constructo estilos-ambientes de aprendizaje: del diagnóstico contextual a las prácticas pedagógicas abiertas a la innovación en el primer año universitario*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Luengo, E. (2015). *Análisis de estilos de aprendizaje e inteligencia múltiples de futuros maestros en relación al aprendizaje de una lengua extranjera*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Madrigal, A. (2015). *Análisis de los estilos de aprendizaje y su perspectiva en la formación de docentes del programa de Licenciatura en Educación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada, Granada.
- Mayca, E. (2018). *Estilos, estrategias de aprendizaje y el logro académico en los cadetes de segundo año de la promoción CXXV de la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estadísticas de educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.xls el 15 de febrero de 2018

- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124.
- Núñez, M. (2016). *Los estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico, en los estudiantes de tercer año semestre impar, de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa.
- OCDE. (2012). *La educación superior en Colombia*. Recuperado de doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2014). Desafío y roles de la educación superior. *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 22(2), 154-155.
- Pereda, M. (2018). *Las actitudes y estilos de aprendizaje asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de matemática y física de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Pintrich, P. R. y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Quintanal, F. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en física y química de secundaria. *VivatAcademia*(117E), 1143-1153.
- Ramírez, Y. (2015). *Adaptación del diseño de unidades didácticas a estilos de aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada, Granada.
- Rivera, C. P. (2018). *Modelo de sistema e-learning adaptativo para el nivel superior, utilizando aprendizaje colaborativo basado en proyectos, considerando estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa.
- Rodríguez, W. (2017). *Estilos de aprendizaje y su relación con el logro de aprendizaje de los oficiales alumnos del diplomado en liderazgo y gestión del*

Batallón de Infantería, en la Escuela de Infantería del Ejército. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.

Sánchez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en el pensamiento crítico de los estudiantes de ciencias biológicas de una universidad peruana.* Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo, Lima.

Santos, S. E. (2016). *Efecto de la integración de hipermedias educativos con base en los estilos de aprendizaje, en el rendimiento académico de los estudiantes de un curso de modalidad mixta de informática para la comunicación.* Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Schneeberger, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile (Tesis doctoral).* Universidad de Extremadura, España.

Segura, J. (2015). *Estilos de aprendizaje, Inteligencia Emocional y Tecnología de la Información y la Comunicación.* Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Tomas, L. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y la duración de la carrera de los egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.* Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Ullaui, M. (2017). *Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo.* Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima

Villar, F. J. (2015). *Los estilos de aprendizaje y su aplicación en la formación para el emprendimiento.* Tesis de doctorado, Universidad de Burgos, Burgos.

Capítulo 2

Desarrollo del pensamiento numérico en estudiantes de educación secundaria a través del diseño de una estrategia de enseñanza de la operación división en números naturales¹

Nelson Valoyes Cuesta², Jorge Eliécer Villarreal Fernández³,
Oscar Andrés Cuellar Rojas⁴ y Yamil Alberto Mosquera Córdoba⁵

Resumen

La finalidad del presente trabajo es el diseño de una estrategia de enseñanza que propicie en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa José Antonio Galán la comprensión e interpretación de la operación *división* en el sistema numérico basada en la comunicación matemática por medio de las secuencias didácticas donde se orienta el trabajo con el uso de material concreto y de herramientas tecnológicas bajo la plataforma Moodle que provee un aprendizaje lúdico, interactivo y dinámico, permitiendo una rápida visualización de las diferentes situaciones matemáticas, desarrollo de destrezas, aumento en la motivación y mejoramiento en el desempeño de bajo a alto en lo que respecta a esta competencia. El razonamiento que se realizó en esta investigación es deductivo, como se parte de conocimiento acumulado (teorías validadas) para generar un nuevo conocimiento, el enfoque es empírico analítico, el estudio es cuasiexperimental y el alcance de la investigación es aplicativo. Es un diseño pretest y postest con grupo control, por lo que se hará un seguimiento temporal al fenómeno, el estudio es longitudinal. Se concluye

1 Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado *El desarrollo de habilidades de pensamiento en instituciones educativas a partir de la enseñanza de las matemáticas*, que se encuentra vigente actualmente.

2 Licenciado en matemáticas y física. Ingeniero industrial. Magíster en Didáctica de las Ciencias Exactas y Naturales. Corporación Universitaria Americana. Correo: nvaloyes@coruniamericana.edu.co.

3 Licenciado en matemáticas y física. Doctorando en Ciencias de la Educación. Corporación Universitaria Americana. Correo: jvillarreal@coruniamericana.edu.co.

4 Licenciado en matemáticas y física. Magíster en Didáctica de las Ciencias Exactas y Naturales. Corporación Universitaria Americana. Correo: ocuellar@coruniamericana.edu.co.

5 Administrador de Empresas. Magíster en Administración. Corporación Universitaria Americana. Correo: ymosquera@coruniamericana.edu.co.

que la estrategia de enseñanza a través de la secuencia didáctica mejora la competencia comunicativa por medio de la representación gráfica del lenguaje simbólico en el conjunto de los números naturales.

Palabras clave: estrategia de enseñanza, operación división, comunicación, secuencias didácticas, pensamiento numérico.

Introducción

En la cotidianidad, la enseñanza de las matemáticas tiene entre sus finalidades, la formación de ciudadanos cultos, con capacidad para evaluar e interpretar críticamente la información matemática que puede encontrar en los diferentes contextos. Así mismo pretende desarrollar habilidades para comunicar información matemática cuando esta sea relevante y las competencias para resolver problemas de corte matemáticos que encuentre en su vida diaria.

Para Brousseau (citado por Sadovsky, 1996) fundador de la teoría de las situaciones didácticas, enseñar matemáticas demanda conocimiento matemático específico para construir situaciones de enseñanza y de esta manera poder llevar procesos de interacción entre los alumnos. La teoría de las situaciones se sustenta desde una concepción constructivista donde:

El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje (p. 56).

Teniendo en cuenta que llamamos *situación* a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento, por tanto, podemos afirmar que la situación didáctica es el conjunto de relaciones que se establecen de manera implícita o explícita entre un grupo de alumnos, en un entorno o medio y el profesor con el fin de que los alumnos aprendan, es decir, reconstruyan su conocimiento.

En relación con el aprendizaje en matemáticas se ha hecho énfasis en la necesidad que tienen los estudiantes de adquirir habilidades para el razona-

miento y la solución de situaciones problema. En este sentido Lago (1992) afirma que:

Aprender matemáticas implicaría mucho más que proporcionar a los estudiantes una colección de métodos para realizar cálculos, aprender matemáticas supondría aprender modos de pensar, lo que conllevaría crear entornos educativos que brinden a los alumnos la oportunidad de construir ideas, enunciándolas con símbolos matemáticos, argumentándolas al compartirlas con los demás y transferirlas a situaciones nuevas (p. 15).

Para facilitar el aprendizaje de las matemáticas, Borges (2001) plantea seis estrategias, entre las que se cuentan: el uso de un vocabulario matemático que se haga habitual en el estudiante, dar importancia a la representación simbólica y al concepto de igualdad, hacer muchas mediciones, utilizando medidas no convencionales antes de introducir las convencionales, sustituir el término *por* al introducir la multiplicación por el concepto *veces* y practicar con frecuencia la resolución de problemas y el cálculo mental. El autor afirma que mediante el uso de estas estrategias se podrá aumentar el éxito escolar en matemáticas sin importar la metodología de enseñanza a utilizar.

Obando (2003) plantea que se hace necesario que los currículos y las prácticas educativas se centren en procurar una actividad matemática del alumno que le permita desarrollar autonomía intelectual frente a sus procesos de aprendizaje. Esta necesidad es consecuente con los cambios que se han dado en las concepciones sobre las matemáticas, la enseñanza y el aprendizaje de estas. Lograr este fin es algo que trasciende ampliamente la mera selección de los contenidos apropiados que se deben enseñar, o el diseño de técnicas metodológicas a través de las cuales se pueda hacer más eficiente la enseñanza. Donde la enseñanza de los números racionales a partir de la relación parte-todo, usar el número racional como una fracción, a través de estrategias metodológicas y conceptuales centradas en la partición y el conteo, el alumno se centra en el número natural y no en la fracción como parte de una división, es decir en el número de partes que representa el numerador y el número de partes que representa el denominador y no en la relación cuantitativa entre el dividendo y el divisor.

Para González (2013) la epistemología de las matemáticas es una herramienta útil y necesaria para el desarrollo, no solamente de nuevas estrategias pedagógicas que mejoren el proceso de enseñanza–aprendizaje, sino también como un elemento que contribuye a su aprendizaje significativo. El trabajar con herramientas propias de la epistemología en el área de las matemáticas, permite que los estudiantes tengan una ubicación espacio–temporal en los conceptos y los contenidos planteados en los planes de estudio de las instituciones educativas de enseñanza básica y media, estas consideraciones epistemológicas, permiten que los estudiantes le encuentren sentido al desarrollo matemático y lo relacionen con situaciones de su cotidianidad. Su ubicación permitiría comprender los problemas sociales que originaron o modificaron la construcción científica de los conceptos matemáticos para darle importancia a los acontecimientos y usar críticamente la información.

Según Herrera (2014), la enseñanza de los números racionales es importante porque amplía la visión que se tiene sobre el conjunto numérico, que a la edad de 10 a 13 años básicamente solo se centra en los números naturales, sin dar la importancia que el conjunto de números racionales tiene, por tanto, lograr que los estudiantes comprendan la extensión de los números naturales a los números racionales positivos expresados como fraccionario (fraccionarios), es generar en ellos la idea de que la vida no gira en torno a las cantidades discretas sino que también existen las cantidades continuas que permiten la explicación de muchos fenómenos. Otro aspecto relevante de este trabajo es la contribución al desarrollo de habilidades, al abordar el aprendizaje desde otras perspectivas como son la resolución de situaciones problemas, permitiendo que los estudiantes vean la matemática como un lenguaje universal a su alcance, que responde al contexto de su vida real.

El uso de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas también puede proveer un aprendizaje lúdico, interactivo y dinámico, ya que permite una rápida visualización de las diferentes situaciones matemáticas, favoreciendo el incremento de las destrezas de los estudiantes, lo cual mejora su rendimiento académico y aumenta su motivación por el aprendizaje en el área.

Para Pizarro (2009), se debe tener claridad en que, aunque la tecnología educativa es un recurso importante en la mejora de los procesos de enseñanza, no basta con el uso de *software* educativo, si este no está integrado al currículo por parte del docente.

En cuanto a la resolución de problemas, varios autores (Villarreal, Muñoz, Pérez, Corredor, Martínez y Porto, 2017; Barrera, Castaño, Reinoso, Ruiz y Villarreal, 2016) afirman que se hace necesaria su previa comprensión a partir de la formulación de preguntas orientadoras, tales como: a qué hace referencia el problema; se conoce la incógnita; hay otra manera en la que se puede enunciar el problema; el plan a seguir es... Una vez definida su naturaleza, se ejecuta el plan para resolverlo, comprobando cada uno de los pasos y verificando el resultado. Todo esto incluye un conocimiento declarativo ya que todo esto se puede comunicar a través de un lenguaje verbal, es decir, haciendo uso de la comunicación matemática.

Con el propósito de enriquecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes vinculados al sistema educativo colombiano desde los niveles de preescolar hasta la media académica, el MEN ha planteado lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en matemáticas. Para verificar su apropiación, se aplican periódicamente pruebas internas y externas, que permiten recoger evidencia comparativa sobre el desempeño de los estudiantes en esta área.

A nivel internacional se tienen las pruebas PISA, que se centran en evaluar las competencias, buscando identificar en los alumnos la existencia de capacidades, habilidades y actitudes que, en conjunto, les permitan resolver problemas y aplicaciones en su vida cotidiana. Esta prueba es aplicada a estudiantes de quince años en diversos países sin importar el grado que cursan. En Colombia han hecho parte de la muestra adolescentes matriculados entre grado 7° y 9°. Los resultados obtenidos en matemáticas han sido poco alentadores, ya que en los años de participación se ha alcanzado solo el nivel mínimo.

Son múltiples los factores que se pueden señalar como responsables del bajo rendimiento en matemáticas en el contexto general y en particular en la institución. Entre estos cabe mencionar la presión social, la actitud de indiferencia frente a la educación, la poca importancia que se le otorga al currículo y, el más importante, qué entienden nuestros estudiantes por aprender matemáticas.

Esta situación se ha venido evidenciando en las pruebas de Estado en estos últimos años. La práctica docente no es unificada a la hora de orientar un conocimiento, pasamos por transcribir literalmente de un texto, hasta ser re-

petitivos en una clase magistral en los grados inferiores. Por tanto, se observa bajo rendimiento académico, falta de motivación hacia la matemática cuando llegan a grado sexto, bajo desempeño en sus pruebas externas, los estudiantes no expresan sus conocimientos en un lenguaje apropiado, poco describen una situación problema, llega el caso que realizan la operación de suma de forma mecánica y si se les pregunta de dónde sale dicho resultado no pueden manifestar la razón de su desconocimiento. A partir de este análisis surge la pregunta problema: *¿De qué manera la enseñanza de la operación división contribuye al desarrollo del pensamiento numérico a través de la comunicación matemática?*

El objetivo que persigue esta investigación es el diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la operación división en el conjunto de los números naturales, que contribuya al desarrollo del pensamiento numérico a través de la comunicación matemática escolar en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa José Antonio Galán.

Desarrollo

El razonamiento que se requiere para realizar esta investigación es deductivo, ya que las categorías iniciales, hacen parte del conocimiento acumulado. Como se parte de conocimiento acumulado (teorías validadas) para generar un nuevo conocimiento, el enfoque es empírico analítico.

El estudio es cuasiexperimental ya que la muestra estaba dada desde el inicio del proceso, e alcance de la investigación es aplicativo. Es un diseño pretest y postest con grupo control, por lo que se hará un seguimiento temporal al fenómeno, el estudio es longitudinal.

Las fases de la intervención son: una diagnóstica, fundamentada en una prueba pretest, que busca determinar el nivel de apropiación de los conceptos sobre división dentro de sistema numérico y la comunicación matemática. Una fase de diseño y aplicación de la estrategia pedagógica planteada a través de la secuencia didáctica, donde se desarrollan cuatro actividades cada una con dos sesiones y una duración de dos horas. La primera secuencia corresponde al manejo de la división como un número cardinal. La segunda y tercera secuencia al uso de la fracción como una división desde el ámbito de la

representación gráfica y el apoyo virtual a través de la plataforma Moodle con recursos de video, texto, imágenes y animaciones. Una cuarta secuencia sobre el uso del algoritmo de la operación división como una resta sucesiva con dos, tres, cuatro cifras en el dividendo y dos o tres cifras en el divisor y una fase de evaluación que incluye una prueba postest para verificar el avance en la construcción de los conceptos.

Los instrumentos para recolectar la información son: entrevista semiestructurada a los docentes del área de matemáticas, prueba pretest y postest, revisión documental, observación directa, cuaderno de trabajo de los estudiantes. Pruebas escritas que se desarrollaron en el aula o a través de la plataforma virtual.

La población está compuesta por 175 alumnos matriculados en el grado sexto, cuyas edades oscilan entre los 11 y 16 años. De estos se escogerán dos grupos: (*sexto 1*) que será tomado como grupo experimental y del cual serán seleccionados 28 estudiantes que han seguido su proceso de formación desde primaria en la institución. Y (*sexto 2*), que será tomado como grupo de control. El total de la muestra corresponde a un 32 % de los estudiantes. En términos generales, los estudiantes presentan características comportamentales y capacidades intelectuales normales; no se tienen casos de niños con necesidades educativas especiales ni con problemas de limitaciones físicas.

Prueba diagnóstica y análisis de los resultados

Esta prueba está relacionada con la comunicación matemática escolar, la solución de situaciones problema y la descripción del algoritmo de la división en el sistema numérico en el conjunto de los números naturales.

A continuación, se presentan los resultados de una prueba escrita que se implementó en dos grupos de estudiantes en grado sexto con 28 y 29 alumnos cada uno (57 estudiantes en total).

Los resultados indican las dificultades de los estudiantes en el manejo de la comunicación matemática escolar, a través de la representación y descripción del proceso de la división, los resultados más bajos corresponden a la interpretación gráfica, que se usa para la solución de una situación problema

relacionada con la división, en especial con las fracciones como otra forma de representación, la descripción de forma literal del algoritmo realizado para desarrollar la operación división entre naturales de dos, tres, cuatro cifras en el dividendo y de dos o tres cifras en el divisor.

La prueba consta de diez ítems, algunos diseñados por el autor y otros adaptados de acuerdo al grado de los cuadernillos propuestos por el ICFES en las pruebas Saber 2014-2015 para grado quinto. Los ítems abarcan conceptos sobre la comunicación matemática, resolución de situaciones problemas, representación gráfica y la descripción del algoritmo de la división. De los diez ítems del cuestionario, nueve son de selección múltiple con única respuesta y una pregunta abierta, con una duración de seis minutos máximo por pregunta, cada punto tiene una valoración de 0,5; estas instrucciones se encuentran en la primera página de la prueba.

El análisis de los datos de la prueba es cuantitativo de tipo descriptivo, se tuvieron en cuenta las categorías de éxito y fracaso, sobre el total de los encuestados.

Resultados de la prueba

Los resultados se presentan en dos momentos, el primero muestra los porcentajes obtenidos de todos los diez ítems de la prueba de forma general aplicada a los dos grupos. En el segundo momento se seleccionan los ítems con valor porcentual inferior al 50 % destacando las respuestas acordes con comunicación matemática escolar y la descripción del algoritmo de la operación división.

Análisis de resultados generales

Con la idea de tener una visión general de la prueba se han analizado los resultados de éxito por ítems en cada pregunta.

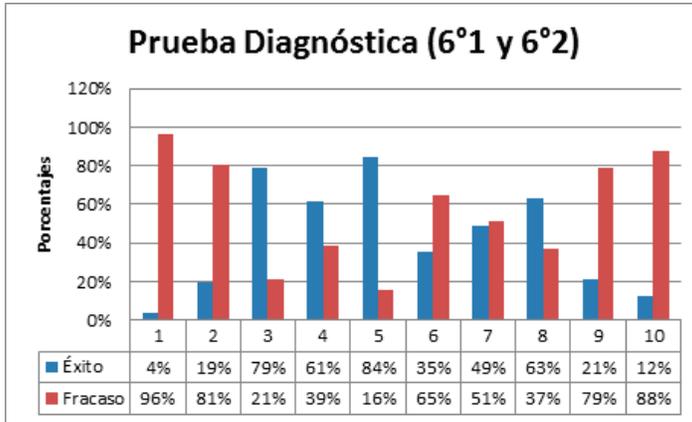


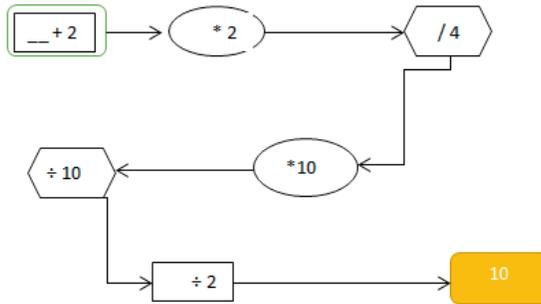
Figura 1. Prueba (pretest 1)

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados nos muestran que la media de éxito se encuentra entre el 43 % y 50 % con una desviación típica del 21 %, con un amplio rango entre el 4 % y el 84 %. Por tanto, nos proporciona una visión global de la heterogeneidad de los resultados, los ítem con mayor éxito del 60 % que indica un desempeño básico, son el 3, 4, y 8 donde se atribuye su éxito a los conceptos matemáticos implicados y a la cercanía del contexto, el ítem 5 muestra un desempeño alto con un 84 % de respuesta correcta, lo cual indica que los alumnos comprenden por simple inspección el desarrollo de una operación multiplicativa al igual la forma de expresar la fracción de manera porcentual. El manejo de operaciones de suma resta y la estructura multiplicativa, es decir el manejo del número en una situación particular.

Los ítems 1, 2, 6, 9 y 10 presenta un porcentaje de éxito muy bajo, se trata de preguntas que involucran la comunicación matemática desde la representación por medio de gráficos, estos ítems nos muestran la dificultad que tienen nuestros estudiantes a la hora de efectuar el proceso de la división partiendo de una representación gráfica, al igual que el uso de la fracción como otra forma de representar la división, sin dejar de lado la dificultad que les genera describir literalmente el algoritmo de la división en su forma más usual. Por ejemplo la pregunta 1 (figura 2) es un ítem que corresponde al sistema numérico variacional y hace parte de la competencia Comunicativa.

Observa el siguiente diagrama:



1. ¿Qué número debe ir en la primera casilla en el espacio subrayado para que el resultado de la casilla final sea correcto?

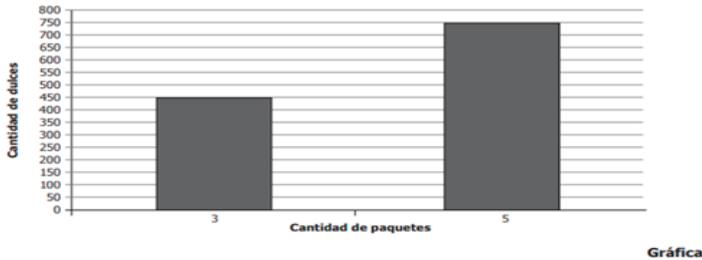
Figura 2. Diagrama punto 1 pretest 1

Fuente: elaboración propia.

El resultado muestra que 2 de 57 estudiantes encuestados tuvieron una respuesta correcta, nos permite comprobar que los estudiantes a la hora de enfrentarse a la interpretación de un diagrama y, con base a este, realizar la operación adecuada, no pueden resolverla. Es por ello que el trabajo propuesto en la intervención está orientado al fortalecimiento de la competencia comunicativa basada en la interpretación haciendo uso del material concreto y de algunas representaciones virtuales. De igual manera se observa en la pregunta 6 (figura 3).

Esta pregunta pertenece al sistema numérico variacional y evalúa la competencia comunicativa en la resolución de problemas en vista de que se parte de la interpretación gráfica de un diagrama de barras y aplicar la operación requerida para hallar la cantidad de dulce que hay en cuatro paquetes.

En la gráfica aparece información de la cantidad de dulces que contienen 3 y 5 paquetes.



6. Si cada paquete contiene la misma cantidad de dulces, ¿cuántos dulces hay en 4 paquetes?
- A. 450
 - B. 500
 - C. 600
 - D. 850

Figura 3. Gráfica de barra, punto 6 pretest 1
Fuente: elaboración propia.

El resultado obtenido en esta pregunta fue de un 35 % de acierto, es decir, que solo veinte estudiantes obtuvieron la respuesta correcta. Este resultado evidencia la falta de apropiación de conceptos de la operación división desde una interpretación gráfica.

Desde este punto de vista, la intervención en grado sexto sobre la enseñanza de la operación división a través de la comunicación matemática escolar, estará encaminada a cuatro actividades, cada una de cuatro horas, dos por sesión de forma presencial y una hora por actividad de forma virtual a través de la plataforma Moodle. Dichas actividades están orientadas a reconocer el proceso de división desde el ámbito cardinal, usar la fracción como otra forma de representar la división y la enseñanza de la operación división como una resta sucesiva con 2, 3 o 4 cifras en el dividendo y 2 o 3 cifras en el divisor.

Análisis prueba pretest y prueba posttest

El análisis obtenido después del posttest en comparación con el pretest, según la figura 4, arroja que podemos afirmar que:

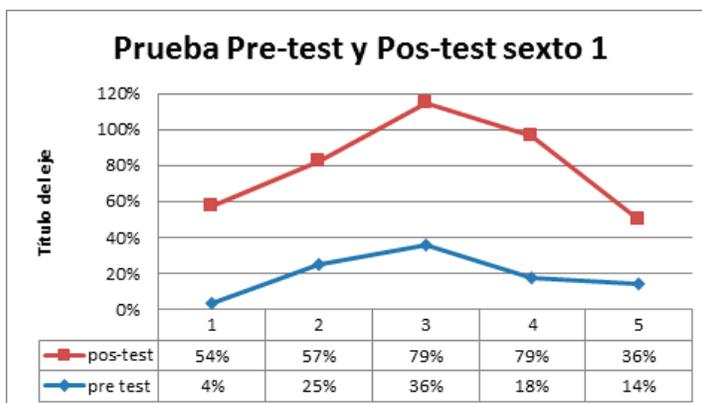


Figura 4. Gráfico comparativo prueba pretest y postest
Fuente: elaboración propia.

La prueba se realizó al mismo grupo de veintiocho estudiantes del grado *sexto 1* a quienes fue realizada la intervención. De la prueba podemos manifestar que fueron seleccionadas cinco preguntas correspondientes a la dificultad que presentaban ambos grupos en las preguntas 1, 2, 6, 9. Referidas al pensamiento numérico y la competencia comunicativa, la pregunta 10 estaba referida a la descripción del algoritmo de la operación división. No se analizó el postest de grado *sexto 2*, no hubo variación en las respuestas obtenidas al comienzo del pretest sobre los mismos ítems evaluados (figura 5).

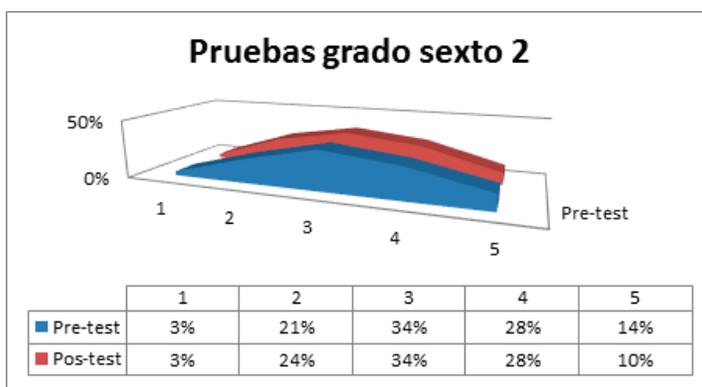


Figura 5. Gráfico comparativo prueba pretest y postest
Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, el análisis de las pruebas pretest y postest para grado *sexto 1* es el siguiente:

En la pregunta 1, referida a la interpretación gráfica como base para desarrollar la operación división que se planteaba, encontró un aumento en un 50 %, es decir, de un estudiante que había respondido bien se pasó a quine estudiantes que, después de haber hecho el proceso de intervención, mejoraron su competencia comunicativa en la comprensión, interpretación y representación de ideas.

En la descripción del proceso en la pregunta 10 en el pretest y la pregunta 5 en el postest. Se evidencia un aumento no tan amplio, de un 14 % inicial a un 36 %; pasar de 4 estudiantes a 10 no fue un camino fácil, se debe seguir insistiendo en un ambiente propicio para que el estudiante esté constantemente relatando los procesos matemáticos que realiza de forma escrita, donde él pueda hacer observaciones, producir y presentar argumentos a sus respuestas.

Conclusiones

De acuerdo con el diagnóstico realizado a los estudiantes del grado sexto de la institución José Antonio Galán, se evidenció, mediante la realización del pretest matemático, que el 96 % de los evaluados presentan bajo nivel de desempeño en la operación división en el conjunto de los números naturales y en la solución de situaciones problemas que involucran la interpretación gráfica. Así mismo sucede en el uso de la fracción como otra forma de división. Demuestran poca motivación, interés y aun temor en el desarrollo de la prueba, por lo cual se les dificulta resolver situaciones que involucren el pensamiento numérico y la comunicación matemática.

El diseño y la aplicación de una estrategia didáctica de enseñanza basada en el trabajo concreto, el uso de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales para la enseñanza de la operación división promueve un aprendizaje lúdico, interactivo y dinámico donde se coincide con las etapas propuestas por Rodríguez (2004) para obtener un aprendizaje significativo porque se logra el interés de los estudiantes por aprender, en vista de que en las actividades realizadas aumentaron su participación y la presentación de un material potencialmente significativo por parte del docente, donde se relaciona el nuevo

conocimiento con el antes aprendido sobre la operación división, el cual se evidencia en el postest, así, de tener un 3 % en el pretest se aumentó al 50 % la comunicación matemática escolar basada en la interpretación de gráficos.

La propuesta de trabajar la división desde una secuencia didáctica, y siguiendo los parámetros planteados en la intervención, permitió una mejor comprensión de los estudiantes a la hora de resolver situaciones que involucran la operación división, en vista de que lograron reconocerla como operación inversa a la multiplicación, la representaron desde la fracción y aplicaron el algoritmo de la operación reconociendo los términos de la misma. Estos resultados concuerdan con lo expresado Ausubel (1983), quien afirma que “el estudiante establece una relación con lo que aprende y esa relación con lo que aprende se manifiesta en la manera como realiza la descripción de su proceso y cómo pone en práctica lo aprendido en un contexto diferente”.

La secuencia didáctica permitió a los estudiantes la oportunidad de expresarse en sus propias palabras, escribir sus propias opiniones, hipótesis y conclusiones, a través de un proceso colaborativo y libre aumentando la confianza en sí mismo y su autonomía, logrando cambiar la percepción y apatía de los estudiantes por la materia convirtiéndose en una de sus preferidas por el uso de herramientas virtuales atractivas y propicias para su aprendizaje. De esta manera se generaron espacios de participación donde podían discutir respetando la opinión del otro a través del trabajo realizado en las secuencias didácticas y los temas complementados por medio de la plataforma. También tuvieron la oportunidad de construir su propio material como fue en la división como modelo cardinal y el cajero de fracciones, un recurso didáctico que de forma lúdica les brindó mayor apropiación del concepto de división como parte de una fracción.

La mejora frente a la competencia interpretativa desarrollada se ve reflejada en su prueba final en el grado *sexto 1* grupo con el que se realizó la intervención, donde se observó un buen desempeño en el sistema numérico y un 50 % de éxito en la competencia comunicativa a partir de la estrategia utilizada sobre los ítems focalizados de la propuesta (preguntas 1, 2, 6, 9 y 10 de la prueba diagnóstica). Lo que explica que al familiarizarse con el tipo de enunciado y de material para la interpretación de gráficas donde se involucre la operación división el grupo mejora notablemente en sus resultados al tener

en cuenta el sistema numérico y su contexto a través de la comunicación matemática dándole sentido y significación a lo que responde.

De acuerdo con los planteamientos del constructivismo, el diseño de las estrategias de enseñanza debe estar fundamentado en los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre un tema particular. Para el caso de las matemáticas en grado sexto, es importante realizar pruebas diagnósticas al comenzar el curso para poder determinar el nivel de apropiación de conceptos basados en la comunicación matemática y para el caso particular los elementos de la operación división, para poder determinar así las falencias y hacer uso de las herramientas pedagógica y didácticas apropiadas para llevar al aula.

En el desarrollo de la propuesta de intervención se realizaron varios momentos de socialización como línea de secuencia didáctica, a los estudiantes les faltó hacer uso de un lenguaje propio de la matemática, en la descripción de los procedimientos realizados en cada actividad.

Es importante socializar la propuesta con los pares académicos generando un proceso de reflexión y análisis para la ejecución de ajustes que permitan convertirla en un proyecto pedagógico de aula para el grado 6°, que se trabaje desde la plataforma Moodle de la institución, donde hay mayor seguimiento a los resultados.

Igualmente, sería interesante utilizar esta propuesta para posteriores estudios a grados superiores ya que la enseñanza de las matemáticas debe llevar una secuencia partiendo del uso de material concreto hasta la descripción y apropiación del algoritmo matemático de la operación división, garantizando de esta manera un mejor desarrollo de las competencias del área.

Referencias

- Alagia, H., Bressan, A. M. y Sadovsky, P. (2005). *Reflexiones teóricas para la educación matemática (Vol. 5)*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Barrera, N., Castaño, L., Reinoso, L., Ruiz, I. y Villarreal J. (2016). La contextualización de la enseñanza de las matemáticas en el desarrollo de los niveles de motivación. La solución de problemas. En A. Silvera (Comp.).

Enseñanza de las ciencias. Problemas fundamentales y alternativas de solución (pp. 71-91). Barranquilla, Colombia: Sello Editorial Coruniamericana.

Borges Ripoll, M. (2001). Algunas estrategias para facilitar el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Didáctica de las Matemáticas*, 45, 53 – 60.

Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 7(2), 33-115.

González, N. (2013). *La epistemología de las matemáticas y su contribución al aprendizaje significativo en estudiantes de grado sexto* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales.

Herrera, N. (2014). *Implementación de una estrategia metodológica basada en la resolución de problemas para la enseñanza de los números racionales positivos expresados como fraccionario en grado sexto, mediante el uso de las TIC: estudio de caso en la Institución Educativa Isolda Echavarría del municipio de Itagüí* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

Lagos Marcos, M. O. *Análisis estructural de la adquisición y desarrollo de la habilidad de contar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Obando, G. (2003). *La enseñanza de los números racionales a partir de la relación parte-todo*. *Revista EMA*, 8(2), pp. 157-182.

Pizarro, R. (2009). *Las TIC en la enseñanza de las matemáticas. Aplicación al caso de métodos numéricos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Villarreal, J. E., Muñoz, G., Pérez, H., Corredor, A., Martines, E. A. y Porto, A. (2017). El desarrollo de habilidades investigativas a partir de resolución de problemas. Las matemáticas y el estado nutricional de los estudiantes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 162-169.

Capítulo 3

***Cutting*: Marcas que hablan de lo que el infante y el adolescente calla**

Melissa González-Rubio Villa¹ y Ana Milena Giraldo Agudelo²

Resumen

La educación es un factor fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, por ello es necesario que esta sea adecuada, contextualizada y flexible para cada individuo, independientemente de sus condiciones. Por este motivo, a través de este trabajo de investigación y en pro de responder a las necesidades y particularidades de cada estudiante, se focaliza la atención en una reflexión acerca de las problemáticas o situaciones que caracterizan las condiciones actuales de los infantes, en este contexto surgen interrogantes referidos por el lugar de escuela frente a los niños y adolescentes que practican acciones de autolesión como medio de canalización de sus sentires. Para esto se aplicó la estrategia metodológica enfocada en el estudio de caso, en el cual se generaron espacio de escucha con los infantes y adolescentes a fin de comprender sus sentires y tramitaciones. Tras analizar los discursos de los participantes, se encuentra que el síntoma tiene que ver con imposibilidad de expresar mediante el lenguaje el malestar que se vive y por ello dan lugar a la manifestación por medio de la autolesión.

Palabras clave: adolescencia, *cutting*, infancia, síntoma, suicidio.

Introducción

La educación hace parte del proceso de desarrollo y formación de los infantes, es por ello que se hace necesario que la escuela tenga apertura para la atención a las necesidades particulares de cada niño, enmarcándose en el

1 Licenciada en Pedagogía infantil y máster en Neuropsicología y Educación. Institución Educativa La Libertad y Corporación Universitaria Americana. Correo: mgonzalezrubio@americana.edu.co

2 Licenciada en Pedagogía infantil y máster en Neuropsicología y Educación. Institución Educativa Primitivo Leal La Doctora y Corporación Universitaria Americana. Correo: agiraldo@americana.edu.co.

contexto y las realidades cercanas de los estudiantes. En este caso la educación tiene una relación directa con prácticas como el *cutting* y el suicidio, en tanto, es una realidad que ha permeado las escuelas y por tanto se hace necesario abrir espacios de escucha, investigación e intervención pedagógica en pro de comprender las causas y efectos de las vivencias por las cuales transitan los niños y adolescentes, que los llevan a prácticas como la autolesión.

Para dar inicio al tema central de este trabajo, es necesario retomar el nudo de tres dimensiones, denominado nudo Borromeo presentado por Lacan (1972) (citado en Zelmanovich, 2011) en este nudo si se toca una de las cuerdas las otras se verán afectadas, en el centro del nudo se encuentra un vacío, un enigma que en este caso en particular, tiene que ver con la inquietud acerca del *cutting* y los intentos de suicidio en niños de primaria, las otras dos dimensiones están referidas a los espacios educativos y a los infantes y adolescentes.

Desde la dimensión educativa se aborda el impacto y la confrontación que se genera en los directivos y docentes por la presencia del *cutting* y la ideación suicida en la escuela, a través de la presencia de un caso de intento de suicidio en una institución educativa de carácter público, ubicada en la Comuna 8 de la ciudad de Medellín, desde ese suceso se empezaron a visibilizar casos relacionados con la autolesión, lo cual los convocó a tener un rol de escucha en pro de acercarse a los protagonistas de las historias, conociendo sus vivencias y entendiendo la adolescencia como una etapa de transición y conflictos entre la pulsión y la cultura. En estos puntos reflexivos se hace consciente que la adolescencia no es simplemente una etapa de la vida en la que se presentan cambios morfológicos en el cuerpo, sino que a su vez hay una serie de cambios a nivel psicológico, que implican un proceso complejo de simbolización y aceptación, para lograr entenderlos como parte natural de la vida. Los cambios en la etapa de la adolescencia traen consigo implicaciones subjetivas que pueden generar en los estudiantes angustia, temor, dudas, entre otros sentimientos que los niños y adolescentes callan y canalizan por medio de la marcación y agresión a su cuerpo.

Culturalmente se cree que los adolescentes presentan comportamientos disruptivos para llamar la atención de quienes están a su cargo, por tal motivo, para finalizar este capítulo, se mencionan algunos eventos familiares que provocan crisis familiares y que generan en los jóvenes una necesidad de búsqueda de identidad en los pares, con fin de sobrellevar juntos lo que les acontece.

A finales del año 2018, solo en la Comuna 8 se presentaron dos casos de suicidio infantil en niños entre los 6 y 12 años, en lo corrido del año 2019 se han reportado al sistema de alertas tempranas de la ciudad de Medellín (SAT-MED) otros dos casos de intentos de suicidio en este mismo sector, las ideaciones suicidas o el *cutting* no son reportados en este portal web, sin embargo, desde la mesa de infancias y adolescencias del sector se pretende realizar actividades de promoción y prevención encaminadas al fortalecimiento del proyecto de vida, de los niños, niñas y adolescentes como factor de protección.

Relato de una docente

Era una mañana como cualquiera, de esas en las que las clases inician a las 6:30 am, llego al grado tercero y empiezo a llamar a lista, unos minutos más tarde recibo una llamada, al contestar me dicen “Profesora, el niño no puede ir hoy al colegio porque anoche intentó suicidarse, no sé qué voy a hacer”, mi respuesta frente a ese suceso fue decirle a la mamá que viniera a la institución, pues sentía que en este espacio encontraríamos una forma de ayudarla.

Después de esto, muchas preguntas rondaban mi cabeza ¿Cómo no me di cuenta?, ¿qué circunstancias llevaron al niño a tomar dicha decisión? No vi en mi estudiante ningún síntoma o tendencia suicida, pensé, “es tan solo un niño de nueve años”.

Relato de una madre

Un sonido en el baño, alteró la tranquilidad del hogar, al acercarme era mi niño, quien yacía en el piso con una cuerda que apretaba su cuello, el peso de su cuerpo impidió que su objetivo fuera completado con éxito, el tubo que sostenía la cortina del baño, no resistió el peso de su cuerpo.

Relatos de una institución educativa

No fue el primero de los casos, aun así, había poco registro de eventos similares en la Institución educativa, tiempo después, se fueron visibilizando

otras situaciones que comenzaron a constituir un discurso que subyace la cotidianidad escolar.

Los eventos en torno a la autoagresión por parte de los estudiantes ocurrían, algunos acontecían en un principio de forma simbólica, se hacían trazos con lapiceros y marcadores en sus brazos, que ante los ojos de muchos parecían juegos nada más. Luego pasaban de pintarse a cortarse con bisturí, tijeras y cuchillas, lesiones que durante las clases trataban de esconder usando por el transcurso de la jornada chaquetas y sacos; los docentes no se percataban de dichas situaciones o las invisibilizaban en su práctica de aula, pocos casos se reportaron de ello, aunque cuando ocurrieron los hechos del niño de nueve años, se comenzaron a develar conductas similares poco percibidas.

En las conversaciones entre maestros estos eventos salían a relucir, manifestando preocupación y asombro por estos comportamientos evidenciados en las nuevas generaciones y más específicamente en niños de primaria, generando preguntas acerca de lo que les acontece a los estudiantes, el lugar de la familia y el rol del docente frente a estos casos. Debates en los que se intentaron encontrar posibles culpables, la familia, los medios de comunicación, el contexto del barrio, posibles eventos subjetivos que podrían desencadenar esta clase de comportamientos.

Esta escena que estremeció nuestra institución educativa se volvió aún más real cuando un estudiante de diez años que cursaba grado tercero de primaria en una escuela cercana a la nuestra se suicidó, al parecer porque perdió el año escolar y su madre lo maltrataba. Fue ahí donde las ideaciones suicidas, el *cutting* dejaron de convertirse en solo cifras, la mirada como docentes y directivos cambió a partir de estos sucesos, buscando acercarse más a los infantes y adolescentes en pro de intentar comprender sus acciones.

Desarrollo

En la búsqueda de un horizonte metodológico que posibilitara ver cada infante como un sujeto singular, desde sus historias, relatos y realidades, se aplica la estrategia de estudio de caso, la cual es propia de la investigación cualitativa, en tanto permite analizar y construir saber respecto a aquello que acontece a los infantes de la institución que se han autolesionado.

El estudio de caso se concibe como una estrategia que, por su carácter no intrusivo, “empático y no intervencionista” (Stake, 2007), nos permitiría “comprender cómo ven las cosas los actores” (Stake, 2007, p. 23); es decir, cómo los infantes del estudio de caso representan su cuerpo, sus realidades, las relaciones consigo mismo y con los demás.

Con este propósito, se propiciaron una serie de acercamientos al acontecer de estos niños y adolescentes, acercamientos que dieron lugar a un intercambio dialógico en el cual la conversación y los silencios, se configuraron como ejes esenciales de una relación en la cual los docentes y estudiantes tenían la palabra y la escucha como un medio de tramitación y canalización de sus aconteceres.

En el marco de esa relación, se hace visible que lo relevante de los relatos, no era cuestionarse por la veracidad o no de lo dicho por los niños y adolescentes, tampoco era verificar las posturas familiares, sino descubrir los matices de sus historias, la identificación de los sentires frente a sus realidades y el modo en que llegaban al *cutting* y a las ideaciones suicidas como medio de tramitación de las situaciones contingentes que los acontecían.

La adolescencia: conflictos entre pulsión y cultura

Acompañar el proceso educativo de niños y niñas que ingresan en la etapa de la adolescencia y que vivencian cambios relevantes en su cuerpo y en su subjetividad, es un desafío, para los docentes, es por ello que este trabajo investigativo se centra en una población entre los diez y los trece años de edad, del grado quinto de primaria.

El término *acompañar*, como lo menciona Brignoni (2012) tiene que ver con estar al lado del adolescente, no adelante, como ese adulto que ya vivió y se instaure como la voz de la experiencia, pero tampoco estar atrás, ausente de lo que les acontece, es entender la distancia justa en la que debe posicionarse el maestro para propiciar el establecimiento de vínculos con sus estudiantes, permitiendo así acercarse al fenómeno del *cutting* desde sus relatos y vivencias.

Relato 2 de una docente

Aquellas marcas en los brazos que trataban de ocultarse tenían un sentido para ellas, (tres estudiantes del grupo), una mañana una de ellas lloraba durante las clases, al indagar sobre lo que le ocurría manifestó que su *youtuber* favorito había sido asesinado, que se sentía muy triste al respecto y con mucha rabia, porque había sido injusto. Rabia que canalizó cortándose.

Otra de las niñas, pretendía expresar su inconformidad ante los comportamientos de su padre cortando sus muñecas con la lámina de metal del sacapuntas, ya que este se iba durante varios días a embriagarse y los dejaba solos (a ella y a sus hermanos en la casa) “es que no es justo que mi mamá sufriera tanto con ese cáncer y no quería morirse ni dejarnos solos y ahora que ya está muerta él sí nos deja” expresaba al poner en palabras sus sentimientos de ira e impotencia.

Actualmente los niños y adolescentes manifiestan estados de aburrimiento o depresión, lo cual representa un malestar por las realidades que los acontecen, estos eventos conducen a los sujetos a un sentimiento de vacío que les impide poner en palabras lo que los atraviesa, encontrando otros medios, en este caso el cuerpo, para tramitar aquello que les genera malestar.

Al hablar del cuerpo, es necesario hablar de la pulsión, la cual fue denominada por Freud (1915, p. 108) como “representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma” su esencia está en el organismo, su meta es lograr la satisfacción, utilizando como objeto un medio por el cual puede alcanzar la meta.

Los modos de la satisfacción pulsional en el encuentro con el Otro, deben ser resignificados para resultar aceptables para la cultura, lo que permite que la pulsión encuentre unos posibles destinos. (Zelmanovich, 2009). Entre sus destinos, se encuentra la pulsión vuelta hacia la persona propia, desde esta posición las sensaciones de dolor o de *displacer* producen un estado de placer en donde se puede consentir el dolor (Freud, 1915).

Es importante mencionar que, estas manifestaciones pulsionales en los niños y niñas con ideaciones suicidas o *cutting*, generaron un malestar insti-

tucional en docentes y directivos, quienes angustiados al no saber qué hacer frente a las conductas desbordadas de los estudiantes que presentaban estas condiciones, dieron lugar a un acercamiento desde la palabra, en la cual a través de los diálogos surgieron respuestas como: “no me pasa nada”, “no tengo nada” y “estoy bien”, ubicando a los educadores como ese Otro a quien no le supone una posibilidad de ayuda, al parecer las demandas de los chicos no estarían destinadas hacia el Otro, en este caso sus maestros.

El cuerpo como destinatario de lo subjetivo

Relato 3 de una docente

Tras el caso del intento de suicidio del infante de 10 años fue poco lo que se pudo hablar con él, por aquello de la confidencialidad y la defensa de los derechos de los niños, sin embargo, al iniciar el año escolar, la docente titular en medio de un saludo habitual, lo abrazó y él le dijo: “ya estoy bien”, “tú sabes lo que hice”, “estuve en el hospital porque me iba a ahorcar”, “me sentía triste por mi papá y porque iba perdiendo el año”, “pero ya estoy bien” afirmó.

Los conflictos subjetivos que vivencian los niños y adolescentes, se presentan como comportamientos “anormales” para la sociedad que no espera que los chicos de esta generación estén pensando en quitarse la vida o autoagredirse.

Estas conductas difíciles de tramitar para los sujetos y que causan malestar, son denominadas por el psicoanálisis como *síntoma*. Para Freud tiene que ver con una manifestación del deseo inconsciente y la expresión de algo reprimido. En palabras de Brignoni (2012, p.46) “el síntoma es la emergencia de una verdad del sujeto que él mismo desconoce” estos síntomas implican una satisfacción a nivel inconsciente, pero también un sufrimiento.

Esta misma autora plantea que, en el caso de las adolescencias tomar el síntoma como una palanca y acogerlo, se constituye como un elemento básico para establecer un vínculo con el sujeto, en ese sentido, en las conversaciones con los estudiantes acerca del *cutting* y la ideación suicida se intentaba hablar

del tema sin rotularlos, sin culparlos por ello, sin estigmatizar sus acciones, con el fin de entender sus posiciones en estos eventos.

Las manifestaciones sintomáticas en los adolescentes, tienen que ver con la respuesta que poseen sobre la pulsión que los invade, frente a un real que emerge como lo es el cuerpo y el desconocimiento que esto provoca. El cuerpo, como se dijo en párrafos anteriores, es la sede de las pulsiones, es el territorio que habla lo que las palabras no pueden expresar, en ese sentido, el cuerpo ha quedado marcado, por caricias, sucesos dolorosos, siendo el reflejo de una historia particular del sujeto.

Marcar el cuerpo es una práctica histórica que fue ligada a la religión, los penitentes que flagelaban su cuerpo, buscaban la expiación de sus pecados por medio del autocastigo, Brignoni (2012) menciona que el acto de cortarse tiene que ver con autoagresión, con derramamiento de sangre.

En el caso de los adolescentes, las marcas en el cuerpo son una señal, una huella que da cuenta de la inestabilidad del sujeto, de su angustia, de algo inabarcable que no tuvo tramitación y lleva al adolescente a cortarse dejando un recuerdo en su piel del sufrimiento vivido (Mora, 2013).

Esta huella dejada en la piel es mostrada al Otro, como simbolismo de la historia vivida, se convierte en muchos casos, en un intento de separación del Otro o una muestra de disfuncionalidad de las relaciones vinculares, este sufrimiento interno que se expresa puede llevar a los sujetos a ideación o intento de suicidio (Correa, 2017).

Algunos adolescentes que presentan ideaciones suicidas o intento de suicidio pueden pasar por la práctica del *cutting* autoagrediendo por medio de cortes, sin embargo, como lo plantea el mismo autor, en el *cutting* por sí solo, no hay una intención clara de quitarse la vida, es más bien, un llamado, un grito que no es escuchado y se deposita en la piel.

En el *cutting* los adolescentes intentan comunicar aquello que no funciona en el lazo social, en sus relaciones con otros, esos otros pueden ser sus padres, maestros o personas cercanas.

Crisis vinculares

Entre los relatos mencionados por los estudiantes, salían a relucir aspectos acerca de las relaciones familiares, actitudes de los padres que generaban sentimientos de tristeza o rabia en los chicos y que manifestaron para dar entender lo que les ocurría. En la adolescencia no solo se experimentan cambios corporales, es una etapa en la que, como lo menciona Freud (2005), el adolescente percibe la realidad de sus padres, observando en ellos, sus fallas, sus límites, sus deseos, se presenta una separación de aquellos padres idealizados en la infancia.

Las confrontaciones entre padres e hijos son constantes, han caído las figuras parentales y esto genera un malestar entre todos los miembros de la familia, la estructura familiar se encuentra en conflicto, los padres por su cuenta también se angustian al presenciar estos cambios en sus hijos, muchas veces deciden tomar distancia y las relaciones se caracterizan por el mutismo, falta de comunicación o silencio (Mora, 2013).

En el caso de la niña que se cortó por la rabia generada a causa de la muerte de su *youtuber* favorito, se reportó el caso al profesional psicosocial de la institución educativa, se programó una reunión con la madre de la estudiante, con el fin de informarle lo sucedido. Cuando se relató lo expresado por la chica, la madre dijo que antes ella le contaba todo, pero que ahora era mentirosa, le oculta lo que le sucede y se irrita con facilidad, menciona que es cierto que tiene problemas con el alcohol pero que ya lo está superando.

Como se puede inferir, la figura que representaba la madre cayó para su hija, quien a su vez añoraba a la pequeña que le contaba sus cosas, ambas se encontraban en conflictos donde se mostraban como desconocidas ante lo que les sucedía. Como se relató en párrafos anteriores, la situación de la niña que tenía sentimientos de inconformidad y angustia frente a los comportamientos de su padre, que para ella no cumplía su rol de cuidado que le demandaban sus hijos y su tristeza expresada frente al sufrimiento de la madre a causa de una enfermedad terminal que acabó con su vida, frente a estas situaciones la adolescente se separa de su progenitor ante la incapacidad de expresarle sus sentimientos.

En consecuencia, estas situaciones generan en los adolescentes una crisis de identidad, otras maneras de comportarse frente a todos los cambios que vivencian, buscan pertenecer a grupos de pares con quienes identificarse, a quienes pertenecer, que tengan gustos similares para establecer vínculos.

El *cutting* en la institución educativa, pasó a visibilizarse más cuando ya no solo era uno, sino varios estudiantes los que tenían estas conductas, amigos o confidentes que compartían sus angustias y tristezas, con síntomas parecidos y que vivían su dolor juntos, acudiendo a cortes en su cuerpo para solucionar sus conflictos internos.

Al respecto de la pulsión vuelta hacia sí mismo, mencionada por Freud, en medio de los relatos de los niños y adolescentes, al indagar por el dolor que causaban los cortes en sus brazos, manifestaban que en un principio sentían algo de dolor, pero luego ya no, esto da cuenta del placer producido por el dolor autoinfligido, que hace parte de sus conversaciones e intercambios vivenciales.

Estos amigos tratan de establecer un lazo social desde la identificación con sus pares, convirtiendo su práctica casi como un ritual de pertenencia al grupo, mostrando sus particularidades frente al resto de estudiantes. Se puede resaltar, que, al presentar las rupturas en el vínculo con la familia, se crean nuevos lazos sociales, para estar con otros que padecen situaciones similares y con quienes pueden hablar de los que les ocurre en su interior. Situación que puede generar que estas prácticas actúen como una epidemia, en la cual se van convocando a otros a canalizar sus síntomas a través del *cutting* y el suicidio.

Conclusiones

Entender que la adolescencia no es un tiempo cronológico, sino más bien lógico, permite pensar que el *cutting* puede presentarse en los niños que cursan primaria, descentralizando la problemática de la educación media, pues se hace evidente que el *cutting* no supone una edad específica sino un sentir lógico.

Por otro lado, comprender que este síntoma tiene que ver con imposibilidad de expresar mediante el lenguaje el malestar que se vive, manifestándolo

con cortes en el cuerpo, precisa de un Otro que escuche, que se percate de lo que acontece, que le permita al sujeto hacer consciente su malestar y afrontar la vida desde otras posibilidades y le facilite espacios de reflexión lejos de prejuicios, rechazos o sanciones.

En el campo educativo se es imprescindible la presencia de un tercero, allí se evidencia una práctica social constante, donde el docente asume el rol de mediador entre el sujeto y el saber, lo que en términos psicoanalíticos se denomina transferencia y en el campo de la educación vínculo educativo (Cuello y Labella, 2017), para que exista un vínculo debe existir una disposición entre los sujetos, que se enlazan desde las relaciones que establecen.

En sus inicios, el vínculo parte desde un vacío, en palabras de Cuello, 2017 “sobre la falta de un ideal de correspondencia, es necesario cada vez construir ese lazo o atadura que ligue al estudiante a la escuela y a través de ella a la cultura” (p. 14). Entendiendo las crisis vinculares por las que atraviesa el adolescente, especialmente con el ideal de los padres, el cual ha caído, el vínculo que se establece, entre el estudiante y la escuela, puede incidir en su proyecto de vida, en su inserción en la cultura y en la sublimación de su pulsión la cual le llevaba a la autolesión y al *cutting*.

En la relación entre el docente y el estudiante, existe un lazo de transferencia, en el cual, el maestro y su discurso hacen parte de aquello que produce el vínculo educativo, generando efectos en los sujetos, como modos de vinculación, aprendizajes, formas de dejarse influir (Zelmanovich, 2010), por lo tanto, ubicarse como un maestro que acoge a sus estudiantes y que entiende las transiciones por la que están pasando, puede fortalecer el vínculo educativo y la transferencia, facilitando otras formas posibles de tramitar el malestar que viven.

Sin embargo, estas relaciones vinculares en la escuela no siempre se dan fácilmente, la relación que el maestro establece con los estudiantes, puede ser ambivalente ya que esta mediado por encuentros y desencuentros entre las partes, en ese sentido, es importante resaltar la función civilizadora de la escuela que por medio del saber abre para el adolescente otros horizontes posibles.

Finalmente, retomamos las palabras de Violeta Núñez “el vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego” (p. 39). Retomando lo anterior, el vínculo educativo entonces, si se establece de manera adecuada, brinda al sujeto otros caminos posibles para que cada uno haga sus propias búsquedas y encuentre un lugar en el mundo.

Referencias

- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias* (Vol. 6). Editorial UOC.
- Correa, S. F. (2017). *Cutting* o cortes en la piel: una práctica que habla. *Poiésis*, 1(32), 94-100.
- Cuello, M. y Labella, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo.
- Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas. Amorrortu, Editores, Buenos Aires, 20.*
- Freud, S. (2005). *Tres ensayos de teoría sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Kiel, L. y Zelmanovich, P. (2009). Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. *Clase N° 5, Curso de Posgrado: Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas.*
- Mora Ríos, K. V (2013) *Cortes en el cuerpo: Respuesta sintomática en el adolescente y su incidencia en la Institución Educativa*. Tesis de Maestría. Recuperad de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/644/1/T-UCSG-POS-PSCO-24.pdf>
- Núñez, V. (2003) El vínculo educativo. En T. Hebe (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. (pp. 56-87), Barcelona: Gedisa.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Zelmanovich, P. (2010) El vínculo educativo bajo transferencia. Clase N.º 14
Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLAC-
SO Argentina, Área de Educación.

Zelmanovich, P. (2011). Violencia y desamparo. *Cátedra Abierta 2. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas.*

Capítulo 4

Ecle: una herramienta didáctica para aprender la lectoescritura¹

Natalia Andrea Flórez², Natalia Mazuera Marín³,
Natalia Muñoz Sanmiguel⁴, Óscar Andrés Cuéllar Rojas⁵

Resumen

El presente trabajo hace un rastreo en las investigaciones relacionadas con la lectura y la escritura, es por ello que justamente se plantea la pregunta: ¿cómo comparar los cambios en los niveles de aprendizaje de la escritura y la lectura, desde la implementación de la enseñanza ecléctica, silábica y global, en los niños del Colegio Divino Salvador y la Institución Educativa la Libertad? Para responder al anterior interrogante se hace un rastreo documental que permite implementar una nueva herramienta didáctica, que puede favorecer el proceso a la hora de enseñar la lectura y la escritura. El rastreo permite evidenciar que dentro del proceso de formación se encuentra que, desafortunadamente, los métodos de aprendizaje que hoy se enseñan, van ligados a una postura propia de los docentes que en ocasiones se enmarca en un modelo tradicional de la lectura y escritura que deja de lado el conocimiento previo que trae el educando, y no permite un desenvolvimiento adecuado para aprender a la lectoescritura.

1 Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado: *Ecle: una herramienta didáctica para aprender la lectoescritura*. Realizado entre Natalia Andrea Flórez, Natalia Mazuera Marín, Natalia Muñoz Sanmiguel

2 Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia del CENSA, Licenciada en Formación de Pedagogía de la Primera Infancia. Correo: Floreznatalia7189@americana.edu.co

3 Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia del CENSA, Licenciada en Formación de Pedagogía de la Primera Infancia. Correo: mazueranatalia1432@americana.edu.co

4 Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia del CENSA, Licenciada en Formación de Pedagogía de la Primera Infancia. Correo: munoznatalia1940@americana.edu.co

5 Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional, doctorando en Tecnología Educativa en la Universidad del Mar de Cortés. Director del Centro de Estudios Pedagógicos 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). Correo: ocuellar@coruniamericana.edu.co

Palabras clave: didáctica, escritura, lectura, método de enseñanza.

Introducción

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura están elaborados bajo procesos cognitivos, inciden en la forma como se llega al educando, para tener un buen manejo de su dimensión lectora y escrita, a pesar de esto, en ocasiones no se tiene en cuenta la manera en la que se lleva a cabo un modelo de enseñanza; se pierden así las estrategias didácticas y pedagógicas que llevan al estudiante a sentirse más motivado y atraído por lo que se pretende enseñar. Según el Ministerio de Educación Nacional:

Es por esto que es importante dar a conocer lo que es un adecuado uso de material didáctico como una herramienta en el aprendizaje de los estudiantes, el cual facilita al infante tener una adquisición de conocimiento de una forma codificable para ellos, en donde tengan la oportunidad de interactuar con el material presentado, y así tendrán la facilidad de desarrollar sus habilidades y destrezas por medio de la herramienta didáctica. (2007, p. 1).

Por otro lado, es importante resaltar el valor de una lectoescritura bien implementada en la etapa de la iniciación escolar, ya que no se puede desligar el proceso lector en que se encuentra el infante. Al respecto Chois (2005):

La tradición escolar y la propia historia de vida del maestro ejercen una enorme influencia sobre él, quien, de manera no necesariamente muy consciente o intencional, tiende a reproducir los modelos mediante los cuales ha sido formado. A veces los profesores simplemente asumen que, si se ha enseñado siempre de una determinada manera, es porque es la única posible y otros pueden tener la convicción de que el cambio no es necesario dado que ‘así todo el mundo ha aprendido a leer y escribir’, lo que es garantía de su éxito (p. 24).

A través, de las prácticas realizadas se logra observar que aún hay falencias que llevan a imponer una manera o método de enseñanza que se alejan de ese proceso de lectoescritura, que hace olvidar la etapa por la cual está pasando

el infante. Es por ello que se olvida que el niño viene con un saber previo en cuanto a la lectoescritura como lo afirma Ferreiro, (1997): “los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura” (p. 2).

Metodología

Esta investigación fue realizada en los siguientes momentos.

Fase 1. Planeación: en esta fase se realizarán los instrumentos que se utilizarán en esta investigación los cuales son: el test, diario de campo, entrevista, encuesta y lista de cotejo.

Fase 2. Ejecución: aplicación de los instrumentos a trabajar los cuales se partirán en tres momentos, en un primer momento se aplicará un test a los estudiantes para determinar el nivel de lectura y escritura en el que se encuentran, luego en un segundo momento se aplicará a los docentes una entrevista. Se hará una observación a una clase de español donde se tendrá en cuenta la lista de cotejo para dicha clase y en un último momento se realizará de nuevo el test para ver el avance que obtuvieron los estudiantes en el proceso lector y escrito.

Fase 3. Herramienta: implementación de la herramienta didáctica y las actividades alusivas al método de lectoescritura a trabajar los cuales son silábico, global y ecléctico.

Fase 4. Comunicación de resultados: comprobación e interpretación de los datos recolectados de los instrumentos aplicados a los docentes y los estudiantes del Colegio Divino Salvador en el grado primero, los cuales arrojaron unos resultados y estos dieron paso a una sistematización.

Fase 5. Producto final: exposición del proceso final de la investigación en el cual se dará una demostración de todo el trabajo realizado durante el periodo de prácticas.

Desarrollo

La presente investigación tiene dos grandes categorías de análisis. La primera se centra en la lectoescritura, y la segunda, en la didáctica como método de enseñanza. Antes de profundizar en ellas, es necesario entender el contexto que precede a esta investigación, por tanto, es ineludible, mirar hacia atrás y determinar cuáles han sido los avances que la comunidad científica ha realizado al respecto.

La presente investigación de López, Ramos y Mancilla (2008) en Chiapas México tuvo como objetivo, conocer el papel de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para el dominio del proceso de lectoescritura. Utilizando una estrategia metodológica enfocada en la evaluación de los docentes a través de un instrumento estandarizado, realizado por medio de encuestas.

Dicho lo anterior, esta se centra en la parte docente, lo cual les permitió una reflexión en cuanto a los procesos de formación de nuevos conocimientos de la enseñanza de la lectoescritura. Por otro lado, Japes y Morales (2015) en la ciudad de Valencia desarrollaron una investigación con el propósito de promover la lectura y la escritura en los niños, enmarcado en un enfoque cualitativo, el cual les permitió crear un plan de acción que involucrara a los estudiantes en las actividades que implicarán la lectura y la escritura.

Es por ello por lo que con esta investigación se permite mostrar lo importante que es involucrar al niño en los procesos de la enseñanza de la lectura y escritura, donde el docente no puede dejar de lado la permanente interacción con el educando. Así mismo, Ortiz y Flores (2007) en el estado de Zulia, Venezuela, investigaron la importancia de los procesos didácticos en la iniciación de la enseñanza de lectura y escritura, en la cual encontraron que durante el proceso de alfabetización inicial, no se puede ver la lectura y escritura como una simple actividad de decodificación, si no como una construcción activa, que permita el enriquecimiento cultural y lingüístico de los niños; su enfoque fue cualitativo utilizando como elementos el análisis documental y de observación.

Por otra parte, Ardila y Cruz (2014), en la ciudad de Tolima, plantearon una estrategia que permitiera abordar competencias didácticas de lectoescritura para responder a una problemática específica dentro del aula, la cual se

enfocó en una investigación cualitativa, teniendo en cuenta que está orientada a la realidad y el entorno social.

Además, Calderón, Torres y Flórez (2015) en la ciudad de Bogotá, se centraron en fortalecer los procesos de lectura de los estudiantes de transición, partiendo de una propuesta pedagógica centrada en la lúdica. Esta es una investigación cualitativa donde se describen paso a paso los procesos de lectura para el fortalecimiento de esta. Con relación a lo anterior se puede percibir cómo destacan lo relevante que es la lúdica en el momento de llevar a cabo la enseñanza de la lectura.

Así mismo Camacho y Pinzon, (2016) de la ciudad de Bucaramanga, basan su investigación en estrategias didácticas que permiten fortalecer los procesos lectores de los estudiantes, donde las experiencias de leer y escribir permitan despertar intereses, expectativas y el sentir de leer un libro con dicho agrado. Iniciaron con una investigación exploratoria, bajo un enfoque sistemático, empírico y estadístico, utilizando diferentes técnicas, como la encuesta, la entrevista y el grupo focal; pues les permitió observar los factores que afectan los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, todo esto permitió implementar una didáctica innovadora.

Al respecto Salamanca (2016) plantea el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico poniendo su mirada en los estudiantes que presentaron dificultades en relación con lectura y escritura, teniendo en cuenta varios aspectos en dichos procesos tales como: grafema, reconocimiento de sonidos, lectura de combinaciones. Fue una investigación cualitativa donde recolectó y analizó la información.

Dentro de las investigaciones rastreadas, se puede ver que esta es una de las únicas que se enfocó en el método ecléctico como proceso de enseñanza de la lectoescritura. En el contexto regional se destaca la investigación de Escorcía (2008) del municipio de Copacabana, Antioquia, en la que se evalúa la efectividad de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos de los niños de quinto grado en una población vulnerable de la Institución Educativa Granjas Infantiles con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños a partir del análisis de su superestructura textual. Esta investigación tuvo un énfasis cuasiexperimental, no existe un control experimental absoluto de todas las

variantes relevantes debido a la falta de aleatorización en la selección de los sujetos y en la asignación de los mismos a los grupos experimental y control, que debe incluir una prueba para comparar la equivalencia entre grupos.

Cabe concluir que estas investigaciones brindaron un aporte importante al presente proyecto, ya que fortalecieron y aportaron una expectativa más amplia de lo que es el proceso de la lectoescritura. A partir de estas investigaciones se puede evidenciar el factor novedoso de esta propuesta para la lectoescritura, debido a que se propondrá una herramienta didáctica que brinda un enfoque más creativo a la hora de enseñar a leer y escribir. A partir de que se observa que dichas investigaciones aportan y van más dirigidas a un método, que a una herramienta didáctica, donde el enfoque que predomina es de corte teórico y no una práctica creativa y pedagógica llevando así a tener un proceso de aprendizaje en la lectoescritura tradicional.

Es importante saber que en Colombia la educación para la primera infancia se configura desde la Constitución Política de Colombia (1991), en el artículo 67, que determina la obligatoriedad de la educación de los niños y niñas, desde el grado cero. Los derechos de los niños son retomados, en este documento luego de la firma del tratado en 1989, donde diferentes naciones se comprometen a su cumplimiento.

Los lineamientos curriculares de lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional, hacen relación al habla, orientan a la construcción del significado, a los usos del lenguaje y al desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer). Además, abordan la enseñanza de la lengua como un proceso que no se debe enseñar sino como una práctica que parte desde la interacción y participación en diversos contextos: social, familiar, comunitario, escolar; esto no quiere decir que no haya un conocimiento desde los códigos del lenguaje, sino que el uso permite dicho desarrollo. Es importante en los primeros peldaños de la vida escolar y en la vida del niño, especialmente el fortalecimiento de la competencia comunicativa a nivel oral para darle paso más adelante a los procesos lectoescritura.

Dentro de los aportes mencionados también se encuentra el *Documento 10 del Ministerio de Educación Nacional. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. La conquista del lenguaje*, que dice que el lenguaje es un proceso que se va originando de manera secuencial y que está articulado con el

contexto comunicativo y social, ya que el niño inicialmente empieza a señalar sus objetos y lo que hay a su alrededor despertando el interés por preguntar, dando como resultado las primeras palabras.

Por otro lado, los estándares básicos de competencias (2009) hacen referencia a la importancia del lenguaje y la capacidad que tiene este en el marco evolutivo del ser humano, ya que las personas son capaces de construir nuevas realidades y transformaciones a nivel social, cultural e individual. También el lenguaje tiene la habilidad de llevar al ser humano a apropiarse del entorno en que se encuentra y de orientarse en la construcción de instrumentos de conocimientos que les permite interactuar, relacionarse y reconocerse, ser capaz de producir y comprender significados (p. 18).

Ahora bien, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) presenta unas estructuras básicas de aprendizaje que permiten desarrollar conocimientos habilidades, permitiendo así construir rutas de enseñanza que fomentan el lenguaje, esto se da como resultado de un proceso donde el estudiante alcanza sus logros de acuerdo al grado en que este. Sin embargo, para llegar a un buen desarrollo es importante tener conocimiento de que estos no se constituyen por sí solos, pues es necesario tener una propuesta curricular bien articulada que permite estar bien enfocada con las metodologías, estrategias y contexto que se encuentran definidas en cada institución. De esta manera los DBA permiten promover la flexibilidad curricular ya que le permite al docente poder hacer con traslado de una a otra función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los DBA presentan ocho funciones de grado primero que se deben cumplir para el lenguaje:

1. Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.
2. Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto.
3. Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.
4. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.

5. Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.
6. Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.
7. Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.
8. Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes (2016).

Así mismo, el Código de Infancia y Adolescencia en el artículo 28, hace referencia al derecho a la educación que tienen los niños, las niñas y los adolescentes a adquirir una educación de calidad que les permite estar en una escolaridad desde preescolar hasta la educación básica la cual no tendrá ningún costo de acuerdo con lo establecido en la constitución política.

La escritura: grafías con sentido

Según Villao (2002) (citando a Goody, 2002), la escritura como proceso de aprendizaje en un principio era catalogada de carácter social y el acceso a ella estaba restringido a personas adineradas o que se inclinaban por este oficio como una profesión. La escritura fue, además utilizada con fines estrictamente utilitarios de índole económica, comercial y fiscal; dejando así de lado el derecho que todas las personas fueron alfabetizadas, aunque hay que dejar en claro que en esta época esto no se veía como un derecho.

Al mismo tiempo Lebrero y Lebrero (1991) mencionan que para llegar a una adecuada escritura esta pasó por tres etapas: primera etapa, no existía el papel y por esto el hombre realizaba las escrituras en las rocas las cuales pintaban o tallaban esto era considerado pentagrama y las grababa, lo cual llamaban petroglifos. Segunda etapa, llamada semasiografía la cual se realizaba por medio de los dibujos, estos expresaban por sí solo su significado. Tercera etapa, fonografía, esta escritura expresaban la lengua, esto se debe a los griegos quienes fueron los que desarrollaron el alfabeto y el sistema de vocales.

En la actualidad, el desarrollo de la escritura ha extendido las potencialidades del lenguaje escrito y otorga una nueva estructura al pensamiento cognitivo del infante, esto debido a que ya se cuenta con herramientas que amplían la forma de enseñar la misma, tal como lo menciona Flores y Gómez (2013) “gracias a la confluencia de los aportes provenientes de diferentes campos de estudio se ha avanzado en la comprensión de la complejidad que encierran los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura” (p. 11).

La lectura: construcción de significados

Para poder entender qué es la lectura, es importante tener en cuenta algunos conceptos que permitirán ampliar el significado de esta, para ello se cita a Remolina, (2013):

La lectura no se alinderaba a la decodificación pura de la palabra o del lenguaje escrito este tipo de lectura superficial también se dedica a la decodificación de fotos y diseños. El acto de leer implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, estos son: percepción crítica, interpretación y reescritura (p. 225).

Dentro del proceso de enseñarle al niño a leer y a escribir, se le da mayor relevancia a la escritura, sin tener en cuenta que la lectura al igual que esta juegan un papel fundamental en el desarrollo del infante, es por ello que a raíz de esto surge también los modelos de enseñarla, tales como lo son: el tradicionalista y el constructivista.

La didáctica

Dentro de los planteamientos que se tienen de la didáctica se hacen referencia a Juan Amos Comenio quien fuese el creador de dicha teoría. Tal y como lo habla en su libro la Didáctica Magna, es así como según Comenio (1976):

Expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas, al-

deas, de cualquier reino cristiano de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser formada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura (p. 17).

Métodos de enseñanza

Los métodos de lectoescritura según Lebrero y Lebrero (1999) se definen desde “la pertenencia a la pedagogía tradicional o pedagogía nueva” (p.47). Es por ello que para hablar de dichos métodos es necesario indagar en cada uno de ellos y así conocer en qué consisten, ya que existen variables y métodos para el aprendizaje. Se encuentran los sintéticos entre los cuales están el alfabeto fonético y silábico; los analíticos, al cual pertenece el método global y el método mixto o ecléctico y entre ellos se presentan combinaciones.

Dicha investigación es empírico analítico, porque parte del acumulado teórico, que se basa en “la derivación de conceptos y enunciados, no de la observación de la realidad, como la inducción, sino de otros conceptos o enunciados establecido anteriormente” (Sierra Bravo, 2002, p. 32), es por ello que esto hace parte de un enfoque cuasi experimental, ya que la muestra está dada con un grupo control en el cual se hará un seguimiento temporal al fenómeno. Esto será de un diseño longitudinal que consta de dos variables, una dependiente (lectoescritura) y otra independiente (métodos de enseñanza), por lo que el fundamento de la investigación está centrado en el marco teórico donde se establecen conceptos o enunciados que sustentan la investigación.

Conclusiones

Es considerable tener en cuenta que esta propuesta investigadora se haya en su primera etapa, por lo tanto, está centrada en una exploración documental, por ende, las conclusiones son parciales. En esta se hace manifiesta la importancia de implementar una herramienta didáctica ya que se observa lo significativo de la didáctica en las instituciones, pues esta permite tener una mejor enseñanza de la lectura y la escritura de manera dinámica, que invita al educando a tener una mejor comprensión de dichos aprendizajes.

Es por ello que como lo plantea Comenio (1976) la didáctica juega un papel importante en la educación, ya que es a través de esta que se puede brindar o generar motivación que lleven al educando a una mayor capacidad de decodificación en el proceso lector y escrito.

De acuerdo con lo anterior esta herramienta le permitirá al docente asumir una postura creativa y dinámica donde pueda brindar un aprendizaje y enseñanza, que lleven al alumno a adquirir no solo un conocimiento para el momento, si no para la vida, pero se debe tener en cuenta que esto requiere de esfuerzos y constancia tal y como lo mencionan Rivilla, Mata, González, Entonado y Rodríguez, (2009). “La didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes” (p. 7).

Se implementará una herramienta didáctica enfocada en el método ecléctico, el cual permite una adquisición teórica de cada uno de los métodos antes ya planteados, ya que este permite ver la lectoescritura desde una mirada integral, pues su teoría no está basada en un elemento estático sino que más bien sugiere una enseñanza motivante y menos tradicionalista tal y como lo dicen Lebrero y Lebrero (1999) “de esta forma se consigue algo fundamental para el futuro del alumno: el gusto y afición por la lectura, una actitud positiva hacia el mensaje que es capaz de interpretar y, al mismo tiempo, emitir personalmente” (p. 62).

Referencias

- Ardila Duarte, M. C. y Cruz Moyano, L. S. (2014). *Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritora en estudiantes de primer grado de básica primaria*. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20desarrollar%20competencias%20lectoescritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf>
- Calderon Pinto, D. M., Torres Montalla, M. D. y Florez Vergara, O. J. (2015). *Una mirada a la lectoescritura desde la lúdica*. Recuperado de <https://>

repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/408/Calder%C3%B3nPintoDianaMar%C3%ADa.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Camacho Martínez, G. E. y Pinzón Bonilla, L. M. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/391/1/Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

Comenio, J. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Escorcía, R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Medellín: Plataforma Cybertesis.

Ferreiro, E. (1997). *El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar*. Recuperado de <https://mimanualparanivelinicial.files.wordpress.com/2018/02/e-ferreiro.pdf>

Jaspe, J. y Morales, D. (2015). *Promoción de la lectura y la escritura en niños y niñas de 5 a 7 años de la fundación U. E. Félix Leonte Olivo*. Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2925/3/jjaspedmorales.pdf>

Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.

López García, M. M., Ramos Castro, R. V. y Mancilla Gallardo, M. D. (2008). *La adquisición de la lectoescritura en educación básica desde las teorías interaccionistas sujeto ambiente. el caso de tres escuelas primarias de tuxtla gutiérrez*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1055-F.pdf

MEN. (2007). *Lectura y escritura con sentido y significado*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ortiz, M. y Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18).

- Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B. y de Vicente Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salamanca Díaz, O. P. (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, sede A, jornada tarde. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9584/TFM%20Olga%20Salamanca%20septiembre2016.pdf?sequence=1>
- Sierra Bravo, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología general de su elaboración y documentación*. España: Thomson.
- Villao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, 5, 345-359).

Capítulo 5

Una mirada hacia la educación inclusiva en la universidad

Sara Daniela Meneses Gil¹, Iris Ayde Lopera Tapias²,
Paola Andrea Areiza Restrepo³, Melissa González-Rubio Villa⁴

Resumen

La educación inclusiva es un concepto que ha ido evolucionando con el pasar de los años, partiendo de un enfoque que proponía la inclusión solo para la población con necesidades educativas especiales, hasta fomentar desde una perspectiva social la acogida de diferentes grupos poblacionales, personas con discapacidad, habitantes de frontera, víctimas de conflicto armado, pertenecientes a diferentes grupos étnicos y niveles sociales, con el fin de eliminar las barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo, en la educación básica y media. Es necesario que la educación superior continúe estableciendo estrategias de inclusión desde sus prácticas educativas, curriculares y metodológicas. Teniendo en cuenta lo anterior, puede plantearse ¿La educación inclusiva es una estrategia solo de la educación básica y media o la educación superior también debe implementarla? ¿Cuáles estrategias promueve para fomentar la educación inclusiva? Las preguntas planteadas guiarán la reflexión en torno a la educación inclusiva en los establecimientos de educación superior.

Palabras clave: diversidad, educación inclusiva, educación superior, grupos poblacionales.

1 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia. Corporación Universitaria Americana. Correo: saris-95meneses@hotmail.com.

2 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia. Corporación Universitaria Americana. Correo: irisaide.1996@hotmail.com.

3 Estudiante Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia. Corporación Universitaria Americana. Correo: rpopaola@gmail.com.

4 Docente de la Corporación Universitaria Americana. Coordinadora del Semillero Educación Inclusiva de la Facultad de Educación. Correo: mgonzalezrubio@americana.edu.co.

Introducción

Los procesos educativos involucran un sin fin de actores que cumplen diferentes roles dentro de una institución y entorno, estos presentan diferencias tanto cognitivas, históricas, culturales, donde da pie a una multiculturalidad y diversidad propia de cada persona. Esta problemática permite que se presenten situaciones de exclusión o escenarios en las que no se contempla la singularidad de las personas para el desarrollo de actividades y procesos; con la inclusión se busca generar estrategias para lograr objetivos a nivel pedagógico y educativo reconociendo la singularidad de cada uno de los actores y su responsabilidad en el proceso educativo, desde los docentes generando dinámicas y trabajos personalizados que sensibilicen e incluyan en las aulas los múltiples procesos cognitivos, de desarrollo, culturales y desde los estudiantes que puedan incluirse con sus métodos particulares de trabajo al logro de estos objetivos. Todo esto se plantea desde diferentes autores, con una metodología mixta y con un rastreo a nivel contextual en Colombia y, especialmente, en la educación superior.

El tema de educación inclusiva en espacios de educación superior, se convierte en un principio rector de las universidades del siglo XXI que tiene como fin revisar la gestión inclusiva y luchar contra la exclusión social en todos sus escenarios (Ari Zabaleta, 2016). En Colombia, la mayoría de universidades están haciendo su mayor esfuerzo para ser inclusivas y que todas las personas puedan acceder a las universidades y logren culminar sus estudios con éxito.

En la Universidad de la Sabana de Bogotá se hizo una investigación para dar a conocer algunos elementos básicos que necesita cualquier universidad para lograr que los estudiantes se sientan a gusto estudiando y que no sean excluidos, la población específica está constituida por estudiantes con diversidad funcional. El proceso de inclusión de la población con diversidad funcional en las IES se consolidará desde la inclusión efectiva de sus actores a partir de una responsabilidad colectiva para el logro de este objetivo. Como lo indican Toboso y Arnau, acerca de la diversidad funcional, es importante pasar de un análisis individual a uno de orientación social, dado que el estudio del bienestar y de la calidad de vida desde esta perspectiva más amplia debe tener en cuenta, en toda su diversidad, el conjunto de funcionamientos posibles. La ciudad de Medellín va encaminada a mejorar en materia de inclusión, es por

esto que se han hecho diferentes investigaciones para así lograr dar solución a esta problemática.

El grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia, específicamente en la línea de equidad y desarrollo humano, centra su investigación desde dos apartados centrales: la formación de maestros en inclusión educativa, en la cual se resalta el rol protagónico del maestro en el desarrollo de una educación más incluyente, mediante la preparación y reconocimiento de algunas situaciones que no pueden ser llevadas a cabo de igual forma para todos los estudiantes, experiencias en las que cobra sentido la palabra inclusión, reconocimiento, diversidad y diferencia.

El texto desarrolla el concepto de inclusión desde el reconocimiento de las diferencias entre individuos, situación que trasciende y repercute en la generación de una arena social que debe entenderse como diversa, pues es el lugar de interacción de personas con condiciones y percepciones disímiles. Esta diversidad y diferencias se reflejan en situaciones de exclusión, en las cuales un grupo se separa y se reconfigura en grupos más pequeños que reconocen diferencias entre sí. Así pues, la inclusión se consolida como un proceso lógico para intentar cohesionar nuevamente las relaciones en una sociedad diversa. Es importante mencionar que la educación inclusiva tiene que ver con la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior, sin embargo, este concepto es reciente en Colombia, por lo que se hace necesario mayor comprensión e implementación creando estrategias de inclusión para los diferentes grupos poblacionales que conforman la comunidad educativa.

Las prácticas educativas inclusivas promueven la capacidad de aceptar y potencializar la diversidad, entendiendo esta como las particularidades de los sujetos, instaurando el respeto a ser diferente y permitiendo espacios de participación intercultural. Desde una definición conceptual, el término educación inclusiva se diferencia de inclusión educativa, en tanto, la primera tiene que ver con la identificación de barreras propias para el aprendizaje y la segunda, alude a la adaptación de los estudiantes al sistema y no al contrario (MEN, 2013). Según investigaciones de autores representativos en el tema como, Ainscow (2000), entre otros, se precisa que la inclusión educativa se caracteriza por: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, y calidad.

Cuando hacemos referencia a la inclusión no solo nos estamos enfocando en las necesidades educativas especiales (NEE) sino que también estamos hablando de toda persona; niño, niña, joven, adolescente y adulto que tiene una cultura, unas creencias, estrato, diferente etc. Según la Unesco “la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades”.

En Colombia se aprobó el Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención de personas con discapacidad reconociéndolas como sujetos de derechos, en la sección 3 se menciona el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, para que desde su autonomía las IES promuevan estrategias de sensibilización y capacitación a docentes y estudiantes, en la prevención de la violencia contra las mujeres, en ese mismo sentido, que las mujeres víctimas de violencia sean incluidas en los procesos de selección, matrícula y permanencia en las universidades, así como, el fomento de líneas de investigación sobre género y violencia contra las mujeres.

En cuanto a la población con discapacidad, las IES deben implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.

Educación inclusiva en la educación superior

En materia de educación superior inclusiva, aún se encuentran vacíos conceptuales acerca de la implementación de esta propuesta en las instituciones de educación superior (IES), sin embargo desde el semillero de educación inclusiva de la Corporación Universitaria Americana , se busca como resultado de esta investigación realizar un diagnóstico del índice de inclusión que tiene la Corporación Universitaria Americana y realizar estrategias de mejoramiento.

to frente a esta temática, mediante una investigación desde el enfoque mixto (Creswell y Plano, 2007).

Valga mencionar 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, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, citado en Tapias, García y Quintero, 2015, p. 243). Lo anterior nos quiere decir que la educación inclusiva tiene como objetivo respetar las diferencias de las personas para tener un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje y por medio de este enriquecer en la sociedad. Por otra parte, hablan de:

Los procesos que existen o que habrán de ser creados o ajustados para garantizar la inclusión con calidad en las instituciones educativas del país. Y así, disminuir las barreras que impiden el pleno derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad y vulnerabilidad social. (Suárez, 2013, p. 58).

La inclusión en el sistema educativo debe ser garantizada a nivel nacional e internacional, para reducir los obstáculos que no permiten el adecuado desarrollo a las personas con algún tipo de discapacidad o de diversidad. Por otro lado, Torres, subraya que:

La inclusión educativa puede y debe ser considerada como una actitud, como un sistema de creencias y valores que estará presente en la toma de decisiones de aquellos que apuestan por ella. Con el objetivo de estudiar qué enfoques inclusivos demandan a la educación superior, que se plantea el desarrollo de una dimensión que se afianza en el diseño y desarrollo de estrategias psicopedagógicas que permitan dar respuesta a la diversidad y con ello crear ambientes educativos de inclusión (2011, p.103).

Lo anterior nos indica que la inclusión debe asumirse con una postura de convencimiento y valentía de las personas en el papel de defenderla, elaborando toda clase de estrategias que faciliten un ambiente de diversidad en los espacios educativos. Se puede razonar el propósito de la inclusión educativa en la educación superior, donde prevalezca el poder de la inclusión orientada

a la incorporación plena de los estudiantes en la generación e innovación del conocimiento de educación superior y a la propia sociedad del conocimiento como agentes de transformación (De la Cruz, 2012, p. 106). La inclusión en la educación superior es aquella que se debe inducir, fomentar y funcionar en todos los estudiantes a que tengan nuevos conocimientos, no solamente de estos sino también las instituciones a que los apliquen como una manera de asociar e implementar para saberlos plasmar y compartirlos a la comunidad:

En este contexto, la inclusión educativa adquiere un rol relevante para la conformación de formas alternas de organizar la cultura académica encaminadas a promover equidad e igualdad en ambientes de colaboración, pero al mismo tiempo fortalecer el desarrollo de capacidades y talentos de todos los estudiantes, democratizando el conocimiento. (Moreno, Arrieta y Figueroa, 2016, p.102).

De esta misma manera, la inclusión educativa, desde el reconocimiento y transformación dentro del aula, concientiza a todas las personas de las instituciones de que se debe realizar un trabajo en equipo, que se interese por mejorar sus habilidades e imparta los conocimientos a cada uno de los estudiantes, para que la educación sea un derecho, debe transmitir más allá de las prácticas asociadas la exclusión y discriminación y adentrarse sobre un real proceso de educación inclusiva. Por esta razón, las instituciones de educación, y en especial las universitarias, son las convocadas a asumir el compromiso social en la superación de tales prácticas, además de la generación de conocimiento, la cual es parte de su misión (Unesco, 1998, p. 3).

Prácticas inclusivas en la universidad

El Semillero de Educación Inclusiva realizó un análisis en términos de inclusión en educación superior como política reciente, además de esto se está realizando un estudio acerca de los programas de inclusión que ofrece la Corporación Universitaria Americana a la población estudiantil, con el fin de visualizar el índice de inclusión de la institución, analizar la implementación de prácticas inclusivas, las necesidades de atención a la diversidad y proponer nuevas modalidades de participación para estudiantes pertenecientes a diferentes grupos poblacionales, estudiantes con necesidades educativas especiales, pertenecientes a grupos étnicos (*afrodescendientes, indígenas*), víctimas

del conflicto armado, en situación de desplazamiento, habitantes de frontera, campesinos, de diferentes niveles socioeconómicos, LGTBI, y personas con movilidad reducida que no cuentan con acondicionamiento de infraestructura en todos los espacios de la universidad para su desplazamiento (Ministerio de Educación Nacional, MEN 2013). En la Corporación Universitaria Americana se evidencia que la inclusión hace parte de sus principios y valores institucionales, de esta misma manera en sus objetivos de calidad se encuentra establecida la creación de estrategias permanentes para fortalecer la permanencia de los estudiantes dentro de la institución, para disminuir la deserción de los programas académicos. Aunque la inclusión aparece evidenciada en los principios y valores de la universidad, se hace necesario mayor creación de estrategias para los diferentes grupos poblacionales que conforman la universidad y la comunidad educativa.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es identificar el índice de inclusión de la universidad y cómo la oferta académica da respuesta a la diversidad poblacional que pertenece a esta institución de educación superior, también se analiza la percepción que tienen los estudiantes acerca de la inclusión, si se sienten excluidos por sus compañeros o profesores o por el contrario llevan una relación amena en la universidad. La meta final será la implementación de acciones de mejoramiento en cuanto a la educación inclusiva, con el fin de establecer mecanismos de participación de los diferentes grupos poblacionales, esta investigación aún está en curso, es por esto que se realizaron entrevistas a docentes, administrativos y estudiantes, pero falta aplicar la prueba del INES (índice de inclusión para educación superior).

Marco legal

El origen de una nueva conciencia social en materia de inclusión e igualdad, comienza en la conferencia de la Unesco, 1990 en Jotiem (Thailandia) donde se promueve la idea de educación para todos, en miras de minimizar la exclusión y la desigualdad en el sistema educativo. Más adelante en 1994, la Unesco en la conferencia de Salamanca, la inclusión se promueve como política pública, es así como, los países pertenecientes a esta organización asumen la idea de diseñar sistemas educativos con orientación inclusiva, develando este derecho para todos no solo para los niños con necesidades educativas especiales (NEE) (Unesco, 1994)

En el foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 se revisaron los progresos en materia de inclusión desde 1990, este declaró que la educación para todos, tenía una perspectiva más amplia en cuanto a las necesidades de los pobres y los más desfavorecidos, de igual forma, los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales y los nómadas, las minorías de grupos étnicos y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje. También se enfatizó la atención especial que se debe prestar a las niñas y las mujeres (Unesco, 2009).

Esta nueva manera de ver la inclusión social hace énfasis en la diversidad de las necesidades, no solamente de los niños, sino de jóvenes, adultos, teniendo en cuenta diferentes características para ser incluidos. En el año 2006 se realiza la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, afirma el compromiso de los Estados para que estos “tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, artículo 24). Es importante mencionar, que, en esta convención, no solo se habla de la inclusión de personas con discapacidad en los entornos educativos de educación básica y media, sino que también hace énfasis en el acceso a la educación superior.

Años después, la Unesco (2009) realizó un informe en cuanto a las directrices sobre políticas de inclusión en la educación donde se menciona, la responsabilidad del sistema educativo de garantizar el derecho a la educación y la importancia de la preparación para atender a la diversidad, mediante métodos de enseñanza flexibles, reorientación de la formación docente, plan de estudios flexible, participación de la familia y la comunidad, entorno a la identificación de posibles factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar de los niños en la escuela, todo esto con el fin de que la educación inclusiva de buena calidad desde la etapa escolar, se convierta en un medio para superar los problemas de aprendizaje futuros de jóvenes y adultos. En Colombia en el año 2010, surgió la guía 11 sobre educación inclusiva con calidad que tiene como objetivo

Generar en las entidades territoriales certificadas los mecanismos de gestión para atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad; haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la educación superior (MEN,2010, p. 7).

Con base en lo anterior, educación inclusiva se constituye como una política de Estado, con un enfoque de derechos para la atención de la diversidad. Más adelante en el año 2013, desde el Ministerio de Educación Nacional, surgen los lineamientos políticos de educación superior inclusiva, donde la prioridad es la implementación de la filosofía de inclusión en los establecimientos de educación superior con la premisa de defender y proteger los derechos humanos, el objetivo entonces es, orientar a las IES en la implementación de políticas institucionales “que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo” (MEN, 2013, p. 5).

Desarrollo

La metodología de investigación elegida es el método mixto (Creswell y Plano, 2007) metodología suponen presupuestos filosóficos que orientan la recolección y análisis de datos y la combinación de aproximaciones cualitativas y cuantitativas en muchas fases del proceso de investigación. Como método, se enfoca en la recolección, análisis y combinación de datos cualitativos y cuantitativos en un estudio o una serie de estudios. En las técnicas de recolección de datos se aplicará el índice de inclusión para la educación superior (INES) , diseñado por el MEN, este se aplicará a personal administrativo, docentes y estudiantes de la universidad, los cuales se calificarán según la escala de Likert, con base en estos datos, se determinará el índice de inclusión en la universidad, de igual manera, se realizaron entrevistas a estudiantes de diferentes grupos poblacionales, personal de bienestar universitario y docentes, con el fin de conocer la percepción de la comunidad educativa sobre las practicas inclusivas que realiza la universidad.

Resultados parciales

Al finalizar el año 2018 se realizó una caracterización de la población por parte de Bienestar Estudiantil, en el cual 4.060 estudiantes respondieron a un cuestionario que pretendía conocer información general sobre los estudiantes, antecedentes familiares, hábitos de estudio, ingresos económicos, situación laboral, situaciones de violencia vividas, pertenencia a minorías y grupos étnicos, entre otras, para efectos de esta investigación se retoman solo los datos pertinentes a la información de los grupos poblacionales que tienen que ver con las practicas inclusivas. A continuación, se refleja la información obtenida mediante tablas y gráficos que dan cuenta de la información impartida por los estudiantes.

Estrato socioeconómico

En cuanto el estrato social de los estudiantes, se puede ver reflejado en la siguiente figura.

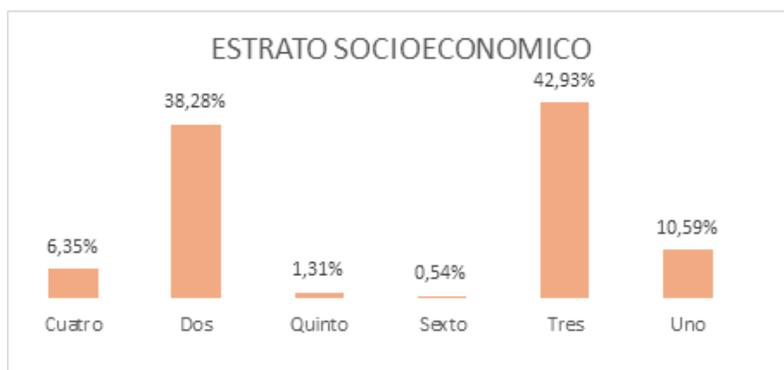


Figura 6. Estrato socioeconómico

Fuente: Bienestar Universitario de la Corporación Universitaria Americana, 2018.

Como se observa en la figura anterior, la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en los estratos 2 y 3, prevaleciendo más el 3, lo cual permite evidenciar su pertenencia a una clase social media baja.

Grupo étnico

Con el fin de caracterizar esta categoría, se tienen en cuenta los grupos étnicos que prevalecen en la población colombiana, provenientes de comunidades indígenas, rom, raizales y afrodescendientes como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 1. Grupos étnicos de la Corporación Universitaria Americana

Etiquetas de fila		Porcentaje
Afrodescendientes	351	8,65 %
Indígena	45	1,11 %
Ninguno	3448	84,93 %
Raizales	38	0,94 %
Rom	178	4,38 %
(en blanco)		0,00 %
Total general	4060	100 %

Fuente: Bienestar Universitario de la Corporación Universitaria Americana, 2018.



Figura 7. Grupo étnico

Fuente: Bienestar Universitario de la Corporación Universitaria Americana, 2018.

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes respondieron que no pertenecen a ningún grupo étnico, y que una suma considerable de estos son afrodescendientes, aunque existe más población pero estos aún no se auto-

reconocen como afrodescendientes, de igual manera, 178 estudiantes se autorreconocen como rom o gitanos, 45 como indígenas y 38 como raizales, en conclusión se puede identificar estudiantes que pertenecen a todos los grupos étnicos de nuestro país, fortaleciendo la diversidad nacional en el claustro universitario.

Minorías

En cuanto a la minoría a la que pertenecen los estudiantes, se denominaron como: víctima de conflicto armado, refugiado, minoría sexual, que da cuenta de la población LGTBI de la institución, en situación de violencia, explotación sexual, situación de desplazamiento, condiciones económicas desfavorables y adultos mayores, los datos obtenidos se reflejan en la siguiente figura.

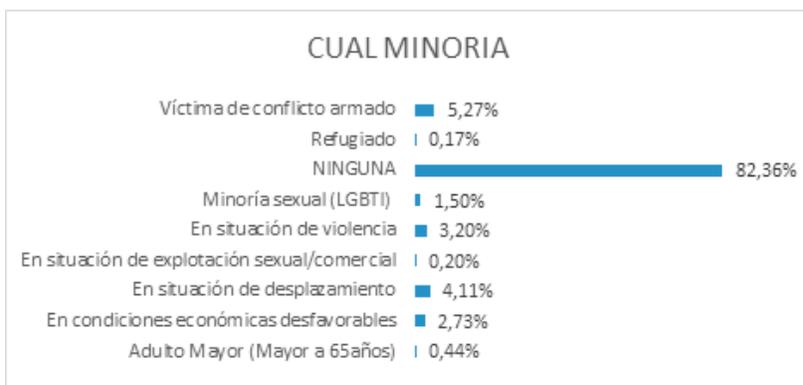


Figura 8. Minorías de los estudiantes de la Corporación Universitaria Americana
Fuente: Bienestar Universitario de la Corporación Universitaria Americana, 2018

En las respuestas de los estudiantes se evidencia que el 82,36 % dice no pertenecer a ninguna minoría, es importante destacar que el 5,27 % ha sido víctima del conflicto armado y el 4,11 % se encuentra en situación de desplazamiento o ha sufrido esta condición, de igual manera, el 3,20 % ha vivido situaciones de violencia, lo que da cuenta de la existencia de estos grupos poblacionales en la universidad.

Es importante resaltar que, aunque solo el 1,50 % se reconoce como perteneciente a la comunidad LGTBI, podrían existir más casos que aún no se autorreconozcan.

Tipo de violencia

En cuanto al tipo de violencia que sufren los estudiantes, se puede ver reflejada en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Tipo de violencia* que sufren los estudiantes de la Corporación Universitaria Americana

Violencia		Porcentaje
Económica	134	3,30 %
Física	172	4,24 %
Ninguna	3345	82,39 %
Patrimonial	98	2,41 %
Psicológica	276	6,80 %
Sexual	35	0,86 %
(en blanco)		0,00 %
Total general	4060	100 %

Fuente: Bienestar Universitario de la Corporación Universitaria Americana, 2018.

Se evidencia que la violencia que más sufren los estudiantes es la psicológica, 276 de ellos así lo confirman, es importante mencionar que, dentro de nuestra población universitaria, también existen casos de violencia física, sexual y patrimonial, es por esto que bienestar estudiantil brinda a todos sus estudiantes ayudas con un psicólogo de forma gratuita. Desde bienestar aún no se hacen las respectivas preguntas en el cuestionario para identificar cuantos estudiantes hay dentro de la universidad con dificultades de aprendizaje, algunas preguntas que apuntan hacia esto son acerca de los hábitos de estudio.

Para obtener los datos cualitativos de la investigación se escogió la entrevista semiestructurada, la cual se define como una conversación que se utiliza entre dos o más que se adopta en forma de diálogo y sirve de herramienta para

recolectar datos de un objetivo propuesto en una investigación. Una de las mayores ventajas de este tipo de entrevista es que se obtiene una información más completa y permite aclarar dudas dentro del proceso obteniendo así una indagación más clara y verídica. La actitud del entrevistador debe ser activa para que así logre tener una comprensión más profunda de aquello que le está diciendo el entrevistado (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

Entrevistas al personal de Bienestar Universitario

Esta investigación centra su interés en el proceso hacia la inclusión educativa en la Corporación Universitaria Americana, para el inicio de la investigación fue necesario dar a conocer la propuesta y los objetivos, para así solicitar al personal administrativo encargado y obtener una autorización para la entrevista, únicamente con fines académicos, el procedimiento se realizó en una oficina donde se permitió recolectar información acerca del tema de investigación, a través de dos asesoras de desarrollo humano quienes indicaron que la universidad es una institución inclusiva por su bajo costo, a la cual pueden acceder muchos estudiantes de estrato 1, 2 y 3. Además, desde bienestar se desarrollan diferentes acciones para identificar y luego realizar el proceso de caracterización de algunos estudiantes con necesidades especiales y en situación de discapacidad que en la mayoría de los casos se han evidenciado en los espacios educativos, permitiendo así la sensibilización a través de talleres y capacitaciones para facilitar la vida universitaria, con esto la universidad apunta al mejoramiento y a la eliminación de las barreras y atender a la diversidad educativa con los apoyos adecuados a los estudiantes permitiendo que alcancen los logros académicos.

También se hizo referencia al manejo y la calidad de la información de servicios ofrecidos desde bienestar al alumnado lo cual, en muchos casos se desconocen por falta de espacios estratégicos para informar y poder así brindar un apoyo con ayudas psicológicas, talleres y charlas abiertas que desde allí se ofrecen, afirman que es necesario que la Corporación Universitaria Americana cuente con un pedagogo de apoyo que promueva el aprendizaje a los estudiantes con necesidades especiales. También se ponen de manifiesto de manera personal los obstáculos con los que se enfrentan los estudiantes en

situación de discapacidad en cuanto al mejoramiento de la calidad de infraestructura como rampas y ascensores para su accesibilidad.

Entrevistas a docentes

Al indagar sobre el significado de inclusión, se entrevista a veinte docentes logrando así evidenciar que estos conocen y manejan dicho término, ya que coinciden con un significado de respeto a la diferencia, aceptar al otro con sus cualidades y dificultades, reconocen el tipo de población con discapacidad notoria y la necesidad de aprender a vivir en sociedad sin discriminación alguna. Frente a la implementación en el aula, los docentes manifiestan que en caso de tener estudiantes con algún tipo de discapacidad se ven en la necesidad de buscar estrategias para trabajar con ellos, pero manifiestan poca capacitación de la universidad para ellos. Por otra parte, se puede evidenciar el desconocimiento que tienen la mayoría de los docentes al no saber cómo contribuye la universidad en las prácticas inclusivas, pero algunos hablaron respecto a los recursos económicos, ya que manifestaban la facilidad de pago para acceder a la formación profesional.

Al dar continuidad con la entrevista se evidencia que dos docentes de los veinte manifiestan utilizar estrategias que les permita reconocer a los estudiantes que deben ser incluidos, por medio de observación de comportamientos, diagnósticos de grupos, entrevistas y preguntas. En cuanto a la inclusión por parte de la universidad los docentes lo perciben como un proceso que está en plena construcción y que es una realidad a la que como maestros debemos enfrentarnos.

Entrevista a los estudiantes

Se entrevistaron veinte estudiantes de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín, de diferentes carreras como: derecho, negocios internacionales de intercambio pertenecientes a países como Argentina, también de gastronomía, contaduría y licenciatura en pedagogía para la primera infancia. Fue satisfactorio entrevistar a estudiantes de intercambio, ellos observaron durante su estadía en la Americana, el compromiso de los docentes hacia los estudiantes, respaldándolos y ayudándoles en todo lo que necesiten, pero ha-

cen alusión a la falta de infraestructura respecto su país ya que allí todas las instituciones cuentan con las adecuaciones necesarias para incluir a todos los estudiantes.

Otros estudiantes afrocolombianos respondieron que se sentían todavía en ocasiones excluidos, y que a la universidad le faltaba más capacitación para incluirlos a ellos, ya que hay universidades que tienen beneficios para los grupos étnicos en cuanto a la matrícula y otros patrocinios. Una estudiante de licenciatura, tras la entrevista realizada, dejó claro que no se encuentra cómoda en sus clases pues el trato que tienen algunas de sus compañeras con ella es de exclusión e impaciencia, informa que la tratan como si fuera una persona diferente al común, que la apartan y que sus docentes no se muestran con la disposición debida para responder todas las dudas que se le presentan en el desarrollo de las clases, ni tampoco evitan que la aparten en los trabajos grupales, además manifiesta que no identifica prácticas inclusivas en el aula ni en la universidad.

Entrevista a personal administrativo

Se entrevista a diez directivos de la CUA, entre los cuales se encuentran personal de bienestar universitario y los coordinadores de programas, la mayoría coincidió en la respuesta que inclusión es la actitud o comportamiento que busca integrar, aceptar, darle apertura a nuevas actividades a personas con cierto sentido de vulnerabilidad, que la sociedad entienda y acepte la diversidad para así lograr incluir a las personas a los diferentes espacios, ya sea académico o sociales. Durante este ejercicio es importante resaltar que, se encontraron administrativos que no tenían conocimiento sobre qué era inclusión, lo cual causa impacto en nuestra investigación porque es el personal encargado de manejar en la universidad los casos encontrados de estudiantes que no están siendo incluidos; se evidencia también que estas personas hacen referencia a la inclusión desde las necesidades especiales y dejan a un lado que también se debe incluir a los diferentes grupos poblacionales.

Al preguntarle a los administrativos cómo se maneja la inclusión en la universidad, lo que algunos respondieron fue que Bienestar está en este momento trabajando diferentes estrategias que incluyan a estudiantes, docentes y admi-

nistrativos y además se trabaja en conjunto con la sede Barranquilla, la universidad hace un análisis de la población que tiene dentro de ella y que a partir de esto se toman las medidas necesarias para que dicha persona se sienta acogido por sus docentes y pares. Las estrategias que implementa la universidad según las respuestas de los administrativos son, trabajo en equipo, capacitación a docentes, acompañamiento desde bienestar y los tres programas que propuso la universidad para combatir esta problemática los cuales son: *Americana diversa* y *Universidad para todos*, programas por parte de bienestar que buscan reconocer los diferentes grupos poblacionales y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad, el programa *Préstame tus ojos* acompaña a los estudiantes con discapacidad visual, en la realización de sus actividades académicas. Cabe resaltar que también se está realizando un trabajo conjuntamente con los docentes y estudiantes los cuales quieren lograr una total inclusión en la universidad por lo cual los docentes remiten estudiantes a bienestar y se hace un debido proceso el cual con la coordinadora de bienestar logra interactuar con el estudiante para establecer un acuerdo. Además, la directora del programa de licenciatura explicaba cómo se puede formar estrategias a través grupos heterogéneos, donde todos puedan aportar y donde se valoran las ideas de cada integrante: generando espacios de participación, permitiendo que cada vez más personas accedan a la educación superior, que no existan barreras de edad, género, grupos poblacionales, discapacidad, movilidad reducida, LGTBI, desplazamiento y estrato, donde cada docente utilice las estrategias institucionales y personales reflejando oportunidades para todos. Como docente es necesario e importante tener prácticas de esta clase ya que se tiene contacto con una gran diversidad de estudiantes, es necesario que se reconozca las potencialidades y habilidades de cada uno.

Después de todas las entrevistas realizadas se espera el resultado de la prueba del INES para así realizar una triangulación entre los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Conclusiones

Hace falta mayor conceptualización en la comunidad educativa sobre la inclusión desde el reconocimiento de los grupos poblacionales, así mismo, es importante continuar recolectando los datos cuantitativos para medir el

índice de inclusión de la universidad y en ese sentido realizar estrategias de mejoramiento frente a esta temática.

Es necesario, implementar más capacitaciones a los docentes en la utilización de estrategias metodológicas encaminadas al fomento de prácticas inclusivas en trabajo con los diferentes grupos poblacionales.

Habilitar espacios de encuentro cultural, para que los estudiantes se autorreconozcan y se pueda hacer más clara una categorización de estos y que aquellos que estén a su alrededor los apoyen y acepten de la mejor manera.

Observando los avances de la universidad respecto a la infraestructura, se evidencia que aún le hace falta mejorar el acceso y espacio en el que están ubicados ya que algunos estudiantes se les dificulta llegar a estos.

Es importante fomentar la interculturalidad en la universidad, ya que como se evidenció existen varios estudiantes pertenecientes a diferentes culturas como indígenas, raizales, rom, afrodescendientes, que necesitan ser incluidos y sentirse apoyados por sus docentes.

Se evidencia que hay algunos estudiantes en situación de violencia, conflicto armado, desplazados o explotados sexualmente, desde allí la universidad debe brindar algunos espacios para trabajar con estos desde sus particularidades y que logren afrontar estas situaciones

Referencias

- 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* (pp.241-260). México: Universidad de Guadalajara.
- Aparicio Ortez, B., Torres, C., de la Paz, R. y Ramos de Machado, M. E. (2012). *El proceso del pensamiento crítico para la construcción del conocimiento escolar de los/as estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Básica de las instituciones públicas del distrito 12-08, del Municipio de*

San Miguel, Departamento de San Miguel, año 2012 (Tesis doctoral).
Universidad de El Salvador.

- Arrieta Jaraba, A. (2016). Caracterización del proceso de regulación metacognitiva en la resolución de problemas sobre medidas de tendencia central. Recuperado de http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/271/1/Caract_proce_regula_metacog_resolu_proble_medid_tenden_central.pdf
- Arizabaleta Domínguez, S. L. y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52.
- Bravo Antonio, I. y Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educação e Humanidades 1*, 173-212.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- De Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado de *www.paidos. rederis. Es*
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Fernández, F. S. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: de Jomtien a Dakar. *Educación XXI*, (3), 63-89.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2013). *Lineamientos Política Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421* por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Pérez, E. D. J. T., Meza, J. M. G. y Botello, L. A. Q. (2015). Educación superior accesible para todos con un enfoque diferencial frente a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 242-253.

Capítulo 6

Caracterización competencias digitales en docentes universitarios: estudio de caso¹

David Alberto García Arango², César Felipe Henao Villa³, Óscar Andrés Cuéllar Rojas⁴,
Jorge Eliécer Villarreal Fernández⁵, Camilo Andrés Echeverri Gutiérrez⁶

Resumen

A medida que los niveles de exigencia en materia de conocimiento y aprendizaje se insertan en el entorno académico, se identifica como necesidad de la comunidad en general el dominio de las denominadas competencias digitales, las cuales, en suma, posibilitan el acercamiento al tratamiento de la información, a una mejor comunicación y posibilitan estrategias de participación y aprendizaje en equipo. Teniendo como base lo anterior, se identifica el dominio de las competencias digitales, como un aspecto necesario en la formación docente. Atendiendo a esta necesidad, el presente capítulo describe los resultados obtenidos en la aplicación y posterior análisis de un cuestionario a la evaluación de competencia digital docente en una IES del municipio de Medellín. Mediante la utilización del *software* SPSS, se realiza un análisis factorial, que combinado con un análisis de *cluster* posibilita la clasificación de una muestra de 93 docentes de programas de derecho, administración de empresas, ingeniería de sistemas, ingeniería industrial, contaduría, licenciatura en pedagogía de la primera infancia y negocios internacionales, para los cuales se identificaron relaciones entre componentes asociados a la competencia digital en docentes universitarios y verificar si existe una incidencia

¹ Capítulo de libro de investigación 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 financiado por Colciencias con código 64408 y realizado desde febrero de 2019.

² Licenciado en matemáticas y física, magíster en Matemáticas Aplicadas. Corporación Universitaria Americana. Correo: dagarcia@coruniamericana.edu.co.

³ Ingeniero de Sistemas, magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Corporación Universitaria Americana. Correo: chenao@coruniamericana.edu.co.

⁴ Licenciado en matemáticas y física, magíster en Enseñanza de las Ciencias. Corporación Universitaria Americana. Correo: ocuellar@coruniamericana.edu.co.

⁵ Licenciado en matemáticas y física. Corporación Universitaria Americana. Correo: jvillarreal@coruniamericana.edu.co.

⁶ Magíster en Administración Empresarial, especialista en Gestión Tributaria. Correo: cecheverri@coruniamericana.edu.co.

en los resultados por parte de las características sociodemográficas medidas en la muestra (sexo, formación académica, programa académico al cual está adscrito el docente). Como conclusiones principales, se establecen grupos de *cluster* que permiten establecer niveles porcentuales de participación de los programas en cada uno de los componentes identificados.

Palabras clave: caracterización, competencias digitales, docentes universitarios, MOOC, tecnologías digitales.

Introducción

La incursión de las tecnologías digitales en los procesos productivos, ha conllevado a una reconfiguración de las formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza, de reconstruir el concepto de competencia y de revisar los desafíos que debe enfrentar la educación en un contexto determinado por la denominada sociedad del conocimiento. La masificación de contenidos, el desarrollo de nuevas formas de conocer y el crecimiento exponencial de los datos e información, deparan un cambio de perspectiva respecto a las competencias deseables para los ciudadanos y que son indispensables para el profesional actual que pretenda ser exitoso en el futuro, estas competencias, que pueden verse con más detalle en Binkley *et al.* (2010).

Algunos proyectos orientados hacia la identificación de estas competencias se pueden ver en Brinkley (2010), quien los define como las formas de pensar, formas de trabajar, herramientas para trabajar, convivir en el mundo; Delors (1996) las relaciona con los propósitos de la Unesco orientados hacia aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; la OECD (2012) asocia estas competencias con los propósitos de interactuar en grupos heterogéneos, usar herramientas interactivamente, actuar autónomamente; Brown (2018), con los ámbitos de aprendizaje e innovación, medios de información y tecnología, vida y carrera y Gordon (2009) considerando como fundamental el aspecto de aprender a aprender.

Al revisar textos que describen este tipo de competencias y cotejarlos con la nueva taxonomía de los objetivos educativos como marco de trabajo para objetivos, evaluación y estándares propuesta por Marzano y Kendall (2007, p. 119), es posible identificar que el desarrollo de estas, depende en gran medida

de otras competencias relacionadas con niveles cognitivos, metacognitivos e internos, que suponen el dominio de resolución de problemas e investigación en el marco de la productividad y mediados por principios básicos para la construcción ciudadanía y comunicación en entornos globales. En este orden de ideas es fundamental indagar respecto al aprendizaje, pues es desde allí que se identifican aspectos que intervienen en el desarrollo de las competencias para un contexto específico y de esa forma proponer vías de apoyo a la gestión curricular que posibiliten una mejor apropiación de estas.

Profundizando más en el concepto de competencia digital, se identifica el concepto propuesto por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) el cual, según el Marco Común de Competencia Digital Docente basado en las directrices europeas define la competencia digital como el “uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (INTEF, 2017, p. 9). El marco establece cinco dimensiones en las cuales se subdivide esta competencia: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración a partir de las redes digitales, creación de contenido digital, uso responsable y seguro de la red y la tecnología en general y resolución de problemas mediada por el uso de la tecnología (Rodríguez García, Romero Rodríguez y Campos Soto, 2018).

En línea con lo anterior, y atendiendo a la diversidad de concepciones tendientes a la identificación del concepto de competencia digital, el presente artículo expone una investigación de enfoque mixto orientada hacia el desarrollo de la identificación de relaciones entre dimensiones de competencia digital en docentes universitarios en una Institución de Educación Superior, proponiendo como hipótesis para el caso de estudio, que existen variables sociodemográficas, que intervienen en las dimensiones de competencia digital y que finalmente, intervienen en la implementación de tecnologías digitales en el aula por parte del docente.

Desarrollo

A continuación, se presentan aspectos metodológicos, así como los resultados y análisis de resultados de la investigación.

Metodología

La investigación se enmarca en el nivel paradigmático pragmático con lógica de razonamiento abductivo, el cual según Samaja (2012), mediante la relación entre los resultados y la teoría existente, se generan aspectos explicativos que permiten abducir caso de estudio. Es así que esta forma de interpretación de los hechos propicia la movilidad suficiente para considerar un enfoque mixto en el cual se posibilitó el tratamiento de datos obtenidos de la aplicación de un instrumento de evaluación de competencia digital docente Agreda Montoro, Hinojo Lucena y Sola Reche, (2016) y su respectivo análisis estadístico en el *software* SPSS (IBM, 2015). El cuestionario consta de 111 preguntas agrupadas en 84 categorías que a su vez se distribuyen en cuatro dimensiones: uso y alfabetización tecnológica, metodología educativa a través de las TIC en el aula, formación de profesorado universitario en TIC y uso de las TIC según el estilo de aprendizaje. Así las cosas, a una muestra de 93 docentes con diversas características sociodemográficas adscritos a los programas de derecho, administración de empresas, ingeniería de sistemas, ingeniería industrial, contaduría, licenciatura en pedagogía de la primera infancia y negocios internacionales, se le aplicó un análisis factorial con el método de componentes principales y con rotación varimax, de tal forma que al generar las respectivas puntuaciones de los componentes, se comparó con *clusters* jerárquicos obtenidos con el método de agrupación de Ward y medida de distancia euclídea al cuadrado. La viabilidad de combinación de las dos técnicas estadísticas previamente mencionadas, es sustentada en Alaminos Chica, Francés García, Penalva Verdú y Santacreu Fernández (2015).

El desarrollo del procedimiento anterior, posibilitó la identificación de relaciones entre componentes obtenidos, para de esta forma clasificar la muestra, e identificar si efectivamente existe una influencia entre las características sociodemográficas de los docentes universitarios y el desempeño de estos en el marco de las dimensiones de competencia digital. Mediante el análisis de los gráficos obtenidos de relacionar las regresiones de los componentes con los *clusters* y la elaboración de gráficos de dispersión, se identificaron dependencias entre variables endógenas y exógenas que posibilitaron la deducción de conclusiones finales.

Resultados y análisis de resultados

Del análisis factorial se extrajeron un total de tres componentes principales para cada una de las dimensiones. Las relaciones obtenidas se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Relación entre dimensiones, componentes, variables y estilos. Descripción de los componentes obtenidos

Bloque o dimensión	Componente	Ítem o pregunta	Categoría operativa del componente
Uso y alfabetización tecnológica	C11	V1.1, V1.2, V1.3, V1.4, V1.5, V1.6, V1.13, V1.14	Gestión de la información y la comunicación
	C12	V1.7, V1.8, V1.9, V1.11, V1.12, V1.18	Gestión del aprendizaje y la participación
	C13	V1.10, V1.15, V1.16, V1.17	Gestión del conocimiento y curaduría de contenido
Metodología educativa a través de las TIC en el aula	C21	V2.1, V2.2, V2.3, V2.4, V2.5, V2.6, V2.10, V2.12, V2.14, V2.15, V2.16, V2.19, V2.21, V2.23, V2.24	Gestión de la información y la comunicación
	C22	V2.9, V2.11, V2.13, V2.20, V2.22, V2.25	Gestión del aprendizaje y la participación
	C23	V2.7, V2.8, V2.17, V2.18	Gestión del conocimiento y curaduría de contenido
Formación del profesorado universitario en TIC	C31	V3.4, V3.7, V3.8, V3.9, V3.10, V3.12, V3.13, V3.14, V3.15, V3.16, V3.17, V3.18, V3.19	Gestión de la información y la comunicación
	C32	V3.20, V3.21, V3.22, V3.23, V3.24, V3.25	Gestión del aprendizaje y la participación
	C33	V3.1, v3.2, v3.3, v3.5, v3.6, v3.11	Gestión del conocimiento y curaduría de contenido
Actitud ante las TIC en educación superior	C41	V4.1, V4.2, V4.3, V4.5, V4.6, V4.7, V4.9, V4.10, V4.11	Cíclica – actitud emergente o de apertura al cambio
	C42	V4.4, V4.14, V4.15	En espiral – actitud disruptiva
	C43	V4.8, V4.12, V4.13, V4.16	Lineal – actitud tradicionalista

Fuente: elaboración propia.

Con base en los valores de las regresiones para cada uno de los componentes, se procedió a realizar una agrupación por *cluster* jerárquico utilizando el método de Ward obteniéndose tres grupos diferentes. El grupo de color azul

(grupo 1), representa los docentes que estarían más identificados con los niveles de competencia, el grupo de color verde (grupo 2), representa docentes con niveles de competencia digital intermedia y el grupo de color rojo (grupo 3), representa el conjunto de docentes con niveles de competencia digital baja. La distribución porcentual y de frecuencia absoluta para cada clúster se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Participación porcentual y en frecuencia absoluta para cada *cluster*

<i>Cluster</i>	Frecuencia absoluta	Porcentaje del total
Azul	25	26,88
Verde	32	34,41
Rojo	36	38,71

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se pueden observar los porcentajes de participación para cada clúster por programa.



Figura 9. Participación porcentual por programa en el grupo 1

Fuente: elaboración propia

Se resalta del grupo azul una gran participación relativa de docentes de programas de negocios internacionales, licenciatura en pedagogía de la pri-

mera infancia e ingeniería de sistemas. Respecto a derecho se observa una pequeña participación porcentual.

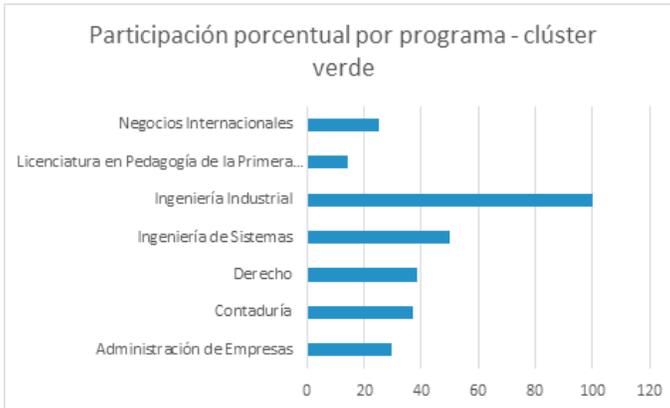


Figura 10. Participación porcentual por programa en el grupo 2
Fuente: elaboración propia.

Se resalta una gran participación relativa del programa de ingeniería industrial, seguido del programa de ingeniería de sistemas. Respecto a valores mínimos de participación, se observa licenciatura en pedagogía de la primera infancia, seguido de negocios internacionales.

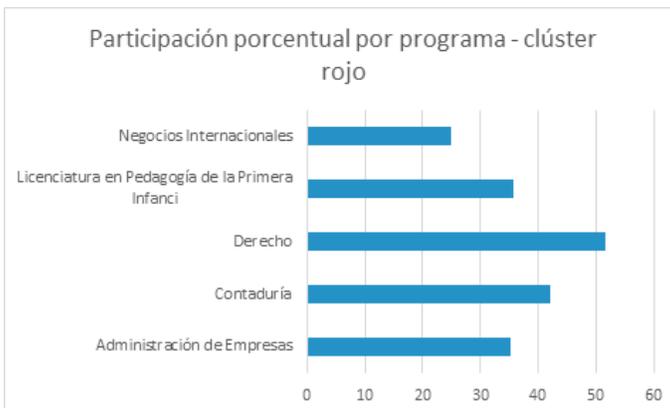


Figura 11. Participación porcentual por programa en el grupo 3
Fuente: elaboración propia.

Se resalta una gran participación del programa de derecho, seguido del programa de contaduría.

Posteriormente, se procedió a realizar el promedio de las puntuaciones de cada dimensión. Vale la pena aclarar que las dimensiones constituyen los aspectos que a nivel de la teoría han sido propuestos por el test. En ese sentido, los ítems numerados que inician con 1 corresponden a la dimensión 1, los que inician con 2 corresponden a la dimensión 2 y así sucesivamente para cada uno de los datos de la muestra. Con base en los promedios y considerando la distribución por *cluster*, se procedió a realizar gráficas de dispersión que relacionan por parejas los promedios de cada dimensión. En cada gráfica, se ubica una línea (horizontal o vertical, según el eje) ubicada en el promedio de los valores en cada una de las dimensiones. Es importante considerar que a medida que los puntos se encuentren más lejanos del origen, mejor se interpretan los resultados en términos de niveles de competencia digital.

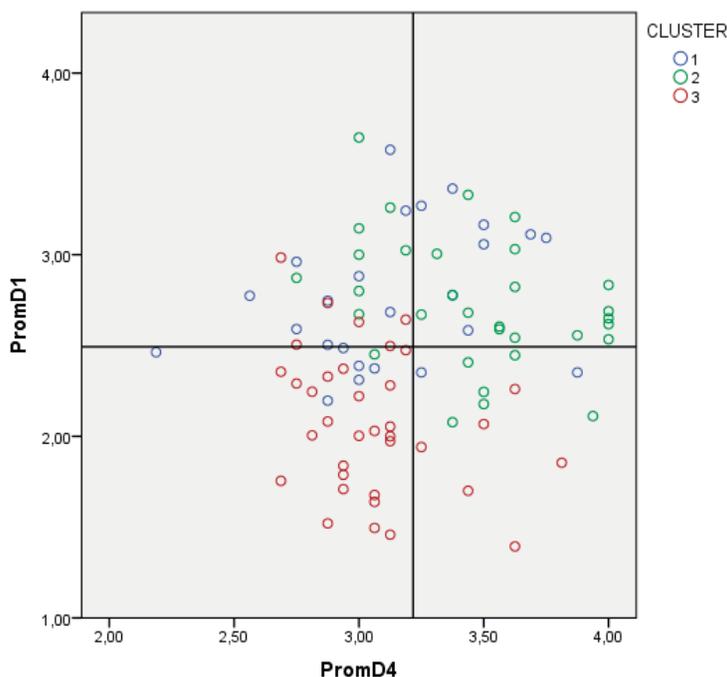


Figura 12. Relación entre el promedio de la dimensión 1 y el promedio de la dimensión 2
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar una relación lineal directa entre la dimensión 1 (uso y alfabetización tecnológica) y la dimensión 2 (metodología educativa a través de las TIC en el aula).

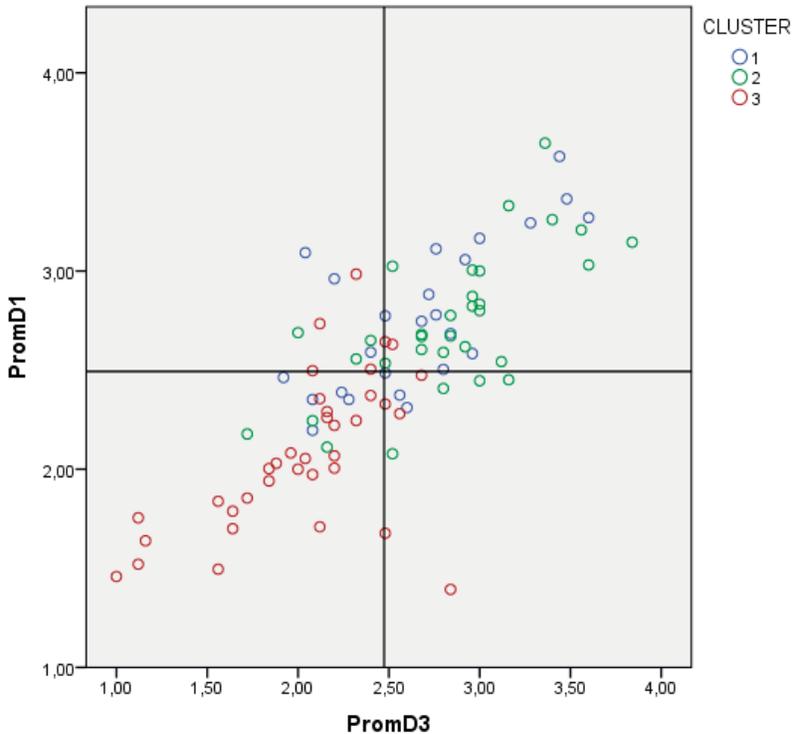


Figura 13. Relación entre el promedio de la dimensión 1 y el promedio de la dimensión 3
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar una relación lineal directa entre la dimensión 1 (uso y alfabetización tecnológica) y la dimensión 3 (formación del profesorado universitario en TIC).

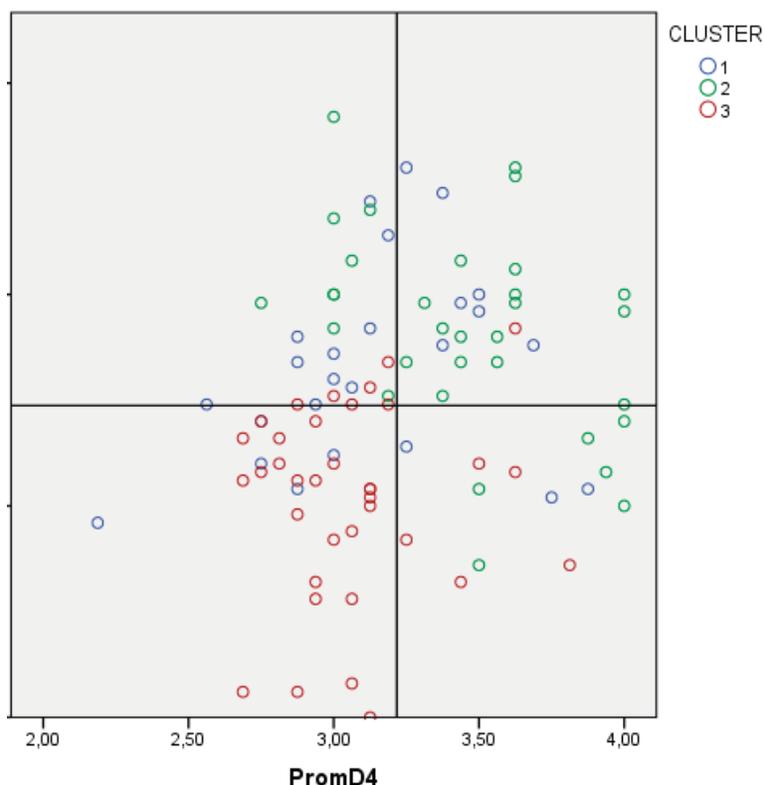


Figura 14. Relación entre el promedio de la dimensión 1 y el promedio de la dimensión 4
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que no hay relación lineal entre el promedio de la dimensión 1 (uso y alfabetización tecnológica) y la dimensión 4 (actitud ante las TIC en educación superior). Se verifica una mayor dispersión en los grupos 1 y 2 en los diferentes niveles de competencia. Se observa, por ejemplo, gran cantidad de puntos verdes en el extremo superior derecho pero que también están en el extremo superior izquierdo.

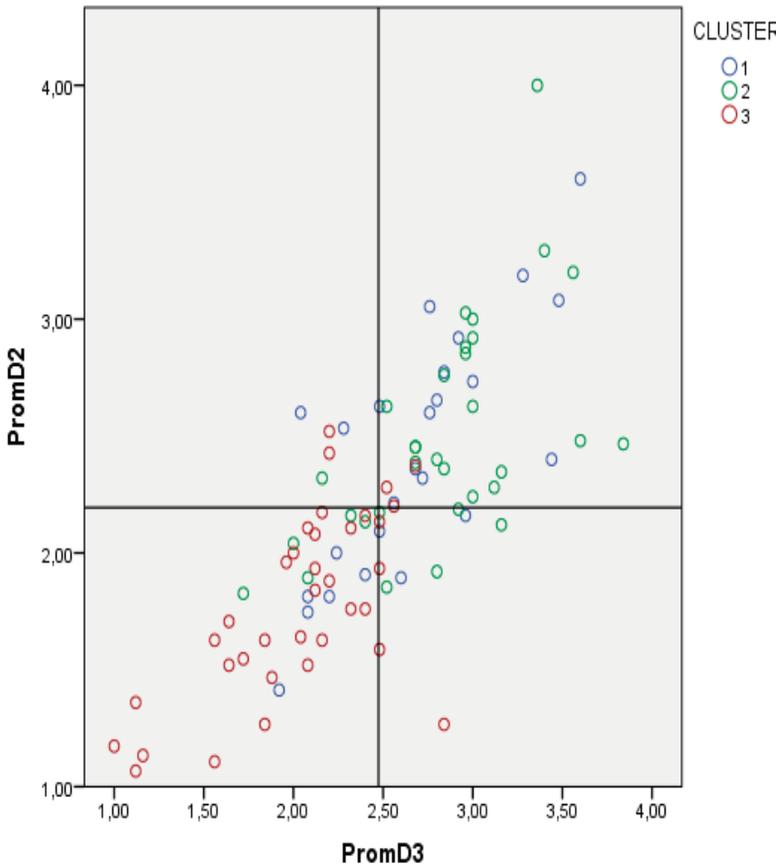


Figura 15. Relación entre el promedio de la dimensión 2 y el promedio de la dimensión 3
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar una relación lineal directa entre la dimensión 2 (metodología educativa a través de las TIC en el aula) y la dimensión 3 (formación del profesorado universitario en TIC).

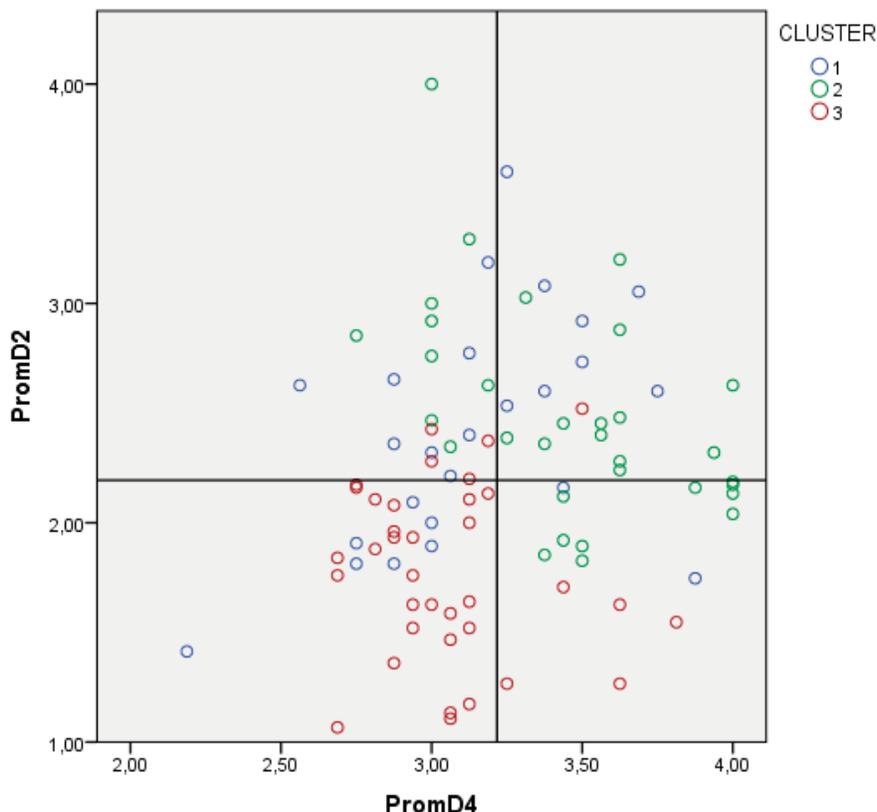


Figura 16. Relación entre el promedio de la dimensión 2 y el promedio de la dimensión 4
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que no hay relación lineal entre el promedio de la dimensión 2 (metodología educativa a través de las TIC en el aula) y la dimensión 4 (actitud ante las TIC en educación superior). Se verifica una mayor dispersión en los grupos 1 y 2 en los diferentes niveles de competencia. Se observa, por ejemplo, gran cantidad de puntos verdes en el extremo superior derecho pero que también están en el extremo superior izquierdo.

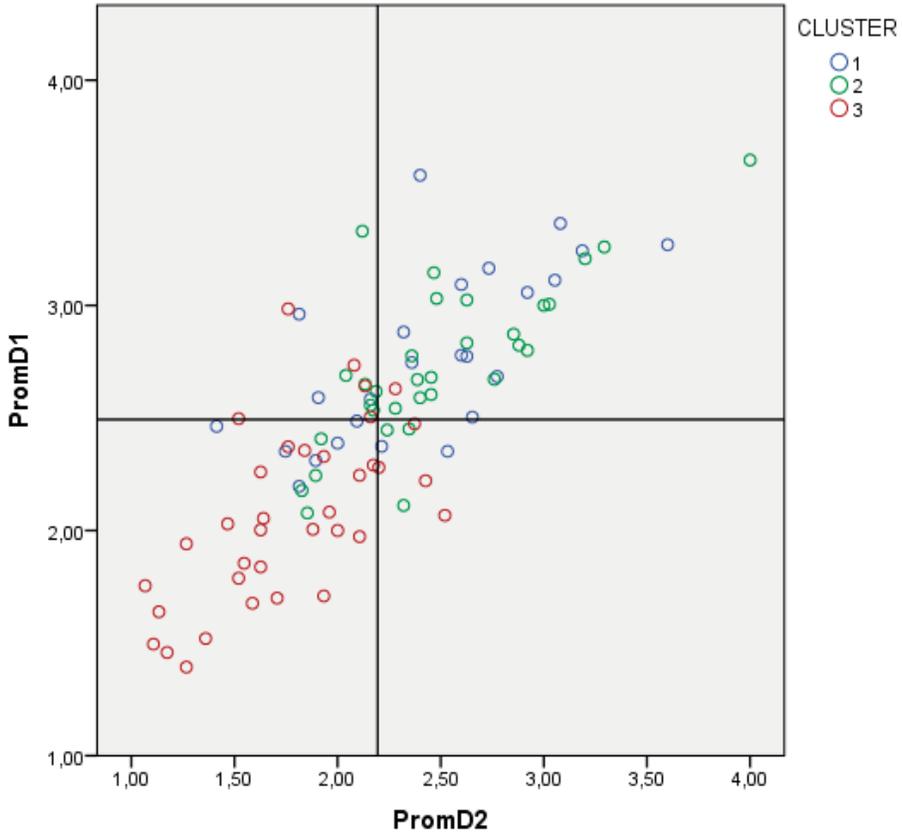


Figura 17. Relación entre el promedio de la dimensión 3 y el promedio de la dimensión 4
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que no hay relación lineal entre el promedio de la dimensión 3 (formación del profesorado universitario en TIC) y el promedio de la dimensión 4 (actitud ante las TIC en educación superior). Se verifica una mayor dispersión en los grupos 1 y 2 en los diferentes niveles de competencia. Se observa, por ejemplo, gran cantidad de puntos verdes en el extremo superior derecho pero que también están en el extremo superior izquierdo.

Conclusiones

Se identifica que los mejores desempeños en términos de la agrupación por *cluster* (mayor participación porcentual en el grupo azul) fueron los programas de negocios internacionales, licenciatura en pedagogía de la primera infancia e ingeniería de sistemas.

Fue posible identificar que los más bajos desempeños en términos de la agrupación por *cluster* (mayor participación porcentual en el grupo rojo) fueron los programas de derecho y contaduría pública.

Respecto a la muestra, fue posible identificar que existe una relación lineal directa entre las puntuaciones de uso y alfabetización tecnológica, las de metodología educativa a través de las TIC en el aula y las de formación del profesorado universitario en TIC.

Se verificó que no existe relación entre la actitud ante las TIC en educación superior y las demás dimensiones de competencia digital, con lo cual la actitud no es en sí misma un factor determinante para la apropiación y uso de tecnologías digitales en el aula.

Referencias

- Agreda Montoro, M., Hinojo Lucena, M. A. y Sola Reche, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/pixel-bit.2016.i49.03>
- Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., Penalva Verdú, C. y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *Análisis multivariante para las Ciencias Sociales I. Índices de distancia, conglomerados y análisis factorial*. Ecuador: PYD-LOS Ediciones.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. y Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. Melbourne: University of Melbourne.

- Brown, S. (2018). *Best Practices in 21st Century Learning Environments: A Study of Two P21 Exemplar Schools*. Irvine: Brandman University.
- Delors, J. (1996). *Learning the treasure within; Education: the necessary utopia*. París: Unesco publications.
- Gordon, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *Case Networks Reports*, 87.
- IBM. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0*. Nueva York: Armonk.
- INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Londres: Sage Publications.
- OECD. (2012). *Doctorate for Education and Skills. Skills beyond school. Testing student and university performance globally*. Bruselas: OECD.
- Rodríguez García, A. M., Romero Rodríguez, J. M. y Campos Soto, M. N. (2018). De nativos digitales a aprendices digitales: la realidad que se esconde en las universidades españolas. En E. López Meneses, F. M. Sirigiano, E. Vázquez Cano y A. H. Martín Padilla (coords.), *Innovaciones e investigaciones universitarias hispano-italianas* (págs. 116-132). Sevilla: Geforán S.L.
- Samaja, J. (2012). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x

Capítulo 7

Influencia de la sociología en la educación superior: una visión desde la Corporación Universitaria Americana

Juan Carlos Cardona Acosta¹, Albeiro Aguirre Ríos², Uriel Osorio Arango³,
Juan Carlos Olier Restrepo⁴ y Rodrigo Albeiro Jaramillo Villegas⁵

Resumen

En esta investigación se analiza la influencia de la sociología en la educación superior: una visión desde la Corporación Universitaria Americana. Este trabajo se fundamentó en los postulados teóricos de Urra (2019), Melo (2017), Naciones Unidas (2013), Castillo (2012), Porter (1986). El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, a su vez se tipificó como una investigación de tipo aplicada con una fase descriptiva. El diseño de la investigación fue no experimental, transaccional y bibliográfico. Como técnica utilizada para la recolección de información se utilizó la observación documental. Los resultados demuestran que la Corporación Universitaria Americana (CUA) presenta una gestión basada en resultados orientados hacia y para la sociedad, con un entorno socioeducativo cambiante, dinámico, complejo y exigente. Las políticas, normas, procedimientos emprendidos por la CUA se encuentran completamente orientados hacia la sociedad, así, sus productos, proyectos, programas y servicios, explican una relación constante al igual que coherente entre los

1 Ingeniero informático, Máster Internacional en Administración y Dirección de Empresas, doctorando en Gerencia y Políticas Educativas. Docente de tiempo completo Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: jcardona@americana.edu.co.

2 Economista, especialista en Finanzas Corporativas y Mercadeo de Capitales, magíster en Economía. Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: aaguirre@coruniamericana.edu.co.

3 Psicólogo, especialistas en Psicología Organizacional, magíster en Administración de Negocios Internacionales, doctorando en Humanidades y Educación. Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: uosorio@coruniamericana.edu.co.

4 Economista, especialista en Administración de Empresas, Máster en Administración de Empresas con énfasis en Dirección de Proyectos. Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: jolier@coruniamericana.edu.co.

5 Administrador Público Municipal y Regional, abogado, especialista en Gerencia del Servicio, magistrante en Educación y Derechos Humanos, Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: rjaramillo@coruniamericana.edu.co.

individuos y su entorno; donde existe la convicción que el hombre transforma la sociedad y esta lo condiciona a él. Desde la filosofía de gestión de la Corporación Universitaria, continuando con sus objetivos desarrollados en los componentes de docencia, investigación y extensión, la institución reconoce el valor que representa cada actor dentro de la evolución de la sociedad, concibiendo al hombre, como el elemento de mayor importancia en el desarrollo de cualquier sociedad, motivo por el cual, su filosofía educativa se centra en desarrollar teorías y praxis útiles para la formación integral del ciudadano, una formación que realiza con interacción constante con su ambiente.

Palabras clave: sociología, educación universitaria, Corporación Universitaria Americana

Introducción

Todas las sociedades constantemente están mostrando su propia identidad, su cultura y patrones, modelos mentales que generan imágenes internas acerca de cómo funciona el mundo; la visión del propio ser humano, sus referentes, marcos conceptuales, enfoques de orientación, modos de obrar, creencias, sentir, prácticas de comportamientos; todo ello entendido como las teorías que se aceptan y con las cuales se modelan el discurso teórico y práctico. Cada uno de estos aspectos característicos de las sociedades, se constituyen en un gran sistema donde sus elementos están completamente interconectados entre sí, orientados hacia un mismo objetivo: la evolución misma de la sociedad.

Dentro de esta evolución del sistema, nos encontramos diversas instituciones, cada una de ellas con sus propias características; integradas por sus propios valores, normas y costumbres que definen y algunas veces, condicionan la identidad de las personas y el valor que estas aportan a su entorno; tal es el caso de la ciencia de la educación, creada con el firme propósito de desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva en los ciudadanos de acuerdo a su propia cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

La educación, por ende, representa un elemento de gran importancia dentro de cualquier sociedad, debido a que, a través de ella, se posibilita que el ser humano adquiera una visión, criterio, juicio y una postura lógica-coherente de su entorno con el cual interactúa. Esto quiere decir, que, en este sistema

social, el ser humano selecciona; procesa información de una manera para entender la realidad social y actuar sobre ella, desde una escuela de pensamiento, estilo de aprendizaje, enfoques y paradigmas, todo ello, implícito y comprendido dentro de aquello que se conoce como modelo de educación.

Ahora bien, dentro de este sistema llamado educación, existen diferentes corrientes, modelos y teorías, cada una de ellas muestra un camino enfocado hacia la formación del individuo, el cual constantemente se encuentra en la búsqueda de respuestas a inquietudes y sus propias necesidades para lo cual, la educación como ciencia debe ser idónea, útil y versátil según las características propias de la sociedad, razón por la cual, desde escenarios mundiales, específicamente en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Paris, 1998), bajo el patrocinio de la Unesco, se estableció la urgente necesidad de repensar la educación, es decir, entre otros aspectos, surge el compromiso de preparar el futuro del aprendizaje en un contexto mundial en constante cambio y evolución.

Precisamente es a partir de este escenario complejo y dinámico, donde entra en juego la función de la sociología en el entorno de la educación, porque constituye la ciencia por medio de la cual se estudia la sociedad y su sistema de relaciones. Actúa como un estudio sistematizado de esas relaciones sociales o institucionales que dan forma al fenómeno educativo; concibiendo a la educación como un fenómeno cultural humano que posee funciones primarias universales atendiendo al ideal humanista que le es característico, específicas o secundarias acorde con el desarrollo cultural de cada pueblo o nación y con las ideas, valores, visiones educativas expresadas en políticas sociales, en planes de estudio, en diversos proyectos educativos que se encuentran históricamente determinados.

En este sentido, cuando analizamos el desarrollo de la sociología como ciencia social, podemos observar cómo la comunidad científica sociológica tradicionalmente ha mostrado gran interés en la aplicación del conocimiento sociológico al estudio de la educación desde diversas perspectivas y en todos los niveles, dentro del cual encontramos la educación superior. Esto constituye el objeto principal de este trabajo por medio del cual, se pretende describir la influencia de la sociología en la educación superior desde la perspectiva de la Corporación Universitaria Americana. Para la realización de esta investi-

gación se diseñó una metodología cualitativa, descriptiva, no experimental y documental.

Desarrollo

Sociología de la educación

Según lo señalado por Castillo (2012), la sociología es la ciencia que estudia, describe y analiza los procesos de la vida en sociedad. Su objeto de estudio son los seres humanos y sus relaciones sociales, así como sus transformaciones culturales, económicas y políticas a través de la historia. De acuerdo a este autor, esta ciencia social pretende observar y analizar la realidad con el fin de obtener un conocimiento lo más certero posible para poderla explicar y transformar. La ciencia es una práctica social que se distingue de otras por conjugar una infraestructura de métodos, prácticas, valores y modelos lógicamente estructurados que producirán conocimiento relevante para dicha comunidad.

Es por ello que de acuerdo a estudio realizado por Castillo (2012), la sociología adquiere su carácter científico en la figura de Augusto Comte (1798-1857), llamado padre de la sociología por ser el fundador de la teoría positivista, así como el pensador que le da su nombre, y de Emile Durkheim (1858-1917) alumno de Comte y continuador de la filosofía positiva, quien escribe *Las reglas del método sociológico*, donde caracteriza su objeto de estudio como hecho social. Este último fundó también las bases del estudio sociológico del fenómeno educativo, escribiendo un libro que resulta esencial para cualquier estudioso de la educación, titulado *Sociología de la educación*.

Dado lo anterior, la educación tiene una estrecha relación con la sociedad, y con las formas pedagógicas propias de cada cultura cuya íntima correspondencia con los sistemas sociales generales nos permiten pensar a la educación como un perfeccionamiento personal y, al mismo tiempo, colectivo. La educación es sobre todo un fenómeno cultural humano, forma parte de un proceso histórico colectivo consciente, donde la filosofía, la moral política de gobernantes y grupos políticos con diversas ideologías concretan el ideal, métodos, estrategias e instrumentos a utilizar dentro de los procesos sociales de enseñanza y aprendizaje, orientados y acordes con los ideales históricos contenidos en la constitución.

Dichos procesos educativos se encuentran históricamente determinados, esto quiere decir que, para llevar a cabo cualquier análisis del fenómeno educativo, deberán ser tomadas en cuenta las relaciones sociales y las características ideológicas de los actores involucrados en la lucha por transformar y conducir a la educación. En este sentido, se reafirma el papel nodal del sistema educativo en la reproducción del sistema capitalista, su división social del trabajo, la cultura, y las ideas políticas dominantes mediante la lucha por el poder del Estado. De esta forma, hablar de los fines educativos es reflexionar sobre los valores humanos, la filosofía, la ideología que los sustentan, es hablar de aquello que deseamos transmitir y adquirir a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

Educación superior

De acuerdo a lo establecido en el artículo 1 de la Ley 30 de 1992, la educación superior en Colombia se concibe como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Del mismo modo, según los preceptos jurídicos de la norma antes señalada, la educación como parte de uno de los componentes del sistema educativo colombiano, persigue los siguientes objetivos estratégicos: a) profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país, b) trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país, c) prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución y d) ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

Lo antes señalado constituye una declaración de que la educación tiene una estrecha relación con la sociedad y, por tanto, sus formas pedagógicas, principios, fundamentos y prácticas, deben obedecer a cada cultura cuya íntima correspondencia con los sistemas sociales generales nos permiten pensar a la educación como un perfeccionamiento personal, y al mismo tiempo colectivo.

Por consiguiente, las universidades se constituyen en instituciones sociales que complementan a las demás instituciones que coexisten en una sociedad. Estas instituciones llamadas universidades, están condicionadas al entorno, a la naturaleza propia de la sociedad, a sus ciudadanos, creencias, culturas, expectativas y demandas; por ende, sus productos (programas académicos, servicios, entre otros), no deben estar aislados al entorno, sino por el contrario, deben ser una reacción, una respuesta y una propuesta hacia todas las problemáticas de la sociedad, donde quede evidencia de que la evolución del hombre es fuente de información en los procesos educativos y, por tanto, los modelos de enseñanza y aprendizajes, enfocados hacia la pertinencia territorial de la educación.

Relación de la sociología y la educación universitaria

De acuerdo a lo señalado por Melo (2017), la educación superior en Colombia enfrenta retos importantes dentro de los que se destacan la ampliación de los niveles de cobertura y el mejoramiento de la calidad de las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel de enseñanza. Según este autor, si bien durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50 %. Por otro lado, la calidad del sistema de educación superior es heterogénea, ya que coexisten instituciones bien organizadas y reconocidas por su excelencia, con instituciones que presentan serias falencias.

Dadas las consideraciones antes señaladas, la educación superior supone la necesidad de emprender constantemente nuevos retos, los cuales son producto de la misma interacción con el entorno, un entorno que, en la actualidad, motivado por los impactos de la globalización, interconexión y relación entre sociedades, países e individuos, propone cambios sustanciales en

diferentes conceptos sociales dentro de los cuales se encuentra el desarrollo. En este sentido, el desarrollo de la sociedad, representa la expectativa más importante que debe atender la educación hoy día, por cuanto, un desarrollo social estará siempre condicionado a un desarrollo de sus ciudadanos, y ello dependerá en gran medida, de otros cambios en factores como las variables económicas, políticas, además, de cambios en las estructuras socioculturales, es decir, en parte, en la forma en que se adquiere el conocimiento científico.

Ahora bien; dados los fundamentos antes señalados, podemos definir el desarrollo desde un punto de vista social, como:

La condición social dentro de un país, en la cual las necesidades auténticas de su población se satisfacen con el uso racional y sostenible de recursos y sistemas naturales (...). Esta definición general de desarrollo incluye la especificación de que los grupos sociales tienen acceso a organizaciones y a servicios básicos como educación, vivienda, salud, nutrición, y, sobre todo, que sus culturas y tradiciones sean respetadas dentro del marco social de un estado-nación en particular (Reyes, 2009, p. 119).

De esta manera, el proceso de desarrollo consistiría en superar o minimizar problemas sociales como el desempleo, la pobreza, la falta de acceso a agua potable, la falta de recursos educativos, la desnutrición, entre otros. Este concepto de desarrollo, sus variables y factores, se encuentra completamente vinculados con la acepción de desarrollo sostenible propuesto por las Naciones Unidas en el año 2013, razón por la cual, se propuso una agenda para el desarrollo sostenible, la cual representa un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Esta agenda también tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad, donde reconocer la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible y para la educación, en este sentido, la educación superior sin duda alguna, constituye uno de los pilares fundamentales frente a estos retos sociales, por cuanto su razón de ser se vinculan directamente con los objetivos 4 y 8 de esta agenda social, los cuales se orientan a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

y promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos respectivamente.

En consecuencia, según lo antes expuesto, la sociología y la educación universitaria tienen grandes relaciones y retos que asumir. Ambas se constituyen con un objetivo común: la sociedad. La educación procura fortalecer las capacidades cognitivas de los ciudadanos y la sociología, trata de que esa educación responda al verdadero contexto social, que la educación sea producto de interpretaciones técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección de datos sociales, donde la aplicación de observaciones, encuestas, entrevistas, análisis de contenido e investigación acción, les conduzcan hacia caracterizar al sujeto social y de allí, a preparar productos académicos cónsonos con este sujeto, con sus expectativas, sus intereses y el servicio de la colectividad en general.

Enfoque práctico de la sociología en la educación superior: una visión desde la Corporación Universitaria Americana

Respecto a la sociología en la estructura organizacional de la Corporación Universitaria Americana se puede afirmar que para comprender la influencia de la sociología en la educación superior desde la experiencia de la Corporación Universitaria Americana (CUA), es necesario reconocer a las instituciones académicas como un elemento social, integradas por sujetos sociales y con fines estrictamente sociales, por ello, sus fundadores, un grupo de profesionales con vocación altruista, dedicados a diferentes procesos de formación, vieron que desde la educación superior, aplicando nuevas estrategias educativas, resumidas en la flexibilidad, movilidad, competencias, formación integral, créditos académicos y ciclos propedéuticos, pueden contribuir a la construcción de un nuevo país incluyente, equitativo y con verdadera justicia social, a través de la formación de profesionales socialmente íntegros.

Una institución de educación responde aplicando la sociología como ciencia, cuando es capaz de planificar, organizar, dirigir y evaluar constantemente sus procesos y productos, de cara a su entorno, a la sociedad con la cual ella interactúa y más aún, cuando reconoce que las relaciones con ese entorno, son fundamentales para lograr la pertinencia de su servicio académico y en ese sentido, la Corporación Universitaria Americana, ha declarado de una misión

corporativa comprometida con la formación de seres humanos integrales, competentes y emprendedores, mediante procesos de docencia, investigación y proyección social, manifiestos a nivel nacional e internacional, a través de propuestas académicas de alta calidad, sostenibles en diferentes niveles y modalidades de la educación superior, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

La Corporación Universitaria Americana consciente de su compromiso social y de las estrategias educativas propuestas por el gobierno nacional para el aumento de la cobertura, amplía su oferta educativa con programas académicos por ciclos propedéuticos, buscando la articulación de la educación media y la educación para el trabajo y el desarrollo humano, con la educación técnica profesional, tecnológica y profesional universitaria a través de programas académicos pertinentes, centrándose en el desarrollo de competencias que le permitan a sus egresados ingresar, en el transcurso de su misma carrera, al mercado laboral.

La universidad ha reconocido que la labor del servicio académico de educación superior, es un proceso que se debe ejecutar mediante una articulación entre el Estado, la empresa y la misma sociedad, identificando los actores claves dentro de la comunidad universitaria; proponiendo que la educación como un sistema, sea tan dinámica como lo es el mismo entorno, donde su cadena de valor actúe como un sistema abierto, interactuando con el ambiente, adaptándose a cambios que el mismo entorno válidamente procura y al mismo tiempo, induciendo aquellos cambios que desde la ciencia se consideran pertinentes.

Ahora bien, para el alcance de este propósito educativo, la corporación ha creado unos cimientos organizacionales basados en algunos principios que regulan su actuación y entre los cuales se encuentran la equidad, el respeto, inclusión, disciplina, responsabilidad, innovación y compromiso. Bajo este orden de ideas, la Corporación Universitaria Americana, se ha consolidado como institución de educación superior, desarrollando procesos de formación en educación para el trabajo y el desarrollo humano, con programas que, por su pertinencia, calidad y objeto social, claramente responden a la realidad social, mirando constantemente los cambios que se demanda de una sociedad tradicional en el proceso de transición hacia una sociedad moderna.

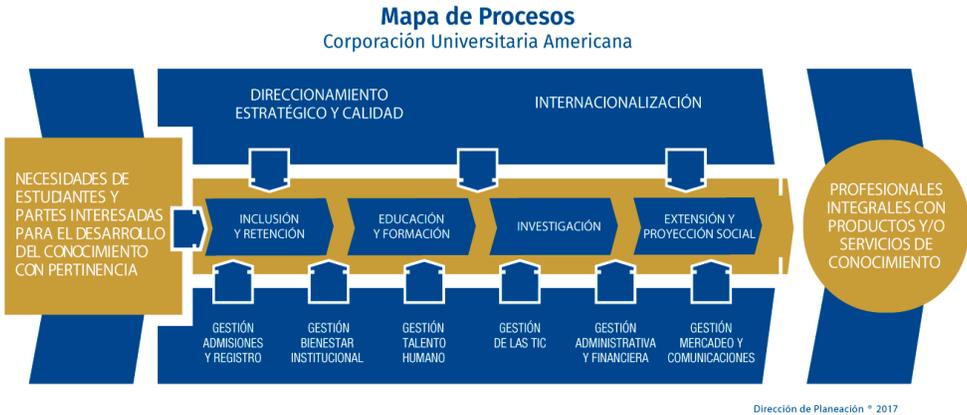


Figura 18. Mapa de procesos
Fuente: <https://americana.edu.co/medellin>

En cada una de las actividades implícitas en la cadena de valor de la CUA mostrados en la figura anterior, la universidad crea un precedente de la influencia del factor sociológico dentro del servicio de educación superior en Colombia, en este sentido este mapa de procesos es el resultado del constante estudio de la sociedad, su entorno y la idea principal de que los insumos, procesos y productos académicos constituyan una reacción frente a la realidad social, sus cambios y expectativas constantes. A continuación, una breve descripción de la educación como una institución social

Docencia: proceso pedagógico y social

Se entiende como proceso educativo pedagógico, aquel que posibilita que los ciudadanos asimilen la herencia cultural que la sociedad le ofrece y función de su inserción en la misma. Este proceso acontece en cualquier ámbito de las relaciones sociales (la familia, la comunidad, el centro educacional o laboral). A través del mismo, los seres humanos asimilamos selectivamente, determinados códigos de pensar, de sentir, de comportamiento social, y de ser como persona.

Los procesos educativos ejercen influencia en la sociedad, primeramente, porque los sujetos formados en él, generan ideas, creencias, saberes, actitu-

des y conocimientos a través del modelo pedagógico y sus teorías, para luego transmitir lo adquirido a la sociedad, mediante acciones, actividades y decisiones orientadas a transformar información, procesos y sistemas orientados hacia las problemáticas de la sociedad.

En este sentido, es totalmente cierto que los planes de estudios se conciben en función de un determinado currículo, proceso pedagógico y bajo la intervención de factores sociales, no solo científicos y técnicos (pedagógicos y administrativos), sino también económicos, políticos, sociales y culturales, propios de la institución educacional, de la sociedad, la nación, y el contexto territorial, regional e internacional. La conjugación de estos factores interviene en los modos de encarar la planificación de los estudios en las instituciones educacionales.

En consecuencia, los planes de estudios están llamados a tributar al proceso social (tecnológico, económico, político y cultural) donde se inserta. Suponen siempre la formación de una personalidad que, desde el punto de vista intelectual, cívico y laboral, esté motivada, comprometida, compulsada, persuadida y capacitada para servir a la sociedad. En ese sentido, el modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Americana, se caracteriza por tener un enfoque sistémico, al igual que una fundamentación filosófica, legal, histórica, psicológica y pedagógica. Del mismo modo, la construcción del currículo se realizó basándose en los principios de libertad, participación, socialización y comunicación, realidad, individualidad o singularidad, principio de actividad y solidaridad.

En síntesis, la Corporación concibió el currículo dentro de las corrientes humanistas, basadas en los principios integradores de los aprendizajes propuestos por la Unesco (1997) para desarrollar acciones educativas. Ellos son: a) aprender a conocer: adquirir los conocimientos para la comprensión; b) aprender a hacer: desarrollar habilidades y destrezas para poder influir en su propio entorno; c) aprender a vivir juntos: significa el desarrollo de actitudes y valores para participar y cooperar con los demás en todas las actividades que se desarrollan en grupo y d) aprender a ser: asumido como un proceso que recoge elementos de los tres principios anteriores.

Del mismo modo, como parte del proyecto curricular, la Corporación Universitaria Americana, ha desarrollado todo un plan estratégico enmarcado en

la territorialidad de la educación y su pertinencia ante las necesidades y expectativas de la sociedad, para lo cual, diseñó los fundamentos de las carreras y demás programas educativos, atendiendo la realidad situacional del mercado ocupacional, los valores y habilidades que se demanda de las distintas profesiones, las capacidades y aptitudes profesionales.

Dado lo anterior, no queda duda de que los esfuerzos de alta dirección académica de la CUA se orientan hacia garantizar que el currículo académico sea un instrumento dinamizador de la realidad actual, donde los estudiantes se preparan inminentemente para responder a una realidad y contexto social, haciendo del producto académico, un valor agregado en el desarrollo de la sociedad y constituyendo a los estudiantes, como uno de los actores principales del hoy y mañana del desarrollo país.

Dentro de estos esfuerzos de gerencia académica, la Corporación Universitaria Americana, preocupada por brindar una formación que vaya de la mano con los avances tecnológicos, reconoce la importancia de la educación virtual, la cual constituye una alternativa de aprendizaje para aquellas personas que no pueden acceder a carreras profesionales de la forma tradicional. De esta forma, en el año 2014 obtiene el registro calificado para el programa de Contaduría Pública, metodología virtual.

Del mismo modo, en el año 2016 inician dos nuevos programas en modalidad virtual, Administración de Empresas y Negocios Internacionales por ciclos propedéuticos. Igualmente, en este mismo año y como respuesta a las políticas nacionales, departamentales y locales relacionadas con la primera infancia y la educación, nace en la sede de la ciudad de Medellín el programa Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia y Licenciatura en Educación Bilingüe en la sede de la ciudad de Barranquilla.

Investigación

La Corporación Universitaria Americana, ha desarrollado una serie de políticas de investigación; creando semilleros, centros de investigación y grupos de investigación, con la finalidad de promover los siguientes objetivos del eje curricular de investigación:

- Fortalecer la investigación inter y transdisciplinaria acorde con las necesidades del país, el Estado y el municipio. Para lograrlo, ha establecido como acciones inmediatas las siguientes:
 - Creación de un ambiente propicio para la generación de nuevos conocimientos utilizando métodos y técnicas de investigación pertinentes con las áreas del conocimiento ofertadas por la Universidad, tomando como base las necesidades de la comunidad.
 - Desarrollo de mecanismos e instrumentos de articulación entre las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión.
 - Desarrollo de proyectos de investigación vinculados con el quehacer científico, profesional, empresarial, cultural y social como una vía para el empoderamiento y reafirmación de la universidad que impacten a las comunidades y se ajusten a las políticas del Estado.
 - Realización de intercambio de experiencias de investigación entre estudiantes y docentes.
 - Búsqueda de financiamientos especiales a proyectos de investigación pertinentes con las necesidades del país.
 - Articulación de la investigación de pregrado y postgrado.
 - Creación de comunidades de aprendizaje.
- Promover la formación de investigadores y centros de investigación. Para lograrlo, ha establecido como acciones inmediatas las siguientes:
 - Motivación al personal académico para desarrollar investigaciones dirigidas a la solución de problemas regionales, nacionales y mundiales.
 - Creación de centros de investigación y redes de investigadores.
 - Adecuación de las políticas y procedimientos normativos para incentivar la investigación y transferencia tecnológica.
 - Establecimiento de alianzas estratégicas mediante mecanismos que permitan la generación, transferencia y divulgación de la ciencia y la tecnología a fin de lograr el fortalecimiento y actualización de las

líneas de investigación adscritas a los programas de pregrado y postgrado.

- Desarrollo de programas de formación a docentes que asegure su preparación y capacidad para impulsar proyectos de investigación de alto impacto.
- Promover la categorización en el CVLAC de los investigadores adscritos a la universidad.
- Consolidar la difusión de la investigación para que contribuya a resolver la problemática de la sociedad. Para lograrlo, ha establecido como acciones inmediatas las siguientes:
 - Desarrollo de alianzas estratégicas y convenios interinstitucionales entre universidades para la difusión de investigaciones.
 - Producción y desarrollo de la versión electrónica e impresa de revistas científicas.
 - Difusión de trabajos de investigación en eventos y medios de comunicación.
 - Desarrollo de jornadas científicas, simposios, congresos y otros eventos similares.
- **Extensión y proyección social:** dentro de las actividades que realiza la Corporación Universitaria Americana con su interacción constante con el entorno, tenemos:
 - Centro de innovación y emprendimiento: el Centro de Innovación y Emprendimiento –CIE, es un espacio colaborativo y de interacción en el cual los emprendedores podrán acceder al apoyo y acompañamiento para sus proyectos, a través de la formación y la asesoría con personal especializado en emprendimiento y creación de empresas. El CIE, se enfoca en la construcción de un ecosistema emprendedor que propende por el fortalecimiento empresarial de los proyectos generados por la comunidad académica y la sociedad. Además, busca ofrecer soluciones y estrategias a entidades y organizaciones, públicas y privadas, que aporten al fortalecimiento empresarial del país.

- **Práctica empresarial-social:** es la experiencia académica y laboral del estudiante, en una empresa pública o privada, en el área de su especialidad, cuyo objetivo es la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos durante su programa, permitiéndole el desarrollo de sus habilidades y valores que faciliten el contacto con el mundo empresarial. La práctica en la Corporación Universitaria Americana, forma parte el currículum de pregrado, que ofrece la institución, su realización es obligatoria y está regulada por las siguientes condiciones: los estudiantes pueden realizar su práctica universitaria mediante la vinculación a proyectos adelantados por entidades sin ánimo de lucro que busquen el desarrollo social y económico de los sectores menos favorecidos de la población; o que realicen trabajos de pedagogía social que tengan por objeto la estabilidad social en las regiones en donde estos se adelantan, el propósito de esta modalidad de práctica es complementar la formación integral, el estudiante que opte por este tipo de práctica puede vincularse a un proyecto que no tenga relación directa con las áreas de la profesión para la cual se está formando.
- **Educación continua:** la ejecución de cursos, talleres, seminarios, congresos y cualquier otro tipo de actividad, surgen como respuesta a los siguientes objetivos propuestos:
 - Desarrollar programas de educación destinados a la capacitación, actualización, entrenamiento y desarrollo continuo del talento humano a fin de responder a las nuevas realidades del país.
 - Establecer la vinculación interinstitucional universidad-empresa-Estado para orientar la cooperación a nivel regional y nacional.
 - Desarrollar programas de responsabilidad social destinados a la capacitación de los sectores más necesitados.
- **Consultorio jurídico:** el programa de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín, ha entendido que la misión institucional radica en la inclusión y la proyección social. En este sentido, mediante el consultorio se puede materializar la inclusión de los más pobres (desplazados, víctimas, etc.), quienes son los que más demandan y requieren los servicios sociales que ofrece el Estado. Este consultorio, pertenece a la Red de Consultorios Jurídicos de Antioquia, lo que signi-

fica, que en caso de no poder asesorar al usuario porque su domicilio no está ubicado en la ciudad de Medellín, se podrá remitir al consultorio jurídico de la universidad más cercana, viabilizando la atención pronta y oportuna para el usuario. El consultorio jurídico cuenta con un comité interno técnico, que se encarga de recomendar las asesorías que se adelantarán como demandas ante las diferentes jurisdicciones y vigila que su trámite se cumpla dentro de los términos y procedimientos que legalmente corresponda.

- **Consultorio empresarial:** el consultorio empresarial de la Corporación Universitaria Americana trabaja por el aporte profesional y responsable al desarrollo socio-económico del país, mediante el fortalecimiento institucional, la transferencia de habilidades, la innovación, el mejoramiento de productos, el manejo eficaz y eficiente de los recursos organizacionales y la asesoría en el crecimiento sostenible de las empresas, organizaciones y entidades del orden público y privado. Acompaña a través de acciones colaborativas en el orden académico a empresas del sector mipyme, instituciones del orden público e instituciones solidarias de la ciudad de Medellín, el área metropolitana y el departamento de Antioquia en la implementación de procesos que fortalezcan su gestión y sostenibilidad, mediante los más altos estándares de profesionalismo impartidos por estudiantes y docentes en el marco de la función social de la Corporación Universitaria Americana.
- **Centro de conciliación:** el propósito del centro de conciliación, es ayudar a la solución de conflictos a terceros de forma neutral e imparcial por medio de la conciliación, a personas de escasos recursos económicos, su servicio de asistencia sociojurídica es gratuito y a su vez, contribuye con el proceso de formación profesional de los estudiantes de derecho adscritos al consultorio. Pueden hacer uso de este centro de conciliación la población perteneciente a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Recorrido metodológico

El enfoque utilizado para el desarrollo de este trabajo de investigación fue el cualitativo. La investigación cualitativa es el punto de partida u origen del conocimiento científico; la realidad que el investigador, para lograr la genera-

ción de la ciencia, observa, descubre, explica y enfatiza la multiplicidad crítica a través de la inclusión de diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio, para predecir aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de esa realidad. En este sentido, el investigador desde su subjetividad, se acercó al mundo social del objeto estudiado, pudiendo, mediante un análisis documental y confrontación teórica con la postura de diversos autores, exponer claramente su opinión, criterio y valores relacionados a la influencia de sociología en la educación superior.

En este sentido, atendiendo el objetivo general de esta investigación, la misma se clasifica de tipo aplicada y a su vez con una fase descriptiva. Se considera aplicada porque a través de ella se pretende dar respuestas sobre los aportes de la sociología en el ejercicio de la educación superior por parte de la Corporación Universitaria Americana. Al respecto Chávez (1994) afirma que los estudios aplicados tienen por finalidad resolver un problema en un periodo de tiempo determinado y su interés es la utilización práctica del conocimiento.

Del mismo modo, esta investigación se ha caracterizado por tener una fase descriptiva, debido a que en ella se propone analizar la influencia de la sociología en la educación superior, es decir; describir la forma en que opera la sociología en los procesos de la educación universitaria, principalmente en las actividades de docencia, investigación y extensión. Al respecto Méndez (1998, p. 137) menciona que las investigaciones descriptivas son aquellas que identifican características del universo de investigación, señalan formas de conducta y actitudes del universo investigado, establecen comportamientos concretos, descubren y comprueban la asociación entre variables de investigación.

El diseño de esta investigación fue no experimental, transaccional y bibliográfico. No es experimental, debido a que el autor no intervino, manipuló, modificó, alteró o influyó en el comportamiento de la categoría objeto de estudio; solo se limitó a observar el comportamiento de la misma, tal y como acontece en su ambiente social. Del mismo modo es transaccional debido al tiempo empleado para la obtención de la información, es decir; los datos fueron recogidos en un solo instante; y es bibliográfico, puesto que contiene un alto contenido de escritos, referentes teóricos extraídos de estudios, análisis, opiniones del Ministerio de la Educación Superior en Colombia y de investigaciones previas relacionadas al tema en estudio.

Finalmente, como técnica de recolección se utilizó la observación documental, la cual permite recoger datos a través de informaciones escritas, libros, ponencias, seminarios, periódicos, medios digitales, entre otros; además de la percepción que se obtiene de las unidades o categorías a estudiar, permitiendo así documentar y apoyar la investigación realizada.

Conclusiones

Partiendo de la realidad entendida, en la cual, la ciencia sociológica se enfoca completamente hacia el estudio de la sociedad y sus relaciones sociales, mediante la cual se reconocen los actores claves que intervienen en el desarrollo de la misma sociedad y luego, tomando en consideración las decisiones ejecutivas demostradas por la alta gerencia de la Corporación Universitaria Americana (CUA), podemos inferir que las actividades emprendidas por la institución se corresponden a una respuesta práctica a las demandas y necesidades del entorno donde ella opera.

Los productos educativos que surgen desde la corporación hacia su entorno, sin duda alguna constituyen una mirada hacia los cambios que exige la misma sociedad y por lo cual se demuestra, que la ciencia de la educación desde la práctica educativa en la CUA, es una respuesta táctica que se origina de la aplicación de técnicas de análisis, estudios y comprensión de los cambios sociales del mismo entorno, es decir, la universidad en sus decisiones estratégicas y operativas, la universidad procura mantener un equilibrio entre sus intereses educativos y el interés propio de la sociedad, buscando sostener un orden educativo frente a las ideas, paradigmas y cambios que caracterizan a este contexto dinámico y complejo.

Por consiguiente, no es una planificación la que afirma estas aseveraciones de la educación de la CUA frente al compromiso social. Es su gestión basada en resultados, la que demuestra la puesta en práctica de políticas, normas, procedimientos orientados hacia la sociedad y para la sociedad, y en donde, sus productos, proyectos, programas y servicios, explican una relación constante al igual que coherente entre los individuos y la sociedad; donde existe la convicción que el hombre transforma la sociedad y esta lo condiciona a él.

Desde la filosofía de gestión de la Corporación Universitaria Americana (misión, visión, valores, principios organizacionales, políticas), continuando con sus objetivos desarrollados en los componentes de docencia, investigación y extensión, la institución reconoce el valor que representa cada actor dentro de la evolución de la sociedad, concibiendo al hombre, como el elemento de mayor importancia en el desarrollo de cualquier sociedad, motivo por el cual, su filosofía educativa se centra en desarrollar teorías y praxis útiles para la formación integral del ciudadano, una formación que realiza con interacción constante con su ambiente.

Referencias

Castillo Romero, J. (2012). *Sociología de la educación*. México: Red de Tercer.

Melo-Becerra, L. (2017). *La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia*. Bogotá: Norma.

Organización de las Naciones Unidas (2013). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Porter, M. (1986). *Ventaja competitiva*. México: CECSA.

Reyes, G.E. (2009) Teorías de desarrollo económico y social: articulación con el planteamiento de desarrollo humano. *Revista Tendencias*, 10, (1), 117-142.

Urra Canales, M. (2017). *Paradigma de desarrollo social y humano. Orígenes y pioneros*. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/osf/socarx/ntfer.html>

Capítulo 8

La necesidad de educar en identidad dentro de las instituciones educativas en la ciudad de Medellín

Diego Alejandro Correa Correa¹, William Esteban Grisales Cardona², Walter Mauricio Montaña Arias³, Carlos Augusto Arboleda Jaramillo⁴

Resumen

Históricamente, las instituciones de Medellín se han desfigurado en su identidad propia, fuera de esto, se hace posible que las personas adopten otras identidades y se desvirtúe la estructura social de lo que Medellín quiere para las futuras generaciones. Ahora, se puede entender que la identidad esté influenciada por la cultura, lo social, lo económico, la historia, la política, la religión y todo lo que hace al ser humano. Es una forma de mostrar que la vida humana se necesita introyectar en una identidad propia. Desde aquí se ha pensado que la mejor forma de mostrar y trabajar una identidad propia es volver al dato histórico, las costumbres bien podrían llamarse ética, o se puede llamar historia, o se puede entender como una cultura propia de la región. En esto la ciudad de Medellín, al igual que el departamento donde está ubicada, se ha caracterizado por tener una identidad pujante y atractiva para otras regiones. Ahora se piensa que desde siempre la identidad muestra todo lo que se quiere y aun lo visto durante unos años atrás, pero el problema principal es dónde radica la pérdida de identidad. Esta va a ser la cuestión a trabajar durante este escrito, las causas por lo que la escuela no es centro de una iden-

1 Licenciado en Filosofía, magíster en Filosofía y estudiante de Doctorado en filosofía (UPB). Docente de investigación y humanidades de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Docente investigador de la Corporación Universitaria Americana. Correo: dcorrea@americana.edu.co.

2 Abogado, magíster en Derecho Procesal de la Universidad de Medellín, candidato a doctor en Filosofía (UPB). Docente investigador de la Corporación Universitaria Americana. Correo: wgrisales@coruniamericana.edu.co.

3 Economista industrial, magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, candidato a doctor en Administración (Benito Juárez, México). Docente investigador de la Corporación Universitaria Americana. Correo: wmontano@americana.edu.co.

4 Administrador, especialista en Gerencia, especialista en Gerencia de Proyectos, magíster en Ciencias Administrativas y doctorando en Administración. Docente investigador de la Corporación Universitaria Americana. Correo: caarboleda@americana.edu.co.

tividad propia, ni de una ciudad, ni de los principios de la política y menos de una democracia clara, ya que los medios de comunicación hacen una nueva transformación a todos estos estamentos, donde no se tiene un referente porque se ha quitado la posibilidad de formar una historia dentro de cada ser, de un ciudadano que habita dentro de ella. Se ve una disminución de la identidad dentro de las instituciones de la ciudad de Medellín, donde la cultura de la muerte, de la no tradición, del sincretismo religiosos, el sin sentido político y los ideales de unas políticas manoseadas por la corrupción, la forma más extraña de perversión humana dentro de la formulación del proyecto de vida, una ciudad puesta al común, sin referente éticos, políticos ni estéticos.

Palabras clave: escuela, identidad, intimidad, filosofía, política.

Introducción

Este capítulo se hace pensando en el subtítulo de este escrito, si Medellín es o no una ciudad con identidad. Esto sería una cuestión muy fuerte para las instituciones de Medellín, donde se sabe que el alcalde ha querido trazar unas líneas de trabajo que buscan que ninguno se quede por fuera de las aulas, ha salido a buscar que ningún niño, joven de Medellín se quede por fuera de la escuela, es una forma de contrarrestar la idea que se ha consumido la ciudad, la vida fácil, las armas, las bandas delincuenciales, los combos, el microtráfico, una política puesta al servicio de las mal llamadas *mermeladas políticas* o tráfico de influencia y, lástima decir la idea, de una ciudad muy pujante pero es por la sombra del narcotráfico.

Pero ahora, en el adelanto del trabajo doctoral donde se ha pensado en lo ético, lo estético y lo político dentro de una filosofía pragmática, se quiere hacer una discusión dentro del proceso de pensar la ciudad dentro de las instituciones y la falta de identidad. Sin ser un poco más pesimistas se ha perdido la intimidad de la misma ciudad y las utopías humanas actuales que hacen que exista un fracaso dentro de las políticas de educación trazadas por el país, porque no se tiene la idea de superación de todos y para todos, se sigue pensando la idea de unos cuantos y para ellos solos, todo esto suena como un acto de moralidad y no como un acto de conciencia. Se quiere pensar que la identidad será un punto de referencia para el mejoramiento de un país, inicia dentro de las aulas y los desenlaces de la historia de Medellín, que tantos personajes qui-

sieron mostrarla con una forma de transformar la vida y la ciudad. Personajes que se dieron a la tarea de pensarse dentro de lo que Medellín vivía, lo que Medellín es para Colombia y lo que significa hoy en día.

Lástima esa sombra que Medellín carga imaginaria en el mundo de un pasado negro, si se quiere llamar, y una guerra que marcó la vida de muchos de los jóvenes y niños que ahora son los que forman la ciudad y los que la piensan.

Por tanto, la voluntad política expuesta por el Concejo de Medellín, son las ideas de seguir transformando la historia de la ciudad, sacándola del oscurantismo y se ha puesto en sus 412 instituciones generar una idea de cambio de estructura, de formación, de querer que primero los docentes se formen y sean capaces de transformar, primero, su vida y luego, la de sus estudiantes. Pero siguiendo la idea de la identidad que Medellín ha perdido, se ha generado en todas las instituciones la fortaleza de transformar la ética, la política, la misma estética que ayuda a pensar al ser humano dentro de una nueva sociedad y unas nuevas oleadas que ayudarán a ver el mundo con la innovación que se pide. Hablar de nuevas herramientas de comunicación, de redes que ayuden a formar grandes líderes, de fomentar un trabajo unificado para dar mejores resultados dentro de las pruebas censales y, por qué no, poder abrir una condición de estudios de carácter superior, con universidades auspiciadas por la alcaldía y el Ministerio de Educación Nacional, hace una transformación única y refuerza la teoría de que Medellín le apuesta a la única arma que cambia y da sentido al ser, educar vale y da una identidad.

Con este escrito se va a mostrar la idea de que la identidad con la ética, y con una política sana, con voluntad de cambio y una estética que de sentido de belleza a la vida y que cambia los matices de la historia da un giro espléndido a lo que Medellín ha perdido: su propia identidad. Ahora se puede colocar a consideración que es un solo punto de referenciación para cambiar y transformar lo que hace rato le falta para ser una ciudad innovadora y una ciudad que le apuesta a su niñez y sus adolescentes cambiando la idea a los adultos, para generar una identidad completa y unificada para las futuras generaciones. De esto surge una pregunta general para toda la ciudad: *¿Medellín, si es una ciudad con identidad propia, o se quedó en los premios de la innovación y no ha evolucionado en lo ético, lo político y lo estético?*

Desarrollo

¿Qué se entiende por identidad?

Se puede definir la identidad dentro de lo que la Real Academia de la Lengua propone cinco acepciones dentro de la definición. Para poder saber que la identidad hace que cada persona actúe según lo que la vida va haciendo para cada persona, la identidad no se puede cambiar, la idea de lo que el hombre quiere es ser un hombre lleno de felicidad, teniendo en cuenta lo que dice la Real Academia de la Lengua (RAE), al definir el concepto identidad lo hace de la siguiente manera:

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 (Real Academia Española, 2012).

Se entiende por identidad la acción que se genera dentro de los seres humanos, así como lo menciona la RAE, de aquí que la identidad es una fórmula de actos que ayuda a mejorar la condición de vida, de actuar dentro de una situación sin dañar a otros, es la configuración que se tiene de poder ir a la escuela y formar el carácter identitario del ser propio con unos conocimientos que se adquieren, pero la mayor parte de educación que reciben los estudiantes es el poder identificarse con sus pares, con sus contrarios, hacer relaciones idénticas y definir su identidad.

Por lo tanto, generar acciones de trabajo en la escuela que fomenten acciones de identidad, personal, cultural, política, social, de convivencia, de inclusión; son los actos que se pueden discutir con los planes de área, los temarios

de clase tanto desde las humanidades, como en las ciencias exactas, las tecnologías y los momentos de emprendimiento.

La pregunta sobre la identidad y la diferencia se ha observado en muchos pensadores, desde los presocráticos, pasando por los socráticos hasta los filósofos más actuales, quienes desde siempre han intentado responderla. Por otro lado, las disciplinas científicas, como la psicología, a veces defienden la generalización de todo el conocimiento, ya que la cuestión de la identidad es importante en muchos estudios, desde las teorías de la personalidad hasta las categorizaciones diagnósticas. Otras veces, se critica y abandona cualquier forma de identificación, recayendo en un subjetivismo, como en las perspectivas humanistas (Rogers, 1974) y existenciales-humanistas (1974). En estas, cada individuo particular carga en sí mismo su propia verdad (citado en López, y Moreira, 2014, p. 533).

Si se recuerda un poco de la historia de la filosofía sobre cómo se puede generar acciones de identidad, los presocráticos de una se preguntan por el *arjé*, un principio según su definición más clara. La pregunta en estos momentos para cada uno es ¿Cuál es tu *arjé*? De verdad tu vida está puesta, como decían los presocráticos, en condiciones de la naturaleza, si de verdad esos principios han fortalecido tu vida, han hecho un cambio interesante dentro de ella para fortalecer tu acción dentro del mundo que vives. Todas estas preguntas que salen del mundo presocrático, más o menos siglo VII antes de la era conocida. O es la expresión que seguía Sócrates dentro de su inicio a la vida pública entrando al templo de Delfos, donde lee por primera vez *conócete a ti mismo*, es una acción de identidad, de reconocerse y de actuar; no se puede entender a un filósofo que no recuerde esta expresión socrática que es tan famosa, como tampoco es fácil de entender a un joven que no se conoce así mismo. Esto es lo que pasa en nuestra ciudad hoy en día, la gente no se conoce a sí misma.

La pregunta es la siguiente ¿conocerse a sí mismo, es lo mismo que identidad propia? En cierto lugar la idea de estas dos frases se hace rápidamente analógica, es una estructura similar, tiene un sentido de sinonimia, pero la verdad hoy en día la identidad y el conocerse son dos términos que la gente se quiere burlar de ellos y hacer lo posible de no recordarlos. La estructura es incómoda para las generaciones pasadas y ahora las que Medellín quiere

tener. La ciudad cambió ese gesto de conocerse a sí misma y se dejó llevar por los actos de violencia que aterrorizó la ciudad en la cual esas bombas y esos actos delincuenciales atropellaron la vida, la historia, la cultura; nos llevó a una ciudad oculta, fuera de los parques y adentrados en los centros comerciales que poseen una vigilancia privada, un sistema cerrado de televisión para la seguridad, un lugar donde solo se exponen el comercio, la sociedad de consumo, la estructuras sociales y los abismos estratificados. Donde solo pueden ir las personas que posean una capacidad adquisitiva alta o media que les gusta aparentar.

El parque perdió valor de cultura, de cercanía, de encuentro, de atracción y de tertulias acerca de lo que pasaba en el pueblo, la gente no volvió a conocer las estructuras que pasan dentro de la vida diaria de Medellín, en pocas palabras, perdió su identidad cultural, solo se sale a las calles cuando es la Feria de las Flores siempre y cuando estén los famosos tablados expuestos a la gratitud, porque si no, son eventos manipulados de tradicionalismo, consumismo y capitalismo salvaje. La historia entra en decadencia con todo esto, los centros comerciales son los encargados de fomentar la identidad de cada pueblo, con el condicionamiento de que, si no tienes dinero entonces no puedes acceder al evento cultural y las acciones de identidad nuevas. Ahora estas condiciones son las que los jóvenes llevan a las aulas, el poder decir que estuvo, que se expuso dentro de un baño del centro comercial y el escenario de identificación cambio. Se debe de ir a esos lugares de ropa de marca, o del mejor vestido como se hacía los domingos cuando se agrupaban todos los ciudadanos de Medellín en el día del pueblo, donde se hacían las trasferencias económicas de mercado, de negocios de ganados, los negocios de tierra y, por qué no, los negocios del amor. Ahora es el centro comercial que hace todas estas figuras. Así lo menciona Bonnet (2013) en el diario *El Espectador*. Es el nuevo escenario que genera una nueva identidad, es una forma de presentarse y de encuentro entre los ciudadanos. Ya el parque, que era el máximo epicentro de la vida humana y donde muchas generaciones hicieron su historia, es cambiado por el espacio privado, por esa desarticulación que se genera entre lo privado y lo público.

Se retoma la idea de Correa (2016), en su tesis de maestría en la Universidad Pontificia Bolivariana, sobre *la Estética de la intimidad una desarticulación entre privacidad y publicidad en la filosofía del José Luis Pardo*. Retoma la idea de que la intimidad y la identidad van ligadas, están unidas y son las que

forman esta nueva desarticulación, y que la intimidad esta manoseada, por lo tanto, la identidad recibe la misma acción (Correa, 2016, p. 20), por lo tanto, la identidad es una actuar del ser humano que ayuda a la formación integral de cada persona, dentro y fuera de las aulas, en la familia como en la sociedad, en lo religiosos o en el laicismo, entre las condiciones económicas capitalistas y socialistas; la identidad genera un nuevo hombre.

Heidegger, muestra que para encontrar la identidad en la diferencia primero se tiene que dejar de lado la interpretación de los modernos. Sobre este tema, y también sobre el contenido de las cosas. Luego, se debe buscar una interpretación que acompaña el movimiento de las cosas y, así, ser capaz de conquistar la posibilidad de que otra comprensión sobre el tema de la identidad y la diferencia pueda transformar las posiciones dominantes. Y que eso debe pasar sin mediaciones, debe abrir hasta lo que sucede y, abruptamente, dejarse rendir para ser oyente y responder a su llamamiento. Y, entonces, “siguiendo lo que dice el poeta Hölderlin, respecto a que la poesía proviene de una respuesta, se intentará dejar nacer la respuesta para llegar a la unidad en su pertenencia común entre las diferencias” (Lopez y Moreira 2014. p. 537).

Con esta idea expuesta por Heidegger, referente a dejar el presente para fortalecer la identidad, es lo que se expuesto anteriormente, la culpa radicaré en que los nuevos medios de comunicación son los que hacen que la escuela esté perdiendo la batalla de formar en identidad, de dar un sentido cultural, de ver cómo la música tradicional no se escucha, ya no se baila, ya no genera una identidad de lo que ella significó, la poesía expuesta en los actos cívicos cambió todo lo que su expresión y se dedicó a seguir estructuras musicales de solo treinta palabras, ni siquiera una décima que se realizaba para cantarle al amor, o al desamor, no se tiene una realidad de valoración del género masculino y menos femenino, es una perversión de sensualismo y pornografía abismal, es una decadencia de la sociedad, dentro de una cultura que se gastaba, como Miguel de Cervantes, 22.700, palabras sin repetir dentro de cada capítulo que se tiene de su obra cumbre, ahora se nos dificulta leer un libro, hacer una reseña, construir un resumen sin que lo miremos de la red o, incluso, hacer los trabajos ya hechos y copiarlos sin mirar si tienen o no errores.

Todo esto cambió la identidad de la escuela, lo que tenía que ser una fortaleza está acabando con el lenguaje, con la capacidad de imaginar, la capacidad de crear y ante todo la capacidad de ser diferentes dentro de la identidad hu-

mana. Todos estos condicionamientos hacen que el ser humano sea expuesto al sin sentido de la vida, expuesto a la vergüenza y llegan los nuevos regímenes de la vida humana, el cómo podernos burlar del otro y no interesarnos ni su intimidad y menos la identidad que tenga íntegramente cada persona. La escuela es la cenicienta de este cuento, es la burla de dar unos contenidos claros, pero acciones mediocres, que no transforman la vida del ser humano. Pero los medios de comunicación son más atractivos y faranduleros que un discurso con palabras rebuscadas y con acciones que desvirtúan la burla actual de la sociedad que busca el matoneo y el rebajar la condición humana.

En general la denominada teoría de la identidad es defendida por la llamada Escuela Austríaca de Filosofía de la Mente; quien reúne los trabajos de sus predecesores es Smart, en su trabajo denominado *Sensaciones y procesos cerebrales*, quien aduce a la visión de sus antecesores al complementar de manera más radical las tesis de identidad y argumentar que: informar acerca de una sensación es informar acerca de un proceso cerebral, ya que, según el australiano, no existe nada por encima de los procesos cerebrales al responder al principio de la navaja de Ockham, de no multiplicar los entes sin necesidad. Smart opta por una explicación simplificadora, ya que, experiencia y procesos cerebrales son lo mismo, al concluir que el habla común de cualquier persona es identificable entre sus expresiones y su correlato neuronal, por lo que, todo estado mental es causado por cierta localización o función cerebral y, por ende, se identifica con este. De lo que se deduce que toda red neuronal «n' le sucede una función global mental 'M'», explicación que se centra en la causación biológica. Lo que alude a que la denominada psicología popular sería una expresión de una secuencia de palabras neuronales; por ejemplo, en la proposición «Creo que el alcalde de Bogotá D. C. hizo una buena labor», debe corresponder a una localización o red neuronal N, por lo que todos aquellos que tengan esa creencia, deben tener esa red neural (Santamaría y Sánchez, 2017, p. 446).

Siguiendo con la idea establecida por el alcalde, si hizo o no hizo su labor, es la misma expresión que se le da a la escuela cuando se pregunta acerca de un estudiante si alcanza o no su identidad, la respuesta que se da es que alcanzó su nivel académico, pero la escuela no se pregunta si alcanzo un nivel de

identidad satisfactorio y que va a cumplir con las acciones de trabajo para la ciudad, el municipio, el país y los demás ciudadanos. Retomemos la idea de la definición que se hace dentro del griego la palabra *ousia*.

La palabra *ousia* significa en griego ‘identidad’, que al sufrir la transformación grecorromana llegó a entenderse como *subjectum*, sustancia. En griego *ousia* es el verbo ser en pasado -sido-, que se refiere a la identidad, es decir, una cosa solo puede ser lo que era. Cada vez que algo es, es de acuerdo con lo que ha sido. Así, $A = A$ quiere decir A es cada vez ella misma, identidad, reposo (*stásis*); no es lo opuesto de la diferencia, del movimiento (*kínesis*). El reposo es el que resiste el movimiento, mientras es el movimiento el que mantiene la *ousia* (sido). Para Heráclito, la unidad es conquistada en su totalidad en la tensión de los elementos de oposición. *Ousia* es algo que en el devenir se mantiene, y así se preserva y no se pierde la identidad preservada. (Lopez, y Moreira, 2014. p. 539).

Retomando la idea de esta definición sobre la identidad, que es lo que atañe a la idea de seguir definiendo lo que ella significa, entonces desde el griego ofrece una palabra de la cual la escuela debe de seguir trabajando. *Ousia* es construir una sustancia de lo que el ser humano debe de alcanzar y de la cual se podría evaluar, la escuela en Medellín se busca pensar una evaluación integral desde la acción y el ser en cuanto el ser mismo. Esto genera un cambio dentro lo que es el ser humano y lo que se debe de hacer dentro de la sociedad, esto produce un cambio de mentalidad y de lo que el ser construye dentro de la ética, lo político y lo misma estética que forma una acción y una praxis. De aquí surge una cuestión nueva: ¿lo ético, lo político y lo estético son acciones de la identidad del hombre en la escuela de hoy?

Lo ético, lo político y lo estético son acciones de la identidad del hombre en la escuela de hoy

Zygmunt Bauman sostiene que la nueva importancia que se concede a la identidad es un reflejo del hecho de que se está convirtiendo cada vez más problemática la globalización, la disminución del estado de bienestar, aumento de la movilidad social, una mayor flexibilidad en el empleo, inseguridad

en las relaciones personales, todos estos acontecimientos están contribuyendo a un sentido de fragmentación y la incertidumbre, en el que los recursos tradicionales para la formación de la identidad ya no son tan sencillos o tan fácilmente disponibles (Dans, 2015. p. 309). Desde la idea de formar la identidad en cada persona, de igual manera en los estudiantes de la ciudad, se han dado cuenta de que la forma de trabajarla se necesita, que todos hoy se ponga un poco más del recurso, este recurso, aunque financiero, también debe ser humano, de intención y de voluntades políticas claras para dejar de lado lo que se ha entendido como libertad de expresión. De aquí, pensar lo que decía Kierkegaard: el hombre posee libre pensamiento, pero exige libertad de expresión. No sé si será un poco de angustia en la vida actual, o es una idea de tener acaparado todo el sistema, pero esto hace que la vida humana esté expuesta a la falta de una identidad clara y concisa. Por consiguiente, de todo esto de la identidad y de la malformación que se ha tenido en la enseñanza se genera una pregunta sobre el hombre, desde una perspectiva pragmática: ¿Cómo se ha formado el sujeto moderno dentro de su identidad? Puesto que aquí se puede pensar que la vida del hombre moderno esta permeada por su historia, y es desde ella de donde se pueden generar nuevas ideas y oportunidades. En este sentido, se puede decir que un nuevo hombre se forma a partir de sus acciones éticas, estéticas y políticas. Por esta razón, las redes sociales, hacen que el hombre reconfigure sus estructuras y formas de hacer e interrelacionarse, lo que establece su nueva condición humana.

Se puede afirmar que los medios de comunicación ayudan a entrarse en la realidad de un sujeto político, que se expone a la merced de la conectividad y de todas las marañas que esta tiene, y que conlleva a pensar en una estructura diferente, que sirva como soporte de la individualidad. Ejemplo de esto son las redes sociales y las TIC, para poder encajar en el mundo virtual, a través del cual hoy es posible conocer la historia, la individualidad, la academia, y otros aspectos inherentes al individuo, para poder existir dentro de un territorio, una nación y alcanzar su identidad como muchos se han atrevido a pensar, si posee un perfil en alguna red social eres un sujeto dentro del mundo.

Hoy en día, por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la educación ha hecho el tránsito hacia las redes virtuales, de tal forma, que a través de las redes se puede aportar más en la divulgación del conocimiento, se puede generar comunidad científica, haciendo uso de perfiles de investigación dentro de la red. Es así como vemos que las bibliotecas

se convierten en museos para el hombre de hoy, donde no le ven un interés a estar dentro de ellas, por tener una distracción de la realidad por medio de la parte virtual. El hombre desfiguró su estética dentro de la realidad y se dejó atrapar en la realidad de lo superficial. Con lo mencionado anteriormente, sobre los medios de comunicación y las redes sociales, lo que hoy en día se busca es la conectividad para generar impacto dentro de la sociedad. Se puede seguir pensando en el problema que se tiene sobre la desconfiguración de la intimidad en los procesos actuales, para el hombre de hoy, donde su intimidad está atravesada por una serie de factores éticos-estéticos-políticos y por acciones prácticas. Las situaciones con los medios de comunicación dan una experiencia significativa para el mundo político, donde el sujeto es visto como un atractivo de observación dentro de la esfera pública.

Los medios de comunicación actual afectan al ser humano dentro de un contexto social, que desvinculan su intimidad y su relación con la parte exterior, no es que el medio de comunicación sea el problema, sino la forma como se está utilizando, así como lo menciona Pardo en su texto *La intimidad* (1996), el problema es la falta de intimidad, la forma de manipulación de la privacidad, que hace que la intimidad se vea manoseada, violentada y ultrajada. Es así como se entiende hoy la forma del medio de comunicación que es una manipulación inadecuada del ser humano y de su misma privacidad, exponiendo al ser a la desarticulación dentro de su esfera pública (p. 50).

Desde este punto, de los medios de comunicación, en especial las red sociales, pensadores como el surcoreano Byung-Chul Han, en su texto *La sociedad de la transparencia* (2013), hace una crítica a la red social de Facebook, donde expresa el sentimiento de que solo trae el botón de *like*, y no el botón de *no't like*, en la que se genera solo una condición de aceptación y falta la acción democrática dentro de estos medios de comunicación, donde se pueda escoger libremente lo que se opina de este sentimiento. Estas redes sociales generan una idea de encierro en sí mismo, se puede llamar egoísmo, producida por la individualidad y la forma como se expresa un sentimiento dentro de ellas, siendo así una forma muy poco democrática y comunitaria de la libre expresión. Pero, también tiene una forma grotesca porque irrumpen la vida íntima de las personas, desconfigurando el sujeto político, donde se aísla de la vida y se le expone a otras formas más populares de expresión cultural. Desde todo esto se ha planteado nuestra inquietud, a partir de una corriente neopragmática.

Así mismo, con la pregunta planteada, aparecen otras ramas de las ciencias humanas como la sociología, empieza a dar puntos claros de emergencia que ayudarán a entender que la intimidad está desarticulada en los tiempos de hoy, y más si, la parte ética-estética-política se podrá desligar o necesita de unas acciones que ayuden a desarrollar esta idea de lo ético, lo político y lo estético dentro de la intimidad. Cabe señalar que la individualidad es en los tiempos de hoy un punto de referencia, si el sujeto político hoy tiene una acción y una práctica dentro de la esfera pública. Así lo menciona Lipovetsky en su obra *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo* (1983): “el individuo es un ego hedonista alejado de la revolución y la rebelión, la seducción no se detiene, la indiferencia es pura” (citado en Carrillo Primerano, 2015. p. 305). Es posible que la intimidad en este tiempo se pueda constituir dentro de una ética-estética-política, sin desvincularla de la esfera pública. Se debe hablar entonces, de un sistema económico que mueve la mayor parte de la vida actual del individuo, por lo tanto, ejemplo de esto es el capitalismo, donde se mide todo lo ético y lo estético del sujeto y que es expuesto como una obra de arte grotesca donde el ser humano es llevado a condiciones inhumanas, impensables y hasta esclavizantes. Estas acciones económicas, también pueden ser un punto de quiebre íntimamente de la acción y la práctica del hombre moderno, puede variar la política, la ética y la estética.

Por lo tanto, se mezclan todas estas apropiaciones del mundo postmoderno y mimetizan la democracia actual. Ejemplo de esto es nuestro país, Colombia; que su democracia está supeditada al señor capital, y se debe de sufragar según lo que este señor exponga para sus beneficios personales, luego industriales y terminan en sus empresas. Es, por tanto, este individuo, como lo expresaba Lipovetsky, que se aleja de la revolución que hace la democracia, aunque se haga llamar sujeto derechos y deberes. La necesidad de pensar que el sujeto político de hoy se pueda mover dentro de la esfera pública, sin que se corra la intimidad y al mismo tiempo la identidad de cada persona. Del mismo modo, todo esto está influenciado por la teoría del lenguaje proposicional expuesta por Wittgenstein, entender el sujeto dentro de esta lógica y de una estética, con unas premisas definidas y unas conclusiones claras, construida dentro de las acciones del quehacer del hombre en su diario vivir. De este apartado tan abismal entra una idea que se quiere trabajar y ser un punto de reflexión analítica-práctica.

Ahora, lo que acontece al ser humano hoy dentro de la escuela es devolverle la idea de identidad, de lo que se genera cuando se hacen las cosas y las cosas que sirven, no se puede seguir pensando que la identidad es un punto de partida cuando esté laborando, cuando esté en una vida matrimonial y hasta en una estructura de social definida. Es de ahora donde se pueden generar acciones claras para fortalecer la identidad que cada ser tiene dentro de sus hogares, dentro de sus vínculos de amigos, de hermanos o como se le quiera llamar; la identidad ya se establece dentro de una historicidad.

La familia es central en este proceso para que la escuela forme la identidad, pero, la identidad no es de unos cuantos momentos, no es la que se produce cuando ocurre una tragedia, eso es un sentimiento y ayuda a la identidad, pero no es la que se quiere mencionar en este escrito, es la formación constante y sin faltas de mejorar la identidad, que se debe de poseer desde la humanidad y más del estudiantado de la ciudad de Medellín. La identidad requiere la idea de un estado ético claro, es la forma del sentimiento, de la costumbre, de actos claros de cada persona, no puede ser un acto de emocionalismo que genera un escándalo, un eco y ruido aturridor que lo que hace es sino un hecho aislado de momentos tristes. Tampoco puede ser un trabajo muy hermoso de acciones dibujadas en la vida de cada estudiante, sin demarcar una estructura estética definida, porque hoy en día la belleza se disfraza de grotesco momentos alusivos a la pasión. Menos puede ser un acto de prácticas inconsultas a la mayoría, o sea, leyes que solo se regulan dentro de un estado político acomodado al más popular, o al rico, o al que mejor se manejó en la campaña para llegar al poder.

Se necesitan acciones éticas, estéticas y políticas que trasformen la idea de un hombre postmoderno que está dentro de nuestras escuelas, que se integra y busca una inclusión dentro de esta sociedad que es tan salvaje y depredadora de la propia identidad, es un acto que busca alcanzar acciones claras de identidad, talleres de normalización prácticas que empiezan en casa y terminan reflejadas dentro de la sociedad que hoy se mueven. La idea de identidad está constituida dentro de los parámetros de una sociedad justa, que busca que todos sus miembros alcancen todas las condiciones de trabajo, de vivienda, de estudio y de convivencias. Pero esto solo se logra cuando se hace una estructuración clara desde la escuela.

Las nuevas identidades de los estudiantes

Se necesita puntualidad para definir estas acciones que lleven a una identidad clara y una posesión de las causas que se generan para estar dentro de las mejores ciudades y alcanzar los estándares más claros dentro del país. Para este punto se quiere mencionar lo que se debe de trabajar de nuevo dentro de las instituciones de Medellín y no caer en los errores que hoy tenemos como nación. Esta imagen que se presenta son los nuevos claustros educativos para la identidad, esta imagen se genera desde la idea que se tiene de lo ético, lo estético y lo político que ha generado la pérdida de identidad. Es la nueva clasificación con la cual el sistema nacional mide el progreso de la educación y cómo las pruebas humanas muestran su resultado dentro de esta imagen.

Gentes que viven dentro de los cementerios, es una realidad triste que enmarca la identidad nueva de la que se vive en nuestro país, demarca una nueva forma de encontrarnos dentro del contexto que Colombia vive hoy, más una ciudad como Medellín, donde las estadísticas muestran un porcentaje grande de jóvenes que mueren cada año y entran en estas nuevas escuelas, donde no puede ni siquiera leer, escuchar, practicar, tener emociones, o hacer actos que ayuden a la formación personal. Esta otra imagen me ayuda a pensar en la condición que se ha generado dentro de una posibilidad de tener un nombre y solo se es posible identificarnos a través de un número, el nombre no es importante, el nombre no es una acción que genere identidad, el nombre se convierte en un imaginario fuerte de la historia. Así, lo menciona en la tesis de maestría. (Correa, 2016. p. 70).

En las nuevas identidades, se deben imaginar los murales de los cementerios, un montón de nombres que solo serán el recuerdo de que pudo haber sido un gran ingeniero, médico, astronauta, cualquier otra profesión o acción de vida. Estas nuevas labores de enseñar, de llamar a lista hace que la identidad se pierda, se genere un excursio de miedo para los jóvenes poder salir a combatir, poder tener una idea de que su país vale la pena, que su idea de construir una historia tiene sentido como lo hicieron los independistas hace más de 200 años para Colombia, es aquí donde el llamado es para todos, no importa si se sigue enterrando muertos sin que ayuden a la construcción de un país grande y con identidad fortalecida. Es todo esto lo que obliga hacer acciones claras para poder mostrar que sí somos herederos de tan altos prestigios en Colombia, prestigios de tener un país grande y que vivimos en una ciudad totalmente

innovadora, pero la innovación no puede ser un reto de atraso en los aspectos éticos, menos en los políticos.

De aquí en adelante lo que se busca son acciones que ayuden puntualmente a la historia de la identidad dentro de las instituciones, actos que demuestre que los jóvenes de Medellín son personas que, aunque sean solo los puntos éticos, son tan fuertes que ayudan a mejorar las instituciones, que los estudiantes sean consideradores agentes de identidad por que respiran y traspasan esta identidad en todas sus acciones.

La identificación en un sistema nacional para medir las cifras y el nivel de escolaridad de los medellinenses

Medellín, al igual que los 1.132 municipios de toda Colombia, está inscrito en una plataforma que se llama SIMAT, en la cual mide la cantidad de estudiantes que están inscritos en el sistema educativo. Es para saber qué cantidad de estudiantes posee Colombia en sus 161.160 colegios, esto es una forma de tener la cantidad, pero no mide la identidad que se posee dentro del territorio. O sea, que la cifra de estudiantes no es la condición de la identidad y no se garantiza que el joven inscrito en una institución ya está aprendiendo la identidad que se necesita. Es por ello que la identidad vuelve a ser un punto álgido de todo este proceso de escolaridad que se necesita trabajar. Ser puntuales con la forma de ser, la forma del hacer y el hacer haciendo, que la escuela, y cuando hablamos de la escuela este término reúne toda la escolaridad desde el primer grado de enseñanza hasta el último grado de escolaridad postdoctoral, quisiera trabajar.

La identificación no puede ser un sinónimo de identidad. La identificación es una forma de trabajo numérica o de cantidad de una población, puede ser el número de registro civil, la tarjeta de identidad del menor de edad o la cédula que posee una persona. Y hoy en día puede ser también los números de radicado que salen de una tutela, una reclamación y hasta de un derecho que es propio, pero te toca exigirlo. En cambio, la identidad es una fortaleza de progreso, de enseñabilidad, de aprehensión propia del ser humano, es la fórmula para el desarrollo de un país, de una nación, de una municipalidad. Ejemplo más claro lo tiene Medellín que con veintitrés años de servicio los ciudadanos cuidan el Metro y no está rayado en ninguna parte ni sus sillas ni las paredes

del vagón. La pregunta sería: ¿Qué o cómo se introyectó la norma dentro de los ciudadanos de Medellín y de toda el área metropolitana para no cometer actos que falten a la identidad? Mientras que las escuelas, las calles, los andenes, los lugares públicos esta rayados y llenos de mensajes que nos revuelcan a buscar la idea de identidad. Para ir terminando en este proceso o reflexión que como maestro me hago, me ayuda a pensar que la identidad debe de estar inscrita en todos los estamentos de la ciudad, la familia, el Estado, la escuela, la religión, la ciudadanía, la convivencia y todo lo que el ser humano se relacione con el medio físico, natural y hasta económico-político.

Por ende, las cifras no miden, como se decía anteriormente, la cantidad de personas que alcanzan una identidad propia y que sea útil para la ciudad de Medellín. Esto es un reto de cultura, de diálogo, de respeto y de compromiso personal de todas las áreas del conocimiento sea científico, humanístico, hasta popular, de hacer posible que las personas puedan alcanzar toda una estructura identitaria y que sea puesta al servicio de la comunidad. Lo más seguro es que la identidad a este nivel de apropiación será un éxito en todos los que vivimos en ella, aun en el país y sería una forma de romper barreras a través de la formación de la identidad dentro de todos los continentes. Con este cuento de la identidad no deberíamos tener cárceles, ni visas de un país a otro, ni centros de reclusión de personas desquiciadas por algún efecto de la mente, o traumas, menos personas drogadictas, o sucesos que están afectan a la humanidad. Sería una ciudad llena de personas que cumplen con todo lo que la ley pidiera, no más corrupción, escuelas llenas lugares que darán pautas de investigación, desarrollo e innovación. Con esto la escuela será un centro de formación clara y contundente para formar personas en el ser, el hacer y la cultura.

Esto se logrará cuando la identidad desde casa sea un referente primordial de familia, de Estado, de religiosidad, de política y demás estamentos que ayuden a la formación de la persona. Es pocas palabras la identidad será el centro de la realidad de la persona para ser un fundamento en la sociedad.

Conclusiones

Para ir cerrando este tema de la identidad se debe pensar primero en un acto que pueda ser claro y sin restricción de las personas, en pocas palabras,

políticas públicas claras, que no se pueda ir dejando a un lado la estructura y después se convierta en papeles expuestos como planes de gobierno, pero sin ejecución. Por tanto, estos actos de corrupción que en Medellín se han visto que se expone la idea de una educación de calidad, pero los estudiantes se demoran hasta dos o tres meses para que les lleguen un docente para suplir una plaza educativa, no se cumple con el primer principio de la identidad ser claros y puntuales con las acciones y hechos a realizar.

El segundo momento la parte más importante de la identidad no se puede colocar como un hecho que se dice en campañas, pero son los primeros en desechar y robar los recursos que se necesitan. No es colocar solo la bandera es enseñar el valor de la bandera, no es solo poner el himno nacional cada día en una diferencia de doce horas y no entender que significó el himno para los independistas y no vivir la identidad que genera este himno.

El tercer momento, es dar pautas claras a la educación para la formación de este valor tan importante entre las personas, recordar la familia, de dónde viene, la identidad de la ciudad y su valor dentro del país, la formación de la historia y los hechos que son viables dentro de ellos, para hacer una fundamentación de lo que la identidad genera. No es un número, en una patente que nos identifica y no te hace igual que el otro, pero es una identidad que, aunque estemos juntos y tengamos la misma formación somos únicos en las acciones de mejora de cada ciudadano.

Es una identidad que se construye mancomunadamente entre la escuela, la familia, el Estado; que fortalece los lazos de las personas para mostrar unos ciudadanos al mundo con las ideas de una política clara y voluntades firmes.

Referencias

- Bonet, P. (2013). Los nuevos templos. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/los-nuevos-templos>.
- Carrillo, L. (2015). La percepción como fundamento de la identidad personal. Reflexiones desde la fenomenología, (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.

Correa, D. (2016). Estética de la intimidad una desarticulación entre la privacidad y la publicidad en la filosofía de José Luis Pardo. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana.

Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo. Recuperado de <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.145>

López, A. y Moreira, M. (2014). Identidad y diferencia: de la filosofía a la psicología. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 531-556

Pardo, J. (1996). *La intimidad*. México: PRE-TEXTOS.

Santamaría, F. y Sánchez. J. (2017). Pensar la conciencia: mente, intencionalidad y lenguaje. *Escritos*, 25(55), 437–463. <https://doi.org/10.18566/escr.v25n55.a05>

Capítulo 9

Retos que enfrenta la formación de las nuevas generaciones

Karen Yarley Rivas Ruiz¹, María Andrea Botero Grisales², John Fredy Múnera Tabares³, José Alexander Velásquez Ochoa⁴, Jaime López Castañeda⁵

Resumen

¿Qué retos enfrenta la formación de las nuevas generaciones? En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, en nuestro país se establece El sistema educativo colombiano en la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la educación media y la educación superior. Las nuevas generaciones han enfatizado la educación en las tecnologías, existe un amplio consenso acerca de la necesidad de disponer de más y mejor educación para hacer frente a los retos de un mundo globalizado, cada vez más complejo y cambiante. En las sociedades avanzadas de este nuevo siglo dos fenómenos están marcando en la educación de las nuevas generaciones: la necesidad de formarse a lo largo de la vida y el proceso de transformación digital. Reconocer la incidencia de la ciencia y la tecnología en el desenvolvimiento social y económico de las naciones, vuelve prioritaria para el siglo XXI una educación que desarrolle en las personas la capacidad de adquirir y transformar sus conocimientos y destrezas, de potenciar la capacidad de innovar y aplicar los conocimientos en la solución de problemas. Podemos decir que las TIC nos permiten aprender en cualquier momento y desde

1 Administradora de empresas y magíster en Administración de Negocios, Área Finanzas. Docente de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín, Colombia. Correo: krivas@coruniamericana.edu.co.

2 Licenciada en matemáticas y física, magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, magíster en Periodismo. Docente de Ciencias Básicas de la Corporación Universitaria Americana. Correo: mabotero@coruniamericana.edu.co.

3 Ingeniero químico de la Universidad de Antioquia. Docente de la Facultad Ingenierías, Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: jmunera@americana.edu.co.

4 Contador público, abogado, experto en Políticas y Legislación Tributaria, Máster en Bussines Administration, doctorante en Gerencia y Políticas Educativas. Docente de la Corporación Universitaria Americana. Correo: jvelasquez@coruniamericana.edu.co.

5 Ingeniero de producción, magíster en Logística Integral. Docente de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín. Correo: jaimelopez1913@hotmail.com.

cualquier lugar, a través de sistemas de formación *online* o mediante sistemas que combinan la presencialidad con un uso intensivo de dichas tecnologías. Sin embargo, la tecnología resulta de poca utilidad si no se utiliza en el marco de un propósito educativo más amplio que dé respuesta a las nuevas necesidades. No se trata de adornar con tecnología métodos y objetivos educativos obsoletos. Se trata, principalmente, de definir cuáles son los nuevos retos educativos y de identificar la forma más eficiente de alcanzarlos. Por eso la implementación de la cuarta revolución industrial que es la bandera del gobierno actual en estos momentos caracterizada por la convergencia de las tecnologías físicas, biológicas y digitales dará lugar al desarrollo de una variada gama de sistemas ciberfísicos, robots interconectados, dirigidos por humanos o por sistemas de inteligencia artificial, que propiciarán cambios de una magnitud superior a los de la transformación digital vivida hasta hoy.

Palabras clave: educación, formación *online*, transformación digital, y tecnología.

Introducción

Los retos de la formación en las nuevas generaciones han permitido que las instituciones públicas y privadas implementen en su proceso formativo herramientas que permitan flexibilizar la gestión educativa desde el ámbito, que no solo sea pizarra y tiza sino también que se implementen las TIC en las diferentes guías o materias vistas.

¿En la educación de los niños, jóvenes y adultos del siglo XXI, se han implementado cambios en su proceso formativo? Siendo este el mayor ímpetu de la educación del siglo XXI, cuando hablamos de cambios estamos proyectando que los formados tengan mayores herramientas que les permitan realizar sus actividades educativas y desarrollar sus habilidades en la competencias del proceso enseñanza aprendizaje, por eso estamos viviendo la cuarta revolución industrial permitiendo a los estudiantes ser más creativos y proactivos en su proceso de aprender. Dentro del siglo XXI, las instituciones y el gobierno han empezado a impartir o implementar la cuarta revolución industrial dando pie a las tecnologías permitiendo así un proceso de enseñanza aprendizaje diferente en este siglo.

La cuarta revolución industrial trae consigo una cuestión: ¿*Qué formación se debe dar?* Parece que solo no implica cambios tecnológicos, sin embargo, los cambios vendrán de todo tipo de actividades humanas, unas áreas más afectadas que otras, pero lo que hay que resaltar son los cambios educativos. La Unesco ya ha vislumbrado estos cambios los ha visto, por eso es importante llegar a cumplir el 4.º objetivo de los ODS.

Como se puede apreciar, el común denominador para tener un empleo en el 2015 es tener una profesión ligada al área físico-matemáticas o con una educación técnica relacionada, desafortunadamente las carreras relacionadas con filosofía y letras tendrán poca demanda. Queda claro que ha iniciado un momento ambivalente de crisis y de oportunidad; de acuerdo a lo anterior se muestra una tabla comparativa de las habilidades más solicitadas en el 2015 y posiblemente en el 2020.

Tabla 5. Habilidades

Habilidades	2015	2020
1	Resolución de problemas complejos	Resolución de problemas complejos
2	Coordinación con otros trabajadores	Pensamiento crítico
3	Gestión del personal	Creatividad
4	Control de calidad	inteligencia emocional

Fuente: elaboración propia.

El cuarto objetivo de la RI, está dedicado a la educación que hace parte de la ODS, es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que permita promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, de alcanzarlo podremos hablar de una sociedad con más cultura y si lo podemos encaminar hacia la 4 RI, es probable que nuestros futuros recursos humanos no tengan a su lado el fantasma del desempleo.

De todo lo anterior podemos deducir que la nueva educación tendrá que convivir de forma equilibrada con las tecnologías orientadas al cómputo

como las TIC, la robótica, la inteligencia artificial, sistemas expertos, realidad virtual, realidad aumentada, *Data Mining* y las relacionadas con la inteligencia emocional, *Couching*, *Mindfullnes*, por supuesto sin olvidar conciencia colectiva y socioformación como punto de unión y equilibrio de todas a través de una colaboración continua. La evolución de la revolución industria ha dado cambios significativos, lo que permite mostrar que en esta cuarta fase su mayor alcance es la tecnología.

Cuarta Revolución Industrial: un evento que cambiará los medios de producción para siempre

Antes de entrar en el tema, es necesario definir primero las otras tres revoluciones que le anteceden.

La primera revolución industrial: vino con la máquina de vapor que permitió acceder a la energía hidráulica y, en consecuencia, condujo a la mecanización de los procesos industriales.

La segunda revolución industrial: vino acompañada de dos catalizadores, la electricidad y la cadena de montaje, tecnologías que permitieron la producción en masa a la que hoy estamos acostumbrados.

Finalmente, la tercera revolución industrial: se generó con la informática e implica la integración de la tecnología de la información a los modelos de producción tradicionales desde la perspectiva operativa, sin interferir directamente con la línea de ensamblaje.

La cuarta revolución industrial se caracteriza por una gama de nuevas tecnologías que fusionan los mundos físico, digital y biológico, impactando en todas las disciplinas, economías e industrias, e incluso desafiando ideas sobre lo que significa ser humano.

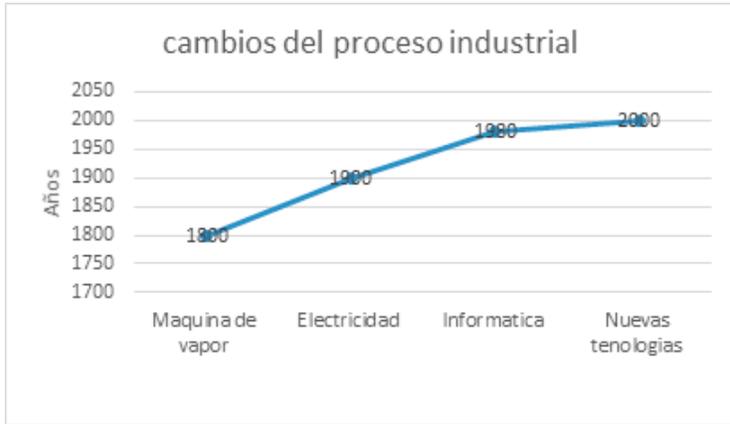


Figura 19. Cambios del proceso industrial
Fuente: elaboración propia.

Educación integral

La educación integral busca el desarrollo completo de los estudiantes llegando muchos más allá que la formación tradicional que se concentra particularmente en la acumulación de información, este cambio busca preparar al estudiante en los diferentes ámbitos de la vida. La integralidad en la educación colombiana debe mejorar las destrezas y habilidades del formador.

Antecedentes

Ahora bien, la educación inicialmente estuvo a cargo de la Iglesia católica, y las primeras escuelas surgen con el objeto de educar a los hijos de los colonizadores, quienes profesaban la religión católica. Las primeras escuelas fueron creadas durante el siglo XVI, ya cuando había varios descendientes de los españoles. Se centraban en enseñar a leer y a escribir, al mismo tiempo que se inculcaba la religión católica, el latín y los valores necesarios para vivir en sociedad.

En ese sentido, una vez que el niño aprendiera a leer y a escribir y estuviera en edad como para tener una carrera, podía elegir entre el derecho, la educa-

ción y la teología. Sin embargo, después de la independencia de Colombia, la educación pasó a manos del Estado y dejó de ser controlada por la Iglesia católica. No obstante, la religión católica nunca fue apartada del todo de la educación, ya que siguió formando parte del plan de estudio.

Cambios más resaltantes de la educación en Colombia

Es importante mencionar que la educación tal como se conoce en la actualidad, es el resultado de un conjunto de cambios que se fueron dando con el pasar de los años, con objeto de tener una educación acorde a las necesidades de la sociedad. Durante el período previo a la independencia de Colombia, la educación era un beneficio que solo recibían unos pocos, específicamente los varones blancos (es decir los descendientes de los españoles) y de acuerdo a su estrato social podían llegar a ser bachilleres, maestros, doctores o abogados. Durante este periodo la educación era privada.

En 1870 el Congreso declaró que la educación primaria fuera gratuita y obligatoria y para lograrlo ofreció que aplicaría el 4 % del presupuesto nacional a la educación. Posteriormente, en 1886, se establece que la misma sería regulada por el Ministerio de Educación, por lo que se observa que desde ese momento el Gobierno de Colombia toma el control de la educación de los colombianos. No obstante, la religión siguió desempeñando un papel fundamental, ya que se seguía impartiendo en las escuelas. En ese mismo año, se dividió a la educación en etapas: primaria, secundaria y profesional. A principios del siglo XX, se divide a la educación primaria en dos clases: una rural y una urbana. La educación secundaria es dividida también en dos partes: una técnica y una clásica.

Sin embargo, al principio la educación no era valorada, ya que la fracción de la población que vivía en las zonas rurales consideraba que era más importante la agricultura, porque su medio de subsistencia era la siembra. La educación era considerada inútil, representando solo una distracción que hacía que sus hijos se alejaran del trabajo en el campo. No obstante, el Gobierno colombiano no desistió en su intento por incluir a todos los niños y niñas en el sistema educativo. Por tal motivo, en 1957 incrementan el porcentaje del presupuesto nacional dedicado para invertir en la educación, resultando ser un 10 % del mismo y una parte era dedicada a la educación universitaria.

Asimismo, con el objeto de que una mayor parte de la población pudiera seguir los estudios una vez terminada la primaria, en 1969 el Ministerio de Educación crea los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada. Estos tendrían una duración de seis años, divididos en dos ciclos: uno básico de cuatro años y uno denominado profesional que duraba dos años. La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad.

El sistema educativo colombiano está organizado en cuatro etapas clave. La educación postsecundaria no universitaria y la educación para adultos están fuera del alcance principal de esta revisión y no serán tratadas a fondo. La educación inicial y atención integral a la primera infancia (EIAIPI) incluye servicios para los niños desde el nacimiento hasta los seis años. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (grado 0 o a los cinco años de edad). La educación básica comprende nueve años (grados 1 a 9, para niños de seis a catorce años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (grados 10 y 11, para jóvenes de quince y dieciséis años), un año menos que el promedio de la OCDE de tres años (Unesco-UIS, 2015). El sistema de educación superior en Colombia es especialmente complejo, con una gran variedad de proveedores y múltiples programas de distintas duraciones y niveles. Los estudiantes de Colombia son menores que sus pares de la OCDE cuando ingresan a la educación superior, y es probable que hayan recibido menos años de educación.

Tabla 6. Uso de las tecnologías en Colombia

Uso pedagógico y aprobación de medios y TIC	Desarrollo profesional docente
Producción e intercambio de contenidos	Gestión de infraestructura tecnológico

Fuente: elaboración propia.

Desarrollo

La revolución educativa propone transformar el sistema educativo colombiano en cuanto a magnitud y pertinencia mediante estrategias que amplíen la cobertura con criterios de equidad, mejoren la calidad del sistema educativo y aumenten la eficiencia y productividad del sector. Se incluyen la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías en la educación del país. En cobertura y educación superior y en calidad en la educación básica y media, con elementos como conectividad e informática, uso de programas de televisión y radio educativa.

Es así como, a partir de estas premisas, el Ministerio de Educación Nacional lanza el portal educativo Colombia Aprende, que será el principal punto de acceso y encuentro virtual de toda la comunidad educativa a través de la oferta y el fomento del uso de contenidos y servicios de calidad que contribuyan al fortalecimiento de la equidad y el mejoramiento de la educación en el país.

Así pues, Colombia Aprende nace en un contexto en el que las tecnologías de redes y comunicaciones, así como internet, han generado una plataforma de comunicación local e internacional que cambió de manera definitiva la forma de comunicarse, trabajar, informar e informarse, operar en el mundo social y profesional, y la forma de relacionarse e interactuar unos con otros en múltiples dimensiones.

El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicaciones (NTIC) en la educación es un pasaporte para acceder y hacer posible la sociedad del conocimiento en un mundo globalmente conectado. Es por ello que se debe preparar el contexto de aprendizaje apropiado y sus condiciones de funcionamiento, con el fin de que las nuevas generaciones sepan disfrutar las posibilidades que este brindará, y a la vez afrontar los retos que les impondrá. Igualmente se deben orientar acciones, voluntades y recursos para consolidar el talento humano y social requerido para entrar como nación en este nuevo esquema de sociedad global. Debe posibilitar, además, el potencial social de Colombia y contribuir a crear y articular el contexto de aprendizaje requerido para avanzar en el propósito de construcción pacífica de identidad nacional y de fortalecimiento de los potenciales regionales y locales.

Conclusiones

La educación está entre los indicadores más importantes de desarrollo de un país y cada vez se hace más importante que se enfoque en temas de tecnología, ciencia, ingeniería y matemática. Pero, ¿cómo está Colombia en esta materia?, ¿cuál es el compromiso del Estado con la educación?

Expertos del sector reconocen los avances en este campo y los esfuerzos por parte del Gobierno y diferentes entidades privadas por abrir nuevos espacios donde se democratice la educación en tecnología.

La virtualización de los aprendizajes ante estos nuevos desarrollos tecnológicos, hace que el mundo del trabajo se articule con ambientes digitales y se incorpore la informática en tanto herramienta del trabajo para aportar valor agregado de conocimientos en forma digital. En el ámbito profesional, ello es más significativo, al producirse una transformación de las tareas y trabajos de todos los profesionales, que están crecientemente mediados por el uso de aplicaciones y equipos informáticos. Los especialistas universitarios, en tanto que el eje de su trabajo es “diagnosticar y responder” (diseñar, enseñar, prescribir, intervenir, etc.) en casi todos los campos disciplinarios y de trabajo, comienzan a realizar sus actividades mediadas por tecnologías informáticas. Ello ha derivado en la incorporación del uso de las TIC como programas informáticos e internet en los procesos de educación con miras a adquirir esas nuevas competencias demandadas.

Uno de los retos más grandes que tiene Colombia en las próximas décadas está en la formación del mayor de sus capitales: el recurso humano. Conscientes de los retos, y con la plena convicción de que la educación es la base primordial de las acciones destinadas a aumentar la productividad y lograr una distribución más equitativa; así como el camino más seguro para fortalecer la identidad y desarrollar a plenitud su talento y creatividad, a partir de 2002 asumimos la tarea de hacer realidad los principios constitucionales señalados para la educación en la Carta Política de 1991 y poner en ejecución la normatividad que desarrolla sus postulados. Nuestra meta fue poner en marcha una revolución educativa que transformara profundamente el sistema, lo reorganizara y lo orientara hacia el objetivo fundamental de formar a los ciudadanos del siglo XXI.

Para lograr este objetivo, la revolución educativa centró la misión y el objetivo del sistema educativo en el estudiante, dirigiendo su acción hacia el seguimiento y la atención de sus necesidades en todos los momentos, niveles y etapas de su formación y aprendizaje. Este proceso hizo necesaria una visión integral que incluye además de objetivos, metas y programas, a los actores y agentes del sistema trabajando en torno a cinco acciones estratégicas: educación para toda la vida, educación para la innovación, la competitividad y la paz, fortalecimiento de la institución educativa, modernización permanente del sector y gestión participativa.

Referencias

- Andramunio, O., L., X. T., V., A. B., & A., Á. P. (Abril-Mayo de 2004). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 2019, de Altablero: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87399.html>
- Cortés, J. M., & Murillo, C. M. (Septiembre-Octubre de 2009). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Altablero: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-209856.html>
- Editorial Ecoprensa, S.A. (3 de Agosto de 2017). El Economista. Recuperado el 2019, de <https://www.economista.es/campus/noticias/8535338/08/17/La-educacion-de-las-nuevas-generaciones.html>
- Education State University. (s.f.). Preprimary & Primary Education. Recuperado el 2019, de <https://education.stateuniversity.com/pages/284/Colombia-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html>
- Education State University. (s.f.). Secondary Education. Recuperado el 2019, de <https://education.stateuniversity.com/pages/285/Colombia-SECONDARY-EDUCATION.html>
- Ministerio de Educación. (s.f.). Sistema Educativo Colombiano. Recuperado el 2019, de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html?_noredirect=1

Rodriguez, G. A. (s.f.). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 2019, de <https://www.javeriana.edu.co/documents/16089/4952566/noticias-contenido63.pdf>

Sanchez, P. J. (5 de Octubre de 1999). El Tiempo. Recuperado el 2019, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-858699>

The Colombia Information. (s.f.). Colombia Info. Recuperado el 2019, de <http://www.colombiainfo.org/en-us/colombia/education.aspx>

The Library of Congress Country Studies. (Diciembre de 1988). Photius. Recuperado el 2019, de https://photius.com/countries/colombia/society/colombia_society_education.html

Capítulo 10

La paradoja de la censura de la muerte en la escuela. ¿Repercusiones en la formación?¹

Leidy Yohana Núñez Cataño²

Resumen

A pesar de que la muerte es un aspecto inherente de la vida misma y que los seres humanos poseen la capacidad de reflexionarla, ya que son los únicos seres conscientes de su propia finitud, la han convertido en un tabú. La muerte es rechazada socialmente y confinada a los hospitales y funerarias, presentándose aquí una contradicción puesto que se limitan las expresiones emocionales que produce el impacto de la muerte, pero esta prolifera y se reproduce cotidianamente en los diferentes medios de comunicación. Aun así, la censura se trasladada a la escuela, puesto que según Cuervo (2014) contenidos como la muerte se proscriben de las aulas de clases. De allí que el interés de esta investigación se centra en dilucidar las consecuencias formativas de proscribir la muerte en la escuela. Para ello se definen actitudes y concepciones sobre la muerte y se expone la revisión de antecedentes de investigaciones que en los últimos años abordan las categorías de muerte, escuela y formación. En las conclusiones construidas hasta ahora se cuestiona el proceso formativo de los sujetos que viven negando la muerte, excluyéndola de los escenarios sociales como si no fuese un asunto de la vida misma y sobreponiendo las pretensiones de inmortalidad que los desarrollos científicos y tecnológicos persiguen.

Palabras clave: muerte, finitud, formación, *Bildung*, escuela.

Introducción

La muerte ha sido estudiada desde posturas religiosas, filosóficas, psicológicas, científicas, antropológicas, entre otras disciplinas, y más allá de la perspectiva desde la cual sea abordada, se reconoce que la muerte es un asunto

¹ Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado *Consecuencias formativas de proscribir la muerte en la escuela. Más allá de lo curricular*.

² Psicóloga, Institución Educativa Rural San José del Nus. Correo: yohana010@gmail.com.

inevitable e irreversible que hace parte de la vida misma y cuando esta se presenta en cualquiera de sus formas es considerada como un aspecto significativo para los mortales. Puesto que a pesar de todos los estudios realizados la muerte representa todavía un misterio para los seres humanos, quienes con respecto a las demás especies poseemos la ventaja de ser conscientes de que moriremos en cualquier momento, además tenemos la capacidad de reflexionar sobre nuestra propia finitud y sobre la muerte misma.

Ahora bien, cuando la muerte se presenta por medio de la muerte del otro, suele ser considerada como algo trágico y arbitrario, de allí que la muerte haya sido excluida de la mayoría de los escenarios sociales y haya quedado relegada a los hospitales y funerarias. La paradoja se presenta cuando en la cotidianidad, las imágenes de muerte proliferan en exceso por medio de las pantallas del espectáculo, lo cual, según expresa Redeker (2018), en *El eclipse de la muerte*, produce la desimbolización de la muerte, causando una fractura con el vínculo del universo de sentidos que provoca su comprensión. Es decir, en la época de la tecnología y las telecomunicaciones abundan imágenes de muerte, cadáveres y moribundos, estas se viralizan de manera inmediata, pero carecen de sentido ya que el exceso de información no es garantía de provocación de actitudes críticas o reflexivas y son, precisamente estas ausencias, las que conllevan al eclipse de la muerte.

Paradoja de la censura de la muerte

En la actualidad se evidencia en la vida colectiva una actitud de censura y rechazo hacia la muerte, la cual ya había sido descrita por Ariès (2000) en *Morir en Occidente desde la Edad Media hasta la actualidad*, realizando un recorrido histórico en el cual se describen los cambios frente a las actitudes hacia la muerte a lo largo de los años. Plantea que en los inicios de la Edad Media la muerte era un acontecimiento social, el moribundo se disponía para morir y dicho proceso estaba acompañado de rituales religiosos y de la presencia de familiares, amigos, vecinos e incluso de niños, esta actitud fue nombrada por el autor como la muerte domesticada.

Posteriormente, a mediados del mismo periodo, aunque continuaron las actitudes antes mencionadas, ahora el interés sobre la muerte se vuelve más hacia lo individual que a lo colectivo, partiendo de la aceptación de esta y la

conciencia sobre sí mismo y la propia finitud, correspondiendo a la muerte propia. Se presentaba entonces que las personas no solo se disponían para morir, sino que además escribían sus testamentos y daban a conocer su última voluntad.

Es a partir del siglo XIII que se deja de lado el proceso de reflexión individual para darle prioridad a los rituales, la expresión del duelo y todo lo relacionado con la muerte, pero ya no desde lo propio sino desde el otro, es decir la muerte ajena. Dicha actitud empieza a forjar el rechazo hacia la muerte que se consolida en el siglo XIX con la también llamada la muerte vedada, convirtiéndose en un tabú, en un contenido censurado en la vida colectiva. En términos del antropólogo Geoffrey Gorer en el año 1955 es nombrada como *pornografía de la muerte*, puesto que la censura que recibía el cadáver, los ritos y las expresiones de duelo, era equiparable al tabú creado alrededor del sexo, a tal punto que lo reemplazaba como principal tema de censura para la época, refiriéndose a que la muerte debía de vivirse a escondidas, evitando las expresiones emocionales en público, el deterioro del cadáver producía repugnancia. Por lo tanto, se pueden considerar las anteriores como las primeras actitudes de rechazo y negación hacia la muerte como si no se tratase de un asunto natural y propio de la vida misma. A tal punto que alentaron investigaciones desde lo científico y tecnológico con la intención de evitar la muerte y prolongar la vida, alterando las concepciones y los límites entre la vida y la muerte, que son hoy en día contenido controversial y propio de dilemas éticos. Puesto que tal y como lo expresa Mejía (2018):

La negación de la muerte natural es indispensable para perpetuar el dualismo vida/muerte; pues entender la muerte como algo natural implicaría aceptar que ella es inherente a la vida, es decir, que no existen dos reinos distantes y separados, sino que el plano de la vida es el mismo de la muerte y que en ambos fenómenos son complementarios y coexisten entrelazados de manera permanente (p. 83).

En otras palabras, la muerte es negada y rechazada socialmente. Es confinada a los hospitales y funerarias, se limitan las expresiones propias del duelo y se evita hablar de ella, mientras se adelantan investigaciones que intentan retrasar el envejecimiento por medio de tratamientos estéticos y bioquímicos que se traducen en la búsqueda de la inmortalidad del cuerpo, la prolongación de la vida y el evitar la muerte.

De otro lado proliferan y se reproducen cotidianamente en los diferentes medios tecnológicos y de comunicación la exhibición de cadáveres, masacres, moribundos e incluso muertes ficticias, propias de los videojuegos. Centrándose en el morbo, en el exceso de información, generando que se solidifica la concepción de la muerte como una cuestión accidental, trágica o irreal más no natural, a la vez que se promueve la actitud de negar e ignorar la muerte. Tal suceso es explicado por Redeker (2018) de la siguiente manera:

El retroceso de la literatura, el desdibujamiento de las maneras tradicionales de aprehender el mundo, la marginalización de la poesía, la desaparición de la cultura popular reemplazada por una cultura de masas industriales fabricada y distribuida, ligados al desarrollo de la televisión y de sus descendientes (computadores, videojuegos, teléfonos inteligentes, tabletas) arrebataron al hombre las armas intelectuales y espirituales que lo ponían en condición de enfrentar la muerte. Está tan desarmado frente a la muerte que, en lugar de estar confundido y desconcertado, prefiere excluirla, no vivir como si no existiera, sino vivir como si no supiera que existe (p.119).

Entonces, según el autor la literatura, la poesía y la cultura popular son fuentes de simbolización que mantienen lo real, puesto que desde allí se ha representado de diversas maneras la muerte, pero también se reconocen que tienen cabida demás cuestiones y pasiones humanas, haciendo uso del despliegue de la creatividad humana, es decir de la ficción. Dotando al hombre de herramientas para enfrentar dichas situaciones cuando se le presenten en el plano de la realidad, que en este caso se refiere a la presencia de la muerte. Dicha simbolización o tales herramientas para enfrentar la muerte están ausentes en la proliferación de imágenes que se reproducen en las diferentes pantallas, convirtiendo la muerte e incluso a la existencia humana en un espectáculo carente de sentido, siendo esta la paradoja de la censura de la muerte

La muerte en la escuela

La negación de la muerte que se presenta en la mayoría de sociedades y culturas suele ser reproducida en el escenario de la escuela. Según los planteamientos de Rodríguez Herrero, De la Herrán Gascón y Cortina Selva (2015) en la época actual el ser humano tiene una relación con la muerte de forma

artificial y centrada en el morbo. Trasladándose esta relación a los espacios educativos, puesto que es la muerte un tema radical que no se encuentra integrado en los currículos escolares. Que más allá de proponer su inclusión, se trata de poner en cuestión las consecuencias formativas de dicha exclusión de la muerte en la escuela. Tal y como lo expresan Rodríguez Herrero, De la Herrán Gascón y Cortina Selva (2012):

Los sistemas educativos han ampliado la concepción de la educación en las últimas décadas. Pero lo han hecho en su superficie, no en su profundidad. Por ello todavía no incluye en sus contenidos la muerte y la finitud como condiciones radicales del ser humano y, lo que repercute mayormente en el proceso formativo, como elementos imprescindibles para la mejora personal y social (p.177).

Aun así, se reconoce que la muerte como aspecto inherente de la vida misma, por más que sea rechazada, ignorada y negada en la vida colectiva e incluso de la escuela misma, sigue siendo inevitable e irreversible, y es allí donde radica su incertidumbre y complejidad. Según Cuervo (2014) la muerte se proscribía de la escuela, es decir se excluía de manera intencional de las aulas de clase ya sea por decisiones individuales o administrativas por tratarse de una temática compleja que en lugar de ser descartada debería ser tratada en los ámbitos escolares, así como la violencia armada, el rol de la mujer en la historia y la diversidad sexual.

Es pertinente mencionar que, etimológicamente, el concepto *proscrito* se relaciona con el latín *proscriptus*, haciendo referencia a la publicación de carteles o escritos. En la antigua Roma dichos carteles contenían información del exilio y destierro de algunos ciudadanos. De allí que lo proscrito, se relacione con todo aquello que no es deseado socialmente, es decir lo que merece ser desterrado, vapuleado públicamente. Ahora bien, Cuervo introduce el término de proscripción al ámbito escolar refiriéndose a los conocimientos que se excluyen del currículo por el ejercicio voluntario de maestros o agentes de decisión curricular y a ello lo nombra como *currículum proscrito*". En otras palabras, se refiere al destierro del territorio del saber de ciertos contenidos que deben ser acogidos y reconstruidos desde la escuela misma.

Respecto a la muerte se reconoce que en los últimos años se han realizado investigaciones que relacionan muerte y escuela, enmarcándose dentro de la

pedagogía para la muerte o educación para la muerte. La mayoría de estos estudios se han desarrollado en España, autores como Rodríguez Herero, De la Herrán Gascón y Cortina Selva; así como Colomo Magaña y De Oña Cots, se centran en propuestas metodológicas para la formación de docentes, el trabajo con estudiantes y padres de familia, así como diversas herramientas pedagógicas por medio del aprendizaje servicio, el cine, la literatura y las canciones con contenido sobre la muerte. Así mismo, reconocen que la muerte es culturalmente un tema tabú, suele ser ausente en la educación y por lo tanto proponen como reto emergente la inclusión de la muerte en la educación como elemento formativo. Frente a la formación y la escuela se retoman los planteamientos de autores como Runge y Muñoz (2005) y Runge y Garcés (2011) en los que proponen que, tanto la educación como la formación, no pueden estar al margen de las culturas y el contexto en el que se encuentran inmersas. De allí que esta investigación se pregunta por las consecuencias formativas de proscribir la muerte en la escuela. Puesto que se considera que desde la escuela se contribuye al proceso de formación de los estudiantes, concebidos como sujetos socio históricos. Siendo a la vez la escuela el escenario en el que se podría acoger, revisar e incluso reconstruir las actitudes y concepciones que frente a la muerte se han construido a lo largo de los años, y considerando de las experiencias particulares de los contextos. Tal y como lo plantean Runge y Muñoz (2005):

Los espacios escolares afectan o influyen en la formación y educación de maneras muy diversas; también tienen que ver con el modo en que se presentan y organizan en ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los espacios escolares, en tanto espacios educativos y formativos, facilitan, condicionan, obstaculizan, le agregan o suprimen contenidos y significados a la educación y a los procesos de formación humana (p. 19).

Así mismo, cabe aclarar que el concepto de formación se asume desde la tradición pedagógica alemana y desde la antropología histórico pedagógica como *Bildung*, que se remite a *bild* (imagen, retrato, ilustración), se diferencia de *form* (forma), *erziehung* (educación) puesto que este precisa la influencia externa; también se diferencia aunque se asocia con *Kultur* (cultura) ya que se define según Saavedra (2017) como un “rasgo humano de autorrealización del sujeto, para su transformación desde adentro, debido a que forja la libertad

desde la razón, la sensibilidad y la voluntad, en la interrelación con otros y sus contextos socioculturales específicos” (p. 200).

Con lo dicho hasta hora, vale la pena mencionar que la presente investigación se realiza desde el enfoque cualitativo, partiendo de la propuesta de diferenciación que realiza Von Wright en *Explicación y comprensión* (1987) en la cual retoma las tradiciones aristotélica y galileana del método científico. Siendo la primera de ellas vinculada a la comprensión teleológica o finalista de las cosas y tradición galileana por su parte está ligada a las explicaciones causales, siendo también llamada mecanicista, puesto que desde esta perspectiva se pretende explicar y predecir los fenómenos. En lo que respecta a la metodología, el positivismo se relaciona con la tradición galileana, por su tendencia al establecimiento de generalidades, al sometimiento de las demás ciencias y fenómenos a las ciencias exactas como la física y las matemáticas con fines de explicación. En contraposición al positivismo de la explicación, surge a finales del siglo XIX el antipositivismo de la ciencia, siendo esta postura de carácter más diverso que la anterior y corresponde, según el autor, a la hermenéutica centrada en la comprensión de particularidades de los objetos de investigación, dejando de lado las pretensiones de generalización. Por lo tanto, esta investigación deriva en una investigación de carácter hermenéutico interpretativo centrada en las categorías de muerte, formación y escuela. Siendo la muerte abordada principalmente desde posturas filosóficas y antropológicas. La categoría de formación por su parte se retoma desde la tradición pedagógica alemana y por último la escuela como escenario donde convergen tanto la muerte como la formación. Para ello se hace uso de la técnica de revisión documental, a partir de los planteamientos realizados en las siguientes producciones escritas: Ariès (2000), *Morir en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*; May (2009), *La muerte. Una reflexión filosófica*; Melich (2012), *Filosofía de la finitud*; Redecker (2018), *El eclipse de la muerte* y Mejía (2018), *La muerte y sus símbolos. Muerte, tecnocracia y posmodernidad*.

Conclusiones

Según el avance de esta investigación y de los estudios realizados hasta ahora que relacionan muerte, formación y escuela se puede concluir parcialmente que: el ser humano es el único ser consciente de su propia finitud y aun así prefiere por diversas situaciones negar la muerte, ya que esta se ha convertido

en la mayoría de sociedades y culturas en un tabú, el cual se reproduce en el escenario de la escuela. Por lo tanto, se propone como reto emergente desde la pedagogía de la muerte y la educación para la muerte la inclusión de la muerte en la educación como elemento formativo y para ello se dispone de diversas herramientas pedagógicas que comprenden el cine, la música, la literatura, entre otros.

Para finalizar la paradoja de la muerte que se presenta en la actualidad se da cuando se niega y se rechaza desde la sociedad, la cultura y la escuela a la muerte, mientras se reproducen en la cotidianidad escenas con referencia a la muerte por los diferentes medios tecnológicos y de comunicación, careciendo de sentido, crítica y reflexión. A la vez que se difunden los desarrollos científicos que pretenden alcanzar el sueño de la inmortalidad del cuerpo y la postergación o incluso la aniquilación de la muerte. Queda entonces cuestionarse si los desarrollos tecnológicos y científicos crean nuevas formas y concepciones de vida y de muerte. Así como, ¿Qué clase de seres humanos se forman cuando se niega a la muerte y se persigue la inmortalidad humana?

Referencias

- Acaso, M. (2012) De las pedagogías críticas a las pedagogías regenerativas: del currículum oculto a las pedagogías invisibles. En M. Acaso y Megías, C. (eds.), *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. (pp. 79 -97). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ariès, P. (2000). *Morir en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Asemi, A. y Sheikhzad, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. Recuperado de http://www.lifesciencesite.com/ljs/life1001/013_12495life1001_82_85.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>

- Cantero García, M. F. (2013). La educación para la muerte: un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente* 16(30), 124-137.
- Cuervo, E. (2014). *Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado*. (Tesis Doctoral en Educación). Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España.
- May, T. (2009). *La muerte. Una reflexión filosófica*. Madrid: Biblioteca Buridán
- Melich, J. C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, (17) 11-27
- Melich, J. C. (2012). *Filosofía dela finitud*. Barcelona: Herder
- Observatorio de Memoria y Conflicto. (2018). Contando la guerra en Colombia. Recuperado de <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/infografias/>
- Mejía, O. (2018). *La muerte y sus símbolos. Muerte, tecnocracia y posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Palacios Cruz, V. (2005). La conciencia de la muerte como conciencia de la vida. *Thémata. Revista de Filosofía*, (34) 156-170.
- Pla Vargas, L. (2005). Aproximaciones a la muerte en Occidente. *Aquelarre*, (04), 81- 98.
- Redecker, R. (2018). *El eclipse de la muerte*. Bogotá: Luna libros SAS.
- Rodríguez Herero, P., de la Herrán Gascón, A & Cortina Selva, M. (2012). Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 30 (2), 175-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091549>
- Rodríguez Herero, P., De la Herrán Gascón, A. y Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación*

XXI, 18(1), 189-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585008>

Runge Peña, A. y Garcés Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>

Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657585>

Saavedra Rey, S. (2017). Formación (*Bildung*) y creación literaria” Llegar a ser lo que es” en diversos mundos posibles. *La Palabra*, (31), 197 -210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451555962015>

Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Wright, V. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial

Capítulo 11

Evaluación de los aprendizajes: de la visión técnico-instrumental a una perspectiva crítica en los procesos de lenguaje

Mónica Humánez Ruiz¹, Yanina Yulieth Nieto Miranda²

Resumen

El presente capítulo da cuenta de los resultados de una investigación desarrollada en la ciudad de Montería, cuyo propósito principal fue caracterizar la incidencia que ha tenido la política de estandarización en lengua castellana sobre las prácticas evaluativas de los docentes de la ciudad, con el fin de construir colectivamente alternativas que fortalecieran los procesos argumentativos e interpretativos de los estudiantes de los grados 5.º, 9.º y 11.º de básica y media desde una perspectiva socio-crítica. Para ello, se realizó un recorrido por distintos referentes teóricos que dieron un andamiaje de bases ideológicas, pedagógicas y metodológicas que cimentan la concepción de la política pública educativa, la evaluación de los aprendizajes y los estándares de lengua castellana. Esta investigación desarrolla un recorrido histórico sobre la política pública de estándares desde el nivel internacional hasta el nacional, un análisis crítico de la evaluación de los aprendizajes en el contexto escolar desde la práctica docente y el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en los grados donde se aplica las pruebas.

La metodología implementada es de tipo alternativo, porque presenta características desde una postura epistemológica de las pedagogías críticas, el uso de técnicas e instrumentos de tipo cualitativo como lo es el taller y la encuesta que es de tipo cuantitativo. También se tuvo en cuenta un enfoque hermenéutico-crítico, donde se evidencian consensos y disensos sobre la implementación de la política de estándares para el desarrollo de los procesos de argumentación e interpretación debilitando la innovación evaluativa y metodológica de los procesos orales y escritos en situaciones comunicativas con-

1 Magíster en Educación, Colombia. Correo: monikhumanez@hotmail.com

2 Magíster en Educación, Colombia. Correo: yaninanieto@hotmail.com

textuales y la idiosincrasia local y regional.

Palabras clave: estándares de lengua castellana, políticas educativas, prácticas pedagógicas, currículo.

Introducción

La educación ha demostrado ser un factor clave en el desarrollo de la cultura y el crecimiento de las naciones, favorece la equidad, la integración, formación y la cohesión social. Por ello, estimular su mejoramiento continuo es un desafío de máxima importancia. Así, desde los organismos económicos y multilaterales, en Colombia ha prevalecido un paradigma de medición, control, clasificación y la formulación de los estándares que busca responder con las intencionalidades del currículo técnico, desde temáticas abordadas por áreas, disciplinas aisladas y neutrales en el estudio de los problemas sociales. De ahí que, la evaluación, es uno de esos procesos más instrumentalizados, tomando como valoración distintos matices que siempre están apuntando hacia lo medible, lo cuantificable, lo imponente; en la que históricamente se le ha asignado diversas conceptualizaciones, interpretaciones y prácticas, asociadas en la mayoría de los casos a cierta animadversión, sin embargo, constituye una de las etapas más importantes del proceso educativo.

Para el área de lengua castellana, dicha evaluación permea muchas dimensiones cognitivas y humanas del individuo; y en las instituciones la transversalidad se evidencia a través de una serie de competencias que se ponen en práctica no solo en dicha asignatura, sino que tributan al buen desempeño académico de los estudiantes en todas las áreas. Tal es el caso de las competencias interpretativas y argumentativas, competencias que en pruebas nacionales como Saber Once, Saber Pro e internacionales como PISA, TIMMS, son incluidas en las diferentes temáticas que los mencionados exámenes evalúan. Pero según lo planteado en los fines de la educación esta debe mover la conciencia de los sujetos para cambiar las situaciones adversas de su entorno, preservar y transformar la historia y la cultura de los pueblos del mundo, también debe conducir a la autonomía, la libertad, el bienestar, el desarrollo de valores éticos y morales entre otros aspectos ampliamente aceptados por este derecho. La educación en tanto proceso integral alude, según lo dicho, no

solo a la capacidad de generar y transmitir formalmente los conocimientos, sino que su alcance trasciende la mera operatividad e implica, además del apuntalamiento de conocimientos básicos, la atención de asuntos atinentes a la formación de la personalidad, a la constitución de sujetos éticos y políticos, que habrán de desenvolverse y razonar en la constitución de su nación, finalmente, los conocimientos agencian oportunidad y razón; dicha perspectiva, implica considerar a la educación como un proceso derivado del compromiso social de transformar la realidad y el entendimiento de los sujetos implicados como seres integrales. Así, la educación, que podría mirarse como el amparo universal y que convoca a un conglomerado de sujetos, puesto que se convierte en un derecho donde todos presenten las mismas oportunidades.

Intervención de la política educativa como directriz de la estandarización

Es fundamental analizar algunos preceptos del tema de política pública educativa, específicamente la política de estándares y las intencionalidades que ha tenido esta en los contextos escolares, vista ya sea como un servicio que determina la crisis social o la dirección estable que configura el desarrollo de una nación. Para abordar este aparte, es preciso empezar por aclarar los términos que lo componen como son, la política pública y la estandarización. La política pública, de acuerdo a lo planteado por Meny y Thoenig (1992) se entenderá como el “programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (p. 89). Además, son acciones de la autoridad pública dentro de una sociedad en particular con un objetivo específico, pero también se implementan unos medios que hacen posible esos propósitos del gobierno.

La concepción de política pública también es vista desde fines democráticos, pero en menor escala, si se trata de darle participación a la población que desea la transformación del sistema e inclusión de los sujetos con menos oportunidades, puesto que las decisiones pertinentes de la sociedad al elegir al tipo de gobierno influye en las acciones que se llevan a cabo para favorecer a los más necesitados, aquí, la política desde la democracia funciona solamente con la participación ciudadana para elegir a sus gobernantes y se excluye la misma, para la determinación de normativas equitativas. Aguilar (2007), citado por Arellano y Blanco (2013) en su reconocido trabajo compilatorio

titulado *El estudio de las políticas públicas*, se refiere a estas como “decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos, electores y contribuyentes” (p. 26), alcanzando de esta forma niveles democráticos, por lo que se plantea que corresponde a información relacionada con un objetivo público definido en forma democrática, con participación de la comunidad y el sector privado.

Las políticas públicas como respuesta que emite el Estado y los gobiernos de turno a los problemas de las sociedades, deberían responder a las prioridades que van marcando los grupos poblacionales y atender con urgencia aquellos asuntos de interés colectivo, o que son básicos para las comunidades. Y sin lugar a duda, la educación es uno de esos ámbitos, sobre todo en esta última época que algunos denominan sociedad del conocimiento. Sin embargo, no se puede olvidar que las acciones que deben priorizarse urgentemente en los países tercermundistas, vienen agendadas desde los más diversos intereses y actores. Como lo ha mostrado Kabeer (1994), citado por Hernández (2007),

Hoy, siglo XXI, la producción de política pública no depende exclusivamente de las voluntades y de la acción de los Estados y las sociedades en los ámbitos nacionales, sino que también responden (en grado creciente) a las lógicas de un mundo globalizado y, por lo tanto, a requerimientos, acuerdos y compromisos adquiridos con –o provenientes de– organismos supranacionales (p.14).

En esta medida, la agenda de la política pública educativa de este tipo de países se evidencia como simple retórica aunada a la emisión de una serie de normas y leyes, que impactan poco al público objetivo, y no tienen peso en la calidad de la educación ni en la transformación de las condiciones sociales con necesidades. Sin temor a exagerar, este es el caso de la política de estándares, que puede apreciarse como una imposición de organismos internacionales que no tuvo en cuenta las bases del estamento educativo, como directivos, docentes, padres y madres de familia, además, su programación no parece estar de acuerdo con las necesidades reales del sistema educativo nacional, regional y local.

Ha sido demostrado que los organismos multinacionales que manejan las agendas educativas pretenden desarrollar una economía de

mercado pasando por encima de las fronteras de los Estados. Es lo que se ha estructurado para llamarse globalización, que no es más que el desarrollo tardío del neoliberalismo, que persigue lo económico.

Keeley (2007), lo expresa del siguiente modo:

La globalización es un fenómeno complejo y controversial que recoge una amplia gama de tendencias sociales, políticas, culturales y económicas, pero en el fondo es una realidad sencilla: las fronteras nacionales ya no importan como antes. Las señales de la globalización pueden verse en todas partes: desde la rápida difusión mundial de la tecnología hasta la creciente tendencia de los estudiantes y los académicos a irse al extranjero a estudiar y trabajar (p.17).

Como práctica política y económica, la globalización no es tan nueva, dado que históricamente es demostrada la manera como muchos países de corte industrializado, han ejercido prácticas con marcada influencia de determinación hacia otros países de economías basadas en el sector principalmente primario. Sin embargo, para Borón (2002), con ella sí se logró consolidar:

La dominación del capitalismo mundial y profundizó la sumisión de los capitalismos periféricos, incapaces de ejercer el control sobre sus procesos económicos domésticos, lo que explica el papel jugado por dos instituciones cruciales que organizan, monitorean y supervisan día a día el funcionamiento del Estado transnacional –el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (p. 5).

Es notorio que desde la perspectiva neoliberal globalizada, todo obedece a la lógica del mercado: él no solo pondrá precios a los artículos, sino que dirá qué es lo que debe consumirse, cuál es el modelo de sociedad que se visiona lograr, quién es un ciudadano del siglo XXI, qué sistemas educativos son exitosos, qué carreras o profesiones se tienen que estudiar, qué contenidos se enseñan, cómo se evalúa, etc. Gorostiaga, Martín y Tello (2007) han concluido que:

En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una “nueva ortodoxia” de políticas educativas (Carter y O’Neill, 1995; Ball, 1998) que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el currículum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas guiados por ideologías de mercado y de gerencialismo. El escenario de política educativa que comienza a definirse en la década de 1980 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Ball, 1998; Castro y Carnoy, 1997, p. 5).

En otras palabras, los organismos multilaterales planifican un tipo de educación para una sociedad global, por lo que no es gratuito que se impongan discursos como el de las competencias y los estándares, o la educación para el trabajo. Al respecto, Torres (2008) afirma que han sido tres los aspectos en que más han incidido estas políticas educativas: “en la economía política del financiamiento educativo; en las vinculaciones entre educación y trabajo y; en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior y formación docente” (p. 229).

Ahora bien, el proceso de colonización de la educación a partir del mercado, como se puede llamar a este proceso, incluye todos los elementos del proceso formal de educación. Desde los fines de la educación se recomienda, hasta los contenidos, estrategias metodológicas, fuentes de financiación, teorías para la administración y gestión, método y modelos pedagógicos, y ello abre todo un nuevo mercado, pues enseguida aparece la serie de recursos que se requieren para implementar esa educación, y las compañías tecnológicas obtienen ganancias vendiendo pc, *tablets*, tableros electrónicos, los *video-beam*, televisores, etc., así como las editoriales y sus textos donde el maestro es el consumidor más atrayente por la diversas actividades que están incluidas para realizarlas a su alumnado, sin importar contextos, culturas, necesidades, intereses.

En Colombia, un hito relevante del sistema educativo lo constituye la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994. Esta última ha intervenido en los currículos, a pesar de su flexibilidad, condicionando de muchas formas “la innovación educativa” (Ianfrancesco, 1998). En este sentido, del recorrido histórico de los currículos en Colombia, se puede inferir que estos han ido cambiando a medida que se van presentando cambios en la sociedad global y nacional, ya sean económicos, políticos, culturales. En otros términos, los currículos no están desligados del contexto, sino que muchas veces responden tardíamente a dichos cambios, dado que la educación es una práctica que suele hacerse luego de que se presentan las manifestaciones socioculturales. Por ejemplo, primero se presenta la discriminación en la escuela y luego implementamos políticas públicas y estrategias curriculares para enfrentar esa situación.

Así, suele suceder que al hacer las propuestas curriculares no se toman en cuenta aspectos como la educación del futuro, el tipo de hombre que se desea formar en una sociedad en constante cambio y evolución; en parte porque es difícil, si no imposible, decir cómo será el mañana. Ianfrancesco (1998) ha reflexionado sobre ello cuando muestra las dificultades de pensar una educación para el mañana, pues no se tiene a la mano “los procesos científicos y tecnológicos para los cuales debemos capacitarnos, en las estrategias de la pedagogía del futuro, lo que hará que siempre nos adaptemos al presente, pero no hagamos ciencia ficción de la educación” (p.8). Es observable como la política educativa en Colombia es el resultado de una historia de cambios y reformas complejas, pero es a partir del año 2002 que aparecen las primeras formas que sustentan la actualidad. Los efectos se han sentido desde entonces y son muchas las disquisiciones en el campo social y educativo, siendo visible, la consolidación de instituciones, la danza de las certificaciones y acreditación, así como procesos de administración y gestión. Los elementos expuestos por la política actual de educación en Colombia, son presentados a través de diagnósticos, conceptualizaciones, planes y estrategias que se relacionan entre sí, para mostrar la pertinencia de una reforma del sistema educativo colombiano y desde el propósito de mejorar la educación en el país. Sin embargo, el análisis y entendimiento de esta política implica gran cuidado y estudio en los que convendría revisar la cobertura y calidad, vistas desde el pueblo colombiano, así como la tendencia a la estandarización, desarrollo de competencias y los desempeños académicos que se pretenden formar, entre otros, sin dejar de lado lo importante que es poder desentrañar el enfoque teórico que ilumina la propuesta ministerial y con ello su relación con los procesos globales.

La estandarización como eje homogenizador del currículo

Desde el punto de vista del MEN, los estándares fueron el punto de partida mundial para una formación académica basada en la calidad, dado que desde esa perspectiva se puede medir la efectividad del estudiante, su desempeño, lo cual indica que las primeras pautas hacia el mundo competitivo o del mercado que se desarrollaron en Norteamérica fue precisamente crear unos lineamientos generales que facilitarían estructurar mejor la educación de este país.

El vocablo *estándar* evoca diferentes significados, entre estos está concebirlos bajo el criterio de uniformidad en las características de un objeto, o a un patrón o modelo para su producción. Esta acepción está estrechamente relacionada con los procesos de producción industrial de objetos y servicios de consumo masivo. Quienes focalizan su mirada en ese aspecto de un estándar, es decir, el vinculado a los procesos estandarizados de producción industrial, suelen rechazar la aplicación de este al ámbito de la educación y, por ende, del currículo. De igual modo, suele afirmarse que es en el campo de la educación donde mejor se puede comprender un estándar al notar cómo se lleva a cabo su implementación, permitiendo así mejorar la calidad en los procesos educativos de las instituciones. Es por ello que se consideran como los referentes básicos para el aprendizaje de todos los estudiantes en cada una de las áreas, a lo largo de su paso por la educación. También se conciben como esos criterios claros que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad, según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005), referentes que se convierten en un rasgo evaluador que permiten considerar al estudiante como un ser competente, o por el contrario, la escuela no le proporcionó los suficientes elementos para su preparación y así permitirle enfrentarse al mundo.

Otra manera de defender este concepto, es afirmar que los estándares son oportunos para asegurar competencias suficientes a los estudiantes de las instituciones, y que con estos habrá una mejor calidad de vida porque podemos ir notando el perfeccionamiento continuo, a través de la evaluación, que permitiría mejorar los procesos para finalizar con la obtención de la meta propuesta, tal como lo asegura Ravitch (1996) citado por Niño y Gama (2013), “un estándar es tanto una meta como una medida de progreso hacia esa meta. Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar,

no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición” (p.6).

Teniendo en cuenta las consideraciones de Ravitch (1996) (citado por Niño y Gama, 2013), sobre la estructura de los estándares, estos son útiles para la educación en la medida que presentan unos propósitos distintos, como es el caso de los estándares de contenido que definen *qué* debe ser enseñado y aprendido y los estándares de desempeño que describen cuán bien ha sido aprendido. Sin ellos conjuntamente, no se puede determinar si lo implementado fue efectivo. La tendencia a los estándares educativos, procede de una trama internacional con eje central en la calidad y cobertura, esta tendencia, disiente con reformas anteriores que centraron su atención en promover masivamente la educación garantizando para ello materiales y recursos. Como indica Ferrer (2006):

Las tendencias centradas en estándares, plantean la necesidad de establecer claramente y en forma detallada cuáles metas de aprendizaje deberán ser logradas por todos los estudiantes del sistema educativo, independientemente de su ubicación socioeconómica y cultural. Para lograrlo se asume que debe haber una mejor inversión pública y entrar a reevaluar condiciones materiales en las instituciones que pueden resultar adversas a estos propósitos (p. 5).

De este modo, podría pensarse que la perspectiva educativa, vista desde los estándares compromete al Estado sistemáticamente para que se vuelva parte del logro de las metas de sus propias políticas. Por ello, si las evaluaciones muestran que aún no se logran altos estándares de calidad, es porque el Estado no invierte lo suficiente en educación, excusa de los organismos internacionales que saben de la incapacidad de estos países para aumentar su inversión en educación.

El lenguaje, como forma de expresión del ser humano, se ha convertido en la herramienta principal para la adquisición de conocimientos. E un instrumento que permite expresar opiniones, emociones, necesidades; es todo un sistema, definido también como la lengua o idioma, y en el común devenir de personas corrientes es el habla, sin adornos. En la escuela, la pretensión del mejoramiento del lenguaje lo asume principalmente la asignatura lengua castellana, teniendo en cuenta la formulación de los estándares propuesta por

el Estado, adicionándole a esta que las cuatro habilidades básicas obligan a que el lenguaje se optimice (hablar, escuchar, leer y escribir).

De acuerdo con el documento de los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*, estos están definidos por grupos de grados, 1.º a 3.º, 4.º a 5.º, 6.º a 7.º, 8.º a 9.º y de 10.º a 11.º, donde se tienen en cuenta cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación de textos, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Cada estándar tiene un enunciado identificador y unos subprocesos, organizados de tal forma, que permitan la continuidad del desempeño con base en preconceptos, en contenidos del grado anterior y aportando información necesaria para el grado siguiente. Según Restrepo (2002), refiriéndose a la calidad de la educación, explica:

Para todos los fines de enseñanza la planeación define estándares de contenidos o conocimientos específicos por lograr y estándares de conocimiento estratégico, más ligados estos últimos a habilidades intelectuales y sociales que la sociedad espera que la educación moderna desarrolle en el estudiante (p. 17).

La expectativa de lograr el cometido de los estándares, como criterios comunes, es amplia: dotar de recursos a las escuelas y garantizar el acceso a ellas, pretender mejores resultados en el desempeño de los estudiantes, dar las mismas oportunidades a estos para desarrollar habilidades y hacer seguimiento a través de la evaluación para luego comparar con otros países. De ser así, los docentes tendrían la facilidad de alcanzar un alto desempeño de tipo académico y finalizarían las problemáticas comportamentales de los estudiantes puesto que las condiciones estarían dadas para el avance de un grado a otro. Se puede plantear que la política de estándares apunta a una reducción de la enseñanza desde la integralidad de los estudiantes, puesto que el profesorado se preocupa por un currículo centrado más hacia el desarrollo de las competencias que quiere la evaluación externa. Por esa razón, las áreas como lenguaje y matemáticas han sido el foco de atención de todas las instituciones de Colombia, donde la preparación para contestar una prueba ha sido centro de convergencia entre el Estado, las secretarías, los rectores y docentes del sistema educativo, lo que genera una serie de decisiones para la estructuración en la planeación curricular e incluso de las mismas prácticas de aula asegurando más esmero a la evaluación.

Desde este contexto los estándares son un referente para desarrollar las competencias básicas que deben saber los estudiantes de todas las instituciones en Colombia, y están enmarcadas por metas y logros que deben alcanzar estos en cada asignatura, pero contando solo con las básicas o esenciales, como lo son la matemática, el lenguaje, las ciencias y excluyendo áreas *complementarias* como el arte, el deporte, la ética y los valores.

Esta socialización e incluso implementación de los estándares causa la centralización del conocimiento, la uniformidad de la cultura a pesar de la gran diversidad de contextos que acompaña nuestro país, ocasionando una “*deformación del pensamiento único del individuo*” (Moreno, 2004, p.5), es decir, el detrimento del conocimiento local, la exclusión social o falta de oportunidades para la sociedad más vulnerable, pues estamos vinculados a una sociedad estratificada donde los que se encuentran bien son beneficiados y los menos favorecidos son olvidados (Guerra, 2005). Del mismo modo provoca control y medición pero no es con el fin de revisarse cada campo educativo para mejorar sus dificultades sino como punto de intimidación porque las instituciones con resultados bajos son vistos como fracasados hasta llegar al extremo de cerrarlas definitivamente. Por esa razón, conlleva también la implementación de un mismo tipo de evaluación que conduce a una esfera externa de la institución acontecida en las pruebas Saber Pro, Saber, Saber Once, PISA. Así, el currículo de las instituciones se estructura en función de los estándares y la evaluación, no se enseña para la vida sino mecánicamente, su interés solo es para prepararlos a responder preguntas de opción múltiple con única respuesta.

Mirada crítica de la evaluación de los aprendizajes: tensiones y problemáticas en las prácticas pedagógicas

Una primera definición técnica sobre evaluación, si bien podrá ser ofrecida por recurrentes estudios desde distintos campos de la ciencia, resulta acertado trasladar la concepción epistemológica de Duque (1993) a este escrito, el autor concibe el proceso evaluativo desde unos rasgos intrínsecos que obedecen a sus dimensiones, la primera de ellas se refiere a:

Una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados (...) y la elaboración de un nuevo plan en la

medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico (Duque, 1993, p. 167).

Esto permite comprender que resulta una categoría de análisis reflejada en distintas dimensiones, pues obedece a la dinámica sociocultural del ser humano. Tal categoría, multidimensional, contiene con algunos rasgos perceptibles, obtenidos a partir del análisis enfocado a cada dimensión. Es decir, la evaluación, en primer lugar, se entiende como una instrucción o fase de control en cualquier campo de la vida humana; en el educativo, este control es ejercido por aquellos que tienen el conocimiento, la institución, que regida por unos parámetros nacionales e internacionales orienta los procedimientos evaluativos con el fin de revisar el estado de desarrollo en ciertos temas sobre los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad o estructura educativa. Este proceso, que involucra a todos los seres humanos, es, además, cíclico y no lineal. Dado que, el control está asociado a la valoración o medición, que tiene como fin estandarizar (determinar lo bueno y malo, determinar niveles de conocimientos, determinar los logros, alcances, debilidades y falencias, entre otras características) los resultados evaluativos de acuerdo a parámetros institucionales fijados según sea el campo de la educación; estandarización que realiza la labor de inspeccionar el cuerpo educativo, para cumplir con el proceso de evaluación.

En los escenarios escolares la preocupación por la competitividad y la calidad educativa genera espacios que conducen a un profesorado más cuantitativo donde el componente más valioso es una evaluación que apunte a la clasificación, control y medición de los estudiantes. El docente enfrenta una dicotomía entre si la institución quiere ser competitiva, de calidad, o debe enfatizar en la integralidad de los sujetos como dinamizadores de la cultura y la autotransformación y que se emancipan de lógicas y dinámicas educativas tradicionales, trascendente a una esfera socio crítica. Así las cosas, el proceso evaluativo, es social, y cultural, debido, a que su movimiento se orienta según el proceso cultural incide sobre este, pues, “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo” (Duque, 1992, p. 170).

Abordar otra dimensión del proceso evaluativo, nos ubica en una dimensión político-administrativa, en la que la rendición de cuentas se incorpora como instrumento que acerca a la comunidad con la forma de operación de una institución, y la autoevaluación surge como herramienta de apropiación y reflexión individual o colectiva; “todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa (...) de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la autoevaluación” (González y Ayarza, 1996, p.17). Otro rasgo sobre la evaluación curricular, específicamente, es el tratamiento de la información cualitativa y cuantitativa que implica juzgar las competencias curriculares desde cualidades como logros y deficiencias.

Hasta este punto, es conveniente profundizar en un análisis de evaluación que explore y relacione varias perspectivas y dimensiones del ser humano, que ofrezca una mirada integral del proceso evaluativo como transformador del contexto donde se desenvuelve. De esta manera, la multidimensionalidad de los sujetos genera de manera integrada una relación entre la misión de las escuelas y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas pedagógicas. Para Pérez y Bustamante (1996), el proceso evaluativo se ha convertido en foco de análisis y debate una vez se generan las reformas educativas, particularmente, las que han transformado el enfoque tradicional latinoamericano. Resulta interesante que el proceso de la evaluación, genere una dimensión analítica, holística y multidimensional que religue la investigación como acción integradora y formadora dentro del esquema del proceso educativo.

Sin embargo, aún se tiene la concepción de la operacionalización instrumentalizada de la evaluación, según Estévez (1996) el proceso evaluativo no se reduce al hecho de calificar; critica a un sistema educativo que conserva el aroma tradicional fomentando un esquema de miedo asimilado por el estudiantado, esto desvirtúa el lindero por donde se debe trasladar el ejercicio evaluativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, deteriorando su verdadero objetivo:

Evaluar no es calificar el comportamiento, los conocimientos, las destrezas adquiridas por el estudiante (...) La evaluación no es un examen o prueba al que el estudiante se aproxima con miedo y temor al término de un capítulo, una guía, un período o un año. La práctica tradicional en la educación ha reducido la evaluación a un examen

riguroso, no por su exigencia científica sino por lo complicado que es pasarlo (Estévez, 1996, p. 14).

La esencia de la misión social de las prácticas de evaluación, está contenida en su carácter valorativo y apreciativo, en las prácticas pedagógicas, en cómo convergen dialógicamente los sujetos, los elementos contextuales, los intereses particulares y grupales para configurar una sociedad más liberadora y reflexiva, aplicado al análisis dentro y fuera del aula. Esto debido, a que, todos los actores educativos deberían cumplir con sus expectativas de transformación, formación y conocedores de su entorno. Así mismo, la evaluación conjugada desde toda unidad y en cualquier momento, implica y apunta a una flexibilidad y excelencia, asumidas desde una dimensión de la calidad y una mirada integral y compleja, que admite la asimilación de procesos transnacionales, junto con su diversidad de opciones para educar, formar y evaluar. Es por ello, que la forma como los docentes conciben los procesos de evaluación del mismo modo se refleja en el contacto y relación que tengan con el currículo, con la operacionalización dentro del aula y la intervención de todos los sujetos educativos.

Los enfoques curriculares devienen de procesos históricos complejos

Dada la dinámica de las sociedades, siempre activas, cambiantes, polémicas, es que surge un tipo de currículo del mismo tipo. Los enfoques curriculares revelan toda la complejidad expresada a lo largo de la historia de la educación, constituyendo marcos organizadores de las concepciones que justifican la práctica en las aulas, representando en cierta medida el alcance y la organización del programa educativo, donde se presentan lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales y métodos de enseñanza, proyectado para una escuela concreta.

Los enfoques curriculares son expresiones que median el pensamiento y la acción y promueven un proceso de desarrollo profesional que se erige en el quehacer diario en las aulas, en cómo es vivido y creado por los participantes activos del proceso, “es ahí donde el currículum encuentra su verdadero significado, en la interacción comunicativa profesor-alumno como parte sustantiva para mejorar y superar las prescripciones anticipadas, que junto con el

contenido cultural y el ambiente se encuentran en un intercambio dinámico” (Cazares, 2008, p. 3).

Visto de este modo, es importante identificar el enfoque curricular desde y para un determinado Proyecto Educativo Institucional (PEI). La misión de organizar este enfoque es básicamente atribuible al docente quien debe establecer su coherencia con el PEI, así como su pertinencia con el contexto, el entorno y el tipo de competencias que se quiere lograr, para el tipo de hombre o de mujer al que se aspira, que desde nuestra Constitución deben ser sujetos dignos, autónomos y libres; a su vez, este debe establecer las especificidades mismas de la misión, la visión y sus principios, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional. El currículo es una identidad del docente que facilita a éste pensar en sus metas como formador de hombres y mujeres para una vida digna, desde un pensamiento íntegro, que permita construir una sociedad mucho más justa y equitativa.

De las muchas taxonomías que existen sobre enfoques curriculares, en el presente trabajo ha optado por asumir lo planteado por Grundy (1998), en su obra *Producto o praxis del currículo*. Valiéndose de la perspectiva epistemológica de Habermas (1982), Grundy concluye que los currículos también están cruzados por los mismos intereses orientadores del conocimiento. Este asunto se ve más claramente con lo aportado por Habermas (1982) cuando emprende una crítica contra el modelo epistemológico imperante en la primera mitad del siglo XX, es decir, el positivismo, quien defendía una teoría del conocimiento que lo llevaba a excluir del mundo de la ciencia una serie de reflexiones sociohumanísticas, porque sus proposiciones no obedecían a la lógica de lo experimentable. Así, para este positivismo solo era científico, y en ese caso verdadero, los razonamientos productos de la investigación empírica, aquello que había logrado demostrarse por experimentos. Si eso demostrado se lograba matematizar, arropar por la lógica matemática o simbólica y se podía enunciar una ley, entonces se tenía una verdadera ciencia. Lo importante de todo este procedimiento, es que el método de trabajo permitía que los enunciados emitidos fuesen objetivos, puros, neutros. Las teorías científicas eran así, constructos alejados de intereses extracientíficos, los únicos productos humanos realmente objetivos.

Nada más alejado de ello, concluye Habermas (1982), el conocimiento científico, aunque use procedimientos objetivados, no escapa a la lógica de lo

humano. De allí que, en palabras de Salcedo (2012), “el positivismo criticado por Habermas consiste en la consagración de la metodología de las ciencias naturales como única forma posible de conocimiento científico” (p.41). Asunto que también denomina “colonización de las ciencias”, las ciencias naturales colonizaron todos los demás discursos que pretendían ser científicos y los obligaron a actuar como ellas. Pues bien, la idea de Habermas (1982) es que todos los conocimientos con pretensiones de científicidad son productos del largo desarrollo evolutivo del ser humano. Así, de las acciones que se veían obligados a realizar, los primeros humanos fueron acumulando una serie de conocimientos que fueron vitales para seguir viviendo como especie. De allí que Habermas (1982) concluya que “las estrategias cognoscitivas generales que guían la investigación, tienen su base en la historia natural de especie humana” (p. 142). Y a ello es a lo que denomina intereses rectores del conocimiento: “orientaciones básicas enraizadas en las condiciones fundamentales de reproducción y constitución del género humano, es decir, en el trabajo y la interacción” Habermas (1982, p. 142).

Por ello, propone tres tipos de intereses distintos, que dependen del tipo de vivencia acumulada: interés técnico, práctico y emancipatorio. Se ilustrará a continuación estas distinciones que dio a conocer Grundy (1998) y desde allí cómo leer los currículos.

Currículo técnico: el proceso de constitución como especie obligó a tener unos saberes precisos, desde los cuales se pudiera controlar perfectamente una situación y lograr el éxito en la labor emprendida. Allí no se podía hacer la acción como mejor le pareciera al sujeto: o se hacía de forma *técnica*, o mejor se moría. Es el tipo de reflexión propia de las ciencias naturales, que se enfrentan a problemas que requieren de soluciones precisas. Es, en términos de Habermas (1982), un tipo de racionalidad instrumental, un razonamiento hipotético-deductivo. El ejemplo de este tipo de currículos es el propuesto por Tyler (1949), centrado en los objetivos, en alcanzar conocimientos precisos, en evaluar solo aquello que proponen los objetivos, en despreciar todos los elementos intersubjetivos que surgen de las relaciones de los actores escolares. Una administración regida, dirigida por la racionalidad instrumental, donde lo pedagógico y lo afectivo se pierden en pro de pruebas estandarizadas. En términos sencillos: es el currículo perfecto para la educación tradicional.

Otro asunto muy distinto es el currículo práctico, heredero del interés del mismo nombre. En este sentido, Habermas (1982) es de la idea, que el otro gran elemento fundamental para el proceso de constitución como especie, es el lenguaje. No hay ninguna duda de que la especie se funda con el lenguaje, pero Habermas va más allá al suponer que ese primer lenguaje era eminentemente incluyente, era efectivamente para hacerse entender, para buscar ser entendido y si no se podía en ese momento, se tendría que volver a intentar hasta llegar a alguna comprensión que llevara a un acuerdo. Habermas (1990) llamará más tarde a esta acción una *acción comunicativa*. Ese intento de interpretar lo dicho por el otro para llegar a la comprensión y al acuerdo alrededor de cualquier discrepancia que se viviera. Y eso es posible, porque la comunidad comparte la misma tradición, los mismos símbolos, el mismo lenguaje.

El mundo *práctico* (entiéndase como praxis) que se comparte permite a la sociedad todos los días entrar en contacto con el otro, a entenderse y, muy probablemente, a llegar a acuerdos; por tanto, aquellos que comparten la misma tradición lingüística, tienen la misma praxis. A eso es a lo que llama interés práctico: como comparten un lenguaje, comparten experiencias, es decir, praxis. Ello dará origen, muchos siglos después, a las disciplinas histórico-hermenéuticas: aquellas que centradas en el lenguaje crean reglas para la interpretación y la comprensión del mismo. Pero no son reglas técnicas, como las de las ciencias naturales, ni buscan el conocimiento exacto, ni buscan realizar acciones precisas para lograr el éxito. Aquí el asunto pasa por la subjetividad de los integrantes de la comunidad, que intentan decir algo con sentido con un lenguaje compartido, es decir, intersubjetivo, buscando ser comprendidos o comprender. De allí que la comprensión de un sentido, pasa por la comprensión de los mismos individuos.

En pedagogía, Grundy (1998) considera que un currículo de este tipo está centrado en los sujetos y sus relaciones, y no en objetos. Ya no se trata de controlar el medio, sino de comprenderlo, para que el sujeto pueda interactuar en él, vivir en el mundo formando parte de él. En el juego del lenguaje, los actores de la comunidad educativa reflexionan, ejercitan el debate, reconocen diferencias de pareceres, pero saben que el acuerdo es posible. Son conscientes de que el sentido surge porque comparten la misma tradición lingüística y se aprende que, no se trata de buscar verdades, sino respetar las comprensiones del otro. Al hablar de comprensión surge lo moral, con preguntas características como ¿qué debo hacer? Respuestas que solo están en el sujeto, pero para lo que es

necesario comprender el significado de la situación. Por ello es una educación para la comprensión y una educación contextual.

Por otro lado, el *Currículo crítico* deviene del interés emancipatorio, es decir, de la disposición que tienen los humanos para no permitir que los avasallen. Habermas es de la idea que en el conocimiento hay un potencial liberador sin límites: saber hace libre a las personas. Los libera de los avatares de la naturaleza, pues se puede contrarrestar con el saber esa fuerza devastadora (con las ciencias naturales, por ejemplo, se puede predecir eventos o se puede construir máquinas u objetos que permitan seguir con la vida); pero también puede liberar de los miedos: cuando se conoce la respuesta, el miedo desaparece. Saber es emancipatorio, pero un tipo de saber crítico lo es mucho más. De allí que la autorreflexión vaya de la mano del proceso de saber. En pedagogía, sería un tipo de educación centrada en la discusión y la comprensión, pero con la clara intención de develar la serie de elementos que oprimen a la sociedad. La serie de imaginarios que venden los medios de comunicación, por ejemplo, para que los ciudadanos consuman, las leyes emitidas por los grupos de poder, y que solo benefician a ellos; los proyectos de ciudad, que terminan beneficiando a grupos específicos de comerciantes; la globalización y sus incidencias, y un largo número de temáticas que subyugan.

De esta forma piensa Grundy (1998), siguiendo las tres funciones de la integración de la teoría y la práctica: “1. Identificación de los problemas, 2. Discusión libre y colectiva y, 3. Proponer estrategias de superación” (p.142). Como se notará, son otros los roles del docente y el estudiante. Todo tenderá aquí a promover la capacidad de que los grupos e individuos tomen las riendas de sus propias vidas. Al respecto, manifiesta Freire (1979):

La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros, las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales, de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante la que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (p.16).

Como podrá notarse, es una clasificación de los enfoques sencilla, pero epistemológicamente fuerte. Tal vez su virtud principal, es que permite entender cómo se desarrollan los procesos curriculares en las instituciones educativas, revisar procesos concretos que permitan adentrar a los docentes en las prácticas de aula, y de la mano del compromiso que siempre los ha caracterizado, se concrete la pedagogía y las prácticas que se requieren en la construcción de una nación y una pedagogía latinoamericana que en pertinencia con el sentir cultural, exhiba al mundo desarrollos y propuestas nuevas que en procura de la equidad, la democracia y la felicidad, sirva como guía a otros pueblos del mundo.

Currículo y prácticas pedagógicas

En la actualidad, uno de los aspectos de mayor preocupación en el campo de la educación es la práctica pedagógica, esto porque de ella depende en gran medida la calidad educativa, el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la eficacia del hacer del docente. Para comprender la práctica pedagógica, se presentarán las relaciones existentes entre teoría y práctica y algunos aspectos de la discusión histórica en torno a la relación entre ambos. Es de anotar que en la formación docente la relación entre ambos conceptos ha sido por años objeto de estudio y el debate ha girado alrededor del status que cada uno ocupa dentro de la práctica pedagógica.

De acuerdo con lo planteado por Gimeno (1998), es de gran importancia la práctica pedagógica y el sentido e intención que tiene el maestro para orientarla de manera coherente, partiendo del principio de que tal práctica está determinada por el contexto y el medio social. Pero el desarrollo teórico sobre la práctica pedagógica, en términos de Gimeno, va mucho más allá: esta depende, por un lado, de las intenciones personales y sociales, pero también, por otro lado, de las creencias y la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan. Así, la práctica pedagógica cobra sentido si da cabida a una experiencia reflexionada del saber hacer. Desde la óptica de Moreno (2011), la práctica pedagógica, se entiende como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados, los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (p. 32).

Moreno (2011) aporta en su concepto sobre práctica pedagógica, con respecto a Gimeno (1988), la condición que esta tiene como realidad objetiva y como praxis, acercando la práctica pedagógica al estatus de objeto de estudio y de investigación. A su vez, reconoce también la reflexión como un proceso particular en la práctica pedagógica, que permite al docente ubicarse como una persona capacitada para orientar su quehacer a través del razonamiento crítico, usando teorías propias, dado que como sujeto reflexivo sistematiza su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le posibilita la generación de nuevos conocimientos.

Ahora bien, la práctica pedagógica alberga una fuerte discusión a lo largo de la historia, acerca del papel que le corresponde a la práctica (quehacer) y a la teoría tanto en los procesos de formación como a la labor del docente en curso. La historia ha demostrado que en ciertas épocas se ha privilegiado la teoría sobre la práctica, según Diker y Terigi (1997) “se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja y que la práctica se sustenta en la teoría y más estrechamente que debería derivarse de ella” (p. 119). Dados los cambios de perspectiva que se vienen originando, la concepción de teoría anteriormente nombrada ha sido fuertemente criticada, en vista de los procesos de enseñanza y aprendizaje que poco han originado procesos de transformación en la sociedad y que resultan reproduciendo saberes ajenos a la realidad o de poca vinculación con esta. Así como la teoría se ha privilegiado por encima de la práctica, la práctica también ha pasado por momentos de apogeo, concibiéndose como el pilar de la educación. Para Moreno (2011), el arte de la enseñanza se adquiere por la observación y la práctica y es a través de la práctica que el docente desarrolla sus competencias en la escuela. Es decir, la práctica es para el docente el espacio que le permitirá desarrollar sus potencialidades, poner en juego lo que sabe y determinarse como docente a través de su quehacer.

Para una mejor manera de aproximarse a las prácticas pedagógicas, autores como Moreno (2011), han descrito sus manifestaciones a través de la historia haciendo notar algunas dimensiones: la disciplinar, procedimental, estratégica y la ético-política. En este sentido, la disciplinar contempla dos niveles: uno, la comprensión que tiene el maestro de la disciplina, de sus procedimientos, de su historia y su epistemología, y, dos, la relación de eso que se sabe, y lo que los estudiantes aprenden.

Son posturas que centran su atención en la adquisición y transmisión de los conocimientos específicos de las disciplinas científicas, donde la conducta de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de los contenidos. En este sentido, Pérez (1992) plantea que “la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura” (p.79). Así mismo, la dimensión procedimental está relacionada con los mecanismos más apropiados y eficaces para organizar el proceso didáctico y el conocimiento disciplinar. Para Moreno (2006), el hablar de la dimensión procedimental hace referencia a la organización del trabajo en el aula en relación con los aspectos propios de la disciplina, es decir: saber cómo y cuándo se enseña, los momentos y mediaciones para el aprendizaje. Esos procedimientos están relacionados con los criterios que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización en la escuela.

La dimensión estratégica conduce a abordar la comprensión de las prácticas pedagógicas no solo desde su anticipación (planificación) sino desde los grados de reflexión y los procesos metacognitivos que se producen en los formadores (novatos o expertos) después de una clase. Esta dimensión permite identificar las formas como el maestro resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan en la cotidianidad de su labor. Desde una dimensión estratégica los propósitos educativos se amplían más allá de la comprensión del contenido que se está desarrollando; es decir, que permite al maestro tener claras las finalidades en los procesos de enseñanza, pero además que se pueda valer del contexto y de las reacciones contingentes que pueda suscitar el escenario mismo, así se hayan previsto al momento de planearlo. A su vez, lo estratégico tiene que ver también con las rutinas de trabajo y con los valores que se evidencian en el aula.

Por último, desde la mirada de Moreno (2006), la dimensión política desarrolla la conciencia del maestro alrededor de varios aspectos fundamentales:

En primer lugar, en torno a la identidad e implicaciones del ser maestro, que se evidencian en las intencionalidades explícitas o implícitas que orientan el desarrollo de sus acciones, sus propósitos políticos que para la sociedad en la que está inmerso, justifican su labor. *En segundo lugar*, refiere la responsabilidad social al asumir la labor docente con pensamiento crítico, consolidando sus prácticas pedagógicas

en el orden de lo público y el derecho, transformando la razón social misma del formador en razón de un proyecto democrático y ético. Este aspecto se refleja cuando el maestro asume una responsabilidad social, al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso (p. 83).

El maestro se encuentra en la capacidad de reconocer y asumir esa responsabilidad social con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y generadora de oportunidades para los individuos que la conforman. Es desde esta dimensión que el maestro puede reconocerse a sí mismo como un sujeto de convicciones políticas, dentro de una comunidad educativa, donde se trabaja de forma colectiva para orientar los propósitos de la institución a la que se pertenece; reconocerse a sí mismo como sujeto profesional, pero integrante de un colectivo y partícipe en la construcción de sociedad. Al respecto, Diker (2006) sostiene como necesario que “a los formadores se les permita desarrollar la comprensión de la direccionalidad de los procesos institucionales a los que se incorporan, participando en la definición de los mismos y su transformación; apropiándose de la racionalidad y crítica desde su hacer, aportando a una propuesta transformadora” (p. 123).

En este sentido, la apropiación por parte del docente de los procesos institucionales es determinante para ampliar la dimensión de su gestión y su práctica pedagógica, sin embargo, es importante que las facultades de educación, donde se forman los formadores, permitan dimensionar la institución educativa desde vivencias, prácticas y teorías incluidas en el currículo de las licenciaturas y pedagogías.

Metodología

En primera instancia, la ruta metodológica parte de una perspectiva epistemológica fundamentada en las pedagogías críticas argumentada con los aportes de Habermas (1980), Freire (1974), Giroux (1990; 2003), Maclaren (2008), Kincheloe (2008), un segundo momento se explica que se encuentra fundamentado desde el paradigma de métodos combinados o investigación alternativa, puesto que tiene como característica esencial ser cualitativa y

cuantitativa, al hacerlo se mejora el análisis de la información comprendiendo así más el mundo a través de la experiencia e incluso a transformar la realidad.

Postura epistemológica en el diseño de la investigación

La metodología de la presente investigación está enfocada desde una perspectiva epistemológica de las pedagogías críticas, la misma que permitirá tener una concepción crítica de la pedagogía. Esta perspectiva epistemológica tiene sus raíces en la teoría crítica realizada al positivismo por la Escuela de Frankfurt (Salcedo, 2012), que supo entrelazar la teoría kantiana, el marxismo y el psicoanálisis para poder construir una teoría social que respondiera al momento histórico tan convulsionado que vivía Europa a principios de los años 20 del siglo XX. Como bien lo anota Giroux (1990), este tipo de epistemología enfrenta el carácter puramente instrumental del conocimiento al conocimiento como fuente de liberación. Solo así, afirma, se puede llegar a descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos científicos y determinar si responden a las problemáticas del mundo actual. Por tanto, es un enfoque que obliga involucrar las prácticas ético-políticas con el proceso de producción del conocimiento científico, en un intento deliberado de establecer relaciones entre conocimiento y poder, entre conocimiento y subyugación (Giroux, 2003).

Tipo de investigación

En lo que respecta con la metodología, esta investigación está centrada en las propuestas híbridas, o la investigación desde métodos combinados. Se parte del supuesto de que esta época ya superó el viejo dilema de cualitativo o cuantitativo (Cerde, 1993). En efecto, esta investigación se desarrolla por la aplicación de métodos combinados para poder definir de manera clara la solución del problema. En este caso, para describir la incidencia de las políticas de estándares en el área de lengua castellana con relación a las prácticas pedagógicas en educación básica y media, luego identificar y analizar esas prácticas producto de la implementación de los estándares para el desarrollo de las competencias argumentativas e interpretativas del área. Un proceso ar-

ticulado, coherente e implícito en los objetivos de la investigación que finaliza en construir colectivamente unos lineamientos encaminados a superar las deficiencias detectadas.

Técnicas e instrumentos de investigación

En la investigación, la encuesta y el taller fueron las técnicas elegidas para recolectar la información sobre las incidencias de los estándares en las prácticas pedagógicas de los docentes. Además, se realizaron dos talleres; el primero está enfocado desde la categoría de políticas educativas y el currículo, para luego en un segundo momento centrar el taller con el tema de los estándares en lengua castellana.

Perspectiva epistemológica y metodológica desde la educación crítica de Elliot Eisner (1998), para el análisis de la información recolectada

Para la realización del análisis de los datos obtenidos, se implementó la perspectiva epistemológica y metodológica de Eisner (1998), *El ojo ilustrado* que tiene como objeto “examinar algunas de las maneras en la que los métodos, contenido y suposiciones en las artes, las humanidades y las ciencias sociales se pueden usar para entender mejor el contexto escolar y las aulas” (p. 16).

Discusión y análisis de la información recolectada

En este acápite se pone en contexto las voces de los participantes en la investigación recogida mediante los instrumentos: entrevista y talleres. Se trata entonces de evidenciar las categorías emergentes que permitan determinar la tematización en correspondencia con el problema y los objetivos planteados. Para darle relevancia a este proceso, se aplica la técnica de la crítica educativa planteada por Eisner (1998), en el texto *El ojo ilustrado* (1998). A continuación, se presentan atendiendo a los análisis arrojados.

Políticas públicas asociadas a los estándares en educación

Aunque la intención de la política pública se defina como un propósito benéfico y los docentes lo hayan entendido así, redundan en el ambiente otras percepciones cuando se alcanza a evidenciar las falencias del sistema educativo. La investigación arroja, que en el proceso de enseñanza aprendizaje se restringe al adiestramiento para pruebas externas, en la búsqueda de resultados satisfactorios para el prestigio de esta y competir con otras instituciones públicas en Córdoba que están en el nivel superior o muy superior en las pruebas de Estado. A nivel didáctico, se coarta la posibilidad del docente de convertirse en un innovador de estrategias pedagógicas creativas para lograr un cambio de actitud en sus estudiantes; por lo que se hace indispensable comenzar a despertar la inquietud de los docentes y estudiantes con la comprensión de la política educativa y su intención en la comunidad, haciendo un análisis también de su realidad para actuar desde la escuela hacia el desarrollo de su entorno. En consecuencia, los estándares impiden estructurar y fomentar en las escuelas prácticas educativas y metodológicamente integrales, formativas y culturales, puesto que los estándares de competencias son generados para homogenizar la educación en Colombia, limitando en la mayoría de los casos su verdadero quehacer pedagógico.

Evaluación de los aprendizajes asociado a las prácticas pedagógicas

Se comprueba la debilidad de la concepción que se tiene sobre evaluación, cuando se define como un instrumento y no como un conjunto de procesos que implican conocimientos, investigación, metodologías, aprendizajes, fortaleciendo de esta forma el quehacer docente, afianzando la formación del estudiante en cuanto a sus proyectos de vida y como transformador de su entorno, facilitador de soluciones frente a las dificultades sociales. También es importante incluir dentro de los procesos evaluativos un currículo contextualizado enfocado en la multidimensionalidad de los aprendizajes, en la diversidad de identidad cultural y en los sujetos con necesidades diversas, cambiando a la evaluación de una simple concepción, teorización y operatividad instrumental para fortalecer aquellos aspectos que deben prevalecer en una comunidad con características específicas. Además, desarrollar el lenguaje en el acto comunicativo con metodologías más dinámicas que centren la atención de toda la comunidad educativa como los debates, socializaciones, eventos culturales

que permitan la expresión de los estudiantes, es decir a través de la praxis se potencia la lengua desde su identidad cultural.

La parte curricular, operativa, los planes de área, de estudio, las metodologías y la estandarización contribuyen a la adquisición de conocimientos, pero impiden el avance formativo y cultural del estudiante, del mismo modo debilita una mirada crítica de su realidad. En efecto, es conveniente que se desarrolle un proceso con acciones internas para contribuir a mejorar las dificultades sociales actuando con los padres y estudiantes para fomentar el respeto, el sentido de pertenencia y participar de unos procesos que involucren a toda la comunidad en general, teniendo en cuenta las características del contexto, comportamientos, capacidades y aptitudes de los miembros de la institución.

Tensiones en la práctica docente de lengua castellana

La naturaleza del lenguaje como un sistema de comunicación verbal compromete al docente de lengua castellana a cualificar su práctica pedagógica, para cumplir con la expectativa de resolver todas las dificultades comunicativas y lingüísticas, provocando el mejoramiento de los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos, uso ortográfico, fluidez verbal, actitud de escucha, entre otros; que garanticen un desempeño correspondiente a superar las deficiencias académicas en todas las áreas. En efecto, desde una reflexión crítica, hay un retroceso en los objetivos creativos e innovadores de las prácticas pedagógicas del área de lengua castellana, pues el docente es el único poseedor de la verdad cuando transmite información sin cuestionamiento alguno y los estudiantes son receptores pasivos de esta realidad. Acciones que refuerzan una clase tradicional e impide el desarrollo del lenguaje y la comunicación para mejorar los procesos interpretativos y argumentativos en los estudiantes.

Una de las grandes tensiones está relacionada con la persistencia inadecuada de la clase tradicional o el acomodamiento en el sitio de confort, el desfortalecimiento de la identidad metodológica del docente y la imposibilidad para la solución de dificultades del estudiante, por estar centrado en la enseñanza de los contenidos. En menor proporción, se muestran dos tendencias en igualdad de selección: los profesores consideran que las tensiones de la práctica pedagógica homogenizan el conocimiento de los estudiantes y li-

mitan la autonomía del maestro y que la enseñanza se enfoca en la evaluación técnico-instrumental más que en la formativa. Ambas tendencias convergen en estar fuera del foco cualitativo del que tanto se habla hoy día.

Finalmente, se necesita flexibilizar la práctica pedagógica para emprender acciones en procesos de escucha y habla, lectura y escritura, que permitan a los estudiantes apropiarse de elementos como: actitud atenta hacia lo que escucha, ampliar el vocabulario, hacer uso correcto de los signos de puntuación, poner en práctica reglas ortográficas, opinar sobre situaciones de su comunidad y temáticas significativas, emitir juicios y argumentar con propiedad. Todo esto, no como normas impuestas, sino que sean conscientes de la importancia del lenguaje, es decir un sujeto autónomo, democrático y social.

Referencias

- Arellano Gault, D. y Blanco, F. (2013). *Políticas públicas y democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Cazares, A. (2008), *Una reflexión teórica del currículo y los diferentes enfoques curriculares*. La Habana: UCF.
- Cerda, H. (1993). ¿Superar las contradicciones entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación científica? *Opciones Pedagógicas*, (9).
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G., Suasnábar, C. y Iaies, G. (2006). *Nuevas concepciones acerca del rol docente en América Latina*. Recuperado de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/04/Nuevas-concepciones-acerca-del-rol-docente-en-Am%C3%A9rica-Latina-preliminar.pdf>
- Duque, R. (1993). La evaluación en la E. S. Venezolana. *Planiuc* (17-18).

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Estévez Solano, C. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferrer, C. (2006). *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina*. OPREAL.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de <http://laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/2014/01/Educ-pract-libertad.pdf>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum evaluado*. En J. G. Sacristán (ed.), *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp. 45-87). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). Pedagogy of the depressed: beyond the new politics of cynicism. En M. Peters, C. Lank shear y M. Olssen (Eds.), *Critical theory and the human condition; Founders and praxis* (pp. 143-168). Nueva York: Peter Lang.
- González, L E. y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996*. Caracas: CRE-SALC-UNESCO.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1980). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1), 76-98.

- Hernández, N. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*. Buenos Aires: Flape.
- Iafrancesco, G. (1998). *La gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Bogotá: Libros & libros.
- Kemmis, S. (1988), *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En G. McLaren y J. Kincheloe (dirs.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 208-245). Barcelona. Grao.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2005). *La revolución educativa. Plan sectorial de educación 2006-2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531008>
- Moreno, T. (2006), *Concepciones de práctica pedagógica en la UPN*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf.Universida
- Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Abril, M. y Bustamante Zamudio, G. (1996). *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproduc-*

ción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. G. Gómez (ed.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Salcedo Gutiérrez, H. (2012). *Epistemología o filosofar sobre la ciencia*. Medellín: UNAULA.

Capítulo 12

Tendencia del desarrollo histórico de las políticas de formación docente en Colombia

Dina María Ramos González³, María Catalina Torres Lance⁴,
Lina Humánez Arroyo⁵, María Mónica Torres Lance⁶

Resumen

El presente capítulo ofrece los resultados de un estudio cuyo propósito fue analizar la tendencia de desarrollo histórico de las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional y municipal en el período 1994–2017 en las prácticas pedagógicas de los maestros, especialmente en el municipio de Montería. Se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido. Entre los principales resultados se destaca la tendencia e inestabilidad de las políticas y especialmente de los planes de formación, adjudicadas a los periodos gubernamentales, lo cual se manifiesta de diferentes maneras, entre las cuales encontramos como característica principal, la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa, así como la falta de un proceso de autoevaluación y de elaboración de plan de mejora, todo esto debida a la variación de las bases dispuestas para las políticas desde el ámbito del gobierno nacional y municipal.

Palabras clave: formación de maestros, prácticas pedagógicas, calidad educativa.

3 Magíster en Educación. Corporación Universitaria Americana, Colombia. Correo: doberydane@gmail.com

4 Abogada. Corporación Universitaria Americana, Colombia. Correo: ctorres@americana.edu.co

5 Magíster en Pedagogía e Investigación. Corporación Universitaria Americana, Colombia. Correo: lhumanez@americana.edu.co

6 Magister en Dirección y Asesoramiento Financiero. Corporación Universitaria Americana, Colombia. Correo: mtorres@americana.edu.co

Introducción

Atendiendo de la idea de que la formación docente es pilar fundamental en la educación que se pretenda impartir en cualquier territorio, y teniendo en cuenta la importancia de realizar seguimiento a todos los procesos en los cuales se quiera mejorar, la relevancia en cuanto a políticas no solo radica en conocer cuáles son, cuáles están vigentes, qué tanto se ha hecho en cuanto al tema, sino también conocer cuáles han sido los aspectos favorables y las equivocaciones que se han cometido a lo largo de la historia en lo referido al tema y así no repetirlos y resaltar los aspectos positivos que pudieron presentar.

Particularmente en Colombia, se evidencian la existencia de documentos que dan cuenta de pautas referidas a formación docente, pero a pesar de esto, sigue haciendo falta consolidación, contextualización, seguimiento y pertinencia de los lineamientos generados para tal fin. Atendiendo a lo afirmado en la Conferencia Internacional de Educación, organizada por la Unesco en 1996, que presentaba sus recomendaciones para promover el fortalecimiento de la misión de los docentes y educadores en el momento actual que “la esperanza de la naciones, en especial la de la juventud, en una vida más digna, más democrática y más prospera, está ligada a la educación, como instrumento principal del desarrollo de la humanidad”⁷, en otras palabras, se ratifica la responsabilidad y relevancia del docente como agente de socialización, de propender que el educando obtenga e infiera lo mejor de la cantidad abismal de información circundante y fortalezca los valores tan necesarios en el proceso de formación de cada individuo.

En materia educativa, se puede afirmar que el factor formación docente, es relevante a la hora de hablar de calidad educativa, de manera que analizar este aspecto, propone un punto que aporta al lado de varios más a mejorar procesos. Todo esto si tenemos en cuenta que la formación docente aporta aditivos, tanto en lo disciplinar como en el conocimiento didáctico del contenido, un docente que se encuentre en formación constante, partiendo de buenas bases es más probable que genere aprendizajes significativo en sus estudiantes a uno que su plan de formación no haya sido planeado y ejecutado de manera adecuada o peor aún, que no continúe en su proceso de formación.

⁷ Recomendaciones de la 45.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Presentación. (Ginebra, 5.X.1996).

Podemos afirmar que son muchos los factores que inciden en el concepto de la calidad de la educación de un país, como son, por ejemplo, los materiales educativos, el uso de nuevas tecnologías, la intensidad horaria, el espacio físico y ambiente escolar, entre otros. Un factor muy determinante para el logro de esta calidad educativa es el relacionado con la formación docente, es innegable que un docente que se encuentre en permanente formación va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que esto le permite brindar acompañamientos con mayor profundidad conceptual debido a la solidez de su conocimiento, con los recursos apropiados, pues el uso de tecnologías le facilitan su labor, y de la forma más adecuada, ya que su misma formación le suministra herramientas para tener en cuenta los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales. Por lo tanto, la formación docente debe ser un factor fundamental presente en las políticas educativas de cada nación. Como sostienen Prats y Reventós (citados en el documento SCFELP⁸, 2013, p. 27), se afirma con relación a la manera como el educador sea formado y el producto de su relación con el estudiante una vez llegue a poner en práctica lo aprendido en su formación, es ahí donde se evidenciará un enriquecimiento o retroceso de la práctica educativa dependiendo de la calidad y pertinencia de la formación que este haya recibido.

Centrándonos en el problema

Al parecer, teniendo en cuenta los resultados educativos, nuestro sistema educativo se ha quedado relevado en el tiempo, la sociedad y las culturas avanzan y el sistema aún continúa formando con el objetivo de contribuir a la mano de obra de las empresas, ello fruto de la revolución industrial. No nos están enseñando a pensar, son simples adoctrinamientos funcionales para ser maleables, manipulables; según comenta el expresidente de Uruguay, Pepe Mujica, la educación no encaja con las necesidades de la sociedad moderna, una por un lado y la otra por otro, lo que da cuenta de discrepancia en los aspectos que deberían ser lineales y sincrónicos. Como bien lo menciona Cortina, 1999 “conviven ciudadanos y ciudadanas que profesan diferencias étnicas, culturales, políticas, religiosas, diferentes ideales de vida, fundamentada en la inclusión más no en la segregación” (p. 49).

8 Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013.

Se habla mucho de inclusión, atención de estudiantes con necesidades especiales etc., pero es cierto que seguimos con la estandarización, todos aprendemos lo mismo y con unas características muy similares, no tenemos en cuenta las particularidades del individuo, pretendiendo esquematizarlo desde la escuela. Al respecto, Correa (1999), menciona en su documento *Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales*, intentar convertir la escuela, la comunidad y la actividad pedagógica y educativa que desarrollan los maestros y maestras, en verdaderas comunidades de aprendizaje donde no se excluya a nadie y faciliten a todos y todas un aprendizaje centrado en la cooperación, el respeto mutuo y la diversidad cultural y humana, es un signo de una educación de vanguardia. Pretende fomentar un espacio de reflexión y análisis en torno a uno de los hechos sociales más controvertidos del presente siglo: el desplazamiento y la inclusión, temas que he convertido en objeto de investigación, desde cuyo ámbito, presento el siguiente artículo a fin de contribuir al fortalecimiento de una corriente de análisis y opinión que, desde la educación y la pedagogía, genere elementos teóricos, metodológicos y didácticos para potenciar el avance de modelos pedagógicos y currículos inclusivos, participativos y democráticos, razón de ser del desarrollo humano sostenible. Lo cual indiscutiblemente genera una modificación desde el mismo sistema educativo, el cual propicie cierta libertad y acomodación a las realidades sociales y particulares del individuo, teniendo en cuenta que actualmente se consideran realidades particulares acomodación, pero solo desde la práctica docente, esa libertad existe, pero solo en la didáctica, el conocimiento didáctico del contenido y los lineamientos generales siguen estandarizados.

Por otro lado , y analizando los integrantes de esta dupla fabulosa maestro-estudiante, se puede notar especial desmotivación, tanto en los estudiantes como en los docentes, partamos de la desmotivación docente, la cual es evidente en la aulas de clases y obviamente se refleja en sus estudiantes; todo esto debido a varios motivos, entre estos podemos anotar la subvaloración que actualmente presenta el rol docente, anteriormente la imagen del docente era sinónimo de autoridad, respeto, sabiduría, valores y honor, lo cual se ha perdido por varios motivos, pero la mayoría de ellos referidos en las modificación al sistema educativo y relacionados con la pérdida de autoridad, que ha tenido estas repercusiones poco positivas. Como lo mencionaba anteriormente, este dúo dinámico o dupla, que debería ser ganadora, ha perdido su brillo, otra de las causas es que los estudiantes también están estancados, sin motivación,

han perdido la capacidad de asombro, de alguna manera también era fuerza para los maestros, entonces, los maestros pierden autoridad, imagen ante la sociedad, y además, pierden su mayor fuerza, la energía de sus estudiantes.

Además de la experiencia educativa de cada una de las integrantes del equipo investigativo, luego de trabajar realizando tutorías a grupos de docentes del municipio de Montería; en el que uno de los componentes de este programa era el de formación situada, el cual tenía entre sus finalidades el desarrollo de la capacidad de formación de docentes. Dentro de este componente, se desarrollaban los planes de autoformación docente para cada institución educativa con la finalidad de que cada una, de manera autónoma, atendiera las necesidades de formación de acuerdo a cada contexto educativo.

Estos planes de autoformación buscaban cualificar la labor docente a través del programa de autoformación definido y direccionado por los miembros de la comunidad de aprendizaje (CDA) con el acompañamiento de los docentes tutores y los directivos. Teniendo en cuenta procesos de indagación a docentes y directivos sobre las necesidades de formación y a partir de los resultados de las pruebas externas y la autoevaluación institucional, se buscaba cualificar el ejercicio docente en relación a su desempeño, fortalecer aquellos aspectos que así lo ameritaban y poder responder a las necesidades de los estudiantes y requerimientos del MEN. Dichos planes se estructuraron de acuerdo a las necesidades del EE, los objetivos, las metas, las estrategias de formación, la evaluación y medios de verificación, y finalmente un cronograma.

Ahora bien, teniendo en cuenta todas las necesidades de formación docente vivenciadas en esta experiencia, como tutoras, se inició una búsqueda de documentos que respaldaran de alguna manera nuestro accionar, lo cual solo arrojó algunos documentos sueltos como el *Plan territorial municipal de formación docente* y el documento *Sistema colombiano de formación de educadores*, estando ambos desligados de cualquier política conocida del país.

Se hace entonces necesario dar una mirada histórica en torno a esta temática para visionar el recorrido que ha tenido la formación docente en Colombia. Aunque no nos centraremos en las políticas de formación docente antes de la aparición de la Ley General de Educación; sí se hace necesario hacer una pequeña recapitulación de estas anteriores, para llegar a comprender y dimen-

sionar la formación de maestros hoy en día en Colombia y la problemática actual de la misma.

Valoración de la situación problema

Real: como se había comentado anteriormente, la realidad del problema parte de que se percibió tanto en nuestro quehacer como docentes (individual), como en nuestro rol de mediadoras de procesos en diferentes instituciones educativas del municipio de Montería, donde los mismos maestros manifestaron necesidades en cuanto a formación docente.

Factible: en cuanto a las condiciones para ser estudiado, el grupo investigador considera que aunque presenta cierto grado de dificultad, es viable su realización, debido a que contamos con el apoyo de varias instituciones educativas, de la Secretaría de Educación en cuanto a acceso a la información.

Relevante: bajo la mirada del grupo investigador, el problema presenta relevancia práctica pedagógica debido a que la formación docente juega un papel fundamental en el quehacer del maestro de aquí que desarrollen acertadas, pertinentes, contextualizadas y vanguardistas prácticas pedagógicas. Además es de sumo interés, importancia y relevancia porque está directamente relacionado con la calidad de la educación, lo cual genera un alto impacto en nuestra sociedad. En cuanto a las soluciones que aporta nuestra investigación, están relacionadas con uno de nuestros objetivos específicos, el cual apunta a proponer lineamientos para el fortalecimiento de las políticas, las de formación docente con relación a los datos arrojados por la investigación.

Generador de conocimiento: el análisis de contenido de las políticas de formación docente es un generador de conocimiento desde el punto que se dará una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto en dichas políticas, lo cual tributará a la generación de lineamientos para su fortalecimiento con relación a los datos arrojados por la investigación.

Generador de nuevos problemas: definitivamente, el problema abordado en esta investigación atañe a la dimensión pedagógica y didáctica, debido a que va directamente relacionado con el quehacer del docente, el día a día en de las aulas de clases; y tiene mucha utilidad para los profesores, pues inci-

de específicamente en todas estas políticas en las cuales está enmarcada su formación docente, lo cual actualmente es una necesidad si se propende por calidad educativa.

Metodología

Teniendo en cuenta lo anotado por Cheesman (2011), las investigaciones cualitativas siempre comportan complejidad, pero mucho más si se centran en educación y dentro de este amplio ámbito de acción, en la formación permanente y desarrollo profesional de los docentes. Por lo anterior, se consideró que lo que mejor traduce nuestra aproximación al objeto de estudio es el paradigma cualitativo con el modelo de análisis de contenido, debido su naturaleza de interpretación de textos que según Piñuel (2009):

Se basa en un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (p. 2).

De esta manera, como lo afirma Piñuel 2009, corresponde al análisis por dentro de un texto físico, registrado, al contenido oculto, guardado, encerrado, lo que atiende a lo dispuesto en la investigación presentada. Apoyados también en el *software* Atlas TI, se analizaron la Ley general de Educación de 1994, el Plan Territorial de Formación Docente del Municipio de Montería y el Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente. Además, se interpretó el comportamiento de las entrevistas estructuradas, realizadas a los cuarenta docentes de trece instituciones del municipio de Montería, entre ellos los de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, buscando en la mente de los sujetos productores de los discursos (entrevistas), los procesos singulares de comunicación y que dan cuenta de realidades educativas, en este caso relacionadas con la formación docente. En este sentido la línea metodológica está sujeta a los objetivos de investigación y a los elementos

que le subyacen, atendiendo a las categorías de formación docente y calidad educativa.

Literatura

De acuerdo con el profesor Alba (1991), citado por Barrios:

Lo que parece claro es que cualquier reforma del sistema educativo cifra su éxito en la actuación de los profesionales que la llevan a cabo. La reforma mejor diseñada, la que se articula sobre principios filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos más rigurosos, está condenada al fracaso si los profesionales no quieren, no saben o no pueden ponerla en marcha (p.18).

Barrios, continúa citando a Escudero, (1992, p. 13), para explicar que lo anterior exige un desarrollo profesional a partir de una formación permanente centrada en la:

Capacitación de los profesores para el desempeño de nuevas funciones como son la deliberación curricular, las habilidades de investigación y resolución de problemas, el desarrollo de habilidades reflexivas para la toma de decisiones fundamentadas y justificadas en bases educativas, así como en aquellas que tienen que ver directamente con la creación de culturas y relaciones más cooperativas en los centros escolares.

Ferreras, citado por la investigadora Arós afirma que se sabe el qué, pero no está claro el cómo llevar a cabo esa formación. “En Cataluña, la tendencia consiste en crear “formadores” sin saber muy bien cuál va a ser el camino de salvar el gran problema que va a generarse con la implantación de la reforma y con un Diseño Curricular que nadie termina de entender”. Debido a estas incertidumbres, Santos (1992) dice que es preciso instalar en la práctica de los profesionales mecanismos de evaluación para que la actividad se encamine hacia los intereses de los ciudadanos, para que se canalice la competencia hacia el servicio de los valores.

En este mismo trabajo investigativo, la autora hace mención a Fernández (1992), quien nos recuerda que para llevar a cabo una innovación será suficiente la existencia de un grupo de profesores, que estén dispuestos a lograr cambios definidos y se comprometan con ellos desde la planificación hasta la evaluación de los mismos. Esto, sin embargo, va a incidir también en el desarrollo organizacional, como proceso continuo o inacabado que va logrando mayor capacidad en los grupos para provocar cambios en las estructuras organizativas, sentidas de un modo determinado y que facilitarían a su vez la puesta en marcha de innovaciones.

Barrios (2010), también hace mención de la nueva Ley de Educación para tratar el tema de formación docente diciendo que:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado debería realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

Así mismo, las administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

Para llevar a cabo la investigación de Barrios, se realizó un estudio comparativo de algunas universidades públicas de Cataluña (España) y Sao Paulo (Brasil), se adoptó una metodología mixta, basada en la complementariedad entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, utilizando cuatro técnicas: análisis documental, entrevistas, encuestas y grupos focales. Para el tratamiento de la información, se utiliza el análisis de contenido y estadístico. Se utilizaron los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico. Esta modalidad de investigación, de todas formas, utiliza estrategias de tipo cualitativo y se centra generalmente en el estudio de caso, pero este caso queda determinado por las propias personas que *dan vida* al caso, y por lo tanto gira en torno a los significados de la propia práctica.

Discusiones

Analizando el primer objetivo, que tiene que ver con el comportamiento histórico de las políticas de formación docente a nivel nacional y territorial (Montería) implementada en el período 1994–2017 desde su divulgación, pertinencia, calidad y equidad, las conclusiones y recomendaciones han sido las que a continuación se enuncian.

En un primer plano, se evidencia la fluctuación y falta de continuidad, de las políticas en cuanto a formación docente se refiere, esto debido a los cambios de políticas en los diferentes gobiernos, por otro lado, no se manifiesta seguimiento, por tanto se omite en la mayoría de los casos un plan de mejora en torno a dichas políticas y esta situación se manifiesta de manera marcada en el diseño de los planes de formación docente, además, afecta directamente, la aplicación sistemática y ordenada de los planes de formación docente en el plano local y regional.

En algunos momentos históricos se ha presentado suficiente soporte teórico (planes, decretos leyes, documentos referentes), en cuanto a la formación docente se refiere, pero a la hora de hacer efectivos estos planes, se pierde su verdadero fin, esto puede suceder por diferentes motivos, entre los cuales se puede anotar, finalización de gobierno, falta de interés en cuanto al tema por parte del gobierno de turno, poca gestión por parte del sector encargado del tema, los intereses políticos, no de los entes territoriales, no manifiestan afinidad con el gobierno nacional, entre otros. Dicha situación da cuenta de vacíos en cuanto a formación docente, lo cual se refleja en aspectos de calidad, aumentando así la inequidad existente en el ámbito educativo.

En cuanto al segundo objetivo, el cual hace referencia a identificar aportes relevantes a la formación docente desde cada una de las políticas a nivel nacional y territorial (Montería) implementados en el período 1994 – 2017, se puede concluir que se pudo identificar que en cuanto al Plan Nacional de Formación Docente, a pesar de presentar modificaciones, estas no han sido de fondo, de hecho, desde el año 2013, no se ha hecho alguna reforma sustancial, respecto de los cambios sociales, cambios comportamentales y cambios volitivos de la sociedad, los cuales influyen directamente en la forma de enseñar y aprender, en la forma de desarrollar los procesos de formación y para lo cual los docentes deben estar preparados para poder enfrentar estas situaciones

de la manera más adecuada, y así aportar a la generación de educación de calidad.

Teniendo en cuenta el tercer objetivo que se refiere a conocer las percepciones de los maestros y maestras de Montería sobre las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional y territorial (en el período 1994 – 2017) y su influencia en las prácticas pedagógicas, se puede decir que este aspecto se debe mirar de varios ángulos, el primero, en materia de construcción de políticas, donde es clara la importancia de la participación activa de los docentes, actores primarios de los procesos pedagógicos, y por ende interesados y conocedores de las necesidades, intereses y requerimientos de cualquier situación que se genere en torno al campo educativo; el segundo aspecto es el impacto de las políticas que se han generado históricamente, lo cual presenta varias posiciones, dichas posiciones dependen de las condiciones en las cuales se apliquen las políticas, todo esto teniendo en cuenta, la diversidad en cuanto a condiciones que existe en el país y en el municipio de Montería, lo cual puede generar impactos negativos, ningún impacto o aportar positivamente a la labor docente; teniendo en cuenta esto, se puede acrecentar, mantener o disminuir la brecha que existe entre las diferentes poblaciones educativas, como lo son sectores educativos (oficial y privado), zonas educativas (urbanas, rurales, urbano marginales y zonas de difícil acceso); de esta manera, teniendo en cuenta lo antes mencionado, el detalle de las políticas de formación deben diseñarse y aplicarse de manera particularizada teniendo en cuenta aspectos específicos de los diferentes grupos de docentes.

En cuanto al cuarto objetivo, el cual se centra en conocer desde los formadores de maestros, los aportes y limitaciones de la política de formación docente en lo referido a práctica pedagógica, las conclusiones y recomendaciones son las siguientes: según el análisis de los aportes de los docentes en la presente investigación, en su gran mayoría consideran que es evidente la pertinencia de las políticas de formación docente; dicho de otra forma, consideran que son acertadas, pero, se presentan de manera general ante lo cual afirman falta de contextualización y empoderamiento ante esto de cada ente territorial encargado.

Por otro lado, tomando la percepción de los docentes de la Normal Superior de Montería, se puede anotar que este grupo de maestros especialmente notan con mayor detalle los cambios o modificaciones de las políticas apun-

tando a la formación docente en este caso particular; afirman que existen documentos que dan cuenta de formación docente, pero, falta que sean mejor diseñados y mejor pensados dese las necesidades y realidades de los estudiantes y docentes.

El llamado de los docentes con referencia a los planes de formación de orden territorial y nacional, básicamente se centra en la linealidad o coherencia que debe existir entre la realidad de las aulas y las instituciones educativas y lo ofertado desde las políticas y planes de formación, todo esto debido a que según lo manifiestan los mismos docentes, se evidencian propuestas de formación que no atienden a la realidad presentada en las aulas de clases, de carácter socioeconómico, emocional, familiar, formativo, entre otras; siendo estas de evidente influencia en lo que se refiere a resultados en el proceso de formación de los estudiantes, y que para lo cual , el docente encargado de debe dar cuenta de formación acorde.

Otro aspecto fundamental, es la relevancia del entorno institucional y vivencial de los estudiantes, a la hora de diseñar políticas y planes de formación, esto, atendiendo a la diversidad cultural, lo cual genera currículos diversos dentro de las instituciones educativas y además, cada una de estas instituciones se encuentra con entornos particulares y cada estudiante está rodeado de diferentes influencias en su entorno hogar, lo cual de una u otra forma, se refleja en el comportamiento de los procesos de formación de los estudiantes y genera factores diferenciadores para los cuales el docente debe estar preparado, de aquí la importancia de tener en cuenta estos aspectos a la hora de diseñar políticas y planes de formación.

La particularidad de cada institución educativa, aula de clases y estudiante, lo cual manifiesta necesidades diferentes y formación especial teniendo en cuenta dichas particularidades, lo que debe conllevar a una oferta de formación específica atendiendo a cada una de las categorías mencionadas, teniendo en cuenta formación con énfasis específicos, debido a que como se menciona, cada estudiante lleva consigo necesidades especiales y no solo necesidades, también saberes, los cuales el docente debe saber potenciar y fortalecer; la importancia según manifiestan los docentes, de no enfatizar solo en la formación disciplinar , el conocimiento didáctico del contenido, al igual que la formación en habilidades sociales, aportan en gran manera a la integralidad y la mejora de los procesos de formación de los estudiantes, y para lograr este tipo

de formación, el docente debe poseer la herramientas formativas necesarias para tal fin, de lo contrario puede tornarse una tarea complicada, frustrante y fallida en muchos casos.

La necesidad imperante de incluir a los docentes de los diferentes entornos (urbano, rural, urbano marginal, oficial y privado) en el diseño, elaboración y planeación de los planes de formación docente, de orden municipal y nacional, atendiendo a la realidad manifestada por los docentes, de que son precisamente ellos quienes conocen y viven día a día las diferentes situaciones que se presentan en el aula, son ellos quienes tiene la potestad de opinar a la hora de disertar con respecto de la influencia que tiene los cambios sociales en la educación, son ellos quienes tienen voz y voto a la hora de argumentar sobre la influencia que ejercen la evolución tecnológica en los procesos formativos y quien mejor que ellos, los docentes, para generar acciones pertinentes y adecuadas con el fin de tratar estos temas desde su rol de maestros, atendiendo a sus necesidades de formación para suplir las necesidades de sus estudiantes.

Conclusiones

En la consolidación del presente documento, podemos concluir que existe una relación bien directa entre calidad educativa y formación docente. Los trabajos consultados para desarrollar nuestra propuesta, han sido esencial para profundizar en esta temática. Por esta razón, en los diferentes recorridos que hacen dichos trabajos por la historia de cada uno de los contextos donde han sido realizados, se muestra este factor como destacado para alcanzar la calidad educativa. Tanto así, que los países que se destacan a nivel mundial por los altos desempeños académicos alcanzados por sus estudiantes, han tenido en cuenta este factor dentro de las políticas educativas de cada uno de estos países. Mientras que otros países que no tienen en cuenta la formación docente dentro de sus políticas educativas o simplemente, la incluyen, pero no le dan continuidad dentro de estas, ven reflejados unos bajos desempeños de sus estudiantes. Un aprendizaje destacado ha sido el conocimiento adquirido de las diferentes políticas educativas a nivel de Colombia y más allá, el reconocimiento a la profesión docente en nuestro país. Aunque esta no es la temática principal de nuestra investigación pero sí se encuentra muy relacionada. Al realizar los estudios de los diferentes documentos cercanos, notamos el abandono en que se ha tenido este aspecto de formación docente dentro de las

políticas educativas del país, pese a que, desde la creación de la Constitución Política de 1991, se encuentra establecido formalmente.

Ahora bien, dentro de las dificultades que se nos han presentado con respecto a nuestro trabajo de investigación, podemos destacar la relacionada con el método de investigación seleccionado, pues al ser un análisis de contenido, muchas personas a las cuales ha sido expuesto nuestro trabajo, no encuentran mayor importancia a realizar un simple análisis que no tiende a solucionar *aparentemente* un problema de un contexto educativo o a experimentar algún método novedoso en educación. Entre las ventajas que hemos encontrado, destacamos que esta temática es de gran aceptación en la actualidad y de bastante pertinencia, sobre todo en Colombia, que se encuentra en plena lucha sindical contra el sistema de evaluación a docentes del magisterio colombiano, el cual tiene en cuenta entre otros, la formación docente (representada en especializaciones, maestrías o doctorados) como método de ascenso en el escalafón docente.

Referencias

- Aranda, R. (2001). Importancia de la formación de educadores como agentes de la calidad educativa, tal como propugnan las reformas educativas. Proyecto de Formación del profesorado para la educación especial de Latinoamérica. *Tendencias Pedagógicas*, (6), 101-138.
- Aránea, S. (2013) De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. Barcelona: *Cuadernos de docencia universitaria*
- Barrios, Ch. (2010). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Tarragona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bernabé, C. (2013). *Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cortina, A. (2012). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: El Búho.

- Correa de Molina, C. (1999). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cesan, S. (2011). *Conceptos básicos en investigación. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. Lleida: Universidad de Lleida.
- González, P. (2013). *Concepciones educativas del profesorado y expectativas ante la formación. Escuelas municipales de la comuna de Coyhaique, Chile*. Barcelona: Bellotera.
- Gutiérrez, J. (2005). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del centro del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Leandro, L. (2014). *Políticas de formación de profesores universitarios en el contexto de la transnacionalización educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montes, A. Romero, Z. y Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Revista Espacios*, 38(20), 26-56.
- OECD (2013). Los países asiáticos encabezan el último estudio PISA elaborado por la OCDE sobre el estado de la educación mundial. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/los-paises-asiaticos-encabezan-el-ultimo-estudio-pisa-elaborado-por-la-ocde-sobre-el-estado-de-la-educacion-mundial.htm>
- Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012). Documento Borrador (sin más datos)
- MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de políticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Unesco. (1996). *Recomendaciones de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: ONU.

